

COLECCIÓN

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

8

UMET
UNIVERSIDAD
METROPOLITANA

LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

ADALIA LISETT ROJAS VALLADARES



LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

ADALIA LISETT ROJAS VALLADARES

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Con el auspicio de la Fundación Metropolitana



LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

ADALIA LISETT ROJAS VALLADARES

Diseño de carátula: D. I. Yunisley Bruno Díaz

Composición de textos: D. I. Yunisley Bruno Díaz

Corrección: MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana

Dirección editorial: Dr. C. Jorge Luis León González

Sobre la presente edición:

© Editorial Universo Sur, 2018

© Universidad Metropolitana de Ecuador, 2018

ISBN: 978-959-257-531-8

Podrá reproducirse, de forma parcial to total, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km 3 ½.

Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430

E-mail: eus@ucf.edu.cu

Introducción

El desarrollo de la sociedad se torna cada vez más acelerado, se advierten avances científico-técnicos, que muestran la necesidad de elevar la calidad de la educación y que ello permita mantener correspondencia con un nivel tan elevado de desarrollo. En este sentido, se hacen más complejos e interrelacionados los contenidos profesionales de cada carrera, con el objetivo de dar respuesta a los nuevos desafíos para los cuales se requiere de especialistas en cada una de las áreas del conocimiento.

Desde esta perspectiva, al ser la educación la encargada de la transmisión del legado histórico-cultural, el carácter masivo que esta posee se plantea el reto de la correcta formación de los futuros profesionales. Esta necesidad responde al empeño de formar especialistas altamente preparados para que, con su conocimiento, contribuyan al desarrollo social y al perfeccionamiento de la educación.

Es importante significar que entre los propósitos de “Educación para Todos” (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014), se puntualiza como principio rector que la educación es un bien público y por tanto la calidad de la Educación Superior ocupa un lugar destacado en la discusión internacional sobre las políticas aplicables a este nivel educativo.

Las Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, proclaman, con relación a la calidad y la evaluación de la Educación Superior, que el conocimiento es un bien social que solo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado en beneficio de la sociedad, y en la búsqueda de soluciones a las exigencias de la misma, a la que deben rendir cuenta, siendo este un reflejo de la concepción y responsabilidad social que asume la universidad en el contexto actual.

Es por ello que, en el contexto internacional durante las últimas décadas, el desarrollo de la cultura, la educación y la ciencia ha devenido primacía fundamental de los Estados, los cuales enfatizan en la responsabilidad social de la Universidad contemporánea. Estos elementos se han desarrollado desde una percepción ético-política del trabajo científico, que incluye la clara concepción que se realiza para satisfacer las urgencias del desarrollo y las necesidades de los ciudadanos. Esa perspectiva es compartida por todos los que participan en dicho proceso y que además tiene sus raíces en las transformaciones sociales que han vivido los diferentes países.

De este análisis se puede aseverar que la Universidad cada vez más se inserta en la solución de los problemas que emanan de la sociedad y se centra en la búsqueda de soluciones desde una perspectiva científica.

Atendiendo a éstos aspectos, la escuela en el ámbito educativo actual, tiene como encargo social, la formación de las nuevas generaciones, donde el docente asume un rol determinante en la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes. Es por ello que en los momentos actuales constituye una preocupación, la formación de valores relacionados con la función social y la misión del docente. Es una tarea de orden científico, pedagógico y social, desarrollar sentimientos positivos hacia la labor pedagógica y en el desempeño de sus funciones docente metodológica, investigativa y de orientador, que se instituyen desde la formación inicial y la continuidad en la formación permanente del docente.

Desde esta perspectiva el tema de la orientación ocupa un lugar significativo en el contexto actual, y es investigado desde diferentes enfoques y concepciones que apuntan hacia su extraordinario valor para alcanzar una mejora en los procesos educativos.

Es así que la problemática de la orientación se ha convertido en uno de los grandes retos de las instituciones educativas, expandiéndose incluso hasta la sociedad en sentido general teniendo en cuenta la relación indisoluble entre ambas. Sin embargo, aunque las concepciones en torno a este asunto han evolucionado, prevalece el interés en circunscribir como áreas de mayor interés la toma de decisiones y la elección de carrera, según las diferentes problemáticas planteadas por la universidad.

Si bien existen varias aristas en torno al proceso de orientación, las tendencias actuales apuntan hacia las diferentes áreas y funciones de este proceso. Elementos abordados por Bisquerra (2009), apuntan a que desarrollo histórico de la orientación en el siglo XX, devienen en un proceso que identifica cuatro grandes áreas de la orientación: la orientación profesional, la orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y orientación para la prevención y el desarrollo.

Atendiendo a esta idea, las áreas que se conciben en el proceso de orientación, muestran un análisis perspectivo desde una visión amplia e integradora y es por ello que se da la tendencia a la denominación de orientación psicopedagógica.

La orientación abarca áreas temáticas que se abordan en la orientación profesional y toma de decisiones, la orientación para el aprendizaje, la orientación en la diversidad y la prevención y desarrollo de competencias para la vida. En este sentido se reflexiona en relación a la educación emocional en el marco de la tutoría y la orientación, que expresa la esencia de la tarea orientadora. Aspectos que se corroboran con las ideas de López Sánchez & Bisquerra Alzina (2013).

En relación a la orientación hacia la profesión, resulta necesario tener en

cuenta que con frecuencia los jóvenes no suelen apreciar la necesidad social de una u otra profesión. Resulta por tanto vital armonizar los intereses vocacionales por una parte y de otra parte las necesidades sociales. No se viene al mundo con una vocación, esta se da en un proceso asociado con el desarrollo de la personalidad, un producto de los vínculos sociales. El desarrollo de una educación profesional de la personalidad es decisivo ya que el contexto social en el que se desenvuelve es un factor clave para la autodeterminación de los sujetos con respecto a las decisiones profesionales futuras.

Asumir, desde una perspectiva pedagógica, el papel activo del estudiante en el proceso de elección profesional, no solo es un reconocimiento teórico, es ante todo la comprensión de la necesidad de organizar todo el sistema de influencias educativas para que el alumno pueda expresar, en correspondencia con su nivel actual de desarrollo, sus necesidades, opiniones y reflexiones, y participar en el proceso de su propia formación profesional futura.

A partir de las transformaciones que se han generado en el sistema educativo contemporáneo, se ha podido percibir que cuando se potencian y estimulan ciertas carreras, se logra la inclinación hacia ellas, depende del trabajo de orientación y de las fuerzas educativas en acción sobre todo en función de las carreras que la sociedad demanda en una coyuntura determinada.

Desde ésta perspectiva, la orientación profesional, es una relación de ayuda, en la conformación como meta última del proyecto de vida, por lo que se valora de valiosa la intención de reafirmar la significación del desarrollo personal como consecuencia de la autodeterminación profesional de la personalidad.

La presente obra, forma parte de un proceso investigativo de varios años, que surge como trayectoria de la autora, con más de 35 años como docente y en la indagación de esta problemática en el ámbito educativo universitario, en el campo de la orientación, lo cual ha constituido la principal fuente para su conformación.

Se organiza en cuatro capítulos, que abarcan las tendencias y consideraciones en torno al proceso de orientación, según las concepciones de la autora. En el primer capítulo se abordan las consideraciones en relación a la orientación en su sentido amplio, para luego particularizar en la orientación psicopedagógica en el contexto educativo, así como las diferentes áreas que se consideran, tales como: la orientación para la prevención y desarrollo, para la diversidad, para el proceso de enseñanza aprendizaje, profesional. Así como la particularidad de la orientación en el ámbito familiar, donde se muestra un acápite de interés para esta área, como referente algunas consideraciones sobre el maltrato infantil.

Por su parte el capítulo segundo, se detiene en el proceso de orientación

profesional y la formación vocacional, con sus características particulares y su interrelación. De igual manera se apuntan algunas consideraciones sobre los intereses profesionales, su relación con la práctica en el proceso de formación de los profesionales de la educación superior. Otro elemento a considerar en este apartado está en relación a las etapas del proceso de orientación profesional, desde otras perspectivas y desde la sistematización realizada por la autora, donde se deja de manera explícita, las ideas sobre la reafirmación profesional.

En el tercer capítulo se abordan los fundamentos en relación a la formación psicopedagógica del docente, a partir de su función como orientador, en el ámbito del proceso educativo, teniendo en cuenta los aspectos relacionados con el diagnóstico. Así mismo se apuntan los aspectos relacionados con las experiencias en la formación psicopedagógica de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial, en la Universidad Metropolitana del Ecuador.

Para finalizar, se hace alusión a las consideraciones sobre el proceso de tutoría en la Educación Superior, como estrategia para lograr resultados superiores en la formación del profesional, a partir del acompañamiento a los estudiantes durante su trayectoria universitaria.

Capítulo I. La orientación psicopedagógica en el contexto educativo

1.1. Consideraciones en torno a la Orientación Psicopedagógica

Desde los inicios del surgimiento de la orientación, ha sido analizada por una variedad de autores, en lo que se reflejan las consideraciones que avalan su concepción a partir de los propósitos que ésta tiene, considerando el campo de acción. En este sentido, han sido valorados en diferentes áreas, aunque no se considera el rol del docente en el proceso.

Martínez de Codés (1998), considera que la orientación se estructura teniendo en cuenta el enfoque con que se concibe este proceso, desde la perspectiva de la relación de ayuda a los sujetos para que puedan tomar decisiones.

Por su parte Bisquerra (1988), define la orientación como “*un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida*”.(p.9)

De igual manera Repetto (1999), afirma que la orientación “*estudia desde la perspectiva educativa y por tanto diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de los intercambios dirigidos al desarrollo y al cambio optimizado del cliente y de su contexto*”. (p.87)

Martínez Beltrán (1980); y Martínez (2001), consideran que la orientación se concibe como proceso asistencial, en función de la actividad de estudio y su progreso.

Atendiendo a tales ideas, la orientación es un proceso en el cual el sujeto es, ante todo, un ser humano que requiere un clima de confianza y de la seguridad física, psicológica y emocional de aprendizaje. La calidad de las relaciones que se tienen con él, resulta un factor predominante en el éxito del aprendizaje, así como la motivación y la autoestima que también son factores claves en el aprendizaje y a su vez en el éxito del estudiante.

La complejidad del proceso de orientación hacia la carrera y su dimensión educativa se justifican, por un lado, en que la elección profesional comporta adscribirse a un tipo de vida concreto; y por otra parte, por la complejidad del mundo laboral, que continuamente lleva a nuevas profesiones, movilidad profesional, reconversión profesional; y esto hace que aumente la dificultad

en los sucesivos momentos de elección, tanto en la formación o preparación, como en la especialización.

Desde esta perspectiva, la orientación debe ser un proceso continuo, coherente y colectivo. Continuo, porque cada joven debe tomar decisiones autónomas en términos de un éxito social y profesional. Debe ayudar al desarrollo de habilidades para tomar decisiones, así como para ver más claramente las condiciones para el diseño y ejecución de sus proyectos a lo largo de toda la vida. .

Considerando el análisis anterior, el tema de la orientación se ha tratado desde diferentes puntos de vista, pero hay coincidencias en elementos que denotan que todo individuo en uno u otro momento tiene necesidad de la orientación.

Según refiere Collazo Delgado (2001), la necesidad de orientación, presente a lo largo de toda la vida, resulta fundamental en las etapas de formación y desarrollo de la personalidad y sobre todo en aquellos momentos en que a la persona se le hace difícil la toma de decisiones y no alcanza sentirse debidamente preparada para ello.

Esta autora, aborda la orientación desde una perspectiva desarrolladora al considerarla como:

- Proceso continuo, a fin de prepararlo para la realización eficiente de las tareas del desarrollo, gradual pues actúa de forma progresiva.
- Significa ayuda y no imposición del punto de vista de una persona sobre otra.
- La orientación en sí misma contempla objetivos individuales y sociales ya que a la vez que redundando en el desarrollo pleno del hombre, lo hace capaz de aportar más a la sociedad.

Por otra parte, se considera como la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención.

De igual manera, en relación a la concepción de la orientación educativa, autores como: Rodríguez Moreno (1995); Álvarez González & Bisquerra (1999), abordan las tendencias que caracterizan este proceso, las cuales poseen coincidencias en varios aspectos como:

- » La intervención psicopedagógica, es un proceso que posee un carácter interdisciplinar.

- » La consideración de un proceso de ayuda a todos los sujetos.
- » Abarca elementos relacionados con el desarrollo personal, social y profesional del individuo que se desarrolla en determinado contexto.
- » Que puede desarrollarse en el marco del proceso educativo
- » En su concepción se ponen de manifiesto los principios de desarrollo e intervención social.

Desde estas consideraciones, el proceso de orientación está encaminado a realizar una relación de ayuda, que permita un desarrollo y crecimiento personal, a partir del conocimiento de la realidad, así como acciones planificadas que permitan su ejecución y evaluación.

En este contexto, la relación ayuda, no implica sustituir ni sobreproteger, sino crear las condiciones, propiciar una relación interpersonal movilizando los recursos del sujeto en el contexto educativo que lo facilita, según las ideas de Pino (1999), la orientación es la relación de ayuda que se establece con el estudiante, es llevarlo a la reflexión, a un mayor conocimiento.

El proceso de orientación se estructura a partir de diferentes criterios, teniendo en cuenta los de modelos de intervención, los cuales brindan la concepción a considerar, así como las posibilidades para el diseño de planes de acción.

Ahora bien, la concepción de la orientación educativa, ha tenido transformaciones en su dinámica como proceso, lo cual ha tenido como sustento, la ampliación en los campos de actuación que responden a las exigencias y demandas en el contexto educativo actual, así como el propio desarrollo en el orden epistemológico. Es por ello que la tendencia es a denominarla como orientación psicopedagógica.

En el contexto social, político y científico actual, hay argumentos para considerar que Orientación Psicopedagógica, es justamente el término apropiado, para incluir lo que en otras épocas se ha denominado Orientación Escolar y Profesional, Orientación Educativa, Orientación Profesional, Orientación Vocacional, Guidance, Counseling, Asesoramiento (Bisquerra Alzina, 2005).

A partir de estas ideas, en el contexto de la orientación psicopedagógica se abordan aspectos relacionados con su contenido y modos de proceder. En este sentido se considera como estrategias con determinados fundamentos que permiten conducir el desarrollo del proceso de orientación en su conjunto, teniendo en cuenta la planificación, la puesta en práctica y evaluación. (Bisquerra, 2008)

Por otra parte, según las ideas de Pérez-Escoda y Bisquerra Alzina (2013), los términos, asesoramiento y consulta se utilizan en orientación para referirse al mismo concepto, es así que en el lenguaje más habitual de la mayoría de los profesionales de la orientación se utiliza asesoramiento para referirse prácticamente a lo mismo.

Desde esta perspectiva, se adopta la concepción de la orientación psicopedagógica, como el proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con el propósito de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida, lo cual implica que la relación de ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada.

En el ámbito de la orientación psicopedagógica, se abordan aspectos relacionados con su contenido, modos de proceder y se considera como la representación de la realidad a partir de la cual deviene el proceso de intervención, teniendo en cuenta los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención.

De esta manera, el proceso de orientación está encaminado a realizar una relación de ayuda, que permita un desarrollo y crecimiento personal, a partir del conocimiento de la realidad, así como acciones planificadas que permitan su ejecución y evaluación.

A partir de la concepción de este enfoque, la Orientación Psicopedagógica es el proceso de ayuda y acompañamiento continuo, a todas las personas, en todos sus aspectos, con objetivo de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida, lo cual implica que la relación de ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada.

De esta manera, para el proceso de orientación, es necesario considerar que se estructura a partir de diferentes criterios, teniendo en cuenta los modelos de intervención, los cuales brindan la posibilidad para el diseño de planes de acción, desde la perspectiva de relación de ayuda, que se armoniza con la concepción práctica de la orientación en su carácter correctivo, preventivo o de desarrollo. Los modelos de intervención deben responder a un proceso planificado, contextualizado, sistemático y evaluable.

Existen diferentes criterios en relación a la concepción del proceso de intervención, como los abordados por Bisquerra (1988); Rodríguez Moreno (1995); Rodríguez Espinar (2002); Martínez Clares (2002).

Aunque cada autor concibe el proceso a partir de diferentes momentos, existen puntos coincidentes en que se precisa en todo proceso de orientación con fines de intervención psicopedagógica, debe atravesar por diferentes

fases relacionadas con la evaluación de necesidades, programar o elaborar estrategias de intervención, la implementación y la evaluación. Desde esta consideración la intervención debe estar relacionada con estos momentos para su concepción.

Es importante tener en cuenta, las consideraciones en relación a la concepción de la intervención. En este sentido se considera que la intervención tiene que ver con estrategias, programas, técnicas, todo tipo de servicios, que responden a determinados propósitos de manera que se expresa de manera intencional con la intención de producir un cambio en el proceder de una persona o de un colectivo con la finalidad de mejorar su conducta personal y profesional.

Desde estas ideas, la concepción de intervención, tiene lugar a partir de un diseño, ejecución y evaluación de programas, en función de provocar los cambios necesarios en la persona y en los contextos en los que participa a fin de lograr su plena autonomía. En el contexto de la orientación psicopedagógica, un modelo de intervención, deviene en el marco teórico que traza las líneas estratégicas para el proceso de intervención en la práctica educativa, en el que se debe reflejar el diseño, estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención.

Desde esta perspectiva, se sostiene que el proceso de intervención en el contexto de la orientación debe cumplir con dos funciones importantes:

1. Proponer procedimientos concretos como parte del proceso de intervención, que permita implementar las acciones a desarrollar en función de poder validar su funcionamiento empíricamente, a través de la investigación científica.
2. Derivar líneas de investigación relacionadas con la validación de la eficacia de las hipótesis y propuestas de modelos de intervención.

Existen diversos criterios en relación a la concepción de los modelos de orientación. Es significativo apuntar hacia las ideas que expresa Rodríguez Moreno (1995), que enfoca una concepción, desde un criterio histórico. En este sentido, considera que se analizan a partir de los siguientes momentos:

- Modelos basados en un criterio histórico, se tiene en cuenta las consideraciones en relación al modelo de Frank Parsons de orientación vocacional y el modelo Brewer que asimilaba la orientación y la educación. Por otra parte, considera otra arista en relación a las concepciones modernas, donde se encuentran los de orientación educativa y profesional, entre ellos, la orientación entendida como clasificación y ayuda del ajuste

o adaptación, la orientación como proceso clínico, la orientación como consejo o proceso de ayuda para la toma de decisiones y la orientación como sistema metodológico.

- De igual manera se consideran modelos que apuntan hacia una concepción contemporánea de la orientación, que tributa más hacia las instituciones escolares y en las organizaciones educativas, que se tiene en cuenta la orientación como servicios, como reconstrucción social, como acciones de forma intencionada, con carácter diferenciado y como facilitadora del desarrollo personal.
- El modelo de intervención por programas, se aborda desde el enfoque de la Intervención, a través de cual el orientador puede ejercer funciones que no necesariamente poseen como rasgo distintivo, el diagnóstico y la terapia, sino que toma en consideración la forma de intervención, que implica los principios de la orientación educativa, el de prevención y el de intervención social y educativa.

Según las ideas expresadas por Rodríguez Espinar (2004), existen rasgos distintivos en el modelo de programas, teniendo en cuenta, que se estructura a partir de las necesidades de la institución y se desarrolla en función de todos los individuos, en sus necesidades, siendo considerado como un agente activo de su propio proceso de orientación.

Otro aspecto significativo radica en su carácter preventivo y de desarrollo, que se estructura a partir de la concepción de objetivos a lo largo de un período, teniendo en cuenta el seguimiento y evaluación de lo realizado, con la implicación de todos los agentes. Así mismo, colaboran otros profesionales en el diseño, elaboración y desarrollo del programa

Resulta importante emplear acciones de intervención teniendo en cuenta la implementación de programas integrales, en función de la orientación psicopedagógica con un carácter preventivo y de desarrollo. De esta manera, los diferentes modelos de orientación permiten establecer los referentes en función de la planificación de las acciones de intervención y devienen en los recursos para interpretar las diferentes explicaciones teóricas y su verificación a partir de los resultados de investigaciones. Es así que los modelos teóricos, referentes a la orientación, tienen correspondencia con las diversas teorías y enfoques.

En torno a los modelos de intervención psicopedagógica, se puntualiza que las acciones están relacionadas con la intervención y debe responder a un proceso planificado, ecológico, contextualizado, progresivo, continuo, sistemático y evaluable, así como la consideración de los principios de orientación: prevención, desarrollo e intervención social.

Desde este enfoque, el orientador en su relación de ayuda, más que bus-

car la solución de los problemas acontecidos en el contexto, aprovecha las potencialidades del sujeto, y favorece su adaptación a la realidad, y media sobre las variables contextuales para facilitar su cambio o transformación.

Siguiendo esta idea, el trabajo de intervención psicopedagógica familiar, centra sus acciones en el desarrollo de una relación de ayuda, en la que ambas partes asumen ciertos acuerdos que les permiten alcanzar un crecimiento personal social, en torno a procesos de prevención y que se puede implementar en forma individual o grupal.

En relación a lo anterior, se toman como premisas, que la familia posee características que la hacen única e irrepetible en su concepción dinámica; la necesidad de preparación del docente en formación, en función del trabajo con la dinámica familiar; considerar al docente como un profesional que entre sus funciones está la preparación de la familia, realizar intervención en aras de facilitar el desarrollo pleno de los niños; la concepción ética como elemento fundamental que conduce al trabajo de intervención familiar.

En lo educativo, la relación de ayuda facilita concebir en conjunto procesos de aprendizaje en función de potenciar los recursos con que cuentan para la labor educativa con sus hijos. En relación a las áreas a considerar en el proceso de orientación psicopedagógica, se han considerado aspectos que tributan al desarrollo del individuo, así como los aspectos que poseen relación con su desarrollo integral.

En este sentido, las áreas que se conciben en el proceso de orientación, muestran un análisis perspectivo desde una visión amplia e integradora y es por ello que se da la tendencia a la denominación de orientación psicopedagógica.

Según Bisquerra (2009), como consecuencia del desarrollo histórico de la orientación en el siglo XX, se pueden identificar cuatro grandes áreas de la orientación: la orientación profesional, la orientación en los proceso de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y orientación para la prevención y el desarrollo.

La orientación abarca áreas temáticas que se abordan en la orientación profesional y toma de decisiones, la orientación para el aprendizaje, la orientación en la diversidad y la prevención y desarrollo de competencias para la vida. En este sentido se reflexiona en relación a la educación emocional en el marco de la tutoría y la orientación, que expresa la esencia de la tarea orientadora. Aspectos que se corroboran con las ideas de López Sánchez & Bisquerra Alzina (2013).

De esta manera, teniendo en cuenta las diferentes áreas en las que se aborda el proceso de orientación psicopedagógica, resulta significativo hacer alusión a éstas, a partir de las experiencias y el proceso de sistematización teórica, en el proceso de orientación, se consideran pertinentes tener en cuenta las siguientes áreas, según se expresa en la figura 1, para el desarrollo del proceso de orientación las cuales se interrelacionan de manera mutua.

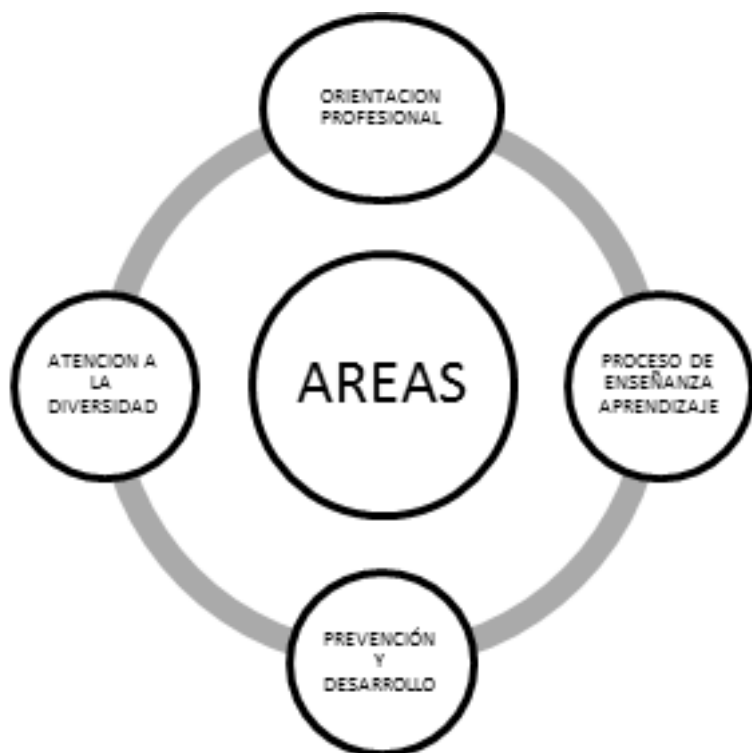


Figura 1.1. Áreas de la orientación psicopedagógica.

1.2. Áreas del proceso de orientación psicopedagógica

La concepción de la orientación para la prevención y el desarrollo, marca sus inicios desde la década de los ochenta en Estados Unidos y tiene relación con el enfoque que se extiende al contexto comunitario, lo cual le proporciona una mirada humanista y más sistémica.

Desde las consideraciones de Rodríguez Espinar (2004), se pueden considerar tres principios básicos para el proceso de orientación:

- Principio de prevención. Supone actuaciones de tipo proactivo; se trata de actuar antes de que surja el problema. La prevención como concepto comunitario, pone su énfasis en el grupo o comunidad, pretende reducir los riesgos de la totalidad de los miembros de un sistema, mejorando las condiciones existentes o previniendo posibles problemas.
- Principio de desarrollo. Implica una orientación que atienda a todos los aspectos del desarrollo humano. Supone considerar al individuo en un continuo crecimiento y la orientación como un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona. Dentro de este proceso, en algunos momentos críticos la orientación ha de ser particularmente intensa.
- Principio de intervención social. Según este principio la orientación no solo ha de tener en cuenta el contexto en que se realiza, sino también la posibilidad de intervenir sobre el propio contexto. La actividad orientadora estará dirigida a la modificación de aspectos concretos del contexto. Así mismo, la orientación, desde esta perspectiva, tratará de ayudar al alumno a concienciarse sobre los obstáculos que se le ofrecen en su contexto y le dificultan el logro de sus objetivos personales, para que pueda afrontar el cambio necesario de dichos obstáculos.

1.2.1. Orientación para la prevención y desarrollo

El área de orientación para la prevención y el desarrollo humano, se analiza desde una perspectiva que posee como propósito, la prevención en el sentido amplio, así como el desarrollo personal social.

El desarrollo humano está relacionado con todos los aspectos que inciden en el desarrollo intelectual del sujeto, cognitivo y socio moral, del sujeto.

Desde esta perspectiva Martínez Clares & Martínez Juárez (2011), consideran que la finalidad de la educación y la orientación encuentran puntos coincidentes, teniendo en cuenta que ambos procesos poseen como propósito el desarrollo integral y personal del individuo en el decursar de toda su vida.

Desde esta perspectiva, la orientación está dirigida a todas las personas, a la comunidad en su conjunto, teniendo en cuenta los agentes que participan en el contexto escolar: docentes, familias, alumnos y a otros que pertenecen a servicios comunitarios, a partir de la finalidad que posee, en relación a la ayuda y acompañamiento a todas las personas, con el propósito de potenciar la prevención y el desarrollo en todas sus áreas.

Es importante considerar que la concepción de la prevención, hace alusión a la actuación anticipada, para evitar la aparición de cualquier problema, y a

minimizar en lo posible sus efectos. Es la actuación inmediata en función de que un problema no aparezca, o al menos pueda disminuir sus efectos. Y el desarrollo deviene en un proceso que trae consigo significativos cambios en el sujeto, que alcanzan una dimensión más indeleble e implica la aparición de nuevas cualidades, es así que el proceso de orientación, debe promover el desarrollo potencial de cada sujeto, desde un enfoque integral, a partir del medio y los contextos en que participa.

Esta concepción ha de concebirse desde un enfoque proactivo, que incluye el pronóstico y la identificación del cambio antes de que ocurra realmente. Así mismo prever la adopción de alternativas de intervención, en función de considerar acciones para la preparación con anticipación y poder actuar y/o modificar factores ambientales, desde una caracterización que permita conocer los rasgos que tipifican cada contexto, así como los factores de riesgo y los recursos que se disponen.

De igual manera debe poseer un enfoque comunitario, como una herramienta, en la que subyace una concepción psicosocial, que permite la interrelación entre todas instituciones, para orientar el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos de intervención social, en aras del bienestar de sus integrantes.

Los aspectos relacionados con la orientación para la prevención y desarrollo, se conciben con el propósito de que los docentes adquieran las competencias necesarias para el diseño y aplicación de actividades relacionadas con la prevención, la tutoría y la orientación. De esta manera pueden estar en condiciones de canalizar, como parte de su actividad, las acciones educativas, en función de garantizar el bienestar ciudadano y estudiantil.

En relación a los aspectos que se conciben en el proceso de orientación para la prevención y el desarrollo se considera: la Educación Sexual, la Educación para la Salud, la Educación Moral y Cívica, la Educación para la Paz, la Educación sobre las Adicciones, la Educación Ambiental, la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos, la Prevención contra el Estrés, el Entrenamiento Asertivo

Es significativo desde este enfoque, abordar las diferentes problemáticas en función de evitar la aparición de determinados factores de riesgo, de manera que se pueda impedir la aparición del problema y reducir los riesgos. Esta concepción se refiere a la prevención primaria. Desde esta perspectiva, el proceso de orientación para la prevención se puede dirigir a todos los agentes educativos que participan en el proceso formativo: docentes, familia y toda la comunidad.

De igual manera la prevención secundaria, se enfoca en torno a la reducción del impacto de los factores de riesgo. En este sentido lo más importante resulta la detección de manera precoz las diferentes problemáticas y poder llevar a cabo su tratamiento para reducir su duración.

La concepción de medidas en función de la reducción de los efectos que se producen, derivadas de las inconvenientes de carácter secundario, se le denomina prevención terciaria. De esta manera, una característica peculiar está en la incidencia hacia la comunidad, para solventar nuevos problemas.

1.2.2. La orientación para diversidad

En el contexto educativo actual la educación inclusiva posee como intención facilitar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todos los estudiantes, así como la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

La educación inclusiva constituye un proceso de formación que se sustenta en que cada ser humano es diferente y existen particularidades en la forma de proceder y de aprender, que suscitan un tratamiento individualizado, teniendo en cuenta que cada uno posee su propia historia de vida, condicionada por factores de naturaleza biológica y sociocultural, según el contexto en que se desarrolla. Es por ello que en el ámbito educativo la inclusión posee como intención, facilitar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todos los estudiantes, en aras de una transformación durante el proceso formativo.

De esta manera, la educación inclusiva se presenta fundamentada en las directrices que se abordan en encuentros internacionales referentes a temas de carácter educativos y de los derechos humanos, que responden a un debate iniciado en la Conferencia Mundial Educación para todos, en relación a proporcionar un elevado nivel educativo y de calidad a todos los estudiantes a partir de sus diferentes necesidades.

Desde la concepción de la diversidad, se puede significar que todos los seres humanos somos diferentes, incluso no existe homogeneidad social, por cuanto se vive en la sociedad y ésta se constituye por personas con diferentes perspectivas, lo que indica que lo diverso es la norma. En este análisis, los estudiantes son diferentes desde sus características individuales que están asociadas a su situación social de desarrollo que marcan sus diferencias. Atendiendo a estos elementos no es posible imponer un currículo único e inflexible, sino que este debe adaptarse a las características y necesidades de cada estudiante.

Es por ello que la educación inclusiva, posee como propósito, facilitar atención educativa que permita el máximo desarrollo posible de los estudiantes, así como la cohesión de todos los miembros de la comunidad educativa, considerada esta última como todos los agentes que tienen relación con la institución.

La educación inclusiva es el proceso que identifica y responde a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005).

De igual manera, involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005).

La inclusión ha tenido diferentes interpretaciones en el contexto educativo contemporáneo. En algunos casos ha sido asociada a los estudiantes en situación de desventaja social que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más común es hacer corresponder la inclusión con la incorporación de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en las instituciones educativas comunes. Esta concepción trae consigo un análisis el cual se insertan los movimientos de inclusión y de integración. Visto así, se ha considerado como responsabilidad de la Educación Especial, lo que sin dudas limita la concepción más integral de la inclusión educativa como proceso.

La inclusión está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la Educación Para Todos (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005).

Ahora bien, desde este análisis, aunque poseen el mismo propósito, no es sinónimo educación para todos e inclusión, existen propósitos comunes en función de asegurar el acceso a la educación, sin embargo, la concepción de inclusión involucra el acceso a una educación para todos de calidad, ya sea dentro o fuera del contexto educativo, lo que muestra la necesidad de transformación.

No es posible referir la calidad sin la participación de todos los estudiantes en los procesos, al facilitarle los recursos que necesita para que en igualdad

de posibilidades puedan aprovechar las oportunidades educativas que se les ofrece.

Según refiere Arnaiz Sánchez (2012), la dinámica y aceleración que tiene lugar en el contexto social actual plantea nuevos retos a los sistemas educativos, lo cual trae consigo transformaciones de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en los centros para que la respuesta educativa llegue a todos los alumnos. Es por ello que, si se quiere que las escuelas sean para todos, se hace necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo

Esta autora considera que la concepción de la inclusión ha sido objeto de análisis en el contexto internacional, en función de dar una mirada diferente respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador. En este sentido las razones que justifican este cambio estarían relacionadas con:

1. Que el concepto de inclusión significa, que todos los niños y niñas necesitan estar incluidos en la vida educativa y social en los diferentes contextos educativos y en la sociedad en general, no solo dentro de la escuela ordinaria.
2. El propósito básico de la inclusión es no dejar a ningún niño, fuera de la escuela ordinaria, desde el punto de vista educativo, físico y socialmente.
3. La consideración de que la atención en las escuelas desde un enfoque inclusivo se centra en cómo construir un sistema que incluya y que se estructure en función de hacer frente a las necesidades individuales de los estudiantes, diferente a la concepción tradicional, sino que participen de manera activa en la vida académica, donde es la responsabilidad del equipo docente de la institución, ya que tiene que acomodar ésta a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.
4. De igual manera hay una concepción diferente respecto a la idea de ayudar solo a estudiantes con discapacidades, el interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela.

Las instituciones educativas se enfrentan a desafíos y dificultades relativos a la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios.

Para poder poner en práctica la inclusión educativa. Resulta importante un proceso de reestructuración global de la institución educativa que pueda dar

respuesta a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los estudiantes (Parrilla Latas, Susinos Rada, Gallego Vega & Martínez Domínguez, 2017).

Uno de los retos a los que se enfrenta la Escuela, está relacionado con la igualdad y equiparación en el acceso de todos los estudiantes, pero este reto es aún mayor si se trata de estudiantes con discapacidades a los que se les debe garantizar su inclusión educativa, según el nivel de enseñanza.

De esta manera, se infiere que la institución debe hacer frente, a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de su acceso. Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza independiente de las características personales, sociales y psicológicas de sus estudiantes.

La concepción de la educación inclusiva, implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de características de los estudiantes, de las diferencias individuales, además de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos de los que dispone y que pueden existir, tanto en el centro educacional como en el entorno, a través de actividades que constituyan apoyos, que permitan potencial el proceso de inclusión y ofrecer una mejor educación donde los docentes juegan un papel preponderante.

En este sentido es importante significar que el rol del docente en estas circunstancias, precisa de poseer el nivel de preparación para poder garantizar la inclusión educativa de estudiantes según las disímiles necesidades y para ello es importante tener en cuenta una serie de elementos como:

- El docente debe estar en disposición de transformar su práctica utilizando métodos y con procesos científicos. Debe exponer sus experiencias de la práctica y ser capaz de tomar de otros, debe dialogar, participar, discutir y criticar su práctica diaria. Respetar a sus estudiantes.

Es por ello que resulta meritorio destacar que para la dirección de las prácticas inclusivas, que dé respuestas a todos los estudiantes exige que la institución y los docentes:

- Muestran conocimiento de cada uno de sus estudiantes, sus intereses, sus motivaciones, necesidades y potencialidades.
- Que puedan establecer un sistema bien organizado de estrategias de enseñanza que permiten dar a los estudiantes, las oportunidades y los apoyos necesarios para alcanzar los objetivos, con la posibilidad de que

todos puedan aprender lo mismo, aunque de forma diferente, asegurar así el derecho de todos a aprender, y el derecho de compartir y beneficiarse de una misma educación.

De igual manera, en relación con las actividades de la institución educativa, debe existir el compromiso, la disposición y la voluntad del profesorado de asumir la atención educativa de cada uno de sus estudiantes, donde se precise un clima de centro y áulico favorable al aprendizaje y una actitud preventiva más correctiva de los estudiantes.

Otros aspectos importantes también lo constituyen la planificación cuidadosa, coordinada y flexible del currículo y los recursos tanto desde el punto de vista curricular como organizativo, desde un aprovechamiento sistemático de los recursos y espacios para la atención educativa de cada uno de sus estudiantes, propiciando una estrecha relación entre la escuela y su entorno, así como la participación de la comunidad en los procesos de la institución.

Resulta imprescindible un colectivo de docentes con un alto nivel profesional, ética y con disposición para la formación, autosuperación, superación e investigación, para así dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas deben estar preparadas para atender a los estudiantes, según las necesidades educativas, teniendo en cuenta que no debe ser excluido, a partir de su condición social, cultural, sexo, etnia o alguna discapacidad física, intelectual, sensorial.

Es importante considerar que la respuesta a partir de las necesidades educativas de los estudiantes, hay que tenerla en cuenta en el currículo ordinario, para determinar qué ajustes son necesarios en este, en función de corregir o compensar las dificultades que se presentan en el aprendizaje. Desde este análisis establecer niveles de ayuda, favorece la potenciación del desarrollo, en función de que alcance niveles superiores, según sus posibilidades.

Las dificultades en el proceso de aprendizaje, están relacionadas con las dificultades para aprender cualquier contenido escolar; un alumno que tiene problemas para aprender valores, normas y actitudes. Lo que realmente importa es la causa por la cual no aprende, y cuáles son las limitaciones que posee.

Un aspecto importante es la evaluación del proceso de aprendizaje, donde resulta importante comparar el nivel de conocimientos que poseen los estudiantes y el cumplimiento de los objetivos planteados en el período establecido. En este sentido hay que tener en cuenta los conocimientos previos, estar al tanto de los avances, que permiten tenerlo en cuenta para poner en

práctica las estrategias de aprendizaje y su didáctica según los propósitos generales de cada programa o asignatura.

En esta perspectiva tener en cuenta su evaluación integral como proceso, desde el inicio y durante el período, permite realizar una programación adecuada y ajustada a las necesidades de los estudiantes y que favorece obtener el conocimiento alcanzado por los mismos y su evolución.

En relación a la posibilidad de dar respuesta, desde el punto de vista educativo, a la diversidad, según los aspectos que se tienen en cuenta en el contexto educativo actual, requiere una adecuación en función de las características, necesidades y capacidades de cada uno de los alumnos y de esta manera exige una dedicación específica desde la perspectiva de la orientación escolar.

Según las ideas de Boza Carreño (2001), los objetivos del proceso de orientación en la diversidad, tienen relación con los siguientes propósitos:

- Promover la integración del alumnado en general. Todos tienen necesidades.
- Articular una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales.
- Prevenir y desarrollar la educación de grupos desfavorecidos: mujeres, inmigrantes, habitantes de zonas rurales, minusválidos, tercera edad.
- Ayudar tanto a la institución como al individuo o grupo en los procesos de clasificación y ajuste (escolarización, no etiquetado), como parte del proceso de articulación de la respuesta educativa más ajustada y posible.
- Realizar los procesos de asesoramiento individualizado.
- Desarrollar programas preventivos de problemas de aprendizaje.
- Evaluar y desarrollar programas de mejora de la motivación.
- Evaluar y desarrollar programas de habilidades para la vida cotidiana.
- Diagnosticar casos, realizar el correspondiente tratamiento y evaluarlo.
- Realizar revaluaciones psicopedagógicas e iniciar en caso necesario los correspondientes procedimientos de adaptación curricular.
- Evaluar la competencia curricular de los alumnos y alumnas.

A partir de éstas y atendiendo a éstos objetivos, es importante tener en cuenta los contenidos más pertinentes en el proceso de orientación para la diversidad.

Factores de diversidad: Sexo, Edad, Rendimiento, Dificultades de aprendizaje, Clase social, Minorías étnicas, Necesidades educativas especiales, Superdotados, Marginados, Absentismo escolar.

Estrategias de intervención: Detección precoz, Evaluación psicopedagógica, Adaptaciones curriculares, Diversificaciones curriculares, Asesoramiento a profesores, equipos docentes, equipos directivos, padres y madres, alumnos y alumnas, Elaboración de materiales curriculares adaptados.

Programas de intervención: Programa de prevención de dificultades de aprendizaje, Programas de apoyo y refuerzo educativo, Programa de adaptaciones curriculares no significativas, Programa de adaptaciones curriculares significativas, Programas de Inserción Profesional.

Los aspectos a tener en cuenta, desde el punto de vista curricular, como respuesta educativa, en relación a la diversidad, responden a las necesidades de los estudiantes. Es por ello que resulta pertinente abordar lo relacionado a las Adaptaciones curriculares, en función de asesorar en la concepción de los diseños e implementación de estrategias, según las condiciones específicas para el proceso de aprendizaje en los estudiantes.

De hecho, existe un currículo establecido que todos los estudiantes deben cursar, el mismo se concreta en los programas de estudios y lo conforman, los objetivos, contenidos, métodos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. De esta manera, las adaptaciones curriculares, se constituyen en una adecuación de los componentes del currículo, en relación a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Así la adaptación curricular es un proceso, con carácter continuo, que implica ajustes, adecuaciones, acomodaciones realizadas por parte de la institución y del equipo docente, a los aspectos básicos, del currículo, que pueda dar respuesta a las exigencias y demandas de los estudiantes, según sus necesidades educativas especiales.

Es importante diferenciar cuáles son las conductas adecuadas que se muestran en el estudiante para el proceso de adaptación y de igual manera cuáles son las señales de alarma que indican los posibles desajustes en el proceso de desarrollo y evolución de los niños (Lucerna & Sanz, 2003).

De estas consideraciones, es importante señalar que los ajustes o adaptaciones pueden instrumentarse desde el proyecto educativo que tenga concebido el centro, hasta el nivel de aula e individualizado, teniendo en cuenta los componentes del proceso docente educativo como los objetivos, contenidos, métodos, formas de organizar el proceso, la evaluación y su dosificación en el tiempo.

Sin dudas, el currículo permite planificar las actividades académicas en toda su dimensión, teniendo en cuenta que las especificidades se concretan en los programas de estudio. Así, la adaptación curricular se manifiesta en las modificaciones o ajustes a los aspectos contentivos en la programación, en función de las necesidades educativas de los estudiantes. Ahora bien, estas adaptaciones se manifiestan en diferentes niveles, que van desde la institución hasta el estudiante con carácter individualizado, aspectos que hay que considerar en el proceso de orientación para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las adaptaciones curriculares pueden ser no significativas y significativas. Las no significativas, son ajustes y adaptaciones que no tiene implicaciones en toda la programación del grupo clase, solo se refiere a algunas acciones que implican adecuaciones en el evaluativo y metodológico, en función de los estudiantes con necesidades educativas especiales, para que alcance un nivel de desarrollo según sus posibilidades y así compartir sus experiencias con el resto de los estudiantes.

De igual manera, se considera que, entre las adaptaciones curriculares no significativas, se contemplan los aspectos a tener en cuenta cuando los estudiantes no alcanzan a vencer los objetivos programáticos en un período de tiempo, en relación a sus coetáneos en el grupo. Pero pasará a ser una adaptación curricular significativa, cuando el alumno consigue dicho objetivo en el ciclo siguiente.

Las adaptaciones significativas, son las que modifican sustancialmente en los programas, algunos de los componentes del proceso como los objetivos y contenidos, donde pueden ser sintetizados y eliminados alguno de ellos. Generalmente se desarrolla en función de dar una respuesta a las necesidades educativas especiales.

Es por ello que resulta significativo que los docentes, muestren conocimiento de cada uno de sus estudiantes, sus intereses, sus motivaciones, necesidades y potencialidades. Que puedan establecer un sistema bien organizado de estrategias de enseñanza que permiten dar a los estudiantes, las oportunidades y los apoyos necesarios para alcanzar los objetivos, con la posibilidad de que todos puedan aprender lo mismo, aunque de forma diferente, asegurar así el derecho de todos a aprender, y el derecho de compartir y beneficiarse de una misma educación.

En relación con las actividades de la institución educativa, debe existir el compromiso, la disposición y la voluntad del profesorado de asumir la atención educativa de cada uno de sus estudiantes, donde se precise un clima

de centro y áulico favorable al aprendizaje y una actitud preventiva más correctiva de los estudiantes.

Otros aspectos importantes también lo constituyen la planificación cuidadosa, coordinada y flexible del currículo y los recursos tanto desde el punto de vista curricular como organizativo, desde un aprovechamiento sistemático de los recursos y espacios para la atención educativa de cada uno de sus estudiantes, propiciando una estrecha relación entre la escuela y su entorno así como la participación de la comunidad en los procesos de la institución.

Así como un colectivo de docentes con un alto nivel profesional, ética y con disposición para la formación, autosuperación, superación e investigación para dar respuesta a las características de los estudiantes.

En relación a los elementos que avalan los fundamentos epistemológicos de las adaptaciones curriculares y su relación con las necesidades educativas especiales, es importante tener en cuenta los métodos, técnicas, procedimientos y teorías que hacen posible el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, según sus necesidades.

Desde esta perspectiva la atención a la diversidad en el contexto de la orientación se convierte en un referente de calidad y en una exigencia en función de dar respuesta al compromiso social de equidad e igualdad a los derechos a la educación con las mismas oportunidades.

La participación desde la formación del profesional, significa que el proceso formativo a partir del currículo y las actividades educativas descubran las necesidades de todos los estudiantes y se considere su participación activa en la toma de decisiones personales, profesionales e institucionales. Desde este análisis se puede aseverar que la inclusión va más allá del acceso, ello implica el logro del desarrollo máximo y del aprendizaje, a partir de las potencialidades de cada estudiante.

Si se analiza la calidad de la educación, desde el enfoque de la inclusión, es necesario establecer la relación entre excelencia y equidad. En este sentido la calidad implica la colaboración de todos, así, la equidad concibe poder establecer una relación de ayuda personalológica y facilitarle los recursos que necesitan los estudiantes, para que, en igualdad de posibilidades, puedan aprovechar las oportunidades educativas que se le ofrecen en función de promover su máximo desarrollo.

Un elemento importante a tener en cuenta, desde este enfoque, es la concepción de Freire (2000), quien afirma que el empoderamiento es un proceso que surge y desarrolla a partir de las interacciones sociales en que los seres

humanos se involucran en el proceso de su construcción y problematización de la realidad de forma crítica, lo que sin dudas esa concientización les da “poder” para transformar las relaciones sociales.

No se está en el mundo simplemente para adaptarse a él, sino para transformarlo; si no es posible cambiarlo sin un determinado sueño o proyecto de mundo, se debe usar toda la posibilidad que tenga para no hablar solo de su utopía, sino para participar de prácticas coherentes con ellas... Debido a que podemos transformar el mundo, estamos con él y con otros. No habríamos sobrepasado el nivel de pura adaptación al mundo si no hubiéramos alcanzado la posibilidad de servirnos de ella para programar la transformación, pensando en la propia adaptación”. (Freire, 2000, p. 17)

El significado de participación para este autor, tiene su concepción en el carácter activo de los procesos de formación como seres humanos, es estar presente en la historia y no simplemente estar representados en ella. Ello implica a través de sus representaciones, a nivel de las opciones, de las decisiones y no solo de un quehacer ya programado, sino desde los fundamentos de los conceptos de autonomía y autodeterminación como núcleo central.

1.2.3. La orientación en el proceso de enseñanza aprendizaje

En el ámbito educativo, se generan continuos cambios que generan nuevas necesidades, es por ellos que los docentes y otros profesionales de la educación, organizan aspectos relacionados con la orientación. Es por ello que en el proceso de enseñanza aprendizaje, se generan acciones de orientación y asesoramiento en función de una mejora en estos.

La concepción de considerar como área de la orientación psicopedagógica, los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje, han sido analizado desde diferentes puntos de vista, según Rodríguez Moreno (1995), son competencias de la orientación en este ámbito la concepción de estrategias que puedan contribuir al proceso de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, así como conocer los factores que inciden en el rendimiento académico, de manera que se pueda realizar un proceso de asesoría educativa, en función de la prevención en el fracaso escolar.

Desde ésta perspectiva, se considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje, por su naturaleza, posee suficientes fundamentos desde el punto de vista teórico y práctico, para propiciar una atención en el proceso de orientación.

El proceso de orientación reconoce la posibilidad de la individualidad en los diferentes sujetos, en función de desarrollar la capacidad de la toma de

decisiones, para aprender a aprender como estrategia que favorezca la asimilación de los conocimientos.

Desde esta perspectiva, resulta vital que el proceso de orientación esté en función de facilitar la autorrealización personal de los diferentes sujetos, según sus necesidades y el desarrollo de sus capacidades personales, emocionales y sociales.

La concepción de la orientación en función del desarrollo académico de los estudiantes trae consigo el desarrollo de la orientación escolar, a lo que se le denomina la orientación de los procesos de enseñanza aprendizaje Álvarez González & Bisquerra (1999).

En este sentido, la orientación aborda desde su concepción los procesos que apuntan a la enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta que contribuye al desarrollo intelectual, social y emocional del individuo, visto desde una perspectiva del enfoque preventivo, así como el tratamiento a los problemas de aprendizaje.

En función de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje es importante asesorar de manera sistemática a los docentes, teniendo en cuenta diferentes métodos y técnicas, que les permitan conocer a los estudiantes que permitirán el logro de un interaprendizaje, así como las relaciones entre estudiantes y docente. En este proceso resulta significativo que los estudiantes puedan lograr una apropiada integración y adaptación, como parte de la comunidad educativa y de las exigencias que emanan de ésta, teniendo en cuenta que las relaciones interpersonales que establece entre sus miembros le facilita armonía y bienestar para el logro de los objetivos propuestos en el ámbito educativo.

Existen diferentes enfoques que abordan los aspectos relacionados con la intervención psicopedagógica en el ámbito del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido Montanero, Blázquez & León (2002), hacen alusión a la posibilidad de enseñar a pensar o estudiar. En el primero se conciben estrategias cognitivas que propicien el desarrollo de la atención, la comprensión, el razonamiento, y resolución de problemas.

Por otra parte, se apunta hacia enseñar a estudiar, que se centra en la concepción de estrategias, para facilitar técnicas de estudio, dirigidas a la realización de actividades de aprendizaje. De esta manera, es importante significar que el asesoramiento se encamina a proporcionar estrategias de enseñanza aprendizaje desde las unidades didácticas de las diferentes áreas curriculares por las que transita el estudiante. Esta área incluye: Métodos y técnicas de estudio, Habilidades de aprendizaje, Aprender a aprender, Enseñar a estudiar.

Un aspecto importante a considerar en el proceso de orientación, radica, en la individualización y personalización de la enseñanza. Sin dudas, los estudiantes son el centro del proceso docente educativo en la institución docente, es por ello que hay que considerar que cada uno posee sus peculiaridades, que lo hace único e irrepetible. En este sentido, los docentes al asumir esta realidad, organizan su acción educativa, con un carácter personalizado que responda a la individualidad de los estudiantes.

De esta consideración, el enfoque individualizado en el proceso de enseñanza aprendizaje, radica, en lo fundamental, a la adecuación de la enseñanza a las particularidades de los estudiantes, que supone un conocimiento profundo, así como un seguimiento personalizado y el establecimiento de posibilidades que propicien un desarrollo integral. El seguimiento está relacionado con la relación de ayuda, a lo largo de cada etapa, para el análisis de los aspectos no logrados y contribuir a resolver los problemas, que, además, puedan surgir tanto de tipo académico, como personal o profesional, según se trate.

Un aspecto importante a considerar en orientación para el proceso de enseñanza aprendizaje, radica en propiciar el trabajo con la escuela y la familia, como ámbitos que posee implicación desde el punto de vista educativo, en aras de buscar unidad y coherencia, que unifiquen criterios e incidan en los estudiantes.

Generalmente los aspectos que tienen que ver con la orientación en el aprendizaje han estado relacionados con ofrecer diferentes alternativas, expresadas en método y técnicas de estudio. Sin embargo, existe una visión diferente en torno a esta problemática y según Rodríguez Espinar (2004), es importante considerar estrategias que respondan a las necesidades de los escolares, para lo cual se debe utilizar un sistema de tutorías que faciliten un acompañamiento más cercano al estudiante.

De igual manera, ha sido objeto de análisis, el tratamiento a las dificultades en el proceso de aprendizaje, visto como el asesoramiento en función de compensación y apoyo. Para Bisquerra (2009), el orientador debe dar pautas para motivar a los estudiantes en la interacción con el profesorado como parte del trabajo docente y la tutoría.

En relación a los aspectos a considerar en la orientación para el proceso de enseñanza aprendizaje existen criterios que apuntan a considerar los elementos que tienen que ver con la motivación, el empleo de técnicas en función del desarrollo de hábitos, en la adquisición de técnicas de estudio, así como el desarrollo de estrategias metacognitivas aplicadas al estudio.

En este sentido, Boza Carreño (2001), concibe la siguiente clasificación en relación a los contenidos para la orientación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje: Habilidades cognitivas, Habilidades de comunicación, Habilidades de manejo de la documentación, Habilidades conductuales, Habilidades para la planificación del estudio, Habilidades de control del ambiente, Dinámica personal de estudio, Desarrollo de la motivación para el estudio, Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo, Desarrollo de los valores del estudio, Cambio de contexto institucional, Adecuación de la planificación de la docencia, Adecuación de los materiales de estudio, Adecuación de la acción familiar.

Desarrollo de las técnicas de trabajo intelectual: Planificación, Lectura, Toma de apuntes, Trabajos, Exámenes, Métodos de estudio.

Desarrollo de hábitos de trabajo y estudio: Motivación, Condiciones ambientales, Cuidado físico, Preparación mental, Hábitos.

Evaluación: Evaluación formativa, Evaluación cualitativa, Evaluación inicial, continua y final, Instrumentos para la evaluación del conocimiento.

De esta manera, se conciben estrategias para el proceso de aprendizaje, así como otros aspectos en relación a las técnicas y hábitos de estudio. En este sentido se abordan elementos que apuntan hacia una mejora en la formación de los estudiantes y en el proceso educativo.

A partir de las ideas abordadas por Rodríguez Espinar (2002), en el contexto de la tutoría, existen diferentes modelos para la adquisición de estrategias de aprendizaje, tales como:

Modelo relacionado con las habilidades para el estudio: su propósito está en función de promover en los estudiantes el uso de técnicas, que posee como finalidad la mejora de su rendimiento académico. En este modelo se consideran las estrategias de adquisición y manejo, almacenamiento o asimilación, y utilización de la información.

Modelo relacionado con el apoyo o ayuda psicológica para el estudio: se debe dar atención a las características de los estudiantes, relacionadas con aspectos que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje, como es el caso de la motivación, el autoconcepto, la autoestima, la percepción de la propia capacidad. Es así que las estrategias a trabajar están relacionadas con la organización, planificación y control del proceso, teniendo en cuenta las motivacionales.

Modelo integrado de métodos de estudio. En este se abordan e incluyen las dos dimensiones anteriores, es decir la académica y la personal. Se considera también dimensión institucional, considerando el contexto áulico o procesos relacionales como aspectos que también influyen en la adquisición de las estrategias de aprendizaje.

Relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje, es importante significar las medidas a tener en cuenta desde la perspectiva de la atención a la diversidad. En este sentido se tienen en cuenta aspectos relacionados con la concepción de metodologías con carácter diferenciado en función de las necesidades de los estudiantes, en relación al aprendizaje. Uno de los aspectos a considerar desde el punto de vista metodológico es la concepción del aprendizaje cooperativo, es por ello que resulta pertinente la preparación del profesorado para enriquecer su práctica educativa en un enfoque innovador.

En relación al aprendizaje colaborativo es importante considerar que entre las concepciones actuales para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y el logro de mejores resultados en los estudiantes, se considera la forma de colaboración. Este tipo de aprendizaje posee un enfoque diferente a la concepción de la pedagogía tradicional, por cuanto se concibe desde la interacción que se puede dar entre los estudiantes, entre iguales, lo que brinda la oportunidad de cooperación, que expresa que el proceso de transmisión de conocimientos se realiza con una participación activa entre ellos como protagónicos en el desempeño individual y colectivo en el proceso.

En este análisis es significativo destacar que el docente debe estar preparado para afrontar este tipo de aprendizaje, y poder diseñar las interacciones entre los alumnos y de los resultados que se han de alcanzar desde el trabajo juntos, en función de compartir su aprendizaje y el de los otros estudiantes que forman parte del grupo.

Así, el docente tiene la posibilidad de desarrollar el aprendizaje colaborativo con los estudiantes, de manera que pueda favorecer su desarrollo personal y profesional. De esta manera, se constituyen en un saber teórico-práctico en su quehacer profesional, a partir de la connotación multilateral del proceso de enseñanza aprendizaje al establecerse relaciones interpersonales de transmisión de conocimientos y experiencias entre los docentes, entre los estudiantes y entre los docentes y los estudiantes, lo cual le configura una dimensión más integral al proceso, desde un aprendizaje cooperativo.

Una de las características importantes de un proceso de enseñanza desarrollador, lo constituye el Aprendizaje Basado en Problemas, el cual posee un enfoque pedagógico que supera el tradicionalismo y por tanto el estudiante

asume un rol protagónico en la adquisición de nuevos conocimientos desde la solución de problemas y su integración con los conocimientos precedentes.

Considerando esta perspectiva del aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo, en los que los estudiantes se convierten en sujetos activos del proceso, constituyen una guía para incorporar las tecnologías como herramientas que propician estos tipos de aprendizajes, a partir de considerar los entornos virtuales y las variadas formas que ofrecen.

La función orientadora ante las dificultades en el aprendizaje, exige del docente el planteamiento de estrategias específicas que den respuesta a las necesidades y particularidades de cada estudiante, y en función de potenciar sus capacidades. Es importante contextualizar los aprendizajes, teniendo en cuenta las diferentes metodologías, que posibiliten el conocimiento de la diversidad en todas sus dimensiones y que tome como referentes los conocimientos a partir de los diferentes enfoques epistemológicos, en los cuales se potencia la atención a la diversidad y el aprendizaje intercultural.

El proceso de enseñanza aprendizaje debe estar centrado en la potenciación de todas las capacidades humanas, y las necesidades individuales, con énfasis en los componentes personales del proceso, con carácter flexible, con la aplicación de métodos no directivos, participativos, reflexivos, y dinámicos, en el proceso educativo y pedagógico.

De igual manera, la organización del conocimiento y los estilos de enseñanza y aprendizaje se estudian considerando los nuevos horizontes epistemológicos, desde lo sistémico, abarcando un proceso formativo continuo, dialéctico. Por tanto, contradictorio, que reconoce la relación entre la práctica, la comunicación y la situación social de desarrollo del estudiante; la ecología de saberes y el uso de las tecnologías. Es importante reflexionar sobre la idea de que cambia la antigua percepción sobre la visión de la educación como un proceso de aprendizaje aislado, cuando es un importante proceso de socialización a través de la interacción entre todos los factores que inciden.

Desde esta perspectiva, la concepción epistemológica busca la relación con la organización del currículo y toda la programación escolar, la relación entre las asignaturas y los componentes del proceso docente educativo, de cómo transmitir los saberes, de la relación entre el sujeto cognitivo y el objeto a conocer, así como la preparación desde todas las dimensiones del contexto escolar y del sentido social de la actividad educativa, y su calidad, la cual se expresa en la concreción de los programas y la utilización de métodos, técnicas, procedimientos en función de lograr la formación de los estudiantes.

Resulta importante reiterar la significación que tiene el proceso interactivo con diferentes entornos, físico y social en el ámbito educativo. Así los indudables procesos mediante los que se forma la personalidad de los estudiantes, pueden estar asociados a la construcción de su propio aprendizaje, a partir de que pone en marcha una serie de estrategias que le sirven como herramientas, sean simbólicas o materiales, para adquirir nuevos patrones conductuales para enfrentar y resolver con éxito nuevos y más complejos problemas.

Desde esta idea se promueve la creatividad, innovación, trabajo colaborativo y distribuido, que puedan adoptarse y adaptarse desde la especificidad y diversidad de cada contexto. De igual manera, las nuevas aplicaciones de las tecnologías de información y comunicación, para el aprendizaje dentro de un marco más amplio de habilidades para la globalización. Esta perspectiva concibe desde otras miradas que integran el aprendizaje.

Unas de las concepciones actuales para el logro de mejores resultados en el proceso de enseñanza a los estudiantes, se refiere al colaborativo. Así este tipo de aprendizaje se relaciona con un enfoque diferente a la concepción de la pedagogía tradicional, por cuanto se concibe desde el aprendizaje que se puede dar entre alumnos, entre iguales, lo que brinda la oportunidad de cooperación, donde el proceso de trasmisión de conocimientos se realiza entre ellos como protagonistas y participantes activos en el desempeño individual y colectivo.

En este análisis es significativo destacar que el docente debe estar preparado para afrontar este tipo de aprendizaje, y poder diseñar las interacciones entre los alumnos y de los resultados que se han de alcanzar desde el trabajo juntos, en función de compartir su aprendizaje y el de los otros estudiantes que forman parte del grupo.

Los docentes poseen el reto y la responsabilidad de enseñar a los estudiantes trabajar de forma colaborativa para propiciar una preparación que posibilite el desarrollo de competencias.

Desde el punto de vista psicopedagógico, el seguimiento deviene en un procedimiento que se desarrolla, a partir de una evaluación diagnóstica que apunta hacia determinadas problemáticas en los ámbitos educativo, comportamental, emocional y familiar. De esta manera, se puede tener una percepción del estado alcanzado y su perspectiva hacia lo deseado, teniendo en cuenta el pronóstico.

Las ideas abordadas en relación a las áreas de la orientación, que se concretan en la orientación atención a la diversidad, en el proceso de enseñanza aprendizaje, prevención y desarrollo, orientación profesional, constituyen as-

pectos significativos a considerar para encauzar el proceso de orientación. Sin embargo, en estas, desde su naturaleza intrínseca, se abordan procesos de orientación que subyacen en el contexto educativo y que emergen como centros de atención por su implicación en el desarrollo de los sujetos que forman parte de ella, como es el caso de la orientación familiar y la orientación en la comunidad.

Rendimiento académico.

En el proceso de orientación para el aprendizaje es importante tener en cuenta las consideraciones en relación al rendimiento académico como elemento que implica la necesidad de considerar un adecuado diagnóstico, su seguimiento y evaluación.

La concepción sobre el rendimiento académico es analizada desde diferentes puntos de vista, según criterios de los autores que abordan este tema y sus consideraciones en relación al comportamiento de los estudiantes.

Los criterios de Carpio (1975), apuntan a que el rendimiento está relacionado con lo que el estudiante ha incorporado en sus modos de actuación y que se expresa en la utilización de lo aprendido, así como utilizarlas como resultado en la evaluación de los conocimientos y capacidades

Conforme a las ideas de Bruce & Neville (1979), el logro de indicadores educativos se mide por las estandarización de pruebas de rendimiento que se desarrollan para asignaturas escolares. De esta manera, el logro académico se mide en relación con los resultados que alcanza el estudiante al final de un curso, ya que se corresponde con los objetivos de educación a medio o largo plazo.

Según Pizarro (1985), el rendimiento es considerado como forma de medir las capacidades que manifiestan por la estimación de lo que una persona aprende como resultado del proceso de instrucción.

La concepción en relación al rendimiento se concibe como el comportamiento que puede ser observable en una situación particular (Simpson & Weiner, 1989). De esta manera, el rendimiento permite medir el aspecto del comportamiento que se puede observar en un período específico.

En relación con la investigación educativa, el rendimiento académico de un estudiante puede ser considerado como el comportamiento observable y medible en una situación particular. Por lo tanto, se puede equiparar el rendimiento académico con el comportamiento observado o la expectativa de lograr una declaración específica o declaración de intención educativa en una investigación.

Simpson & Weiner (1989), sostuvieron que una prueba de rendimiento intenta medir en los estudiantes hacia un enfoque convencional desde patrones de habilidades o conocimiento. Es así que se considera que varios temas se pueden combinar para medir el dominio general de los procesos, ya sea en puntaje o el tiempo en que transcurre el proceso.

Los estudios han demostrado que el resultado es una palabra genérica que se puede utilizar tanto para abordar el rendimiento, actitud o logro. Es así que el resultado permite medir los indicadores que se establecen tanto para el rendimiento, logro y actitud. Ahora bien, el resultado del aprendizaje también prevé medición de acciones específicas diseñadas para lograr algún comportamiento futuro y va más al contenido curricular que de la medición.

En diferentes ámbitos, se han utilizado estos términos de manera indistinta y esto no está restringido a cualquier grupo en particular. Esto se debe al hecho de que la literatura no ha proporcionado una aclaración definitiva sobre la diferencia existente entre los términos. Richard (2000), considera los tres términos: rendimiento académico, logro y resultados de manera intercambiable en sus estudios. Sin embargo, Mark & Ainley (1999), tienen en cuenta una distinción entre rendimiento académico y resultados.

De hecho, lo académico, como logro y el resultado en el mercado laboral, fueron claramente diferenciados y se precisa que los logros positivos desde la escuela tienen una influencia significativa en el empleo y los resultados del aprendizaje, que se revela en muchos jóvenes, años después de dejar la escuela. De manera que esto sugiere que el rendimiento académico mejora o produce un resultado.

Si bien existen diferentes criterios al respecto, no es solo la observación de un punto del comportamiento mensurable de una persona constituye su logro académico. Es por ello que, para evaluar el rendimiento académico de los logros de los estudiantes, debe haber una evaluación de en qué medida se logran los objetivos del programa.

Las ideas de Forero (1991), expresan que el rendimiento académico es el indicador de la productividad de un sistema educativo, teniendo en cuenta que involucra a todos los agentes educativos en las condiciones espacio-temporales del contexto socio institucional en que se desarrolla el proceso.

Según Pérez (2007), el rendimiento académico está asociado al indicador que se obtiene en los estudiantes, a partir del esfuerzo, la dedicación, el desempeño y el aprovechamiento de un producto de aprendizaje en un espacio en el ámbito educativo.

Desde este análisis, el rendimiento se concibe a partir del quehacer sistemático y como resultado de constancia del sujeto, en función del logro de metas, retos y obligaciones, según la concepción del ámbito curricular y de los diferentes niveles educativos, que exigen de un desempeño a través del proceso de evaluación en sus diferentes formas que revelan los resultados del aprovechamiento y comportamiento conductual, social y participativo de los estudiantes con sus iguales y con sus superiores.

Pérez (2007), manifiesta que el rendimiento académico es el indicador que se obtiene mediante esfuerzo, la dedicación, el desempeño y el aprovechamiento de un producto trabajado por un tiempo determinado en el ámbito educativo. En el contexto de la educación, el rendimiento alude a las capacidades indicativas que manifiesta lo que una persona ha aprendido durante un período de formación o instrucción (Pérez, 2007).

Según estas ideas, el rendimiento está asociado a la adquisición de conocimientos, alcanzados en un periodo de tiempo determinado y que se corresponden con las características de los estudiantes, el grupo etario al que pertenece y su nivel educativo, que implica la capacidad para aprender e interiorizar ése aprendizaje como recurso para el desarrollo futuro.

Desde estas consideraciones, algunos autores concentran su percepción en relación al rendimiento académico, desde perspectiva de una nota, la calificación y el cambio conductual. Otros lo conciben como el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo y, al mismo tiempo, como una de las metas hacia las que convergen todos los esfuerzos y todas las iniciativas de las autoridades educacionales, los maestros, los padres de familia y los estudiantes.

Teniendo en cuenta estas consideraciones el rendimiento en el ámbito educativo expresa las manifestaciones de los estudiantes, en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y que influye en el desarrollo de su personalidad, no solo desde el punto de vista educativo, sino en la formación de competencias expresadas en habilidades e intereses.

Desde esta perspectiva el rendimiento académico se manifiesta a partir del nivel de resultado que alcanzan los estudiantes como parte del proceso de enseñanza aprendizaje y se convierte en esencia de la actividad de los docentes y los estudiantes. Ahora bien, es importante considerar que cuando se hace alusión al rendimiento académico resulta significativa la formación y desarrollo de características de la personalidad como las actitudes y las aspiraciones, así como el desarrollo de hábitos y habilidades.

Existen diferentes enfoques al abordar la concepción del rendimiento. Es por ello que resulta importante considerar que los resultados del aprendizaje en los estudiantes pueden ser el resultado de disímiles varios factores, como las características de los estudiantes, la disposición hacia el estudio, el entorno de aprendizaje, factores de tipo cultural.

Sin embargo, existen criterios en relación a que el rendimiento académico es el resultado de la dirección del proceso de enseñanza por parte del profesor y del aprendizaje por parte del alumno. En este sentido las ideas de Caballero, Abello & Palacio (2007), el rendimiento académico está relacionado con el cumplimiento de determinados objetivos que se establecen en el currículo, que se expresan en los programas o asignaturas que cursa un estudiante.

Se identifican diferentes enfoques que parten de la naturaleza intrínseca o extrínseca. Es así que se distinguen los enfoques profundo y superficial (Mar-ton & Säljö, 1976).

En el enfoque superficial los estudiantes se centran más en el aprendizaje memorístico, utilizando el texto a manera de reproducir el material en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este enfoque se centra en motivaciones extrínsecas, que llevan al estudiante hacia una evaluación reproductiva, a través del aprendizaje por repetición y memorístico. Es así generalmente que los estudiantes pueden mostrar bajo rendimiento a partir de los objetivos.

De igual manera, se manifiestan motivaciones de naturaleza intrínseca, que mueve al estudiante hacia el interés por la materia, lo que le permite alcanzar una significación personal en el proceso de aprendizaje.

Por su parte Biggs (1987), refiere que aparte de estos dos conceptos fundamentales y enfoques, los estudios afirman que los estudiantes también podrían desear obtener las mejores calificaciones al emplear un enfoque estratégico o de logro en sus estudios. El enfoque estratégico puede incluirse en el procesamiento profundo o de superficie, dependiendo de los requisitos del contexto.

De acuerdo con Papinczak (2008), los estudiantes que adoptan enfoques más profundos se enfocan en la tarea y se asocian con un interés intrínseco en el sujeto donde su intención es comprender el contenido aprendido, buscar la autorrealización a partir del material, y generalmente dará como resultado un profundo nivel de comprensión que incide en su rendimiento.

Para llegar a este proceso de aprendizaje activo, los estudiantes con un enfoque profundo pueden remodelar sus pensamientos a partir del material de estudio, y críticamente, relacionado con otras experiencias e ideas, pueden

ir integrando el conocimiento formal, desde la experiencia individual y relacionando los hechos con las conclusiones (Cano, 2007).

De esta manera el estudiante asume las estrategias más apropiadas y que son más favorables para crear los significados que reflejan, combinando nuevos conocimientos con antiguos o usando información tomada de otros recursos, relacionando ideas y buscando patrones. Sin embargo, de acuerdo con otros enfoques, se consideran motivados por la aspiración de cumplir los requisitos mínimos con menos esfuerzo y la participación, por lo tanto, conducen a resultados de aprendizaje de baja calidad.

La intención detrás de este enfoque, consiste en que el aprendizaje se limita a satisfacer las demandas del curso y evita el fracaso con el menor esfuerzo individual y participación, donde los estudiantes solo ven el curso como conocimiento aislado (Cano, 2007).

Mientras, el enfoque estratégico se refiere al motivo del alumno para maximizar el rendimiento para sobresalir y obtener las calificaciones más altas posibles mediante el uso de habilidades de estudio organizadas y el tiempo de gestión sabiamente (Bigg, 1987).

Según Miñano & Castejón (2008), en estudios relacionados con el tema, se plantea la significación que tienen las estrategias en el proceso de aprendizaje, así como en la relación con otros mediadores que poseen su base en factores de tipo motivacional.

Cano (2007), reveló que tanto la inteligencia como los enfoques del aprendizaje son factores importantes en función de ir prediciendo el rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido, en sus investigaciones encontró que el alto uso del enfoque profundo para aprender con inteligencia general dará como resultado un mejor rendimiento académico. Esto es porque los estudiantes con los logros académicos exitosos son más propensos a utilizar un enfoque profundo del aprendizaje que aquellos que son menos exitosos.

Desde estas consideraciones, es posible identificar que en el proceso de aprendizaje del estudiante se manifiestan diversos factores que pueden incidir de manera favorable o que pueden actuar como limitantes en los resultados del rendimiento. Es por ello que resulta importante identificar la incidencia de estos factores y sus variables ya sean personales, sociales o de la institución, que permita valorar su repercusión en éxito o al fracaso del estudiante.

En el contexto educativo, el éxito y fracaso escolar se han convertido en un tema de gran interés, teniendo en cuenta que en principio es una problemática que posee una repercusión desde el punto de vista social.

Es por ello que las consideraciones en relación al fracaso escolar apuntan hacia un fenómeno complejo, que abarca diferentes ámbitos que incluyen las concepciones del currículo y los procesos formativos que derivan de la institución educativa y que tienen una incidencia en el contexto social.

Por su parte, el éxito escolar está relacionado con el logro de los objetivos en función del desarrollo de conocimientos, habilidades y cualidades de la personalidad; sin embargo, el hecho de que el estudiante no alcance los objetivos plenamente, propicia la necesidad de atender el diagnóstico como punto de partida, así como un seguimiento que permita el diseño de una trayectoria con carácter personalizado.

De hecho, existen disímiles criterios en relación a la retención de estudiantes, ya sea implícita o explícitamente, y se ubica el éxito / fracaso académico en el centro de las diferentes problemáticas.

El enfoque ha estado dirigido al fracaso de los estudiantes para integrarse con éxito en la institución o, por otro lado, sobre el fracaso de la institución para integrar diversas poblaciones estudiantiles, desde sus estilos de vida y subculturas. Recientemente ha habido una tendencia a considerar la llamada, deserción involuntaria, como exclusión institucional derivada del fracaso académico en la misma categoría que abandono voluntario, relacionado con el retiro iniciado por el estudiante de su programa.

Al mismo tiempo, un área de investigación y teorización ha llamado la atención sobre múltiples transiciones que los jóvenes deben negociar cada vez más. Se plantea como argumento que la mayoría de los jóvenes se sienten obligados a equilibrar por encima los compromisos con el empleo, que en la educación y otros asuntos personales y de relación. A veces las tensiones de hacer frente a múltiples transiciones y sus contracorrientes impactan negativamente sobre los estudiantes, lo que resulta en fracaso académico.

Estudios relacionados con la problemática del fracaso escolar han suscitado amplias discusiones, asumiendo diferentes perspectivas, en relación a los jóvenes. Según refiere Orden, Oliveros, & Máfokozí (2001), “*el fracaso escolar es una manifestación negativa del producto de la educación que representa un rendimiento escolar limitado, deficiente e insatisfactorio*”. (p. 165)

Cabe señalar que, según los referentes analizados, se confirma la necesidad de concebir los factores estudiantiles e institucionales. En este sentido la actuación del estudiante, rara vez es el resultado de un solo factor, pero en cambio, la falla (definida en sentido amplio) tiende a ser el resultado de una combinación de factores demográficos y biográficos que pueden actuar de

manera significativa en relación con el éxito y el fracaso académico, aunque no se puede desestimar la calificación.

Desde esta perspectiva, al éxito o fracaso se atribuyen a factores de naturaleza interna, que ayudan al estudiante a una buena adaptación social; el autocontrol permite que los estudiantes logren éxito en sus objetivos y en sus metas planteadas.

Es por ello que resulta necesario que puedan establecer relaciones con los demás, desde un proceso comunicativo y de cooperación, tomando como recurso la inteligencia emocional como uno de los factores que ayudan al estudiante a interactuar con el mundo y a percibir de mejor manera los aprendizajes.

Es importante significar que el sistema educativo, de manera intencional orienta sus propósitos hacia el logro de determinadas aspiraciones de carácter complejo, que se enmarcan en determinados objetivos, en los que se expresa la posibilidad de la asimilación de conocimientos, habilidades y modos de actuación en los estudiantes, que garanticen la calidad de su formación. De esta manera, el éxito o fracaso escolar devienen fenómeno que expresa la calidad de la educación, así como la respuesta al encargo social de la institución, a partir de sus objetivos. Existen varios factores que se encuentran asociados al rendimiento académico, entre ellos el contexto familiar y socioeconómico, el uso de las tecnologías entre otros.

Contexto familiar

En el proceso de formación y desarrollo de la personalidad, es importante tener en cuenta la familia como un espacio de socialización y aprendizaje de todos sus miembros, así como ser considerada como ámbito del proceso interventivo, donde los propósitos están en función de mejorar la calidad de vida y enriquecer el bienestar tanto individual como familiar, sin dudas, la atención en ámbito familiar constituye un factor que influye en el rendimiento académico.

En cada familia se presenta un modo de vida determinado que adquiere un carácter peculiar, al depender de las condiciones de vida, de su inserción social, de las relaciones que se establecen entre todos sus miembros y por ende las actividades que realizan y sus relaciones en otros entornos extrafamiliares. Lo que influye en la formación de valores éticos y morales en los adolescentes.

El proceder de la familia influye de manera directa en las características de los hijos, si se trata de un ambiente disfuncional tiene sus consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y su rendimiento académico, por cuanto se ve afectada a la esfera afectiva que condiciona y sostiene la actividad de estudio.

De esta manera, el apoyo familiar resulta necesario en la vida de un estudiante, aspecto que corrobora Córdova (2013), cuando afirma que cuando no existe una adecuada relación y apoyo familiar, puede repercutir en el rendimiento académico, teniendo en cuenta que no logran alcanzar objetivos planteados e influye además la carencia o ausencia de recursos económicos, motivación y apoyo en general, aspectos que pueden traer consigo el abandono escolar.

Desde esta perspectiva, apunta Pérez (2007), que los hijos provenientes de familias disfuncionales tienden a perder el valor de su autoimagen y estima, por lo cual, de manera que resultan propensos a responder con agresividad y rencor ante señalamientos.

Por otro lado, las investigaciones sobre el tema plantean que los estudiantes que provienen de estratos sociales con carencias económicas pueden presentar dificultades en el aprendizaje, debido a la falta de condiciones de vida y educación, que ayude a desarrollar en el adolescente una buena capacidad e independencia cognitiva.

González (2013), apunta que depende de la escuela y de las condiciones pedagógicas así como del estudiante o del medio familiar.

A pesar de la diversidad de criterios, sí existe un consenso en que en el rendimiento académico inciden múltiples influencias que recibe el estudiante y median en sus resultados. Es así que se considera sujeto a diversos factores como la inteligencia, el entorno económico y socio-cultural, la estabilidad afectiva, la preparación y disposición de los docentes, así como la motivación y disciplina que asuman los educandos.

Contexto socioeconómico

Las condiciones socioeconómicas ejercen su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, teniendo en cuenta que las características, condiciones materiales del grupo familiar al que pertenece, así como el nivel de ingreso, que, aunque no es un indicador determinante, ejerce su influencia en el desempeño de los estudiantes teniendo en cuenta que no cuenta con todos los recursos necesarios desde el punto de vista económico.

Es importante considerar que el estudiante se desarrolla en un complejo sistema que lo integran las condiciones de vida y de educación, siendo el nivel de ingresos y el entorno comunitario elementos que inciden en su bienestar físico y mental, que varían en dependencia de las condiciones.

Estas condiciones están relacionadas con las posibilidades que poseen los estudiantes en función de poder satisfacer sus necesidades, las cuales pue-

den influir en su rendimiento académico, como son las condiciones de vida y materiales que facilitan un desempeño satisfactorio o no, según las posibilidades socioeconómicas.

Es importante considerar que, entre las consideraciones de las condiciones en el orden económico familiar, hay que tener en cuenta los aspectos que devienen en situación económica y tiene que ver con los ingresos y gastos que asumen, que determina las diferentes formas de apoyo familiar que recibe el estudiante.

De igual manera, las posibilidades de acceso al estudio, desde el principio de igualdad de oportunidades, hace posible que el estudiante reciba una educación de calidad en comparación con otros.

Diferentes estudios en torno a esta problemática han revelado que el nivel socioeducativo de los padres influye en el rendimiento académico. Así, los padres con un nivel educativo más alto podrían motivar al potencial intelectual en los hijos, cuyos efectos pueden llevarlo a un mejor desempeño en la escuela y a cambio, se esfuerzan por obtener más educación (Wolfe, 1995). De esta manera, si los padres poseen más preparación educativa, los hijos tienen más probabilidades de progreso en la escuela.

La situación socioeconómica de la familia, está relacionada con los logros académicos de los estudiantes, teniendo en cuenta que los altos niveles de analfabetismo, la pobreza y el bajo nivel socioeconómico junto con una alta tasa de privación paterna y materna inciden sobre de las necesidades académicas de los estudiantes, a partir de que la pobreza de los padres les dificultan satisfacer sus necesidades básicas tales como alimentos, papelería, mesas de lectura y salas de estudio en el hogar para los estudiantes.

Los niños de diferentes niveles socioeconómicos se solapan bastante en la distribución de sus capacidades cognitivas y en sus rendimientos académicos. De esta manera, se puede aseverar que los estudios realizados, revelan que los factores socioeconómicos influyen en el rendimiento académico, así se avala que los bajos ingresos de los padres son un impedimento importante para el éxito académico y desarrollo por parte del estudiante.

Toutkoushian & Curtis (2005), concluyeron que los factores socioeconómicos tienen una fuerte relación con el rendimiento promedio de los estudiantes, así apuntan a que existen factores como: el desempleo, el nivel de escolaridad de los padres, que influyen con respecto al rendimiento de los estudiantes.

A partir de investigaciones de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014), los jóvenes de un estado socioeco-

nómico más bajo tienen menos probabilidades de tener éxito en la escuela. De manera que la clase social y las condiciones económicas son factores importantes relacionados con el éxito en la escuela y no pueden ser ignorados.

Sin embargo, no se puede aseverar que el rendimiento académico pueda ser analizado desde este ámbito, teniendo en cuenta que existen otros factores que median entre estas condiciones y la institución educativa, que son considerados de igual manera de suma importancia como es el caso de las relaciones familiares, las capacidades, la motivación, así como otros factores de tipo psicosocial que configuran la personalidad en cada estudiante.

La tecnología educativa

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza - aprendizaje en el ámbito educativo actual ha modificado el típico modelo de dictar una clase, teniendo en cuenta que el creciente uso y desarrollo de programas virtuales involucran otras formas de enseñanza y otras competencias que deben cumplir los docentes como tutores de estos nuevos ambientes.

Es importante considerar que la tecnología educativa constituye un recurso de gran utilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, es por ello que se convierte en una necesidad para la gestión de la calidad de los procesos universitarios.

Sin dudas el uso de las TIC se constituye en herramientas a disposición del docente para el proceso de aprendizaje.

Las TIC desempeñan un papel fundamental y se han convertido en un eje transversal en el proceso formativo, desde las funciones relacionadas con el contenido del aprendizaje, como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje y como herramienta (Marqués, 2006).

De esta manera, el desarrollo alcanzado en esta área, se convierte en una condición importante para elevar la calidad en los resultados académicos de los estudiantes, a partir de que desde el uso de la tecnología se potencia el trabajo colaborativo, intercambio de experiencias y trabajo en grupos, lo cual permite alcanzar índices superiores en el rendimiento académico entre los estudiantes.

En la utilización de las TIC el aprendizaje se concibe desde ambientes y medios a través de la combinación pertinente de diferentes actividades que pueden ser in situ y virtuales, de manera que permitan la interacción entre los profesores y los estudiantes y entre los propios estudiantes.

Desde este punto de vista, los estudiantes por lo general aprenden en menos tiempo, teniendo en cuenta la facilidad de acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje, de manera que se percibe cierta flexibilidad en los estudios en cuanto a tiempo y espacio, facilita el acceso a información desde cualquier lugar, existen varias herramientas disponibles para procesar información y es posible mantener la comunicación constante con el docente.

Es estos espacios se conciben el trabajo del grupo de docentes de manera colectiva y coordinada, que posibilite un aprendizaje colaborativo, desde el entorno virtual a través de su participación en conferencias y foros, que permitan un intercambio académico entre los participantes y que, de manera cooperada, intercambien experiencias y lleguen a fundamentar sus puntos de vistas, juicios valorativos en relación a diferentes temas que se relacionan con su formación profesional.

Ahora bien, es importante considerar la significación y el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, que dependen de la concepción didáctica y metodológica con que hayan sido diseñadas, así como de las actividades que deben realizar los docentes y las tareas de aprendizaje que corresponden a los estudiantes.

En este sentido, no se trata de elaborar materiales tecnológicamente perfectos, sino materiales que desde el punto de vista pedagógico sean significativos para los estudiantes, que genere un proceso de enseñanza aprendizaje en función de generar procesos educativos de calidad para el estudiante

Según Bautista, Martínez & Hiracheta (2014), se hace necesario “*considerar que las nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje con el apoyo de los materiales didácticos, están provocando diversas actitudes y opinión frente al uso y aprovechamiento para lograr un rendimiento académico óptimo, por tanto, los profesores deben poseer los niveles de conocimiento y habilidades necesarias para acompañar a sus estudiantes durante este proceso*”. (p. 185)

Desde esta perspectiva, la implementación de las tecnologías como recurso para el aprendizaje exige de una adecuada planificación en correspondencia con las características y necesidades de los estudiantes y en función de los objetivos propuestos.

En este sentido, el hecho de poseer acceso a las tecnologías, desde el punto de vista didáctico, no es el único factor que índice en los resultados de rendimiento, sino que no se pueden perder de vista, las estrategias de aprendizaje, así como los estilos de aprendizaje de los estudiantes, su motivación

hacia la actividad y sus expectativas en relación a determinados contenidos como forma de expresión de una asignatura.

Factores personales

En el proceso de aprendizaje, resulta importante tener en cuenta las características personales de los estudiantes, que se encuentran relacionadas con la edad y etapa de vida en que se encuentra, el estilo de vida, las cualidades de la personalidad y el autoconcepto sobre sí mismo.

Según las ideas de Ingles, Martínez, García, Valle & Castejón (2015), se ha ratificado que el autoconcepto está estrechamente relacionado con el tipo de metas que presentan los estudiantes. Es así que se considera el autoconcepto, como una interpretación individual de cada ser humano sobre su imagen social, la cual depende del intercambio con el entorno circundante y con otros seres humanos.

Algunas investigaciones demuestran su influencia en el rendimiento, tal cual señala Acosta (2009), cuanto mayor es, más estrategias de aprendizaje emplea el alumno y así logra una mejor adquisición e incorporación de los contenidos enseñados.

Otros postulados refieren que el término autoconcepto académico se forma a partir del rendimiento que posee el estudiante en el aula y luego de la resolución de tareas. En su conformación inciden las relaciones con sus compañeros y el discurso de identificación académica que poseen los docentes sobre su desempeño.

De la relación de esta autoimagen con los componentes cognitivos y la motivación dependerá en gran medida parte de sus resultados. Hasta el momento así lo evidencia la práctica y las investigaciones científicas que han estudiado sobre el tema, sin embargo, el rendimiento académico no solo depende de estas variables.

Para analizar la influencia de los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, es necesario comprender la naturaleza y características de la personalidad en cada sujeto, lo que sin dudas constituye las premisas para comprender que existen varios factores asociados que pueden interferir en el rendimiento académico de los estudiantes, por lo cual es indispensable su estudio minucioso para implementar y usar adecuadamente nuevas técnicas que permitan un mejor desempeño académico.

Teniendo en cuenta los factores que influyen en el rendimiento académico, Acosta (2009), hace alusión a factores fisiológicos, pedagógicos, sociales y

psicológicos. Sin embargo, estudios recientes hacen referencia a otros factores que el sistema educativo debe considerar por su influencia en el desarrollo de los estudiantes como es el caso de la posición socioeconómica y ambiente familiar.

Un aspecto a considerar es lo relacionado con la inteligencia y capacidad de aprendizaje, que constituyen procesos que sustentan también el desarrollo educativo de los estudiantes, como recurso fundamental para enfrentar y resolver diversas problemáticas que le permitan el desarrollo de sus capacidades tanto intelectuales como formativas mediante diferentes procedimientos.

Otro de los factores asociados al rendimiento está relacionado con la esfera afectiva de la personalidad. Resulta indispensable reconocer que el área afectiva determina el buen desarrollo de un ser humano y sostienen la actividad, aspecto que alcanza su relevancia cuando el sujeto se encuentra en la etapa de la adolescencia, en la que el nivel de autoestima, la seguridad, el autoconcepto y el conocimiento de sí mismo, resultan necesarios para el desarrollo académico, a partir de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo.

La motivación

La motivación es un elemento determinante en la educación y formación del estudiante, ya que, un estudiante motivado, de seguro va a tener un rendimiento escolar elevado. Todos los actores educativos, coinciden en que la motivación aporta favorablemente al aprendizaje y desempeño en general del estudiante; de ahí la importancia que los sistemas educativos dan a los procesos motivacionales.

En esta dirección apunta, González (2007), que *“la motivación representa un condicionante fundamental del rendimiento académico, y así lo reconocen padres, profesores e investigadores sobre el tema. Junto a otras variables, como las aptitudes personales o a las estrategias de aprendizaje, la motivación académica se revela como uno de los mejores predictores del ajuste escolar logrado por el alumno: sus reacciones afectivas, las estrategias de aprendizaje utilizadas, el esfuerzo, la persistencia y los resultados obtenidos”*. (p. 17)

Teniendo en cuenta, que los estudiantes son el núcleo del proceso de aprendizaje, un estudio adaptado a sus motivaciones y estrategias, así como los factores que obstaculizan su aprendizaje, es imprescindible su análisis, a partir de que los mismos desempeñan un papel fundamental en el cambio de su propio aprendizaje y la adquisición de un mayor rendimiento académico.

En consecuencia, Pintrich (2003), reconoció que la motivación del estudiante

es fundamental para la investigación en entornos de aprendizaje y enseñanza. En este sentido, se ha demostrado que las creencias motivacionales positivas se relacionan con niveles más altos de aprendizaje autorregulado, a partir de los factores que se convierten en obstáculos.

A partir de tales ideas, Zimmerman (1990), enfatiza en la necesidad pedagógica de comprender cómo los estudiantes desarrollan la capacidad y la motivación para regular su propio aprendizaje. En este sentido considera que cuando los estudiantes supervisan su respuesta y atribuyen los resultados a sus estrategias, su aprendizaje se autorregula y exhiben una mayor autoeficacia, una mayor motivación intrínseca y un mayor rendimiento académico.

Por su parte, Gasco, Goñi, & Villarroel (2014), señalan que la motivación juega un papel importante en el aprendizaje, teniendo en cuenta su incidencia, en gran medida, en el rendimiento académico. Los estudiantes son supuestamente capaces de instigar, modificar y mantener la información, es por ello que las motivaciones y el uso de la estrategia tienen algún impacto en su rendimiento.

Según las ideas de Zimmerman (1990); y Pintrich (2003), cuando los estudiantes poseen un nivel de autorregulación, y son capaces de establecer metas o planes, e intentan controlar su propia cognición, motivación y comportamiento basados en estos objetivos, tienen más probabilidades de hacerlo mucho mejor.

Es así que se considera que la motivación se convierte en un aspecto trascendental para el éxito académico, que implica factores internos y externos que estimulan el deseo y la energía en las personas para estar continuamente interesados y comprometidos con el estudio, trabajo u otro tema, o hacer un esfuerzo para alcanzar un objetivo.

Desde esta perspectiva es importante considerar la naturaleza intrínseca y extrínseca de la motivación. La motivación intrínseca es aquella que se realiza de forma espontánea, es decir, surge internamente. Así Baquero & Limon (1999), señalan que la motivación intrínseca se refiere a aquellas acciones que el sujeto realiza por su propio interés y curiosidad y en donde no hay recompensas externas al sujeto de ningún tipo.

Según Deci & Ryan (2000), los seres humanos tienen una tendencia innata, natural a comprometer sus intereses, ejercitar sus habilidades y superar desafíos imposibles. Este movimiento hacia la autodeterminación se expresa en la motivación intrínseca, o el movimiento para participar en una tarea a causa del interés en la tarea por sí misma.

Definida por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Aquí se relacionan varios constructos tales como la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje, la intelectualidad intrínseca y, finalmente, la motivación intrínseca para aprender.

Es por ello que los estudiantes que tienen una motivación óptima poseen una ventaja porque ostentan actitudes y estrategias adaptativas, como mantener un interés intrínseco, establecer objetivos y autocontrolarse. Además, las variables motivacionales interactúan con factores cognitivos, conductuales y contextuales para alterar la autorregulación.

Además, las creencias motivacionales son muy esenciales para el rendimiento académico de los estudiantes porque ayudan a determinar en qué medida los estudiantes considerarán, valorarán, se esforzarán y mostrarán interés ante las diferentes tareas que asumen en su proceso de aprendizaje.

Desde estas ideas se puede aseverar que los estudiantes altamente eficaces son capaces rápidamente de rechazar estrategias defectuosas, resolver más problemas y reelaborar problemas más difíciles que sus contrapartes menos eficaces. De igual manera se apunta hacia los elementos que corroboran que los estudiantes que muestran una mayor percepción de eficacia y usan estrategias de aprendizaje progresan bien en los procesos que inciden en su formación.

El modelo general de motivación de la expectativa-valor caracteriza la motivación en tres componentes: componentes de valor que incluyen la orientación del objetivo y el valor de la tarea; componentes de expectativa que incluyen creencias de autoeficacia y control; y la construcción efectiva de ansiedad de prueba, todas las cuales se consideran en este estudio.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje tienen que ver con los pasos dados por los estudiantes para mejorar sus competencias de aprendizaje. Según las ideas de Zimmerman (1990), las estrategias de aprendizaje autorreguladas son acciones y procesos dirigidos a la adquisición de información o habilidades que involucran las percepciones de agencia, propósito e instrumentalidad por parte de los estudiantes. Algunos de los usos de la estrategia de aprendizaje incluyen ensayo, organización, pensamiento crítico, gestión del tiempo y del entorno de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje entre iguales y búsqueda de ayuda.

Existe una evidencia creciente sobre la importancia de estas estrategias debido a su orientación sobre el rendimiento académico, esto se debe a que los resultados de investigaciones muestran que los estudiantes que utilizan

estrategias cognitivas, como la elaboración y la organización, involucran los contenidos a un nivel más profundo y es probable que recuerden la información y la recuperen más tarde.

Conscientes del hecho de que estos conceptos, motivaciones y estrategias de aprendizaje de los alumnos, son aptos para el aprendizaje, en este análisis, se refuerza la idea de la motivación y el uso de la estrategia de aprendizaje como recursos para el rendimiento académico y los posibles obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes que ofrecen alternativas para mejorar su rendimiento académico.

Según Blat (1985), el estado motivacional ideal para adquirir conocimientos y rendir académicamente no guarda relación con la excitación o la ansiedad. El desarrollo de una actividad escolar implica dos estados de motivación; uno se enfoca hacia el logro con éxito de los objetivos; el otro, se debe al interés de evitar el fracaso.

Según Miñano & Castejón (2008), en estudios relacionados con el tema, se plantea la significación que tienen las estrategias en el proceso de aprendizaje, así como en la relación con otros mediadores que poseen su base en factores de tipo motivacional. Es por ello que consideran que, en el proceso de rendimiento académico, la incidencia de la motivación es un factor importante y está mediada por la posibilidad de utilizar de manera adecuada y eficaz estrategias de aprendizajes significativo.

De esta manera, el estudiante debe reunir un conjunto de habilidades y destrezas entre otras capacidades que ayudan a la adquisición de un excelente rendimiento académico y que tienen que ser desarrolladas conjuntamente con el docente, mediante la utilización de una variedad de estrategias, juegos y recursos tecnológicos.

Sin embargo, cada estudiante requiere de un esfuerzo personal que también depende de sus características personales como la perseverancia, sacrificio y dedicación permanente. De esta manera, el rendimiento académico no solo son resultados de pruebas u otras actividades, sino que también es el reflejo de la madurez bilógica y psicológica del estudiante.

Hábitos de estudio

Un aspecto importante en función del perfeccionamiento de la calidad de la educación, está relacionado con estrategias de carácter innovador que faciliten que los estudiantes puedan lograr niveles superiores en los niveles académicos.

Durante mucho tiempo, las necesidades de los estudiantes, los requisitos, habilidades, capacidades, sus métodos de estudio, han sido descuidadas durante mucho tiempo. De esta manera, no solo es importante que los docentes puedan reconocer las diversidades en sus estudiantes, sino que valoren sus hábitos de estudio.

En este acápite se realizará un análisis de los hábitos de estudio, como actividades que realizan los estudiantes en función de lograr resultados en su actividad de aprendizaje. En relación a la concepción sobre hábito de estudio, Covey, (1989), señala que responde al qué debe hacer el estudiante y el por qué. De manera que se considera la capacidad para hacer y las motivaciones que lo mueven hacia esta actividad.

Por su parte, señala Hernández (1988), que *“son un conjunto de hábitos de trabajo intelectual que afectan a las funciones de motivación, condiciones físicas y destrezas instrumentales básicas para el estudio; cada una de éstas proporciona elementos que permiten un adecuado desenvolvimiento del estudiante en el que hacer educativo, así como en su contexto personal”*. (p.58)

Las ideas de Martínez, Pérez & Torres (1999), expresan que los hábitos de estudio están relacionados con la práctica de manera sistemática de la actividad de estudio, donde el estudiante realiza las acciones con responsabilidad y disciplina, que le otorgan un orden en la consecución de organicidad a su quehacer como estudiante.

A partir de estas ideas, se asume que el desarrollo de hábitos de estudio, en primera instancia es un proceso consciente que se realiza de manera regular, que requiere esfuerzo personal y tiempo por parte del estudiante e implica la adquisición de procedimientos para la interiorización de conceptos, hechos, principios, procedimientos relacionados con un determinado contexto.

Según Lawrence (2013), las instituciones educativas deben considerar las diferencias de los estudiantes, en función de buscar mejores alternativas para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde estas consideraciones, un componente importante de las actividades de aprendizaje, está relacionado con el desarrollo de las habilidades de estudio. En el análisis que se ha realizado en relación al rendimiento académico de los estudiantes, se han considerado varios factores, pero no menos significativo es el aprendizaje basado en los hábitos de estudio en relación con su interés y motivación personal. Es por ello que se tiene en cuenta que influyen factores de diferente naturaleza como las competencias, también conocida como inteligencia y aptitud; el interés que permite los resultados de una buena comprensión de metas y propósitos futuros y las habilidades de estudio.

Según Escudero (1999), el rendimiento académico medido a través de las calificaciones de los estudiantes es uno de los elementos claves a la hora de construir la imagen de una institución educativa.

Teniendo en cuenta éstas consideraciones, los hábitos de estudio, unidos a otros factores, inciden en el rendimiento académico que se espera del estudiante y que se puede encontrar por debajo de lo que se espera de cada cual. Es por ello que es frecuente medir el rendimiento a partir de las calificaciones y permite identificar cuáles son las necesidades y poder lograr los niveles deseados.

En las concepciones en relación a los hábitos de estudio, hay que considerar las características de los estudiantes, y las posibilidades, teniendo en cuenta que existen estudiantes que estudian por un tiempo más corto y muestran buena concentración y con resultados satisfactorios sin mucho esfuerzo. De igual manera, se pueden considerar otros estudiantes que necesitan más tiempo al tener una concentración baja y que necesitan mucho tiempo y esfuerzo para obtener buenos puntajes en las calificaciones.

Teniendo en cuenta las diferentes áreas que se han abordado en relación al proceso de orientación, desde las consideraciones teóricas, se asumen las siguientes: la prevención y desarrollo, la diversidad, el aprendizaje, y profesional. En la siguiente figura, se expresan las relaciones de éstas áreas en el ámbito educativo, que se expresan en el contexto escolar, familiar y comunitario. Es por ello que se abordan sus características, al considerar los preceptos teóricos de la orientación psicopedagógica.



Figura. 1.2. Relación de las áreas, en los diferentes contextos.

En el siguiente apartado, nos detendremos en los referentes teóricos en relación a la orientación psicopedagógica en el contexto familiar y en el contexto comunitario.

1.2.4. La orientación en el contexto familiar

La orientación familiar constituye un proceso que facilita la relación de ayuda en función de una mejora en la dinámica familiar y el bienestar entre todos sus miembros. Sin embargo, en el contexto social actual son diversos los factores que inciden en la calidad y responsabilidad de los padres en el proceso educativo que les ofrecen a sus hijos.

Según Del Rio, Álvarez & Beltrán (2003), la concepción de la orientación familiar está relacionada con un conjunto de técnicas que se desarrollan en función de fortalecer los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, para que resulten sanos, eficaces y capaces y que puedan estimular el progreso de todos sus miembros.

De acuerdo a la investigación, es notorio observar que existe incongruencia entre las expectativas que docentes tienen de padres y madres y estos de maestros/as, es decir, que en la práctica estos dos actores fundamentales del proceso educativo no logran ponerse de acuerdo con las estrategias a seguir para así poder ayudar a sus hijos/as en todo el proceso educativo. Maestros/as toman muy poco en cuenta a padres/madres en la organización del proceso educativo, debido a que padres/madres no se interesan en indagar cual es la situación de sus hijos/as.

En este sentido, el proceso de orientación a la familia, se organiza teniendo en cuenta los siguientes ámbitos:

La Prevención: se considera como perspectiva que favorece las relaciones entre todos los miembros de la familia y evitar determinados conflictos intra-familiares y exista una positiva interacción, comunicación y dinámica en un sentido positivo. De igual manera se abordan los aspectos que pueden incidir el desarrollo infantil, donde la misma asume la responsabilidad de brindar todas las condiciones de vida y educación que conduzcan a potenciar su desarrollo.

El asesoramiento: de esta manera, considerando el diagnóstico en el contexto familiar, teniendo en cuenta los aspectos que se constituyen en obstáculo en la dinámica familiar, así como la atención a los hijos, se abordan acciones en función de solventar las relaciones intrafamiliares y se facilitan los métodos educativos en favor del desarrollo adecuado de los hijos.

El ámbito terapéutico: está en función de establecer relaciones de ayuda ante situaciones que se presentan en la dinámica familiar y que generan crisis profundas de tipo personal o familiar, ante las cuales requieren de apoyo y orientación específica según determinadas circunstancias.

La orientación en el ámbito familiar, se concibe como: espacio educativo en sí mismo y ha ido alcanzando un lugar significativo en el contexto de la orientación. Desde esta perspectiva, la orientación Familiar se concibe como un proceso de ayuda para potenciar las posibilidades de apariencia personal de quienes integran la familia.

La orientación familiar, deviene en un proceso sistemático de ayuda a personas unidas por un vínculo familiar y que posee como propósito facilitar la dinámica familiar positiva, la solución de problemas y la toma de decisiones, así como a potenciar los propios recursos educativos con que cuenta (Martínez González & Álvarez González, 2009). Desde estas ideas, la orientación familiar es considerada como una disciplina con carácter científico y que se constituye por una serie de conocimientos, principios y teorías, que ofrecen los fundamentos para la intervención, dirigida a facilitar el ejercicio de las funciones y desarrollo de sus miembros desde una dinámica positiva, así como su implicación en la solución de problemas a partir de la toma de decisiones.

Esta concepción se vincula con la consideración en relación a la familia como un espacio de socialización y aprendizaje de todos sus miembros, así como ser considerada como ámbito del proceso interventivo, donde los propósitos están en función de mejorar la calidad de vida y enriquecer el bienestar tanto individual como familiar.

Un elemento importante que se debe tener en cuenta en el proceso de orientación familiar es la concepción de principios que direccionan este proceso. En este sentido, resulta significativo considerar las ideas que abordan Martínez González & Álvarez González (2009), al considerar los siguientes principios: antropológico, evaluativo o de diagnóstico, de prevención, de desarrollo y de intervención social o ecológico.

Desde el principio antropológico, es importante partir de la concepción del hombre como individualidad y su comportamiento en relación a su contexto social y la posibilidad de educabilidad. Así mismo, el ser humano posee la capacidad para poder afrontar las diferentes problemáticas y poder a partir de sus recursos personales, superarlos de manera responsable desde una perspectiva personal social. Es por ello que la orientación familiar como relación de ayuda, debe contribuir a la realización de cada uno de sus miembros, a partir de la utilización de técnicas y recursos que lo faciliten.

El principio evaluativo o de diagnóstico, se fundamenta en que, para la realización del proceso de ayuda, se requiere del conocimiento de sus características del sujeto, de su dinámica, de los recursos con que cuenta para el proceso educativo con sus hijos, es por ello que se requiere de una evaluación y diagnóstico desde el conocimiento del sujeto y de la relación con el contexto donde se desarrolla. De esta manera la orientación familiar parte del estudio de necesidades, para poder planificar los objetivos y desarrollar las acciones de intervención.

En relación al principio de prevención, en el contexto familiar, está en función de reducir los riesgos antes que aparezca determinada problemática, es por ello que se concibe de manera intencional, a partir del conocimiento de la realidad, que permita establecer las acciones de intervención antes que se manifieste, o aminorar el problema y en última instancia, atenuar los efectos del problema.

El principio de desarrollo apunta hacia las consideraciones del sujeto como en constante proceso de desarrollo; y, por ende, la orientación se concibe desde la perspectiva de crecimiento personal en el decursar de la vida, en función de la toma de decisiones de manera personal en el contexto familiar en que se desenvuelve.

Un aspecto significativo en el contexto de la orientación familiar, está en el principio de intervención social, que considera que el desarrollo humano se materializa en un proceso de interacción con el contexto en que se desenvuelve, expresadas en las condiciones de vida y educación. De esta manera se enfoca el proceso de orientación hacia la participación activa del sujeto y desde una dimensión educativa, para que se apropie del conocimiento de los obstáculos que deviene de los factores ambientales, para poder lograr los objetivos que se traza en su desarrollo personal social.

La relación familia-institución educativa, constituye un elemento significativo en la educación de cualquier individuo y para poder incidir en su desarrollo de una manera integral. Es por ello que la Orientación Familiar, como proceso de ayuda, propicia una mejora desde el punto de vista personal a los miembros de la familia, de manera que desempeña un rol significativo en la labor educativa que desarrollan los padres con sus hijos.

Según Del Río, Álvarez & Beltrán (2003), los diferentes niveles de la orientación familiar, se pueden clasificar en:

Nivel Educativo: este nivel responde a determinadas necesidades de manera sistematizada, en función de poder prever la presencia de determinadas situaciones problemáticas. Los propósitos están en facilitar las herramientas a las familias para el desempeño de la labor educativa en su contexto.

Nivel de asesoramiento: responde a las posibilidades y necesidad de poder desarrollar las potencialidades básicas de la familia y su adecuación según las exigencias y necesidades de cada uno. Posee como propósito facilitar diferentes alternativas y criterios para su adecuado funcionamiento y poder instrumentar en situaciones concretas.

Nivel de Tratamiento Terapéutico: se concibe a partir de la necesidad de manejar acciones de dinámica familiar, a partir de elaborar nuevas pautas y de las técnicas más pertinentes para poder dar respuesta a determinadas situaciones excepcionales que se presentan, como factores de riesgo que amenacen su correcto funcionamiento.

Se ha podido demostrar que, durante los primeros años de vida, las relaciones de comunicación del adulto con los niños, de manera negativa, derivan en alteraciones que repercuten de manera negativa en la formación y desarrollo de la personalidad. Desde esta perspectiva resulta significativa la implementación de acciones de estimulación temprana desde una dimensión afectiva entre los miembros de la familia.

Teniendo en cuenta éstos elementos, la familia requiere, de la relación de ayuda desde el punto de vista de la orientación, lo referente a los modelos y métodos educativos que utiliza para la formación de los niños, a partir de tener bien definido su rol en la formación de la personalidad e integralidad de sus hijos.

De esta manera, es en la familia donde se inicia la educación de los niños, que posteriormente se complementa en la escuela. Es por ello que constituyen, dos espacios interrelacionados que exigen de una esmerada labor de coordinación, en favor del desarrollo integral.

En cada familia se presenta un modo de vida determinado, que adquiere un carácter peculiar, al depender de las condiciones de vida, de su inserción social, de las relaciones que se establecen entre todos sus miembros; y, por ende, las actividades que realizan y sus relaciones en otros entornos extra-familiares.

En el contexto intrafamiliar, las actividades y relaciones que se establecen entre sus miembros, revelan las funciones familiares que están relacionadas y dirigidas a la satisfacción de las necesidades de sus miembros, de manera interrelacionada e interdependiente y no como individuos aislados. De esta manera, las actividades se sustentan en el legado histórico social que trasmite la cultura desde una connotación de carácter social y que se repercute en la formación y desarrollo de la personalidad de sus integrantes. Es por ello que relaciones intrafamiliares poseen un valor extraordinario en la formación

de las primeras cualidades de la personalidad de sus hijos, que constituyen la base para el posterior desarrollo.

Según se va desarrollado la función educativa de la familia, se va haciendo más compleja, y así las acciones educativas se complejizan y van a mediatizar toda una gama de relaciones en la familia y cada uno de sus miembros. De esta manera no es estática e inmutable, sino que se mantiene en un proceso continuo de transformación, a partir de los mecanismos internos y constantemente cambiantes que se manifiestan dentro del sistema familiar y del entorno social en que se desarrolla.

Es importante significar que la primera infancia constituye una etapa importante de los seres humanos, teniendo en cuenta que las vivencias y experiencias que los niños y niñas experimentan en los primeros años de vida constituyen pilares para su desarrollo futuro. Esta perspectiva indica la necesidad de incidir sobre los agentes educativos que tienen influencia en propiciar el desarrollo máximo de los niños y las niñas menores de 6 años.

La infancia es la etapa evolutiva más importante de los seres humanos, pues en los primeros años de vida se establecen las bases madurativas y neurológicas del desarrollo, es por ello que la significación de ésta etapa del desarrollo humano, ha promovido la realización de las diversas reuniones, seminarios y convenciones de carácter internacional entre las que se destacan la Cumbre en Favor de la Infancia celebrada en New York en 1990 y la Convención de los Derechos del niño establecida en 1989 y que se puso en vigor en 1990. En ellos han quedado definidos los principales derechos de los niños, niñas y adolescentes que deben ser tenidos en cuenta en todos los países del mundo; lo que brinda un sustento para el establecimiento de criterios bastante homogéneos en la atención al cumplimiento de los derechos de la infancia en cada país, de acuerdo con sus diversas condiciones y particularidades.

En el contexto actual, ha constituido un tema de interés y discusión, la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, teniendo en cuenta la relación entre la escuela y la familia en función del aprendizaje y la educación de los niños, que alcanza un lugar privilegiado durante los primeros años de vida.

Teniendo en cuenta estos ámbitos, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, ha desarrollado como parte de las políticas regionales, proyectos encaminados a fortalecer la implicación y participación de la familia como principales agentes educativos de sus hijos. En este sentido se plantean:

- Identificar los responsables de los ministerios y las organizaciones que trabajan en la educación y apoyo a los padres.
- Analizar y sistematizar las políticas y programas educativos sobre participación, educación familiar y apoyo a los padres.
- Realizar encuentros regionales y nacionales para intercambiar información y experiencias sobre participación, educación y apoyo a los padres.
- Establecer un foro regional permanente para discutir e intercambiar sobre políticas y programas de participación, educación familiar y apoyo a los padres.

Tales puntos constituyen ejes de análisis de las concepciones de la familia para la educación de la primera infancia, su influencia y pautas respecto a la crianza de los niños. Es por ello que la orientación familiar, tiene como propósitos:

Contribuir al desarrollo potencial de la familia y en su carácter individualizado, que permita la prevención de situaciones y comportamientos que puedan desviar el curso normal de su desarrollo, así como facilitar una relación de ayuda que permita solucionar conflictos.

Desde este enfoque, el orientador en su relación de ayuda, más que buscar la solución de los problemas acontecidos en el contexto, aprovecha las potencialidades del sujeto, favorece su adaptación a la realidad y funge como mediador sobre las variables contextuales para facilitar su cambio o transformación.

El trabajo de intervención psicopedagógica familiar centra sus acciones en el desarrollo de una relación de ayuda, en la que ambas partes asumen ciertos acuerdos que les permiten alcanzar un crecimiento personal social en torno a procesos de prevención y que se puede implementar en forma individual o grupal.

En relación a lo anterior, se toman como premisas:

1. Que la familia posee características que la hacen única e irreplicable en su concepción dinámica.
2. Necesidad de preparación del docente en formación, en función del trabajo con la dinámica familiar.
3. Considerar al docente como un profesional que entre sus funciones está la preparación de la familia, realizar intervención en aras de facilitar el desarrollo pleno de los niños.

4. La concepción ética como elemento fundamental que conduce el trabajo de intervención familiar.

Etapas del proceso metodológico:

1. Análisis de necesidades del contexto de intervención: se centra en el diagnóstico familiar, su concepción está orientada hacia una mirada integral de la familia, teniendo en cuenta los indicadores para su caracterización, declarando las necesidades de intervención.
2. Planificación y diseño de la intervención: posterior al diagnóstico, es importante convenir con la familia las acciones de intervención en la concepción de la misma. La concepción de la estrategia toma como ejes la intervención, la prevención y el desarrollo.
3. Implementación o intervención: es importante en esta etapa de la estrategia de intervención, modificar pautas en la conducción del proceso educativo con los niños de la educación inicial, desde una relación de ayuda que se establece entre el estudiante en formación y la familia. Los recursos que se expresan en el proceso de ayuda se caracterizan por la relación y la comunicación.

En lo educativo, la relación de ayuda facilita concebir en conjunto procesos de aprendizaje en función de potenciar los recursos con que cuentan para la labor educativa con sus hijos.

4. Evaluación de la intervención: se realiza con el propósito de valorar en qué medida la intervención realizada favoreció una mejora en la labor educativa y si no se generan cambios analizar las causas.

1.2.4.1. El maltrato infantil

La problemática relacionada con el maltrato infantil, resulta de gran interés para investigadores, sociólogos, psicólogos y pedagogos considerando que absorbe a la sociedad en su conjunto, a partir del impacto que provoca en esta y el carácter nocivo que ejerce en los niños y niñas, lo cual perdurará durante toda su vida.

Desde este análisis, se puede aseverar que son significativos los efectos que pueden provocar en el desarrollo posterior cuando se trata de niños de las primeras edades, por encontrarse en el proceso de importantes cambios en el orden biológico y psicológico.

Desde esta perspectiva, resulta trascendente reconocer que constituye un

tema de gran interés para la comunidad académica y se procesan importantes resultados desde diversas aristas en relación con el maltrato infantil. Se percibe una mirada diferente a la problemática. Más allá de los efectos asociados a ello, se abordan investigaciones que van más a lo que significa durante los períodos de la infancia y la niñez, asociados a los factores de riesgos característicos de estos grupos etarios.

Es importante tener en cuenta dos elementos fundamentales cuando se piensa en lo relativo al maltrato infantil: dónde ubicar el límite entre lo que es maltrato y qué no lo es y cómo considerar las costumbres y los aspectos culturales a la hora de valorar un comportamiento de este tipo.

Desde esta perspectiva es importante considerar que hay que entender cuáles son las potencialidades y necesidades básicas de protección, cuidado y atención del niño y esto tiene relación con el contexto socio histórico en que se desarrolla. Estos elementos trazan pautas para considerar qué es lo correcto o incorrecto, cuándo el comportamiento, tanto por determinadas acciones o por desatención, se convierten en riesgo de poner en peligro la integridad física y psíquica del pequeño.

El estudio del tema, exige considerar la existencia de diferentes tipos de maltratos. Los cuales pueden manifestarse tanto en el ámbito familiar, como fuera de este. Desde este análisis en el primero se puede considerar el abandono, maltrato físico, psicológico y sexual. En el segundo aquellos factores condicionantes que se pueden manifestar en las instituciones y en el orden social en general expresado en el maltrato laboral, sexual.

Se han realizado estudios que corroboran la significación del tema objeto de análisis y la búsqueda de la atención y soluciones en la práctica desde un enfoque socioeducativo. Ese es el caso del estudio Canadian Incidence Study of Reported Child Abuse and Neglect (Trocmé, 2003), que aborda la incidencia de la negligencia y maltrato infantil reportados. En esta investigación se constató que los niños que habían sido víctima de maltrato físico, poseían efectos físicos más graves que los que habían padecido negligencia. Así mismo en otro estudio, obtuvo como resultado que la negligencia, estar sometido a la violencia doméstica y el maltrato físico, forman parte de los tipos de maltrato infantil más característicos y el maltrato psicológico y el abuso sexual se manifestaban menos.

A partir del Informe Mundial sobre la violencia infantil de la Organización de Naciones Unidas (2006) se obtiene como resultado que entre 133 millones y 275 millones de niñas y niños son víctimas de violencia dentro de sus hogares. Estos datos corroboran la significación del tema objeto.

Existe otra arista del problema, relacionada con los factores que constituyen riesgos para el maltrato infantil y que sin dudas resultan condicionantes que pueden favorecer el mismo. Al respecto se han realizado estudios que constatan que las características del contexto poseen una incidencia en la actuación de la familia con sus hijos.

Evolución de los enfoques en el maltrato infantil

El problema relacionado con el maltrato infantil ha tenido lugar desde los inicios de la humanidad, debido a la conformación de una sociedad patriarcal y androcéntrica. Ahora bien, la violencia infantil alcanza las formas más disimiles y encubiertas, desde los diferentes espacios en los que se encuentran los niños, tanto en el hogar, como en la escuela y la sociedad en general.

En la Convención sobre los Derechos del Niño (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006), se refiere que es obligación del estado proteger a los niños y las niñas, de todas las formas y malos tratos por parte de los padres, madres o cualquier otra persona.

El maltrato a la infancia en el contexto actual constituye un reto para investigadores del tema, considerando que es de extrema complejidad y posee un carácter multifactorial en el orden social, político, económico y jurídico. De manera que su análisis y posibles soluciones poseen una dimensión multidisciplinar, a partir de la intervención de múltiples factores de carácter biopsicosociales.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012), establece la definición de los diferentes tipos de violencia como: psicológica, física leve y física grave. En el Cuarto estudio realizado se constató que el 29% de la muestra seleccionada sufre de violencia, el 19,5% solo violencia psicológica, el 25,6% sufre de violencia física leve, y el 25,9 violencia física grave.

De igual manera es importante significar que los signos de violencia se manifiestan en todos los estratos sociales. Datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012), revelan lo anterior al considerar que incide transversalmente en los niños de todos los niveles socioeconómicos.

Más recientemente, estudios de la Organización Mundial para la Salud (2014), concluyen que una cuarta parte de todos los adultos manifiestan haber sufrido maltratos físicos de niños. Una de cada 5 mujeres y 1 de cada 13 hombres declaran haber sufrido abuso sexual en la infancia.

En este mismo orden refiere la Organización Mundial para la Salud (2014),

que se estima que el homicidio es causa de muerte en menores de 5 años y se enfatiza en que estas cifras subestiman la infalible dimensión del problema, debido a que una significativa cantidad de los fallecidos son derivados de maltrato infantil.

En el decursar de los años se han experimentado acciones desde el punto de vista práctico en función de disminuir todo lo referente a este asunto, se han intentado y puesto en práctica gestiones para disminuir la segregación y los diferentes tipos de maltrato. Es así que entre los propósitos principales a partir del siglo XX están relacionados con aspectos que inciden en un mejoramiento de la calidad de vida de los niños y niñas relacionado con su atención. Desde esta perspectiva se han establecido regulaciones desde un enfoque jurídico en aras de su protección.

El maltrato infantil. Concepto de maltrato infantil

En el estudio de este tema es importante considerar la significación de la primera infancia, que constituye una etapa clave en el desarrollo posterior de la persona, teniendo en cuenta su significación en desarrollo posterior y que se trata de un período esencial para la realización de los derechos de los más pequeños. La consideración integral de su desarrollo, abarca las dimensiones de salud, nutrición, higiene, saneamiento ambiental, acceso de agua potable, pero también poseen una significación para el niño, el cuidado y afecto, la protección, la estimulación, las acciones educativas que reciben. Tales aspectos constituyen pilares fundamentales para su crecimiento y el despliegue de todas sus potencialidades.

Desde esta perspectiva, el tema de la atención y protección a los niños, con énfasis del maltrato infantil, ha sido objeto de discusión desde diferentes contextos. Aunque surge con la humanidad misma, desde la propia creación del hombre, no es hasta la década del 60 del Siglo XX que es reconocido el síndrome del niño maltratado (Kempe, 1979). Esta concepción indica que, aunque es un tema antiguo, no había sido objeto de análisis al no ser considerado como una problemática para toda la sociedad.

Es así que se considera que cualquier acción que se ejerza sobre el niño, que pueda poner en peligro su estabilidad tanto físico como mental, constituyen formas de maltrato, aspectos que se tienen en cuenta como referentes desde la visión del presente estudio. Si bien el daño físico se hace evidente, por las huellas que puede dejar en el menor, resulta de igual envergadura cualquier afectación al niño en el orden emocional o psicológico, considerando que no puede haber una dicotomía entre lo físico y psicológico teniendo desde la concepción de integralidad en el organismo humano al funcionar como un todo.

La Organización Mundial para la Salud (2014), precisa en relación a la violencia, las amenazas o acción física hacia otras personas, que ocasiona un profundo riesgo de ocasionar un traumatismo, la muerte, daño moral, una malformación o una carencia en la víctima, por tanto abarca acciones físicas, emocionales, explotación y abuso, que afectan la integridad de niños y niñas.

El maltrato o la vejación de menores abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder (Organización Mundial para la Salud, 2002).

Teniendo en cuenta estos aspectos, se precisa de programas en los que convergen dos o más áreas o sectores, desde una propuesta que apunte a la integralidad, la interinstitucionalidad, y la interdisciplinariedad, donde a partir del ámbito de competencias, realicen acciones de manera coordinada en torno a la atención, educación, desarrollo y protección de la niñez.

Es significativo que la Convención sobre los Derechos del Niño, desató en todo el mundo un proceso de reformas legislativas que si bien han constituido un gran avance, no es suficiente para garantizar la atención integral a la infancia, por lo que es necesario que estos cambios en el orden jurídico estén acompañados de “un cambio en el ámbito social, que reconozca a los niños y adolescentes como sujetos de derechos”, como afirman fuentes del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006).

Como se puede percibir existen diversas definiciones en relación al maltrato infantil, desde esta perspectiva se puede señalar que hay puntos de coincidencia en los elementos que se refieren a estas consideraciones y es una regularidad considerar que en cualquier circunstancia constituyen acciones, omisiones o algún trato negligente, que no necesariamente es accidental, que limita al menor de su bienestar físico, psíquico y de sus derechos.

Desde este análisis se puede aseverar además que el menor es objeto de maltrato, por parte de la familia o fuera de esta; y, por tanto, esa incidencia de la violencia va incidir en su comportamiento y desarrollo.

Causas del maltrato infantil

En el estudio causal en relación al maltrato infantil, es importante considerar su carácter multifactorial y multidisciplinar, es así que el análisis se torna complejo. Aunque no se habla de causas específicas, existen ambientes que lo favorecen, es por ello que en el presente estudio se considera que los factores que inciden en el maltrato infantil, pueden ser:

1. Psicológicos: asociado a enfermedades mentales o algún desorden psicológico específico.
2. Emocionales: los padres no pueden enfrentar con madurez los problemas. Un aspecto significativo a considerar es la inteligencia emocional, que tiene relevancia en saber transmitir emociones, establecer relaciones sin agresiones, concebir una comunicación de sentimientos sin palabras y, por supuesto, sin golpes.

Los agresores suelen experimentar estrés, se sienten más aislados y solos y tienen menor capacidad para utilizar los recursos individuales y sociales que disponen (Corral, Milner, & Wolfe, 1999).

Las consideraciones de estos autores corroboran que la acción de las personas que actúan como agresores de los menores, no posee los recursos psicológicos en función de controlar sus emociones, lo cual conlleva a que asuman esos comportamientos.

En este sentido, se manifiestan factores que condicionan el maltrato como son:

1. Biológicos: están relacionados con los daños causados a los niños que poseen malformaciones congénitas, trastornos neurológicos y limitaciones físicas.
2. Económicos: asociados a los problemas de carencias económicas en las familias, desempleo.
3. Culturales: tiene relación con las consideraciones de máxima autoridad familiar, de instituciones y la sociedad en general, a partir de una cultura del castigo sin considerar sus dimensiones y consecuencias, que perduró durante muchos años como paradigma social, de comportamiento agresivo.
4. Sociales: asociados a los problemas intrafamiliares, de comunicación y relaciones entre padre e hijos. Situaciones como la pobreza, el nivel educativo bajo, el alcoholismo, la drogadicción, las relaciones de parejas, los hijos no deseados, pueden llevar a padres y madres a maltratar a sus hijos/as.

Como se puede apreciar son disímiles los factores que inciden en el maltrato infantil, además se debe tomar en consideración que es una situación que puede presentarse en todos los estratos sociales, aunque pueden estar asociados también a las condiciones socioeconómicas de pobreza, a partir de las actitudes de los adultos que descargan sus problemas en los menores.

Desde esta perspectiva es importante significar que existen disímiles criterios en relación a las causales del maltrato infantil y se valoran desde diferentes ángulos. Pero existen coincidencias en que el maltrato intrafamiliar posee entre sus causales: padres que han padecido en su infancia falta de afecto y maltrato, falta de madurez psicológica para asumir su responsabilidad, falta de seguridad, así como las particularidades de sus hijos. De tal forma que cualquier comportamiento del menor que no se considere adecuado puede desatar acciones de violencia.

Ahora bien, como parte de las implicaciones del maltrato infantil, sin dudas, un tema de interés lo constituyen los efectos que puede ocasionar el maltrato en el menor, a partir de que puede conllevar al detrimento su integridad física y/o psicológica. Este puede tener trascendencia en dependencia del tipo de maltrato, su magnitud y frecuencia, así como las características del grupo etario al que pertenece el niño. De esta manera, es evidente que las secuelas de maltrato, poseen más posibilidad que los demás, de ser delinquentes o criminales en la edad adulta (Dodge, Pettit & Bates, 1994).

Los efectos pueden estar asociados a lesiones, visibles o no, con secuelas de diferentes momentos, lo cual dificulta las relaciones interpersonales con otros niños y con otras personas, de igual manera muestran una baja autoestima al considerar que se merece el maltrato. En este sentido, pueden comportarse de manera pasiva, aceptando el maltrato, o puede mostrarse agresivo. Por supuesto, esto trae como consecuencia que el menor se comporte con desinterés, limitaciones en el aprendizaje y retardo en su ritmo de desarrollo.

Las consecuencias del maltrato, ya sea físico o abandono, pueden ocasionar deterioro en su desarrollo, desde la mala nutrición y con ello el déficit de vitaminas, bajo peso y la susceptibilidad a enfermedades de diferente naturaleza. En el caso que sea por abuso sexual, puede repercutir en su comportamiento tales como déficit en el sueño, en la alimentación, recurrir a las adicciones, en fin, en un desajuste de su personalidad.

Desde estos análisis, los niños que han padecido de maltratos, tanto físico como psíquico, se ven afectados a partir de la repercusión que tiene en su desarrollo social, emocional, afectivo-cognitivo. Vale significar que no todos los niños reaccionan de igual manera ante el maltrato, existen niños que muestran capacidad de resiliencia.

Los síntomas clave en los niños y niñas maltratadas, constituye un aspecto importante en los estudios sobre maltrato infantil, es tener percepción de los síntomas en los niños objeto de ello. En tal sentido, existen características

físicas que son muestra de maltrato, tales como: moratones en el cuerpo, cicatrices o heridas, pinchazos, problemas para andar o sentarse.

Un menor que ha sido objeto de maltrato en su casa, escuela o comunidad muestra signos que permiten la detección del maltrato. Se debe prestar mayor atención en relación a lo físico, sexual, emocional y el trato negligente (Sánchez, 2011).

Sin dudas, siempre que existe maltrato, el niño presenta signos que lo hacen evidente. De igual manera aparecen elementos que tienen que ver con el comportamiento como los trastornos del sueño, hiperactividad, enuresis, agresividad, temor a desnudarse, entre otros.

En el orden emocional pueden aparecer rasgos como la irritabilidad, la frustración, la tristeza, el miedo, sentimientos de culpabilidad. Sin embargo, puede existir presencia de niños que supuestamente no muestran símbolos evidentes de maltrato y que sí están siendo sometidos a situaciones de esta naturaleza.

En el orden psicológico, las consecuencias derivadas del maltrato, son el resultado de la frecuencia de incidentes que afectan al menor en los diferentes ámbitos, como el afectivo, social, cognitivo. Generalmente cuando reciben maltrato físico surgen trastornos de tipo cognitivo, alteraciones en las relaciones con sus coetáneos y otras relaciones en el orden social, unidos a la presencia de autoestima baja, hiperactividad y trastornos comportamentales.

Tipos de maltrato

Para el análisis de los disímiles tipos y clases de maltrato, vale señalar que el desarrollo infantil es la base del desarrollo humano, es por ello que, desde la Convención sobre los Derechos del Niño, la Unicef enfatiza en la necesidad de garantizar de la mejor manera posible, la máxima supervivencia y bienestar. De hecho los menores que albergan una atención adecuada durante sus primeros años de vida, poseen más posibilidades de educación y atención social, de participar de manera más activa en las actividades que se generan en su contexto de actuación y de una mejor salud, a favor de su educación, atención médica y otros rubros sociales (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006).

Sin dudas, la adecuada atención a la Infancia, trae consigo propicias oportunidades en función del crecimiento y desarrollo integral, de la protección y la supervivencia, lo que favorece la efectividad de los programas educativos posteriores.

Considerando estos elementos, se puede plantear que el maltrato infantil se manifiesta en dos tipos fundamentalmente: por acción y por omisión. El maltrato por acción es aquel del cual derivan lesiones internas o externas de las víctimas, pueden ser de tipo físico, emocional, abuso sexual, explotación laboral y/o institucional. El maltrato por omisión se manifiesta en la negligencia, abandono físico, abandono emocional.

Clases de maltrato

No existe una única definición en relación a la concepción del maltrato infantil de manera unánime y universalmente; sin embargo, se encuentran criterios comunes en cuanto las clases y formas. En la bibliografía internacional se abordan cuatro formas básicas de maltrato infantil, entre ellos se encuentran el físico, el emocional, el abandono o negligencia y el abuso sexual.

Los tipos de maltrato se manifiestan en activo, como el caso del abuso sexual, el maltrato pasivo como la negligencia. Se clasifica el maltrato en cuatro grandes categorías: abuso sexual, maltrato físico, negligencia y maltrato emocional (Kempe, 1979).

Se coincide con este autor, sin embargo, se considera que existen además otras, que constituyen formas de maltrato y que pueden afectar el bienestar del menor, posterior a su nacimiento, como es el caso del maltrato prenatal.

La concepción que se tendrá como referente en el presente estudio, está relacionada con las ideas que abordaron Martínez & Ochotorena (2000), al considerar que se trata de cualquier lesión física o psicológica que se manifiesta de manera no incidental y que son producidas por los responsables del menor, como resultados de acciones de tipo físicas, emocionales o sexuales y que de cualquier modo amenazan el desarrollo integral del niño.

Estos autores, al reflejar de manera integral las implicaciones físicas y psicológicas del maltrato infantil, como necesarias para valorar su repercusión en el orden social y educacional, demuestran la importancia de la necesidad de su consideración en la formación de la cultura de cuidado y protección de los menores, en su relación estrecha con lo axiológico y sociológico.

Maltrato físico

El maltrato a los menores constituye un hecho que se manifiesta con mucha frecuencia. Precisamente el físico, es uno de los más comunes y consiste en que el adulto hace uso de su fuerza para golpear, empujar u otra acción de

violencia con la intención de reprenderlo, castigarlo por su conducta, o asustarlo en función de la búsqueda de su obediencia.

Este tipo de maltrato se manifiesta a través de cualquier acción, de carácter intencional, que realicen los padres o adultos que tienen relaciones con el niño, provocándole daños, ya sea en el orden físico o de su salud y que ponga al menor en momentos de riesgo.

De manera que el maltrato físico, implica lesiones al niño, como fracturas, hematomas, quemaduras, u otro tipo, que pueden ser ocasionadas por golpes sin objetos o con objetos, aun cuando el que lo ocasiona no tenga la intención de provocar daño al niño. De igual manera, muchas veces los castigos inadecuados se consideran también maltrato físico a partir de las características de los niños.

Causas asociadas al maltrato en las primeras edades

Se manifiestan varias causas del maltrato en las primeras edades; sin embargo, se manifiesta una relación entre las características de los padres, de la concepción de hijo deseado, del nivel de educación y cultura. Estos elementos poseen significación para los padres, a partir de que pueden considerar al niño como fuente de molestia y malestar, lo que ocasiona un comportamiento agresivo hacia ellos.

Desde esta perspectiva existe una relación entre el maltrato infantil, ya sea por acción u omisión, y las características de la personalidad de los padres a partir de la presencia de enfermedades mentales u otro síndrome que exprese algún desajuste psicológico específico (Cantón, 1999).

Las concepciones antes planteadas, hacen considerar a la autora el criterio de que generalmente los padres abusivos poseen rasgos de algún desajuste en su personalidad que lo hace tener poco autocontrol de sus impulsos. No son capaces de establecer relaciones interpersonales y empáticas con sus hijos matizan su modo de actuación en agresiones de diferente naturaleza en el contexto de las relaciones que establecen con ellos. Es así que se considera que la cultura de protección a la niñez, así como la responsabilidad como padres, es parte integrante de su formación como personalidad y como ciudadano, donde se integran valores humanos, éticos y jurídicos.

De igual manera, existen otras causales que tienen correspondencia con el nivel cultural, el desconocimiento de las acciones en el orden educativo a realizar, de su responsabilidad en la estimulación del desarrollo e integridad física y mental de los niños, así como de potenciar su desarrollo máximo. Esto

además tiene como origen que no posee el nivel de orientación necesaria para cumplir con su paternidad o tutela.

Manifestaciones y señales del maltrato físico

Existen manifestaciones en el niño maltratado que pueden ser evidentes tales como: quemaduras, moretones, fracturas. Tales efectos poseen explicación, pero también se presentan signos poco evidentes que pueden pasar inadvertidos como es el caso del maltrato emocional u otras alteraciones como la talla baja y la desnutrición severa.

Son varios los signos que evidencian la presencia de maltrato físico, pero no resulta fácil el acceso a su identificación, a partir de la conducta de los padres u otra persona por la resistencia a aceptar sus actitudes agresivas hacia el niño (Rodríguez, 2005).

En varias ocasiones las personas adultas que cometen actos de maltrato, tratan de enmascarar su actuación, se escudan en ciertos comportamientos del menor, lo que indica que no asumen su responsabilidad como agresores, pero las manifestaciones y señales típicas del maltrato en los niños, son evidentes, sobre todo las que no tengan una explicación clara y lógica.

Por otra parte, también es frecuente encontrar la conducta de aislamiento, de limitaciones en las relaciones interpersonales, la tristeza, la apatía, dificultades en la realización de un sueño pleno, el temor, que son muestras de haber sufrido algún tipo de agresión por parte de un adulto que está a su cargo.

Maltrato por negligencia o abandono

La negligencia constituye un tipo de maltrato de carácter pasivo. Es la ausencia total o parcial del cuidado, tanto físico como emocional, cuando son abandonados o no reciben la atención que quieren de manera suficiente, ya sea de tipo material o emocional.

Es considerado como una falla que se produce de manera intencional por parte de los responsables del menor, ya sea padres u otros adultos que responden por la satisfacción de sus necesidades básicas, su educación y salud (Sánchez, 2011).

Considerando lo anterior, es importante significar que en este tipo de maltrato se pueden afectar las necesidades de los niños, como las físico-biológicas, cognitivas y emocionales-sociales. En este sentido, las necesidades del menor no son atendidas debidamente por los adultos que conviven con él.

En el caso de las necesidades físico-biológicas se puede hacer alusión a las de alimentación, higiene, vestimenta, seguridad, protección, supervisión y la salud, considerándose a partir de la atención médica.

En las necesidades cognitivas, se puede señalar lo relacionado con el aprendizaje, la formación de normas, cualidades y valores, la posibilidad de conocer el contexto en que se desarrolla. En el caso de las necesidades emocionales y sociales, es importante tener en cuenta las relaciones afectivas, así como el apoyo emocional, la aceptación y cariño, las relaciones con sus coetáneos y con la comunidad en general le permita un nivel de socialización.

El abandono emocional está relacionado con todas aquellas acciones, que se manifiestan generalmente de tipo verbal o en los modos de actuación de los adultos, que puedan afectar al menor al provocarles daños en el orden psicológico, como rechazarlo, ignorarlo, no atender las necesidades afectivas, de socialización, desarrollo de la autoestima positiva.

Sin dudas, la insatisfacción de estas necesidades ocasiona al menor un impacto negativo en el área socio-afectiva, en lo cognitivo, en la actividad motriz y física de manera integral, lo cual posee una gran incidencia en el desarrollo posterior.

Existen elementos que constituyen maltrato a los menores y no siempre se percibe así. En el caso de los niños que no reciben atención, que son sometidos a humillaciones, que no se les brinda el afecto que necesitan, que la sociedad no le propicia las condiciones más favorables para la atención de su salud, educación, así como su inserción en la vida social y cultural.

De esta manera, se hace necesario poner a los niños como centro de atención desde una perspectiva de la aceptación, de amor, de afecto, de confianza, de seguridad, a partir del cuidado, el aseguramiento de un ambiente positivo y armonioso, donde prime la socialización, la autonomía, entre otras necesidades de estas edades.

Abuso sexual

El abuso sexual es expresión de acciones realizadas por un adulto a partir de considerar su estado de potestad sobre el menor, esta puede manifestarse a través de la manipulación de los genitales u otras partes íntimas del menor.

Esta forma de maltrato en los niños se presenta cuando se establecen acciones entre un niño o una niña y un adulto, con la especificidad de que está siendo usado de manera ingenua, para el logro del adulto de su satisfacción sexual, a través de la exposición de genitales, manoseo y actos libidinosos, entre otros.

Se considera que un niño o niña ha vivido abuso sexual cuando alguna vez alguien lo tocó o acarició sexualmente alguna parte de su cuerpo o le obligó a que lo/a tocara sexualmente. Es un delito y una experiencia traumática que causa un grave daño en su salud mental (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012).

Si bien está denominado como maltrato, es obvio que el abuso sexual viola lo establecido en la Convención sobre los Derechos de Niño, considerando que se utiliza la intimidación, la fuerza, desde la artimaña hasta la coerción para envolverlo en su actividad sexual. Existen síntomas que son muestra de abuso sexual del menor, tales como la baja autoestima, enuresis, abulia, anorexia nerviosa, cambios en el comportamiento, así como una percepción inadecuada acerca del comportamiento sexual. De cualquier manera, se transgrede su bienestar tanto psíquico como físico.

Maltrato emocional y psicológico

Como parte del análisis del maltrato infantil una de las formas más sutiles es el maltrato emocional y psicológico. Constituyen acciones que poseen un carácter verbal o no verbal, que pueden presentarse mediante ofensas, insultos, amenazas. El hecho ridiculizar al niño, encerrarlo, amenazarlo, menospreciarlo, someterlo a presenciar actos inadecuados para un menor, constituyen acciones que pueden afectar su bienestar físico y mental.

El abandono emocional está relacionado con la carencia de afecto que posee el niño, así como la estimulación y la protección que necesita según la etapa del ciclo de vida en que se encuentra, que puede afectar su adecuado desarrollo. De igual manera no se evidencian muestras de respuesta por parte de los adultos ante las necesidades del menor.

Esta arista del maltrato infantil, que muchas veces pasa inadvertido, posee sus fundamentos en el desconocimiento acerca de las características que deben ser tomadas en cuenta para la preservación de la salud física y mental de los menores, condición necesaria para el logro de las pretensiones educativas en estas etapas; partiendo de la existencia del cerebro y del sistema neurofuncional en pleno proceso de maduración y desarrollo, así como las particularidades del desarrollo de los procesos psíquicos, que constituyen premisas necesarias para la estimulación, expresada en las características del proceso educativo en estas edades.

La mendicidad

Otra clase de maltrato infantil es la Mendicidad, la cual se manifiesta a través de determinadas actividades que desarrolla un niño, relacionada con pedir

dinero o alimentos en la vía pública. Sin dudas, existen elementos que se caracterizan por ser los más vulnerables en el contexto social, ser una actividad degradante. En este sentido, generalmente son padres sin hogar que abandonan a sus hijos y los someten a las calles, afectados por la pobreza y las privaciones.

Se entiende por Mendicidad la situación donde los niños o niñas son sometidos a la ejecución de actividades públicas, asociadas a la explotación laboral pedido de dinero u otras que tienen como propósito que los adultos obtengan algún beneficio económico, a partir de las acciones que realizan los niños (Fundación Amparo, 2014).

Partiendo de tal criterio puede asegurarse que en la mayoría de los casos la mendicidad en niños no surge por la libre y espontánea voluntad del pequeño, más bien son utilizados por adultos, sobre todo por el hecho de que el niño se convierte en un instrumento para conmover a las personas y de esa manera actúa como un instrumento laboral de los adultos, los cuales en reiteradas ocasiones son padres o familiares.

Explotación laboral

Por su parte, la explotación laboral es precisamente la acción de determinadas personas adultas, que inducen a los niños con carácter obligatorio, a la realización de distintas formas de trabajo, que no se corresponden con sus edades y características físicas, además de exceder los límites de lo habitual en función de la obtención de un beneficio económico. Esta acción afecta, además, el cumplimiento de las obligaciones escolares del menor, así como su inserción en las actividades con sus coetáneos y otras de tipo social. Resulta oportuno generar políticas sociales, a partir de actividades de promoción de salud, en función de la prevención e incidir sobre las posibles causas que pueden incitar al abandono de los menores.

Maltrato prenatal

La etapa prenatal constituye la primera dentro del desarrollo del ser humano y obviamente precede a la infancia. En algunas literaturas tiene también la denominación de fase de la vida intrauterina o etapa de desarrollo intrauterino. De cualquier manera, que se le denomine, constituye el proceso en el cual se desarrolla el bebé en el vientre materno durante el periodo también llamado embarazo.

Este proceso se caracteriza por un desarrollo prenatal, que implica el completo desarrollo que ocurre desde la concepción hasta el momento del nacimiento. Esta constituye una razón que avala la necesidad de su atención

desde una perspectiva integral, donde la sociedad desempeña un rol fundamental en correspondencia con su contexto.

Tales fundamentos se sustentan en que, desde su concepción, cada individuo es afectado por la influencia de diferentes factores, tanto intrínsecos como extrínsecos, los cuales inciden de manera positiva o negativa y directa durante todo el periodo prenatal. De dichos elementos se desprende la importancia de que la embarazada asuma este hecho de manera responsable.

Se ha corroborado que para un buen desarrollo de todos los sistemas de órganos y en especial el cerebro, es fundamental un ambiente adecuado tanto dentro como fuera del útero de la mamá. Es significativo si desde el momento de la concepción, el bebé es o no deseado, si no existen adecuadas relaciones en la pareja, así como el estado de salud, la alimentación y cuidado de la mamá.

Desde esta perspectiva, cualquier afectación que implique el bienestar del bebe constituye una forma de maltrato infantil. El problema del maltrato prenatal ha sido un tema de interés que se ha manejado desde un enfoque interdisciplinar, a partir de los factores que pueden incidir en el mismo, que pueden ser socioculturales, psicoafectivos, toxicológicos, médicos y de abandono personal, relacionados con el estilo de vida que posee la madre.

En este sentido, caracteriza este maltrato, toda forma de agresión hacia el feto y que puede tener un carácter consciente o inconsciente y que pueden tener su expresión en la concepción de un embarazo no planificado y/o deseado, la alimentación deficiente, cierta indiferencia emocional, enfermedades infectocontagiosas, la ingestión de sustancias tóxicas y narcóticas.

Es evidente que durante el embarazo, el consumo de narcóticos y sustancias tóxicas puede causar daño al desarrollo del feto, considerando que estos pueden traspasar a través de la placenta.

En el caso del consumo de alcohol es una de las causas más comunes de retraso mental y la principal causa prevenible de defectos de nacimiento, puede correr el riesgo de tener un niño con síndrome de alcoholismo fetal, lo cual puede afectar su crecimiento óptimo, baja la tonicidad muscular y la psicomotricidad, retraso en el desarrollo y problemas cardíacos. El hábito de fumar, resulta muy nocivo para el feto, puede provocar el aborto espontáneo, el bajo peso al nacer, problemas respiratorios, síndrome de muerte súbita en lactantes.

Sin dudas, este tipo de maltrato revela la necesidad de considerar las acciones que en el orden educativo se pueden implementar desde antes del nacimiento del niño, por las implicaciones que tiene en su posterior desarrollo, en

este sentido tiene un valor extraordinario la educación y promoción de salud desde una arista interdisciplinar, en función de sensibilizar y lograr la participación y conciencia de la mamá embarazada para garantizar el bienestar de su bebé.

Es pertinente considerar que las funciones de los agentes socioeducativos, responden a las condiciones histórico sociales concretas en que se desarrolla el proceso educativo y estos en su desempeño reproducen esas condiciones sociales de existencia y el grado de desarrollo económico y social en que viven. Por tanto, definen los propósitos, contenidos y métodos del proceso educativo (Blanco, 2003).

La educación tiene un carácter multifactorial, y dentro de ellos la sociedad asume un rol determinante unido a las instituciones educativas, en función de asumir la responsabilidad de la atención de la niñez desde su concepción. Desde esta perspectiva se hace necesaria la apropiación de estos conceptos de las ciencias pedagógicas, relacionados con la necesidad de la educación desde el contexto socio histórico y promoción para salud en función de la protección a la niñez desde antes del nacimiento.

Maltrato institucional

Otra de las formas del maltrato infantil es el institucional, resulta importante hacer alusión a todas las prácticas que se llevan a cabo, que son improcedentes en diferentes ámbitos institucionales y que pueden afectar al menor en cuanto a su integridad física y emocional.

Cuando se aborda la problemática del maltrato infantil, de forma general se asocia al contexto familiar como escenario, que, aunque es el que predomina, no es el único que incide en los niños. En este sentido, el niño se encuentra inmerso y se desarrolla en otros ámbitos que forman parte de su proceso formativo y de su bienestar, como es el caso de la escuela, otras instituciones de servicio y de salud.

Estas consideraciones prestan atención a todas las acciones que se constituyen en nocivas para los niños y las niñas, pero además que son ocasionadas, por instituciones o profesionales que de una u otra forma tienen relaciones con ellos. Es una realidad que los protagonistas de este tipo de maltrato, se corresponden con personas que poseen responsabilidad en cuanto al cuidado y amparo del niño, así como los que responden por su educación.

Cuando se hace alusión al maltrato institucional, están presentes, la no adecuada atención al niño y la niña en las instituciones donde se encuentra, de igual manera pueden existir factores socioculturales que no garantizan su

protección y que pueden ejercer una influencia negativa en su desarrollo pleno y sus consecuencias inmediatas y futuras.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se puede aseverar que el maltrato institucional se presenta cuando existen acciones de profesionales que incurren en el incumplimiento de normas de la institución, y que impide un adecuado bienestar en los niños, en el que pueden intervenir las condiciones de vida, el cuidado y protección, la satisfacción de necesidades. De tal consideración se puede afirmar que las instituciones, igualmente pueden ser agentes que provocan maltrato a los niños y niñas, ya sea por determinadas acciones o por omisión, que provocan daños a su integridad física y psicológica.

Indicadores de maltrato físico

El maltrato en los niños y niñas, con el tiempo, puede traer consigo efectos nocivos que inciden en su desarrollo y que repercuten en su comportamiento emocional y psicológico, así como afecciones en el crecimiento. Los indicadores están asociados a determinados tipos de maltrato, del contexto en que son detectados, así como la frecuencia de las manifestaciones y del grado de gravedad. Resulta importante tener en cuenta que en el comportamiento de los niños que han sido maltratados, se manifiestan síntomas que delatan su situación, aunque no son específicos a partir de los múltiples factores que pueden incidir. No obstante, siempre que aparezcan determinadas conductas, resulta pertinente profundizar en la observación a su conducta y considerar sus causas.

Los indicadores relativos al maltrato físico se expresan a través del comportamiento del menor, en su lenguaje, las marcas físicas, considerando que un mismo indicador puede corresponder a situaciones distintas; sin embargo, los físicos son lo que arrojan evidencias más certeras (Vainstein, 2011).

De acuerdo a los criterios de esta autora, bajo la perspectiva del presente estudio se considera:

- » Dentro de los indicadores físicos, las enfermedades psicosomáticas, los accidentes frecuentes y las enfermedades recurrentes.
- » En los indicadores emocionales, la inestabilidad emocional, alteraciones en el lenguaje, miedo, depresión, tristeza, ansiedad, hiperactividad, vergüenza, baja autoestima.
- » En los indicadores conductuales, puede presentarse rechazo en la interacción con los adultos, en contacto con éstos, conductas extremas en su comportamiento, como la agresividad o rechazos extremos.

Desde este análisis se pueden considerar determinados indicadores que son muestra del maltrato al niño. Entre ellos se encuentran:

Los indicadores físicos: tienen relación con alteraciones en el ritmo y patrones de crecimiento y desarrollo, las señales de castigos corporales, los accidentes de manera frecuentes sin causas que lo justifiquen.

Los indicadores de conducta: se expresan en el comportamiento del menor, como es el caso de la depresión constante o de lo contrario, la presencia de autoagresión, dificultades en sus deberes escolares como las ausencias y bajo aprovechamiento en el aprendizaje. Muchas veces recela del contacto con sus padres u otros adultos, se muestra alerta ante posibles peligros, rechaza el hogar, entre otros.

Indicadores emocionales: estos son muy complejos por la naturaleza de este tipo de maltrato, es por ello que resulta difícil la detección y su evaluación, a partir de que su expresión tiene lugar después de que el niño ha sido sometido de forma persistente a determinadas situaciones de maltrato. De esta manera, se manifiestan en una baja autoestima, se percibe rechazado y poco querido, puede presentar comportamientos extremos desde la pasividad hasta la agresividad, retraimiento y conducta antisocial, desórdenes emocionales.

Es evidente que las afectaciones físicas o psicológicas, como consecuencia del maltrato por acción u omisión, que no son accidentales y que son producidas por los responsables del menor, amenazan la integridad física, psicológica y emocional del niño (Martínez & Ochotorena, 2000).

En este sentido se puede considerar que cualquier tipo de lesión amenaza la integridad del niño y puede tener consecuencias graves en el orden orgánico, socio afectivo y cognitivo. De igual manera se presentan desordenes psicológicos que les dificulta realizar actividades en correspondencia con su grupo etario.

Es necesario subrayar que existen factores asociados al maltrato que determinan la gravedad y el nivel de afectación, por eso resulta importante tener en cuenta el causante, la sistematicidad con que lo hace, así como las particularidades de la personalidad y la edad del menor. Cuando los signos de maltrato se manifiestan con frecuencia, es importante considerar la posibilidad que este niño haya resultado víctima de maltrato.

Lugares donde se presenta el maltrato infantil

» El maltrato en el hogar

Un tema que se aborda en la actualidad relacionado con el maltrato en los

niños, es el que se produce en el hogar a partir de la violencia familiar, la cual puede manifestarse en las innumerables formas de abuso, que pueden ser psicológicos o físicos, que se manifiestan a partir de las relaciones establecidas entre los miembros de la familia.

Según Santamaría (2016), la violencia familiar se expresa en la actitud a través de la cual los responsables del menor, abusan de ellos y esa relación implica un daño físico y/o psicológico, ya sea por acción o por omisión, y se da en un contexto donde existe un desequilibrio de poder.

Esta consideración refleja el poder que ejercen los adultos sobre los niños y las niñas; en ese contexto se inscribe el maltrato de padres hacia los hijos e hijas, tanto biológicos, como adoptados, y se caracterizan por el abuso que estos ejercen hacia los niños y niñas sobre los cuales además pesa una percepción de pánico. Aquello da cuenta de los problemas de maltrato a los que se enfrenta, así como la carencia de atención a sus necesidades e intereses.

De hecho, a partir de las formas en que se manifiesta el maltrato, se ocasionan daños que se vuelven más intensos según la periodicidad con que se practican, la permanencia durante un tiempo determinado, pero siempre poseen un significado que va deteriorando el estado de salud de los niños y niñas, en el orden físico y mental y por consiguiente secuelas que le afectarán en el futuro.

Existen otras formas de maltrato, asociadas al abandono emocional ocasionado por los padres, el cual se manifiesta en no brindar afecto, apoyo y estimación. Tal fenómeno se manifiesta en la carencia de contacto afectivo e indiferencia hacia la infancia. Desde que el niño y la niña nacen, asimilan, a partir de su configuración genética y social, todos los patrones del medio familiar, ya sean positivos o negativos, y estos se constituyen en vivencias que puedan influir en el posterior estado del comportamiento que caracteriza su desarrollo socio afectivo, desde las primeras etapas de su vida y que son el resultado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida..

Al nacer, los niños y niñas poseen solo comportamientos reflejos que son innatos, estos constituyen las premisas básicas y elementales desde el punto de vista biológico, que le permiten la adaptación y comunicación con el mundo exterior. Teniendo en cuenta las relaciones que establece con los adultos, en las diferentes formas de actividad, es que logra apropiarse del conocimiento, de la experiencia socio-histórica del contexto familiar, aprende a actuar y a relacionarse.

Desde este punto de vista, el papel que desempeña el adulto posee un extraordinario valor, que no implica únicamente satisfacer las necesidades básicas del pequeño, como la protección, alimentación y la higiene, sino que también desempeña un rol no menos significativo en el desarrollo infantil y las relaciones afectivas, que se constituyen en esenciales, para el proceso de formación y desarrollo de la personalidad del menor.

Existen categorías de familias que sufren determinadas situaciones de maltrato; las mismas que surgen, cuando sus miembros se sienten atiborrados por determinadas situaciones especialmente estresantes que pueden tener relación con ciclos de la propia familia o ciclos de la vida de sus miembros; y Aquellas en las que el maltrato se ha convertido en una conducta crónica, habitual, mantenida en secreto y con elementos de justificación de parte del abusador.

En este análisis se induce que existen diferentes tipos de familias y por lo tanto la diversidad va desde los que promueven el desarrollo social y afectivo, hasta aquellos que maltratan a los menores. Dicha manera de actuar, está ligada a factores intrafamiliares y otros condicionantes, relacionados con las características de la personalidad y de la edad de los hijos, la presencia de hijos con determinadas necesidades educativas especiales, la falta de planificación familiar y otros de carácter externo asociados a las situaciones económicas y sociales en que vive la familia.

Dicha sentencia puede desencadenar situaciones de negligencia familiar. Muchas veces la negligencia tiene una alta carga de subjetividad, en el sentido que muchas veces se juzga a la familia sin ser comprendida y sin analizar los factores condicionantes, puesto que existen tendencias a diagnosticarlo, considerando que este es el resultado de factores sociales y culturales en los que se desarrolla la familia.

Generalmente muchos de los casos que son resultado del maltrato infantil, tienen lugar en el contexto familiar y pueden presentarse de varias formas, tales como la negligencia que se manifiesta en la desprotección, el descuido y el abandono. De igual manera, el maltrato físico que se expresa a través del castigo corporal y lesiones no accidentales provocadas por los padres u otro familiar que ocasionan un daño físico o enfermedad a los menores.

Desde esta perspectiva, se reconoce la significación de la familia como célula fundamental de la sociedad en función de la satisfacción de las necesidades de educación, así como la adquisición y trasmisión de todo el legado histórico cultural de la humanidad. Es reconocida como medio por excelencia donde los niños adquieren los aprendizajes, cada acto que se derive de

la dinámica familiar deja huellas profundas que perduran por siempre, en especial en los niños de las primeras edades.

Lo anterior corrobora la importancia que le concede la sociedad y su abordaje desde una dimensión jurídica, social, política y educativa, en relación a la necesidad de que la familia tome conciencia de la gran responsabilidad que asumen como primeros educadores en la formación de sus hijos.

Maltrato en la Escuela

La familia se constituye en agente de socialización de carácter primario, es así que asume su rol fundamental relacionado con la protección de los niños, atiende las necesidades físicas, psico-afectivas y sociales de sus hijos, de igual manera es responsable de su formación integral y le facilita todas las relaciones que hacen posible el conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea.

Pero el niño en el transcurso de su vida establece relaciones con otras personas y coetáneos, desde el ámbito educativo y en otros espacios. De esta manera, las experiencias con los iguales, se convierten en un significativo contexto para su desarrollo, considerando que a través de ellas se apropia de conocimientos, habilidades y modos de actuación que inciden en los procesos de inserción y adaptación desde el punto de vista social.

No obstante, esta interacción con sus pares no siempre es positiva para el desarrollo de su personalidad, ni está exenta de conflictos, lo que puede incidir de manera negativa en las relaciones interpersonales.

En las instituciones se pueden manifestar formas de maltrato infantil, una de ellas es el acoso escolar. Este se caracteriza por el deseo de herir, de mostrar una conducta de superioridad, de sobresalir o de demostrar dominio sobre los otros (Trianes, 2000).

Ahora bien, en este sentido se pueden manifestar agresores con orientación instrumental y agresores hostiles o emocionalmente reactivos. A fin de clasificar algunas de las definiciones citadas, es necesario enfatizar en qué es la agresión instrumental, la cual se caracteriza porque el agresor elige el momento apropiado para actuar, habitualmente siente satisfacción por los daños que causa, del que obtiene cierta recompensa, esta manifestación en el ámbito educativo se conoce acoso escolar o bullying.

La conceptualización de bullying, debe incluir aspectos fundamentales y específicos que caracterizan a esa relación, en el que se manifiestan acciones en el centro escolar de manera repetida hacia un alumno, realizadas por

otros de mayor fuerza o poder y que ocasiona daños físicos, psicológicos, sociales (Calvo, 2007).

De este análisis resulta evidente que dicha forma de acoso en el ámbito educativo, se produce cuando un niño es agredido por otros de su grupo, por un determinado tiempo, a través de acciones ya sean verbales, físicas o psicológicas, manifestándose un desequilibrio de las fuerzas, que ocasiona daños a la víctima de manera integral.

Por su parte, Trianes (2000), consideró que el bullying es “*un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y/o agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros*”. (p. 23)

Teniendo en cuenta estos elementos, es importante considerar que es una problemática compleja. Por un lado, la víctima del abuso se afecta en el orden tanto físico como psíquico, con graves consecuencias para su desarrollo; por otro lado, los que cometen el abuso son niños o adolescentes que su comportamiento indica que poseen ciertas necesidades educativas especiales, a partir de la influencia de factores individuales, familiares y sociales, lo cual indica que también necesitan atención por parte de la escuela.

Para Calvo (2007), estas actitudes se pueden considerar un tipo de abuso cuya dimensión es compleja en la medida que afecte grandemente la plenitud del niño a nivel físico y psicológico. Cabe señalar que el abuso puede ser considerado no solamente en los adultos, sino también por niños y adolescentes.

Otra forma de manifestarse el acoso en la escuela es el agresor reactivo. Este no usa la conducta agresiva para obtener lo que desea, sino porque se siente fácilmente provocado: es tan sensible a los insultos, amenazas y ataques que incluso los ven donde no existen.

En ocasiones resulta fácil encontrar los dos tipos de agresión (reactiva e instrumental) y estas se producen de forma simultánea y pueden representar los extremos de un continuo, que, en determinados casos, se puede iniciar como agresión emocional y sucesivamente adquiere connotación de agresión instrumental, teniendo en cuenta, lo que le ha aportado el acto agresivo le ha reportado (Calvo, 2003).

Esta manifestación de abuso en el contexto educativo, trae consecuencias graves para el niño agredido, en el orden físico, psicológico o social, de manera que siente cierto rechazo por la escuela y de las relaciones que establece con sus coetáneos, por ello se considera que la escuela es un lugar

privilegiado para la detección de este problema, para notificarlo y velar por el cumplimiento de los requerimientos jurídicos que amparan a los menores.

A la escuela, le corresponde el rol fundamental e indelegable en la vida infantil, es precisamente el lugar adecuado para promover la defensa y la vigencia de los derechos de la infancia y poder detectar su posible vulneración (Brin-giotti, 2000).

De tal consideración, el rol que desempeña la escuela, en función de percibir cualquier tipo de maltrato en los niños, resulta trascendental en cuanto al trabajo preventivo y su detección temprana, de manera que se pueda hacer una valoración oportuna y por consiguiente mejora los efectos sobre el menor.

Existen conflictos en los centros educativos que tienen que ver con relaciones que se establecen entre los alumnos y entre éstos y el profesorado. Se manifiestan situaciones de convivencia, de confrontación de opiniones e intereses que caracterizan cada grupo etario. Sin embargo, la familia y los docentes abordan la concepción de “niños complicados” en términos despectivos, solo desde una mirada externa, sin conocer las causas que originan estos conflictos.

La escuela dentro de sus funciones debe tener en cuenta el trabajo preventivo; a partir de la actuación de los docentes en relación al maltrato y los factores de riesgo que lo ocasiona, así como favorecer el proceso de detección de manera precoz. De esta manera resulta significativa la implementación de acciones educativas con los docentes, con los niños y con la familia, en relación a modelos de actuación y las relaciones interpersonales.

DetECCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL

El maltrato infantil muchas veces se manifiesta encubierto en ciertos comportamientos del menor. En ese caso se encuentran los niños con apariencia de descuido del aspecto sucio, con muestras de moretones, rostro inexpresivo e imagen patética. Sin embargo, la realidad revela que sufre de diferentes formas de abuso ya sea de sus padres u otro adulto que este a su cuidado. Es por ello que su detección resulta compleja.

La posibilidad de detectar que un niño ha sido maltratado, depende del conocimiento del observador, así como de su habilidad para percibir no solo el estado físico, sino del comportamiento normal infantil. No basta con notar cualquier cambio en las interacciones sociales, porque cuando un niño parece comportarse de un modo anormal, deberá considerarse la posibilidad de que la causa sea el maltrato. (Sánchez, 2011)

De esta manera, la detección del maltrato infantil depende del conocimiento y entrenamiento del observador para percibir las características y síntomas del niño objeto de abuso, además de haber sido adiestrado y poseer experiencia, la participación directa o indirecta de otros factores con los cuales el menor interactúa y que inciden en su comportamiento. Estos elementos indican la naturaleza diversa que implica poder discernir entre lo que constituye o no maltrato, lo cual hace complejo su diagnóstico.

En este caso se apunta a la participación conjunta de todos los factores y un elemento significativo resulta la detección temprana, así como la definición de las áreas en que se manifiesta, lo cual permitirá realizar un trabajo más coherente y eficaz en la atención a las dificultades individuales de los niños maltratados, para atenuar en lo posible los efectos negativos de aquellos factores que intervienen en ello.

La identificación de los niños maltratados constituye un proceso en el que se ponen de manifiesto determinadas características que guardan relación con manifestaciones físicas evidentes, pero también comportamentales que constituyen sospechas reveladoras del maltrato.

Los menores que son víctimas de maltrato presentan determinadas manifestaciones externas que constituyen indicios que pueden facilitar su identificación, a partir de la manera frecuente con que se realicen estas acciones en el contexto familiar, que no permite su observación manifiesta. No obstante, algunos indicadores permiten un acercamiento a la percepción de la presencia de abuso en los niños y niñas, que se reflejan en determinadas características tanto físicas como psíquicas, aunque no se puede pasar por alto el comportamiento de los adultos.

Factores asociados con el maltrato y sus causas

Existen factores asociados con el maltrato infantil, entre ellos se pueden considerar los individuales, los de tipo familiar y los relacionados con el contexto social.

Los factores individuales tienen relación con determinadas características como es el concepto errado en relación a la disciplina, manifestaciones de la inmadurez, psicopatías, adicciones; los familiares se relacionan con la tenencia de hijos que no fueron deseados, la desorganización hogareña, las penurias económicas, el desempleo, dificultades en las relaciones conyugales y la falta de autodomínio; los factores de carácter social están en relación con el concepto del castigo físico, entre otros. (Sánchez, 2011).

La cuestión fundamental radica en determinar, de manera objetiva, cuáles

son los factores que condicionan el maltrato en un contexto concreto. Existen condiciones sociales que en última instancia no dependen de la estructura de la familia, o del modelo de educación familiar, encontrándose que en muchos casos actúan de manera decisiva, por ello se considera la existencia y atención a otros factores que existen en el contexto social, como los de tipo económico, demográfico, cultural, religioso y de condiciones de vida, que están asociados con el maltrato y sus causas.

El nivel cultural de los padres incide en sus modos de actuación, así como en la adopción por el menor de normas y patrones de conducta que no son positivos, la formación de hábitos e intereses, la asimilación de un determinado modelo de socialización (Blanco, 2003).

Así, la pertenencia a una familia de bajo nivel cultural puede ser un factor de gran influencia en la forma de atención a los hijos, no solo en cuanto a los resultados escolares, sino también en el trato que recibe de ellos. De igual manera la falta de planificación familiar que trae consigo la tenencia de hijos no deseados, o con necesidades educativas especiales y la presencia de situaciones económicas complejas, constituyen condiciones que conllevan al maltrato infantil.

Las condiciones de vida en que se desarrolla la familia pueden ser motivo de maltrato, por lo que representan en cuanto a la adopción de normas y patrones de vida, y por las limitaciones reales que significan para el desarrollo personal de los niños.

Las carencias afectivas que sufren los menores están asociadas a estos elementos relacionados con las penurias materiales, aunque no siempre es la razón fundamental, es evidente que los niños y niñas que se desarrollan en un clima de hostilidad, violencia familiar, con necesidades de cariño y afecto, derivan en comportamientos de falta de socialización y problemas de adaptación.

De hecho, se manifiestan determinadas diferencias individuales y en algunos niños hay rasgos más considerables que en otros; en este sentido, están lo que se muestran más activos o más comunicativos que los demás; mientras que otros, son más pasivos y callados. Sin embargo, en cualquier caso, las consecuencias del maltrato tienen incidencia en su comportamiento y en su desarrollo integral.

Lo anterior se debe no solo al hecho de tener determinadas características particulares que los individualizan, sino a la forma en que es tratado en su medio familiar y la repercusión de la influencia negativa, lo cual hace que la conducta se acentúe y constituya un factor nocivo en el desarrollo de su per-

sonalidad y que se manifiesta en la dificultad para mostrar vínculos afectivos y comunicativos con sus coetáneos y adultos, así como en la apropiación de los conocimientos a partir de sus relaciones con los objetos y el mundo circundante.

En tal sentido, generalmente los niños, mientras más pequeños, mayor es la afectación que sufren producto de las carencias afectivas, que se expresan en una conducta indiferente hacia los estímulos del medio que le rodean, se muestran agresivos, no manifiestan avances en el desarrollo del lenguaje, en los procesos cognitivos, en la percepción y en las actividades de juego son pobres las relaciones con sus coetáneos.

Cabe señalar que una característica de los niños y las niñas desde que nacen, sobre todo durante el primer año de vida, es la necesidad de afecto, que deben ser cubiertas por el adulto, el cual le debe proporcionar seguridad, apoyo y ternura, pero si estas no son satisfechas, pueden presentar determinadas alteraciones en su comportamiento, lo cual tiene una relación directa con su expresión en lo emocional y lo intelectual.

De igual manera la carencia de alimentos, las condiciones higiénicas inadecuadas y la falta de estimulación, traen consigo consecuencias graves en las áreas del lenguaje, personal social y detrimento de las funciones intelectuales, como secuelas derivadas del maltrato.

Para Martínez (2002), los niños que son víctimas del maltrato, aun cuando no exista presencia de lesiones físicas que comprometan su estado general, presentan un patrón de comportamiento muy característico, muestran rasgos de tristeza, ansiedad, cierta apatía, evita contactos con otros adultos cuidadores, además pueden presentar períodos de agresividad hasta llegar a pegar o morder.

Desde esta perspectiva los niños y niñas, que provienen de familias donde prima el maltrato, manifiestan determinados desórdenes en su comportamiento que pueden ser derivados de agresiones y que poseen repercusiones emocionales, que se manifiestan en la baja autoestima y la depresión. Estos efectos son expresados en el transcurso de su vida y les ocasionará dificultades para establecer relaciones interpersonales al llegar a la adultez.

Factores de riesgo

Existen factores que devienen en posibilidades objetivas que pueden incidir en las diferentes formas de maltrato infantil, es por ello que se le denominan riesgos, considerando que son circunstancias que favorecen las acciones agresivas sobre los niños.

Es importante considerar la presencia de los factores de riesgos, como consecuencias de la disfunción en el ambiente y la dinámica familiar, de los padres y de los niños y no como resultado de determinados rasgos patológicos de personalidad parental, stress ambiental o características del menor (Halim & Alice, 1998).

De tal consideración se puede aseverar que los factores de riesgos están asociados a los comportamientos que aumentan las posibilidades del maltrato en aquellos niños que poseen un ambiente educativo negativo en el contexto familiar, por la presencia o ausencia de favorables condiciones de vida y educación y que pone en peligro el ritmo normal de desarrollo e integral de su personalidad.

El enfoque de riesgo es una alternativa desde el punto de vista de la gestión educativa, que permite evaluar la necesidad de atención a los individuos y adecuar los servicios que permitan atender las diferentes necesidades, concentrando los recursos en las personas, familias y comunidades más expuestas a factores de riesgo, constituyendo esto una perspectiva comunitaria integral (Arias, 2001).

En este análisis se considera que un factor de riesgo es condición no adecuada en individuos, asociada con una posibilidad mayor de experimentar resultados no deseables y puede identificarse antes del evento que precede. De esta manera, la situación de riesgo está relacionada con características del ambiente, de la persona, de la familia o de la comunidad, que pueden incidir en el desarrollo del individuo.

Desde esta perspectiva, los factores pueden ser: biológicos, ambientales y sociales. Los riesgos de naturaleza biológica pueden afectar directamente la estructura y función neurofisiológica, los riesgos sociales se relacionan con las condiciones ambientales y socioculturales de vida.

Entonces se pueden considerar que existen factores que aumentan el riesgo de la violencia, tales como:

La familia: a partir de las circunstancias de la dinámica familiar, la forma en que se produce la crianza de los hijos, la violencia doméstica y las situaciones que se constituyen en estresantes en las relaciones intrafamiliares, como es el caso de tener ingresos por debajo del umbral de pobreza, el estrés asociado a las responsabilidades familiares, así como los actos en el hogar de violencia.

El comportamiento agresivo y hostil, la actitud irresponsable en cuanto al cuidado de los hijos, la disfunción familiar a partir de conflictos entre la pa-

reja y relaciones de estrés por malas condiciones de la vivienda, constituyen factores de riesgo para el maltrato infantil (Rodríguez, 2005).

En este sentido se puede confirmar que la existencia de factores que constituyen riesgo, ofrecen las posibilidades para situaciones que lleguen al maltrato infantil o el abandono de los niños, a partir de la dinámica familiar y relaciones interpersonales que se establecen padres e hijos, donde prime la inseguridad, ansiedad, el exceso de acontecimientos, situaciones de estrés constante, que pueden generar por parte de la familia, agresiones físicas reiteradas o emocionales.

Relacionados con el niño: Existen factores que tienen que ver con la edad del niño y su desarrollo emocional y físico, que lo hacen vulnerable. Hijos no deseados, con necesidades educativas especiales cognitivas, emocionales, o alguna discapacidad, enfermedades crónicas que exigen altos cuidados y que pueden abrumar a sus padres.

Los factores ambientales como la pobreza y el desempleo, el aislamiento social, y las características de la comunidad pueden aumentar el riesgo de maltrato infantil. Si bien no justifica que la pobreza sea causa de maltrato a los niños, de hecho, es un factor que puede acrecentar esa probabilidad, sobre todo cuando interactúan otros como es el caso de la depresión, las adicciones y el aislamiento social.

Las características del contexto en que se desarrolla el niño, como por ejemplo la comunidad, constituye un factor de riesgo para el maltrato infantil ya sea físico, sexual o victimización. De la misma forma las actitudes de la sociedad y la promoción de la violencia desde las propias normas culturales se constituyen como factores de riesgo de maltrato infantil.

Ahora bien, si es importante tener en cuenta los factores de riesgo que incrementan la posibilidad de maltrato, también resulta significativo considerar otros que puedan compensar y disminuir esta probabilidad, a partir de que el ser humano establece un equilibrio entre ambos factores. De esta manera, las acciones de violencia se manifiestan cuando los factores de riesgo superan o invalidan cualquier influencia de tipo compensatoria o factores de protección.

Entonces resulta necesario considerar estos factores que actúan como compensadores, de tipo personal, considerados como la resiliencia, la cual es una condición necesaria para lograr rebasar situaciones que pueden considerarse adversas en cualquier contexto sociocultural, esto permite cierta flexibilidad y resistencia al niño, frente a cualquier tipo de riesgo social y así poder buscar las posibilidades de adaptación.

De este análisis se deriva la necesidad de educar para la resiliencia desde la primera infancia, no basta con desarrollar conocimientos, habilidades y hábitos, que vayan conformando su personalidad, sino que es necesario estimular la empatía, que posibilite el establecimiento de vínculos que puedan compensar experiencias negativas en otros contextos.

Tipos de comportamientos.

Existen diferentes tipos de comportamientos que tienen relación con el maltrato por parte de los padres u otras personas que poseen la tutela del menor.

Los padres pueden manifestar comportamientos de rechazo hacia el niño, que se expresan en humillarlo, sobre todo en público, desestimarlos, excluirlos. De igual manera colocan al niño en circunstancias difíciles, de peligro y de amenazas.

Como puede percibirse en este análisis, los adultos constituyen un patrón para el comportamiento de los niños y niñas, están los que se manifiestan de manera rígida, que controlan excesivamente a los niños, impidiéndoles desarrollarse o, por el contrario, los permisivos, que los dejan hacer todo lo que quieren. Otra arista lo constituye la conducta sobreprotectora de algunos adultos, lo cual resulta nocivo, pues conduce a la poca confianza en sí mismo.

Otras formas de comportamiento de los adultos están relacionadas con el aislamiento, las limitaciones a determinados ambientes que son necesarios para él, poner restricciones a las relaciones con sus coetáneos. Así como puede manifestarse la explotación permitiendo comportamientos no acordes a su edad, limitarlo de afecto y cuidados durante la primera infancia.

Para Martínez (2002), los tipos de comportamiento pueden ser pasivos y agresivos. El pasivo, suele caracterizarse por la inseguridad, no ser capaz de defender sus derechos, inferioridad en las relaciones con otras personas; el agresivo, se caracteriza por usar la pelea, las acusaciones o las amenazas, intenta imponer sus decisiones y derechos, actúa haciendo que los demás se sientan inferiores, expresa sus sentimientos de una forma agresiva.

De esta manera es necesario enfatizar que ambos tipos de comportamiento son síntomas de una autoestima baja. Tanto el comportamiento inhibido como el agresivo, se manifiestan así porque no se sienten seguros de sí mismos y no tienen la capacidad de luchar por sus opiniones y derechos de una forma responsable y madura. El pasivo actúa siguiendo siempre los deseos del otro para no sentir el rechazo y el agresivo intenta quedar siempre por encima para no sentirse inferior.

El desarrollo de los niños y las niñas, son el resultado de las influencias educativas que reciben desde que nacen, a partir de la constante y sistemática interacción con ese medio. Sin embargo, no siempre las influencias familiares y del entorno social son lo necesariamente positivas como para contribuir al desarrollo integral de la personalidad, así pueden surgir determinadas desviaciones en su comportamiento que pueden darse con el decursar del tiempo convertirse en trastornos de la esfera afectiva volitiva del menor, que se expresa en una conducta agresiva.

La conducta agresiva, se refiere a una forma de comportamiento en el ser humano, en el que se pretende herir física o psicológicamente a alguien, lo cual provoca rechazo. Suele estar al servicio de determinados objetivos y dirigida a la solución de problemas en las relaciones interpersonales (Trianes, 2000).

Visto así, la conducta agresiva se puede manifestar en los seres humanos, puede ser común en los niños y se considera positiva o negativa, según la edad en que la manifiestan, la frecuencia y el tipo de situación que la provoca. No obstante, una respuesta agresiva en un niño de la primera infancia no siempre se debe considerar desde esta arista, por cuanto en esta edad el niño tiene pocas posibilidades de expresarse por el lenguaje para darle solución a una situación conflictiva, y es normal que acuda a acciones que a veces son acciones agresivas como, empujar a un compañero que le quiere quitar un juguete.

Cuando se evalúa la conducta de un niño, es importante conocer sus particularidades del desarrollo, sus manifestaciones, para no considerar patológico un comportamiento que es perfectamente explicable; y, por lo tanto, normal, por su grado de desarrollo, una alteración del comportamiento, se considerará cuando se manifiesta habitual o normal (Martínez, 2002).

Desde esta perspectiva se puede señalar que en ocasiones se percibe que los niños y niñas, por determinados acontecimientos circunstanciales, muestran comportamientos que no son habituales y que, de alguna manera, ocasionan dificultades en las relaciones con sus coetáneos y con los adultos. Aun cuando se les preste la debida atención educativa, algunos no logran que desaparezca o disminuya esta manifestación y van haciéndose más estables hasta convertirse entonces en alteraciones del comportamiento.

Lo significativo está en la frecuencia de esa conducta, si reacciona violentamente, con patadas, gritos, golpes, mordidas, ante situaciones a las que otros niños reaccionan de forma normal, esto será una conducta agresiva negativa, a la cual hay que prestar atención. Este tipo de conducta también tiene correspondencia con niños que se desarrollan en ambientes con adultos agresivos

y constantemente están viendo estas conductas que posteriormente imitarán.

En este análisis, la concepción sobre problemas de conducta, se reduce a lo secundario relacionado con las alteraciones en la actividad cognoscitiva, sin embargo, no se tienen en cuenta otros elementos que se manifiestan en la esfera afectivo –volitiva, derivados de las condiciones inherente al niño y su relación con el medio en que se desarrolla, las cuales pueden afectar tanto su aprendizaje, como las relaciones interpersonales con otros niños y niñas.

En este sentido, conocer las causas del comportamiento resulta importante para su manejo, teniendo en cuenta que los niños y niñas son muy susceptibles a los cambios y siempre que existen condiciones que les resultan adversas para su normal desarrollo, se reflejan ineludiblemente en su conducta. Para Martínez (2002), las formas más típicas y clásicas del comportamiento infantil son las manifestaciones de agresividad, de hiperactividad, así como de timidez, inhibición, o retraimiento.

Como resultado del análisis realizado, se valoran los referentes teóricos a partir un enfoque pedagógico, psicológico y jurídico. Desde esta perspectiva se expone que la situación que presentan los niños y niñas en relación al maltrato infantil, se puede manifestar desde diferentes formas, pero que, de cualquier manera, ocasionan daños que afectan su integridad física, psíquica y emocional.

Esta problemática constituye hoy un asunto que tiene un carácter social, al ubicar a los niños y niñas en una posición compleja que incide en su desarrollo, en las relaciones personales en el marco de la socialización con sus coetáneos y los adultos, además de su alta incidencia en las alteraciones y trastornos de comportamiento, que perjudica sustancialmente las oportunidades para el desarrollo armónico y feliz de su personalidad y condiciona su actitud en diferentes esferas de la vida.

La importancia de abordar la problemática del maltrato infantil, así como el trabajo con la familia y educadores, en función de un enfoque integral, preventivo y compensatorio, en especial para la primera infancia, es una necesidad imperiosa, en pos de elevar la calidad de vida de los niños y niñas.

1.2.5. La orientación en el contexto comunitario

En el contexto educativo actual las funciones que generalmente ha tenido la orientación, se redimensiona, teniendo en cuenta las expectativas y proyecciones de la comunidad, derivadas de los cambios y demandas que emanan del ámbito social. Es así que uno de los retos que asumen las instituciones educativas están relacionados con el asunto de la psicopedagógica, deriva-

das del contexto en que éstas se desenvuelven: la familia y la comunidad. Sin dudas, el crecimiento y evolución que ha tenido la orientación, desde su concepción en la práctica pedagógica, deviene en funciones en las que se implican los docentes en su rol como orientador.

En relación a las consideraciones sobre comunidad, Arias Herrera (1995), considera se constituye en una unidad social determinada por el contexto a la cual pertenece, con independencia de ésta y se integra con otros subsistemas que actúan entre sí, como los grupos y organizaciones.

En la concepción del proceso educativo comunitario como un proceso social, se establece una estrecha relación con las relaciones interpersonales surgidas entre los individuos que conforman los diferentes sistemas comunicativos. Se trata de un proceso en el cual el individuo socializa los valores que son adquiridos a partir de la experiencia y el conocimiento.

Por tal razón, dicho proceso ha de concebirse desde una perspectiva orientadora, con el fin de incentivar los recursos con que cuenta el ser humano para apropiarse de los saberes de la humanidad. De tal manera, el individuo no solo podrá identificar meramente los fenómenos del saber, sino que tendrá la capacidad de valorarlos e identificar sus aciertos y contradicciones. A su vez, dicho enfoque del proceso educativo comunitario imbricado con las relaciones interpersonales incentiva la búsqueda de soluciones a los problemas que detecta el individuo en su entorno.

En este sentido, es necesario tener en cuenta que la concepción de la comunidad, según González & Lessire (2009), es considerada como un grupo de personas, que poseen relaciones entre sí, a partir de poseer de manera común determinadas necesidades, intereses y valores, así como criterios de cercanía en el orden territorial y de normas de convivencias.

Según las ideas de Gómez & Suárez (2008), se pueden considerar determinados principios que condicionan la educación comunitaria. En este sentido se plantean los siguientes:

1. Contextualización: es necesario partir del diagnóstico, para conocer las potencialidades y necesidades, desde el punto de vista sociocultural y educativo, como punto de partida para el desarrollo de acciones de orientación comunitaria.
2. Carácter perspectivo: en este sentido es importante considerar para el desarrollo comunitario, las perspectivas futuras en relación al ámbito social y de educación comunitaria, para lo cual se debe partir del estado diagnóstico y pronóstico del contexto.

3. Carácter sistémico y orden lógico desde la diversidad social: es importante considerar la perspectiva de la atención a la diversidad, para el logro de los objetivos de la educación comunitaria, teniendo en cuenta los múltiples factores que ejercen su influencia desde el punto de vista individual y colectivo, así como el carácter integrado y sistémico de éstas acciones.

En este apartado, es importante significar la concepción de la orientación comunitaria en el proceso educativo que desarrollan las instituciones educativas.

Desde esta visión, la orientación se ha de constituir en un proceso que facilite una relación de ayuda para la formación de miembros de la comunidad con carácter emprendedor y como protagonistas del contexto social en que se desarrollan, a partir de la relación entre las instituciones docentes y la comunidad.

En el proceso de orientación comunitaria es importante considerar qué es el proceso de intervención. En este sentido, se considera que está relacionado con un grupo de servicios, actividades, estrategias, que como programa, se traza siguiendo determinados objetivos y metas, de manera intencional y con el propósito de mejorar a los sujetos desde el punto de vista personal social y profesional.

Camargo (2009), considera que *“la orientación en el escenario comunitario no solo supone una práctica profesional, sino que implica la realización de acciones multidisciplinarias e interdisciplinarias que comprenden, por ejemplo: trabajadores sociales, sociólogos, psicólogos, dirigencia comunitaria, instituciones educativas, sanitarias, entre otras”*. (p.24)

El proceso de orientación en la comunidad, desde el punto de vista psicossocial, deviene en intervención a nivel personal o grupal, en función del bienestar y crecimiento personal a partir de las condiciones de vida y educación en que se desarrolla, que posee como propósito poder establecer en los que participan el desarrollo o reforzamiento de un adecuado nivel de desempeño en el orden socio personal (Calviño, 2010).

A partir del debate teórico entablado sobre el tema, puede concebirse la orientación comunitaria como una intervención profesional, que más allá de encargarse de remediar los problemas existentes en el entorno que rodea al individuo, también incluye funciones educativas, de crecimiento y de desarrollo. Además, resulta importante resaltar el rol que juega en la facilitación de los procesos de cambio psicossocial.

En tal sentido, la finalidad esencial de la Orientación Comunitaria radica en

favorecer el desempeño e integración de la comunidad y sus integrantes. Para ello es importante recalcar que el desempeño se refiere, en esencia, al funcionamiento, ajuste o gestión en el escenario comunitario, cuyos integrantes, a su vez, pueden reconocerse como individuos, grupos o instituciones.

Un aspecto importante a tener en cuenta en lo referido a la Orientación Comunitaria tiene que ver con su efectividad en el incremento de la capacidad de desarrollo para buscar soluciones a los problemas psicosociales de la comunidad en aras de lograr un mayor bienestar tanto desde el punto de vista individual y grupal como institucional. Ello se logra con una participación crítica y constructiva de los entes implicados en el proceso de cambio.

En relación a los principios que sustentan, el proceso de orientación educativa, es importante considerar la prevención, la cual se circunscribe en los niveles: primario, secundario y terciario. Estas consideraciones resultan de extraordinaria utilidad para el desarrollo de la orientación desde una dimensión personalizada, tanto de manera individual como grupal, a partir de los contextos en que se encuentran inmersos los sujetos.

Merece especial atención, para el proceso de Orientación Comunitaria, las consideraciones en relación al principio de prevención, que, en el caso del nivel primario de atención, constituye una alternativa para prever y atender las necesidades de los sujetos, deviene en la intervención con anticipación a los fenómenos, procesos y hechos que pueden constituir la causa de determinadas problemáticas en los diversos contextos donde se encuentra inmerso el individuo. Sin embargo, de igual manera se enmarcan en otros niveles: secundaria y terciaria, en el contexto de la orientación, que permiten la atención a los sujetos en distintos momentos, es así que en la fase secundaria se parte de un diagnóstico para poder disminuir determinadas problemáticas y la terciaria permite corregir, compensar y/o rehabilitar a los sujetos que han sido afectados por diferentes problemáticas.

Es importante, para desarrollar acciones de orientación comunitaria, tener en cuenta algunas consideraciones, desde un enfoque de transformación del contexto. Según López González (2013), se pueden considerar las siguientes:

- A partir de las necesidades y problemáticas, movilizar a la comunidad para implicarse en las diferentes tareas y actividades.
- Las actividades y acciones en función de las necesidades de la comunidad, deben poseer un carácter flexible y dinámico, que permita una retroalimentación para que se generen otros problemas y necesidades.

- La necesidad de aprovechar los recursos que se encuentran en la comunidad, a partir de su identificación en el orden personal o medioambientales, además de los recursos humanos con que cuenta, que devienen en potencialidad para el despliegue de acciones como relación de ayuda, desde determinado rol profesional o como promotor.
- El papel protagónico de los miembros de la comunidad, desde su participación social y compromisos, donde cada uno conserva su identidad.
- El proceso de transformación a partir de la unidad entre todos los subsistemas del contexto comunitario, a partir de la identidad propia y la interacción con los otros.

En función de poder implementar las acciones de orientación comunitaria es importante organizar de manera coherente estrategias de intervención, a partir de las potencialidades y de todos los recursos con que cuenta. De esta manera, es significativo poder identificar cuáles son los actores claves que pueden ser parte del proceso, así como buscar relaciones de coordinación, discusión y acercamiento entre todos los actores implicados.

La concepción del enfoque de la orientación comunitaria emerge como una necesidad del rol que le corresponde a la institución docente en relación a los principales problemas que se presentan en al ámbito comunitario.

En relación a la implicación de las instituciones educativas, según Camargo (2009), es un centro del quehacer comunitario, teniendo en cuenta que los docentes y agentes educativos que la integra, deben dar respuesta a los problemas sociales del contexto inmediato, a partir de la implantación de acciones que devienen en proyectos que dinamicen su participación e implicación.

Desde esta perspectiva, la institución educativa en su relación con el contexto comunitario, extiende el proceso hacia el entorno como espacio que contribuye a la formación integral, desde un ambiente educativo compartido: escuela-comunidad. Desde esta perspectiva se insiste en la responsabilidad de la escuela, en función del desarrollo de acciones conjuntas, con el propósito de armonizar funciones en aras del desarrollo y cumplimientos de los propósitos educativos, donde se involucren a los miembros de estos contextos, lo cual enfatiza en su rol como agente de cambio y la participación de la comunidad como responsabilidad compartida en el proceso de transformación desde una dimensión psicosocial.

Es importante significar que la orientación comunitaria, se considera como

una dimensión desde el proceso de orientación, una vez que dinamiza el proceso educativo, teniendo en cuenta que está encaminado a fomentar el desarrollo personal y social, como parte de un sistema coherente de influencias socioeducativas, que se desarrolla a partir de las vivencias y circunstancias que se manifiestan en los diferentes contextos.

Para el proceso de orientación comunitaria, resulta necesario considerar determinados ámbitos que permiten comprender la naturaleza de su complejidad: actores sociales diversos, la integración de los actores sociales y la interacción y socialización, como se representa a continuación.



Desde el ámbito de la complejidad de los actores sociales diversos, se puede señalar que en el contexto comunitario se manifiesta una diversidad de implicados en el proceso, que se constituyen en decisores y establecen relaciones entre ellos que refleja la realidad del contexto. De esta manera, se manifiesta la dinámica de las necesidades, intereses, motivaciones y potencialidades de todos sus miembros, que le imprimen un carácter singular a partir de sus ideas, aspiraciones y el significado que tiene para ellos.

Desde ésta perspectiva las relaciones e interacción que se establece entre los actores sociales, se expresan a partir de la significación que tenga para

cada uno de ellos, desde su percepción sobre sí mismo y de los otros, de las funciones que desarrollan, de la connotación que tengan a partir de su formación axiológica y su visión acerca de los valores. Así, como parte de ese contexto promueven acciones que generan un proceso de interacción mutua mediada por sus necesidades.

El proceso de interacción y socialización se manifiesta en una primera dimensión por las acciones e influencia de manera recíproca entre todos los actores sociales en el entorno que les rodea, teniendo en cuenta que en el comportamiento humano influyen varios factores de naturaleza endógena y exógena, que reflejan su formación y que les permite la socialización al compartir determinadas situaciones que además se corresponden con sus expectativas y se pueden constituir en demandas para todos los miembros de la comunidad.

Desde estas consideraciones la orientación en la comunidad se asume como un proceso complejo, como parte esencial de objetivos para la intervención, desde el punto de vista educativo, social y cultural, que permita promover procesos que generen e impliquen la participación y el compromiso de acciones compartidas en función de una mejora en el contexto comunitario, desde una perspectiva de cambio en espiral lo que implica el aprendizaje constante, que se enriquece y se transforma de manera progresiva.

Teniendo en cuenta que la concepción de un **programa de intervención**, se configura en función de estudiantes, agentes educativos y la comunidad, se abordan disímiles formas de conceptualizarlo, las cuales van desde el ámbito asistencial, la función preventiva, así como una mirada hacia la atención a la diversidad.

De igual manera, Bisquerra (2010), concibe la intervención a partir de una representación, en la que se conciba y refleje el diseño, estructura y componentes necesarios para la realización del proceso. Un programa de intervención se concibe como un instrumento, que desde el punto de vista teórico-operativo, permite el proceso de orientación, a partir de constituir una guía que contextualiza el proceso, en relación a las necesidades de los sujetos a quienes va dirigido y los recursos factibles para su operacionalización.

En la siguiente figura, se puede percibir que un programa de intervención para la orientación comunitaria, debe tener en cuenta las siguientes fases:

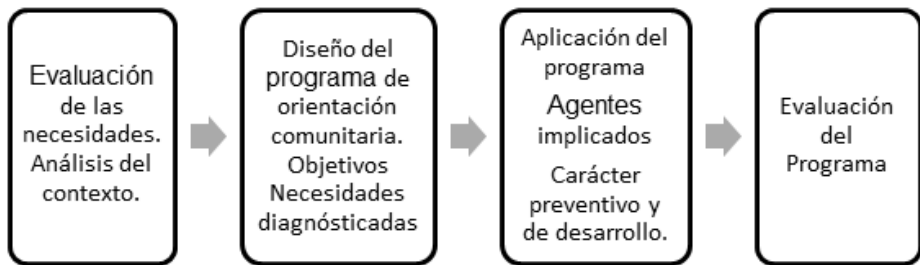


Figura. 1.3. Fases para el proceso de orientación comunitaria

El proceso de evaluación resulta de extraordinaria importancia, en función de la toma de decisiones, considerando la posibilidad de rectificar y poder regresar a otra fase. En definitiva, es importante comprobar en qué medida se han logrado los objetivos propuestos que se expresan en los resultados.

La concepción del proceso de diagnóstico de necesidades, constituye la primera fase del proceso de intervención, en función de transformar las condiciones en que se desarrollan en el contexto las necesidades sentidas como tales y expectativas en relación con una situación. Este proceso termina, una vez recopilada toda la información significativa que se necesita para la comprensión de una determinada situación. En tal sentido, se toman en consideración instrumentos como, encuestas, entrevistas, así como la observación participante.

Intervención psicopedagógica.

El proceso de intervención psicopedagógica en la comunidad se desarrolla en función de lograr el desarrollo humano desde un enfoque integral, que permita reducir los diferentes problemas de tipo psicosocial de manera colectiva, donde prevalece más el enfoque preventivo. Ésta se centra en las problemáticas y necesidades que se detectan como parte del diagnóstico. Teniendo en cuenta estas consideraciones, toda intervención tiene como propósito, lograr la transformación desde la demanda de la comunidad, a partir del cambio que se genera en los procesos sociales.

En la búsqueda de los estudios realizados en torno al trabajo de orientación psicopedagógica en el contexto comunitario, se pudo constatar que existen diversos criterios en relación a dicha problemática.

A partir de las ideas expresadas por Solé (1999), el proceso de intervención psicopedagógica, tiene como base el diagnóstico de necesidades de los estudiantes y de su ámbito familiar, buscando establecer las relaciones pertinentes entre los servicios educativos y sociales.

Los aspectos que hacen posible, considerar los niveles y el alcance desde el punto de vista profesional, de la intervención psicopedagógica en el ámbito comunitario, permiten delimitar diversos componentes que se centran en el punto de partida, que se deriva en el objeto de la problemática para la intervención, teniendo en cuenta para quién va dirigida, los ámbitos, la atención y seguimiento según estas demandas, así como las estrategias que se deriven del proceso (Matteoda, 1998).

Otros autores como Álvarez Rojo (2002); y Valle & Jakob (2009), reconocen que las acciones de intervención en el orden psicopedagógico, trasciende los ámbitos desde el punto de vista educativo y formal, pues consideran que existen otros contextos en los que se puede intervenir, como es el caso del comunitario, que posee un enfoque de acción e intervención social y educativa, a partir de la necesidad de producir el cambio de la realidad, que lleve a un proceso de realización desde la implicación personal social.

Desde esta perspectiva, la concepción de la intervención en el orden psicopedagógico para la comunidad, implica la participación de manera colectiva de los aprendizajes, con el propósito de lograr un desarrollo humano desde un enfoque integral, a partir de la participación en los cambios sociales, en relación a las realidades en que se desarrollan, es por ello que se utilizan determinadas situaciones que lleven implícitos aprendizajes dialógicos en el ámbito social. En este sentido, la intervención puede desarrollarse en diferentes espacios físicos, que se encuentren en los ámbitos de la comunidad.

Para la planificación y organización de la intervención psicopedagógica comunitaria, es importante tomar como punto de partida el diagnóstico que delimita la demanda del proceso. Las fuentes para la obtención de esta demanda pueden ser desde la participación de actores sociales internos y externos. Los primeros están relacionados con determinadas personas que están vinculadas a la comunidad y que muestran interés en la solución de determinadas problemáticas, a partir de la ayuda de agentes educativos desde fuera de la comunidad. Los actores externos, está relacionados con personas, que por sus funciones, poseen contacto con las comunidades y conocen cuáles son las necesidades y buscan la posibilidad de dar solución.

Para la concepción de un programa de intervención psicopedagógica es importante considerar los siguientes componentes, en su relación, según se expresa en la figura 4:

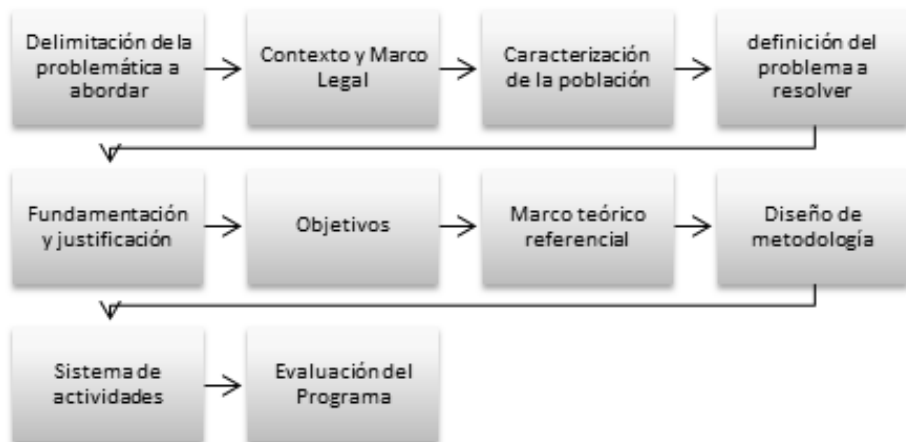


Figura 1.4. Componentes de un Programa de Intervención Psicopedagógica

Para la concepción de un proyecto de intervención psicopedagógica es importante considerar los siguientes componentes:

- La delimitación de la problemática a abordar, definición del tema.
- Los aspectos relacionados con los referentes del contexto, así como los fundamentos legales que avalan la propuesta. De esta manera, desde el punto de vista de la contextualización, es necesario realizar la ubicación geopolítica, la caracterización socioeducativa, sociodemográfica, psicoeducativa y cultural. Determinar qué variables del contexto se tendrán en cuenta para la intervención. De igual manera las disposiciones legales según el tema, desde los diferentes ámbitos: internacional, nacional y local.
- Caracterización de la población. Es importante delimitar la situación económica, estrato social, nivel de educación y características de la familia.
- Definir el problema a resolver. Especificar los factores que influyen en la problemática y de los involucrados, que deje claro por qué se interviene y se exprese de manera explícita, el estado del problema desde un enfoque histórico lógico, que se refleje su evolución hasta la actualidad y su influencia en los sujetos que forman parte del análisis.
- Fundamentación a modo de justificación. En este apartado, fundamentar por qué se realiza la intervención, y cuáles son los propósitos que se desean alcanzar, así como el impacto que se espera.
- Objetivos.

- Marco teórico referencial. Hacer alusión a los conceptos y teorías que se han abordado en relación al tema objeto de análisis en el proceso de intervención, que se constituyen en presupuestos de las acciones que se despliegan.
- Diseño de la metodología a utilizar. Especificar la metodología que se va a utilizar en el desarrollo del proyecto.
- Sistema de actividades. Las actividades se organizan atendiendo a: acción a desarrollar, técnicas que se utilizan, indicadores, metas a alcanzar y recursos. Presupuesto

Teniendo en cuenta que la orientación psicopedagógica, constituye un proceso que se desarrolla con el propósito de desarrollar de manera óptima las actividades que poseen relación con los procesos pedagógicos, psicológicos, académicos y de aprendizaje en el individuo, es importante tener en cuenta qué se debe desarrollar en las diferentes etapas de la vida en los diferentes contextos en que se desenvuelve el sujeto, de manera que se pueda llevar a cabo una relación de ayuda a modo de acompañamiento para que pueda alcanzar un conocimiento de sí mismo, de sus aptitudes, intereses, habilidades, y capacidades, sus potencialidades y necesidades que le permita un crecimiento y así propiciar el desarrollo, la prevención y acción social, desde los ámbitos en los que actúa.

Capítulo II. La Orientación Profesional y la Formación Vocacional

2.1. La Orientación Profesional

La orientación ha sido tratada desde diferentes contextos y por diferentes especialistas, donde cada orientador ha dejado una amplia gama de conceptos y procedimientos referentes. Se coincide que todo individuo en un momento u otro necesita de orientación.

Oportunamente Cronbach (1972), percibe la orientación profesional desde dos aspectos: *“como un método para seleccionar determinada meta vocacional o para que el individuo alcance conocimientos de sus propias habilidades y motivaciones”*.

En otra dimensión González Rey (1989), concibe la educación de la orientación profesional de la personalidad como un importante aspecto del complejo proceso de su educación y desarrollo, que se forma y desarrolla en función del complejo sistema de actividades, influencias e interacciones a través del cual transcurre la vida del individuo. Es precisamente el sistema de influencias bajo el cual el individuo comienza a desarrollarse (la familia, la escuela, la sociedad en su conjunto) y la acción del sujeto vinculada a ellos, los que van conformando la orientación profesional de la personalidad.

A partir de las ideas de González Maura (1998), la Orientación Profesional es la dirección del sistema de influencias educativas encaminadas a lograr la autodeterminación del sujeto en la selección y actuación profesional.

Por otra parte Pino (1999), considera que la Orientación Profesional como una relación de ayuda que se establece con el estudiante para facilitar el proceso de desarrollo de la identidad profesional del mismo.

Puede considerarse entonces que la orientación es la relación de ayuda que se establece con el estudiante, es llevarlo a la reflexión, a un mayor conocimiento. Desde esta perspectiva, ayuda no significa sobreprotección, sino establecer un proceso de interrelación entre el orientado y el orientador, donde el orientado a través del conocimiento llegue a una autodeterminación.

En investigaciones realizadas en Cuba, por González Serra (1984); González Rey (1989); González Maura (1998), se ha demostrado que los aspectos referidos a la orientación profesional de la personalidad se forman y desarrollan

en función del complejo sistema de actividades, influencias e interacciones a través del cual transcurre la vida del individuo. Se parte del hecho de que el sujeto puede poseer predisposiciones que favorezcan el desarrollo de aptitudes y destrezas vinculadas con una esfera concreta de actividad, pero éstas por sí solas no pueden determinar, en modo alguno, una orientación profesional dada. Esta se logra bajo un sistema de influencias al cual es sometido el individuo: la familia, la escuela, la sociedad en general, todo lo cual hace que al establecer vínculos puedan, como sujeto activo, ir conformando la orientación profesional de la personalidad, la cual tiene una significativa importancia en la vida del sujeto, sobre todo en la selección de la profesión, en función de su desempeño profesional.

La orientación profesional es un proceso complejo que debe ser abordado de forma estructurada y con carácter de sistema, teniendo en cuenta las partes de diferentes disciplinas y sobre la base de una concepción de la personalidad que permita derivar consecuentemente un conjunto de consideraciones susceptibles de ser aplicadas en diseño de planes de acción por los factores e instituciones que resultan claves en este proceso.

Según Rojas Valladares (2003), la orientación se percibe desde una perspectiva desarrolladora al considerarla como:

- Proceso continuo, a fin de prepararlo para realización eficiente de las tareas del desarrollo gradual, pues actúa de forma progresiva.
- Significa ayuda y no imposición del punto de vista de una persona sobre otra.
- La orientación en sí misma contempla objetivos individuales y sociales ya que a la vez que redundando en el desarrollo pleno del hombre, lo hace capaz de aportar más a la sociedad.

Por su parte Blanco (2006), afirma que la orientación, es educar para la vida, y lo relaciona con la posibilidad y capacidad de tomar decisiones y capacitar para el propio aprendizaje.

De esta manera Rodríguez (2006), plantea que orientar es, fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera progresiva para ayudar a las personas a conocer el mundo que los rodea; es auxiliar a un individuo a clasificar la esencia de su vida, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre.

La misma autora propone los siguientes principios generales de todo proceso de orientación:

1. La orientación se preocupa sistemáticamente del desarrollo de las personas, intentando conseguir el funcionamiento al máximo de las potencialidades del estudiante.
2. Los procedimientos de la orientación descansan en procesos de la conducta individual: enseñan a las personas a conocerse a sí mismos, a desarrollarse direccionalmente más que a ubicarse en un final previsto; se centra en las potencialidades, tratando de resolver carencias, flaquezas, debilidades.
3. Se centra en un proceso continuo de encuentro y confrontación consigo mismo, con la toma de decisiones personales.
4. Es cooperativa, nunca aísla ni obliga. El orientador es otro colaborador del sistema educativo, un especialista e incluso un consultor de la plantilla docente.
5. Es un proceso de ayuda en estudios críticos y momentos claves del desarrollo, pero también continua y progresiva, tratando de asesorar periódica e intermitentemente.
6. Desde estos referentes, se entiende a la orientación como un proceso sistémico y continuo, desde diferentes aristas, contempla objetivos individuales y sociales que rodean al hombre para que este lo revierta en la sociedad. Desde este punto de vista se trata de relacionar exigencias con gusto, es ubicar al hombre en el medio que lo rodea para su comprensión y entendimiento del mismo. Es crear una relación interpersonal con las necesidades del contexto y los recursos o potencialidades del sujeto.

Así mismo, se asume la orientación como:

- » Proceso de ayuda al estudiante.
- » Desarrollo de las potencialidades y habilidades del estudiante, así como, seguridad en la toma de decisiones.
- » Se vale de métodos y procedimientos mediante el intercambio y la cooperación donde se presenten situaciones complejas al orientado para evaluar su reacción.
- » Se establece entre orientador y orientado.
- » Proceso sistemático y continuo donde el centro de la actividad es el sujeto, relacionándolo con el contexto del mismo, imbricando exigencias con gustos.

- » Una de las aristas de la orientación es la orientación profesional, la cual es de gran preocupación para adolescentes y jóvenes. De esta forma, como respuesta a la problemática, diferentes autores han dado diferentes respuestas a la coyuntura desde diferentes niveles.

De León Mendoza, Rodríguez Martínez, Ortega Cortés & González Cifuentes (2008), apuntan que la actividad de orientación profesional y vocacional, está relacionada con la posibilidad de elección de un área profesional por parte del sujeto donde se va a desenvolver durante toda su vida, que se hace más compleja, cuando no dispone de las herramientas para realizar una opción certera y fundamentada.

La orientación profesional es un proceso complejo que debe ser abordado de forma estructurada y con carácter de sistema, teniendo en cuenta las partes de diferentes disciplinas y sobre la base de una concepción de la personalidad que permita derivar consecuentemente un conjunto de consideraciones susceptibles de ser aplicadas en diseño de planes de acción por los factores e instituciones que resultan claves en este proceso.

Por su parte Merino Orozco (2016), considera que la orientación profesional, forma parte del proceso educativo que transcurre o a lo largo de la vida, y se explicita en los procesos de orientación para la construcción de un proyecto académico-profesional.

El proceso de orientación profesional, es coherente con la prevención y la intervención social como principios, y como programa de intervención favorece la transición académica de los estudiantes del nivel de enseñanza pre-universitaria a la universitaria, lo cual implica un proceso de elección de la carrera como decisión que implica la calidad del acceso a la Educación Superior (Almeyda Vázquez & García Contino, 2017).

A partir de estas consideraciones, se puede aseverar que la Orientación Profesional se considera como un sistema de influencias pedagógicas que por su esencia y objetivos tiene carácter educativo y que permite establecer una relación de ayuda con el estudiante para facilitar el proceso de educación de la orientación profesional de la personalidad.

Desde esta dimensión se puede concluir que:

- La educación de la orientación profesional no puede concebirse como un proceso espontáneo, se forma y desarrolla en función de un complejo sistema de influencias educativas, en el cual el individuo desempeña un papel activo, implicándose como personalidad.

- Este proceso se debe concebir de forma sistémica y estructurada aprovechando las potencialidades de las disciplinas dentro del proceso docente educativo, así como actividades extracurriculares que propicien un vínculo con la profesión, que en su integración abarcan los fundamentos que sustentan la formación vocacional.
- Es una relación de ayuda con el estudiante para facilitar el proceso de orientación profesional de la personalidad.

2.2. *La formación vocacional*

En el presente apartado, un aspecto importante a considerar, está relacionado con la tendencia a las definiciones en relación a la orientación vocacional. En este sentido, la definición de este término está en dependencia de la concepción teórica acerca de la motivación y la orientación de los autores que la sustentan.

Es importante significar que la orientación se ha abordado desde diferentes puntos de vista, es así que se considera es sus diferentes variantes como:

- » La orientación educativa: que aborda la concepción de la orientación, desde el punto de vista que trasciende lo académico.
- » La orientación escolar: que está relacionada con la relación de ayuda que se establece con los estudiantes, en relación a la actividad de estudio y el proceso de adaptación a la escuela.
- » La orientación profesional: que se centra en una relación de ayuda en función de la elección de una profesión, teniendo en cuenta las características del sujeto y su contexto.
- » La orientación vocacional: se aborda desde la ayuda para el proceso preparación en relación a la elección profesional, así como el acceso y desarrollo durante la formación profesional.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra vocación se deriva del sustantivo del latín *vocatio* (caso nominativo), *vocationis* (caso genitivo). Es así que semánticamente algunos autores le dieron a la palabra los siguientes valores: llamada, invitación, citación, conversatorio y otros similares; pero usada más bien en el sentido de que se es llamado, convidado, citado, convocado, etc. Ese sentido fue el que prevaleció durante mucho tiempo. Así en la Edad Media se entendía por vocación una cierta llamada interior propiciada por una fuerza extrapersonal que impulsaba a actuar, a tomar una ruta en la vida. En la Grecia Antigua Sócrates creía que existía un espíritu que orientaba su vida, del cual el recibía una especie de llamada interior. Evidentemente estos criterios no corresponden al enfoque científico del problema porque hacen depender la vocación de algo más allá del mundo material.

Como señala García Hoz (1974), “*la vocación es inclinación, gusto o afición predominante, sobre todo, cuando absorbe la actividad del sujeto, la vocación profesional es una inclinación o deseo permanente. El concepto de vocación lo ve como: tres notas-aptitud, capacitación, intereses*”. (p. 717)

Esta definición identifica la vocación como aptitudes que presentan los individuos, en la primera es muy absoluta esta definición, en la segunda más adelante hace alusión a otros elementos dentro del concepto vocación, el cual es más aceptable si partimos del hecho que si bien tienen en cuenta las aptitudes, consideran también los intereses y la capacitación a lo que puede deducirse la posibilidad de influencia de los factores sociales en el desarrollo de la vocación.

La vocación tuvo en su base la concepción de considerarla como aptitud inherente a la persona, que solo debía ser develada para que el sujeto las asumiera y desarrollara, es evidente que esta idea perduró por varios años por los estudiosos del tema. De ésta manera cada carrera o profesión requiere aptitudes específicas que son; definibles a priori, mensurables y más o menos estables a lo largo de la vida.

Esta concepción estática e innatista sobre la que se apoyó durante largo tiempo el concepto de vocación, definió las características del propio proceso de orientación, el cual se apoyó en el diagnóstico psicométrico para diferenciar a las personas estudiadas, de acuerdo con su vocación y este diagnóstico brindaba la información vocacional para orientar la toma de decisiones. El individuo se concebía como objeto de observación, diagnóstico y orientación, reaccionando siempre a las influencias externas, sobre la base de aptitudes estáticas inherentes a él. En este sentido no ven el proceso de selección de la profesión como un proceso integral del desarrollo del joven.

Para algunos autores como Bohoslavsky (1978), “*la vocación no nace con la persona*” (p. 14), en estudio realizado por Cueli (1985), indica que cada individuo al nacer viene dotado de un grupo de factores de naturaleza social, cultural y económica que constituyen predisposiciones que condicionan la vocación. Lo que resulta significativo es que el individuo desarrolla sus intereses, actitudes a partir de su vocación, el logro de sus propósitos y una autorrealización en el orden personal y social.

La psicología de orientación socio histórico cultural, ha trabajado la vocación despojada de una concepción fatalista y defendiendo, por tanto, la necesidad de comprender el papel de los factores sociales en la formación y desarrollo de la vocación, la concibe con un enfoque personalógico, lo que significa ante todo considerar el papel activo del sujeto en el proceso de selección, formación y actuación profesional.

Teniendo en cuenta estos elementos, la orientación vocacional, constituye un proceso de ayuda a los sujetos que les permite la elección y preparación de una u otra profesión, así como su formación y desarrollo como profesional. Uno de los aspectos más significativos, está relacionado con la posibilidad del conocimiento de sí mismo, para la toma de decisiones a partir de sus capacidades y su contexto sociohistórico.

Es por ello que se considera que los intereses vocacionales, permanecen en el sujeto en el transcurso de su vida, que le facilitan el desempeño de sus actividades profesionales, a partir de sus necesidades.

En este sentido, Cronbach (1972), afirma que los intereses vocacionales, no se definen hasta una etapa de la vida, siempre quedan posibilidades para continuar el desarrollo de habilidades, destrezas, de manera que un individuo, una vez que haya alcanzado una formación profesional, continúa tomando decisiones profesionales.

La concepción de la orientación vocacional, deviene en un constructo que posee relación con las cualidades del desempeño de un sujeto determinado en la formación y desarrollo de una profesión. En este sentido, los parámetros para su evaluación tienen que ver con las normas desde el punto de vista social, que prevalecen en cada contexto, que determinan las cualidades del desempeño expresadas en sus modos de actuación.

Desde este ámbito, González Maura (1998), refiere que la vocación es la expresión más alta de la voluntad del hombre ante sus actividades sociales fundamentales, como categoría pedagógica abarca las actitudes y emociones que organizan, activan y dirigen la conducta del hombre en su actividad social.

Por su parte, Hedesa Pérez (2002), enfatiza que los intereses vocacionales se forman a partir del resultado de la actividad realizada por el individuo en su contacto con el mundo que lo rodea, lo que implica que están socialmente condicionados. Estos autores puntualizan que se fijan más allá de la adolescencia, salvo en casos excepcionales.

En este orden de ideas, existen posiciones que conciben la orientación vocacional como proceso, en la que intervienen varios factores. La formación vocacional es un proceso que trasciende la institución educativa y promueve la formación de intereses, actitudes y modos de actuación que activan y dirigen la conducta del joven hacia la actividad profesional. Tiene un carácter continuo, bilateral, centrado en la práctica, donde el sujeto participa de una manera activa y se implica en el proceso desde una dimensión académica, práctica e investigativa (Rojas Valladares, 2003).

Es así que se pueden definir: las consideraciones para la elaboración de los referentes teóricos, a partir de modelos teóricos que permitan tener una concepción en relación al proceso de formación vocacional; la identificación de variables y su expresión en diferentes instrumentos que permitan la contrastación empírica de la formación vocacional en determinados sujetos; la concepción de la intervención a partir de programas que faciliten la elaboración de instrumentos de evaluación que permitan identificar y medir las variables relevantes en la formación vocacional de los individuos, que su contrastación empírica.

Por su parte, Lauretti, Villalobos & González (2007), en relación al proceso de elección vocacional considera tres elementos: éxito en el estudio de la profesión; satisfacción o disfrute de las actividades propias de la carrera seleccionada; estabilidad en cuanto a la decisión vocacional que se ha tomado.

Gravini & Pineda (2009), fundamentan que la orientación vocacional, contribuye al desarrollo humano de los estudiantes, a partir de la significación que tiene la toma de decisiones para su vida futura, y que está mediatizada por factores personales, familiares, sociales y educativos, así como por determinadas aptitudes.

En el proceso de elecciones y decisión profesional se conjugan las experiencias, los pensamientos y los sentimientos del sujeto, a veces conscientes que pueden causar inseguridad e incertidumbre en relación al futuro profesional, aspectos que poseen relación con sus elecciones vocacionales (Perassi & Doval, 2014).

Desde esta perspectiva, la vocación está relacionada con determinados contenidos que el sujeto posee de la actividad social en la cual se desarrolla, que expresa sus necesidades y aspiraciones. El individuo, que se desarrolla en un contexto social, que le imprime sus motivaciones y conducta a seguir en relación a su futuro profesional, pero ese contexto es decisivo en la toma de decisiones.

Resulta necesario hacer énfasis, en las consideraciones que se han tenido en cuenta, en relación a la orientación vocacional, como proceso relacionado con la ayuda para la elección de la profesión y su consecuente desarrollo durante la formación profesional, aunque durante largo tiempo fue percibida solo para la elección profesional, sin considerar lo que transcurre durante el proceso formativo del sujeto. Desde esta perspectiva los enfoques teóricos y las consideraciones siempre se han correspondido con los ámbitos de los diferentes autores que abordan esta problemática.

El interés de acercar a los sujetos en el ámbito laboral, hacer que este cobre significado desde el punto de vista social, propicia que surjan 4 grandes corrientes en el ámbito de la orientación:

La corriente vocacional, en los años 30, que apunta hacia la identificación de los rasgos de la persona y su relación con las características profesionales de una ocupación, para terminar comparándolos e intentar ajustar estos dos aspectos.

De esta manera, existen teorías que apuntan hacia diferentes concepciones en relación a la orientación vocacional. Las teorías factorialistas, abordan la elección profesional, en dependencia de las aptitudes naturales innatas y por tanto son las que determinan las exigencias de la profesión. Es por ello que se limita a la aplicación de test psicométricos, que revelen los rasgos del sujeto que le hacen posible el desempeño en una u otra profesión.

Por otra parte, las Teorías Psicodinámicas, se fundamentan en el enfoque psicoanalítico, en el que se expone como fundamento que la motivación hacia determinada profesión, es la expresión de naturaleza instintiva, que se convierte en la fuerza atractiva canalizada mediante las características de las profesiones, a partir de su contenido.

“El hecho de escoger una ocupación como medio de vida implica una repetición. La preferencia se basará inconscientemente en la conducta que el sujeto vivió en las primeras relaciones con el objeto de su infancia”. (Cueli, 1985, p. 65)

En el desarrollo de estas concepciones, en las que se muestra el carácter pasivo que se le atribuye al sujeto, por su implicación en el proceso de elección profesional, aparecen otras ideas que se expresan en las Teorías Evolucionistas, que perciben la vocación, a partir del nivel de desarrollo que alcanza la persona, desde el nivel de desarrollo que se expresa en la elección profesional y que se manifiesta en determinadas dimensiones como: el nivel de conocimiento que posee el sujeto en relación a determinadas profesiones y su participación activa en el proceso de sí mismo para determinar sus posibilidades de desempeñarse en la misma.

A finales de los años 50, aparece el desarrollo vocacional (Super, 1977), que introduce el concepto de estadios evolutivos en el desarrollo humano y la existencia de diferentes papeles laborales que una persona puede desempeñar. Estructuró una de las teorías más abarcadoras del desarrollo vocacional, en relación a las condiciones empíricas de la época. En su concepción explica que la vocación se desarrolla desde la infancia, a partir de la identificación con los adultos, donde las vivencias y experiencias permiten

la formación del auto concepto vocacional. De igual manera, enfatiza en la necesidad de considerar el rol de la familia, que permite una identificación con la profesión de los padres.

En las ideas de este autor, se establecen etapas del desarrollo vocacional: cristalización y especificación de intereses, implementación, estabilización y consolidación en la profesión. Estas etapas resultan muy descriptivas no comprende al hombre como un ser social activo, se interesa más por predecir rigurosamente el desarrollo espontáneo de la persona que por intervenir en el mismo.

A pesar de considerar que las teorías evolucionistas superan a las anteriores, teniendo en cuenta que le asignan un rol fundamental al sujeto en el proceso de elección profesional, a partir de su madurez, no aborda el proceso teniendo en cuenta el desarrollo integral del sujeto como personalidad que permite su autodeterminación profesional.

Es importante significar que hacia los años 60, surgen teorías que enfatizan en la necesidad de integrar los conceptos de tipo vocacional en el desarrollo de los diseños curriculares a partir de la intervención de verdaderos especialistas en orientación. Ya en los años 70, surge en Japón, la corriente la educación para la vida ocupacional o educación vocacional, legitimada por la urgencia de reformar la enseñanza y la educación desde la perspectiva de relacionar la escuela con el mundo laboral y de optimizar la información y diseminación de la información ocupacional.

En los Estado Unidos, en la década del 70, en el ámbito de la reforma educativa, surge el movimiento denominado "Educación para la Carrera", que, entre sus propósitos, se declara superar las falencias en el sistema educativo en relación al sistema de enseñanza, como:

1. La formación recibida y la posibilidad a partir de las exigencias para ejercer una profesión.
2. La preparación e información de los estudiantes para asumir el tránsito de la escuela al mundo laboral.
3. El vínculo entre la institución educativa y la comunidad.

Desde esta perspectiva, es posible insertar la orientación en el currículum escolar, así como concebir la vinculación de la escuela-comunidad en el trabajo de orientación Vocacional, que permitiera a los estudiantes poseer información en relación a sus oportunidades laborales.

A partir del desarrollo de la Psicología Humanista, se muestran concepciones

en relación a la vocación que expresan el enfoque personalógico, al considerar la participación activa del sujeto, desde el conocimiento de sí mismo, en la elección de la profesión que le permita asumir esta elección de manera responsable y autodeterminada.

Desde estas consideraciones, en el proceso de orientación vocacional se implican varios agentes educativos, dejando de ser exclusivo de especialistas que implican el proceso a las instituciones educativas. De esta manera se convierte en una relación de ayuda al estudiante para el proceso de elección profesional.

Desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural del desarrollo humano, la orientación vocacional tiene en cuenta:

- El proceso encaminado a la relación de ayuda a los estudiantes, de manera continua y sistemática, que permita el desarrollo de sus potencialidades que le permitan el proceso de elección hacia una profesión de manera autodeterminada y consciente, y les posibilite asumir una posición comprometida con su profesión.

La relación de ayuda, no implica relación de dependencia, en la que se dice al estudiante cómo hacer y lo que debe hacer. Se refiere a la posibilidad de comunicación como espacio, en el que se crean situaciones de aprendizaje, que le permita la toma de decisiones por sí solo (González Maura, 2004).

- Es considerado como un proceso en el que se impliquen varios agentes educativos: docentes, pedagogos, psicólogos, la familia y la comunidad, en función que promover una relación de ayuda a partir del vínculo interpersonal entre el orientador y el orientado, a partir de movilizar los recursos personales con que cuenta el sujeto, con el objetivo de propiciar su crecimiento personal, profesional y pueda tomar decisiones de manera autodeterminada.
- Se manifiesta por un enfoque preventivo, que supone acciones de tipo proactivas, en función de reducir los riesgos y mejorando las condiciones existentes en función de prevenir posibles problemas, es así que se estructura en función del desarrollo de las potencialidades del estudiante, que le permita una elección profesional responsable
- Implica la concepción de situaciones de aprendizaje, a partir de las potencialidades del sujeto y en función de estimular la formación y desarrollo de las inclinaciones hacia determinada profesión.

A partir del surgimiento de las teorías evolucionistas, se percibe la concepción de proceso de la formación vocacional y su extensión a lo largo de la

vida del sujeto, el énfasis fundamental se hace en las etapas previas al ingreso del estudiante a un centro de formación profesional.

Características de la vocación

Para hacer alusión a las características del proceso de orientación vocacional es importante partir de las características personales, que devienen en la concepción que tiene el sujeto de sí mismo. En consecuencia con esto, la esencia está en propiciar una permanente valoración concientizada y reflexiva de sí mismos, sus motivos y necesidades.

Es así que la apreciación que se tiene de sí mismo, se encuentra relacionada con las interpretaciones que hace cada sujeto, en relación a lo lejos o cerca que se encuentre del ideal que configura el “yo” que en definitiva tiene relación con las cualidades que conforman en el componente axiológico de su personalidad, expresadas en los valores éticos, sociales y morales que se manifiestan en sus modos de actuación.

Una vez que el sujeto alcanza un nivel de autoconocimiento, a partir de la autovaloración, se establece una relación que permite establecer patrones que guían su comportamiento hacia la auto aceptación y auto concepto de sí mismo.

De León Mendoza, et al. (2008), apuntan que la actividad de orientación vocacional, está relacionada con la posibilidad de elección de un área profesional por parte del sujeto donde se va a desenvolver durante toda su vida, que se hace más compleja, cuando no dispone de las herramientas para realizar una opción certera y fundamentada.

Desde esta perspectiva el autoconocimiento resulta importante para el proceso de elección vocacional y se fomenta a partir del desempeño del sujeto en las diferentes actividades en que se desenvuelve su situación social de desarrollo, de las condiciones de vida y educación por las cuales ha transcurrido su desarrollo. El nivel de reflexión en cada situación, las capacidades y habilidades y la relación con sus intereses devienen en formas concretas de manifestarse.

En relación a lo anterior, el autoconcepto está relacionado con los conocimientos, valores, las actitudes que el sujeto cree ser. En este sentido, lo más significativo está en el concepto que se tenga de sí mismo y la claridad de lo que los otros piensan de sus características.

Es así que el planteamiento de metas, planes, objetivos futuros y su correspondencia con sus potencialidades y la efectividad en su consecución, cons-

tituyen importantes aspectos a considerar en el proceso de formación inicial para alcanzar un desarrollo de los conocimientos, las habilidades y los valores profesionales considerados como básicos para sentar las bases del futuro desarrollo profesional.

Es por ello que, en la actividad docente, las tareas y ejercicios deben caracterizarse por estimular la autonomía, la reflexión, el autoconocimiento y la autovaloración, con respecto a la elección profesional y sus cualidades y características personales para enfrentarla con éxito.

Se trata de la posibilidad de tomarse a sí mismo como objeto de análisis, lo que implica un conjunto de acciones conscientes, no casuales, dirigidas desde el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del currículo, con diferentes niveles de generalización, desde muy concreto, donde el estudiante se refiere solo a motivaciones y actuaciones específicas, hasta un nivel más elevado en que puede precisar y profundizar en las cualidades y procesos característicos de su personalidad, que favorezcan o constituyan barreras para el desarrollo de un vínculo afectivo positivo hacia la profesión.

Desde la concepción de Rojas Valladares (2003), la vocación comprende los siguientes aspectos:

- Los intereses. En este sentido, apunta hacia el conocimiento por parte del sujeto, sobre el contenido de la profesión, el perfil ocupacional, así como las cualidades que debe poseer un profesional, según el área en la que se forma. De igual manera se tiene en cuenta la actitud que emocionalmente expresa el sujeto hacia determinada profesión, que expresa el vínculo afectivo.
- La disposición para la actividad. Que se muestra en el afán de colaborar, en las relaciones interpersonales con los tutores y la presencia de actitudes positivas.
- Los modos de actuación. Que está relacionado con las habilidades que muestra en su desempeño, que se expresan en la actividad profesional que realiza, desde el proceso de formación.

Desde esta perspectiva, el proceso de formación vocacional, tiene un carácter continuo que se inicia en las primeras edades del individuo y prolonga durante toda la vida, donde el estudiante debe ser considerado como sujeto activo de su propio proceso de formación vocacional, no puede concebirse limitada al propio marco escolar, sino que ha de integrarse en el proceso educativo.

2.2.1. Los intereses en el proceso de formación

Los intereses en el plano de la actividad obligan a la persona a buscar activamente caminos y medios para satisfacer ansias de conocimiento y saber surgidas en ellos. Su satisfacción conduce a transformarlo y originar la aparición de nuevos intereses que respondan a un nivel más alto de la actividad cognoscitiva, lo cual precisa Rubinstein (1967), cuando refiere que el interés es una manifestación de la orientación de la personalidad que tiene tanto un carácter consciente como una fuerza de atención emocional; estimula y orienta la actividad específica. Enfatiza que los intereses se forman y se forjan en el proceso de la actividad por medio de la cual el individuo logra penetrar en los distintos sectores y objetivos.

Por su parte, Petrovsky (1981), señala que los intereses son manifestaciones en ámbito emocional que expresan las necesidades cognoscitivas de la persona. En el contexto de la formación vocacional, el interés deviene en un proceso importante, al formar parte de la naturaleza de este proceso.

Así los intereses en el ámbito de la actividad que realiza cada persona, le obligan a la búsqueda, de manera activa, de las alternativas y recursos para satisfacer las ansias de conocimiento y saber surgidas en ellos. Es por ello que los niveles de satisfacción, lo conduce a transformarlo, de ahí que se generen nuevos intereses que responden a otros niveles superiores de la actividad cognoscitiva.

Según González Serra (1984), el interés profesional como formación motivacional que manifiesta la orientación cognitivo- afectiva de la personalidad hacia el contenido de la profesión expresa su potencial regulador a través de:

- La existencia de objetivos profesionales claramente definidos orientados al contenido de la profesión.
- La manifestación de vivencias afectivas positivas relativas a la consecución de los objetivos profesionales propuestos.
- Un sentido personal de la profesión de contenido positivo.

En otro orden de ideas González Maura (1998), considera que los intereses son formaciones psicológicas particulares que expresan la orientación afectiva del hombre hacia el conocimiento de determinados hechos, objetos o fenómenos. Aunque en él se manifiesta la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo, predomina en su orientación lo afectivo por lo que constituye una formación motivacional.

El interés profesional deviene en una inclinación u orientación de la personalidad hacia el tipo preferido de ocupación laboral expresándose en forma de

actividad emocionalmente positiva hacia determinada profesión. De esta manera, se considera que el interés profesional es una formación motivacional que expresa la orientación cognoscitiva-afectiva del sujeto hacia el contenido esencial de la profesión en diferentes niveles de manifestación funcional.

En el proceso de elección profesional, se ponen de manifiesto diversos aspectos. Sin embargo, un elemento, que desempeña un rol fundamental, que se debe considerar y tener en cuenta por su relevancia, es el interés vocacional. Como expresan Sánchez & Valdez (2003), "*el interés es la correspondencia entre ciertos objetos y las tendencias propias del individuo frente a ellos*". (p. 75)

De hecho, todos los autores, de algún modo consideran que el interés es una orientación, una dirección afectiva de la personalidad hacia determinados hechos o fenómenos, lo que se expresa con una actitud emocionalmente positiva hacia los mismos y resulta de extraordinaria importancia la consideración de que los intereses se forman y se fijan en el proceso de la actividad, están socialmente condicionados, desde la actividad práctica que permiten la relación de los individuos con su contexto, que deviene en objeto de su interés.

Sin dudas, los intereses están condicionados socialmente y se forman paulatinamente a través de la actividad práctica que relaciona al individuo con los objetos, personas que devienen objetivo de su interés, a partir de sus vivencias.

El interés profesional pedagógico es la orientación y la actuación emocionalmente positiva hacia el objeto y sujeto de la actividad pedagógica. De ahí que la persona que posee este interés además de tener necesidad por la actividad pedagógica, por su conocimiento profundo y por su ejecución práctica, experimenta alegría y satisfacción hacia la labor realizada, así como por los éxitos alcanzados, impulsa sus acciones hacia la obtención de fines vinculados al objeto de la misma (Rojas Valladares, 2003).

Sucede con frecuencia que en el momento de la elección profesional, el joven se incline por motivaciones extrínsecas tales como: alto reconocimiento social de la carrera, complacer a los padres, lo que indica que no es el interés por la carrera el móvil en la elección, sino factores externos que no suponen el contenido en sí de la profesión y que pueden ser motivantes o desmotivantes para el ejercicio de la profesión.

Pérez & Cupani (2006), afirman que el proceso relacionado con los intereses vocacionales, hacen posible la orientación, con mayores posibilidades de éxito, partir de considerar las características del contexto educativo y socio-cultural en que desenvuelve el estudiante

Según las ideas de Rodríguez Isidro (2012), los intereses profesionales, más allá de las predisposiciones genéticas, están asociados a aprendizajes de carácter social según el contexto socio histórico. En este sentido se consideran elementos asociados a factores de naturaleza socio familiar, relacionadas con el estatus académico, así como la procedencia institucional, teniendo en cuenta la relación directa que se establece entre éstos y los intereses profesionales.

De tal forma, resulta indispensable atender las particularidades de los intereses de los jóvenes hacia la profesión, por la implicación que ello tendrá en su desarrollo profesional, al considerar que cuando hay desmotivación puede ser proclive a dejar la carrera o permanecer en ella pero con un alto nivel de insatisfacción, lo que repercutirá en su actuación como profesional.

Las tendencias que subyacen en la concepción de la formación vocacional, se pueden agrupar en torno a los siguientes ámbitos:

- La formación vocacional como un proceso continuo que se inicia en las primeras edades del individuo y prolonga durante toda la vida.
- La vocación no puede concebirse limitada al propio marco escolar, sino que ha de integrarse en el proceso educativo.
- La formación vocacional pedagógica centrada en la práctica como actividad pedagógica, donde el docente tutor actúa como agente de cambio y dinamizador de los procesos de formación.
- El estudiante, debe ser considerado como sujeto activo de su propio proceso de formación vocacional, a través de una adecuada integración académica, laboral e investigativa.

2.3. La orientación profesional. Concepción por etapas

El proceso de orientación profesional y formación vocacional hacia la carrera atraviesa por diferentes etapas a lo largo de la vida, en este sentido es importante significar que toda estimación de necesidades orientada a la elaboración de un plan o programa de formación debe tener en cuenta el momento o etapa del ciclo de la carrera.

De manera particular, considerar etapas para la orientación profesional y la formación vocacional ha sido trabajado en el contexto educativo cubano por González Rey (1989); y por González Maura (1998), los cuales lo abordan de la siguiente forma:

González Rey (1989), define tres etapas.

1. La primera etapa: Comprende el desarrollo de intereses y capacidades básicas, la cual transcurre fundamentalmente durante la niñez y se caracteriza por el enfrentamiento del niño a una amplia y variada gama de conocimientos, experiencias y actividades, tanto en el hogar como en la escuela, que constituye posteriormente la base para la estructuración de los motivos profesionales. En esta etapa fundamentalmente en las edades preescolar y primaria, la familia y la escuela desempeñan un importante papel.

2. La segunda etapa: Comprende el desarrollo de motivos profesionales y procesos de elección profesional, esta se caracteriza por el estrechamiento o polarización del espectro de intereses y el desarrollo de motivos profesionales. El adolescente y el joven se plantean de forma más o menos mediata, la tarea de la elección profesional y van concientizando la necesidad de esta. La familia y fundamentalmente la escuela mantiene un rol fundamental en este proceso.

3. La tercera etapa: Reafirmación profesional, la cual se caracteriza por la consolidación de los motivos e intenciones profesionales en el proceso de estudio o preparación para el desempeño de la futura profesión y en la actividad laboral misma. En esta etapa juegan un importante papel, las influencias educativas en el seno del centro de estudio y los planes, programas, las actividades extracurriculares, el papel que desempeñan los maestros, tutores, entrenadores, las relaciones con el colectivo de trabajo.

La orientación profesional, es en fin la consecuencia de un producto de acciones armónicas donde entran varios factores que desde que el sujeto nace empiezan a influenciarlo.

Ahora bien, analicemos también las tesis propuestas por González Maura, la cual define cuatro etapas o momentos fundamentales las cuales no se corresponden exactamente con determinadas edades o niveles de enseñanza, sino que transcurren en dependencia del nivel de desarrollo de la personalidad logrado por los sujetos y el momento de su inserción en la enseñanza profesional y en la vida laboral, lo que reafirma la orientación profesional.

Estas etapas son:

4. Etapa de la formación vocacional general.

1. Etapa de la preparación para la selección profesional.

2. Etapa de formación y desarrollo de intereses y habilidades profesionales.

3. Etapa de consolidación de los intereses, conocimientos y habilidades profesionales.

La primera etapa se caracteriza por el trabajo encaminado a la formación de intereses y conocimientos generales, amplios y variados intereses. Es importante trabajar la formación de cualidades de la personalidad como: la independencia, la perseverancia, la autovaloración, flexibilidad en el pensamiento y creatividad; factores importantes para la autodeterminación de la personalidad.

La segunda etapa se caracteriza por el trabajo dirigido al desarrollo de intereses cognoscitivos, conocimientos y habilidades específicas relacionadas con aquellas asignaturas o esferas de la actividad humana en las cuales el sujeto, muestra marcadas inclinaciones y/o posibilidades en el orden intelectual para su ejecución, así como el desarrollo de la actitud reflexiva, volitiva e independiente en relación con el proceso de formación de dichos intereses, conocimientos y habilidades.

Es importante que en esta etapa el trabajo de orientación profesional adquiera un carácter más selectivo y específico dirigido al desarrollo de intereses, conocimientos y habilidades de los adolescentes y jóvenes hacia determinadas esferas de la actividad humana en dependencia con las inclinaciones y posibilidades intelectuales que demuestra. Es por ello que en la primera y segunda etapa propuesta por esta autora, se intensifica el “trabajo diferenciado” de orientación profesional destacándose la preparación del joven para una selección profesional autodeterminada.

La tercera etapa coincide con el ingreso del adolescente o el joven al centro de enseñanza profesional y tiene como objetivo esencial la formación y desarrollo de intereses, conocimientos y habilidades profesionales que hagan al sujeto apto para el desarrollo exitoso de una determinada profesión.

El trabajo de formación vocacional de esta etapa debe apoyarse además en la realización de actividades extradocentes en las cuales el estudiante tenga posibilidad de analizar, discutir, plantear inquietudes acerca de su futura labor profesional, lo que contribuirá a desarrollar sus conocimientos, su posición activa, su capacidad reflexiva en el análisis de los problemas relativos a la profesión y le conduzca a un desarrollo de su autodeterminación profesional.

La cuarta etapa, se inicia en los años superiores de la formación profesional y su comienzo será más temprano en aquellos estudiantes que logren un mayor nivel de independencia en la aplicación de los conocimientos y habilidades profesionales en la solución de los problemas de la práctica profesional.

Al analizar las etapas propuestas por ambos autores, se llega a la conclusión de que esta última tiene un mayor acercamiento a los propósitos de este estudio sobre la formación vocacional pedagógica.

A partir de las reflexiones teóricas, la revisión bibliográfica en torno al tema y la retroalimentación que ha propiciado los estudios realizados sobre el proceso de orientación profesional (Rojas Valladares, 2003), desde una perspectiva analítica, reflexiva y crítica, se encuentran puntos coincidentes a los que se incorporan otras consideraciones sobre estas concepciones. En este sentido, se considera no circunscribir la formación vocacional a las primeras edades, sino que este es un proceso paulatino que se extiende a otros grupos de edades, incluso hasta el estudiante que se encuentra cursando ya una carrera, pues no se trata solo de la formación de intereses y disposiciones hacia la actividad, sino que también comprende la formación de los modos de actuación en relación con la profesión.

Por otra parte, existe, con un carácter diferente, el tratamiento a los intereses profesionales del estudiante, antes de ingresar a la carrera y el desarrollo en su tránsito por los diferentes niveles y después de graduado.

Desde esta perspectiva, como se precisa en la figura 2.1, el proceso de orientación profesional debe desarrollarse en tres etapas: la primera relacionada con el trabajo inicial para la formación en los estudiantes de intereses hacia la profesión, la segunda después de haber ingresado a la carrera, donde los intereses se reafirman y desarrollan y la tercera lo constituye el egresado, cuando consolida y reafirma su autodeterminación en relación con la profesión seleccionada.



Figura 2.1. Etapas del proceso de orientación profesional.

Caracterización de cada etapa.

Primera Etapa: pre-ingreso.

- 1.1. Formación de intereses y conocimientos generales.
- 1.2. Preparación para la selección de la carrera.

Segunda Etapa: Ingreso.

- 2.1. Ajuste a la elección profesional (1ro y 2do año).
 - » Diagnóstico de intereses profesionales (carácter individualizado).
 - » Conocimiento de la profesión.
 - » Vínculo afectivo.
 - » Interacción con los modos de actuación.
 - » Inicio de habilidades profesionales.
- 2.2. Estabilidad 3ro, 4to y 5to año.
 - » Aplicación de conocimientos y habilidades en la práctica profesional.
 - » Actitud creadora en la aplicación de conocimientos y habilidades profesionales.
 - » Reafirmación de intereses.

Tercera Etapa: Egresado.

- 3.1. Adaptación profesional (egresados, dos primeros años).
 - » Reafirmación de intereses en la labor profesional.
 - » Actitud creadora y transformadora.
 - » Consolidación de las habilidades profesionales desarrolladas en la carrera.
- 3.2. Desarrollo profesional.

Estas etapas se caracterizan por:

Pre-ingreso.

Este momento encierra todo el proceso que se desarrolla a largo plazo en cuanto a la familiarización de los estudiantes con las diferentes profesiones, la cual se caracteriza por la sistematicidad y continuidad en el trabajo, que permita al joven realizar una acertada selección de la profesión donde haya

correspondencia entre sus intereses e inclinaciones y las necesidades sociales que demanda el país.

Debe caracterizarse por la realización de actividades a través del propio proceso docente educativo y por otra parte actividades extra curriculares, que permitan un conocimiento referente a la profesión, creando un clima emocional positivo para esta labor.

El trabajo no puede reducirse a actividades aisladas y espontáneas, porque la esencia misma de la orientación profesional expresa que la elección de la profesión no puede ser en ningún caso, un proceso fortuito dependiente de factores casuales, por el contrario, debe ser un proceso que tenga como premisas indispensables, su carácter de sistema, planificación y sistematicidad en su ejecución.

En la preparación para la selección de la carrera, es importante vincular al joven con las esferas de actuación, con el propósito de despertar el interés hacia la profesión, una vía importante lo constituye la interacción con áreas que se corresponden con su esencia, donde estas deben jugar un papel importante en el desarrollo de estos intereses.

Este momento es importante en la educación profesional de la personalidad, pues es precisamente donde el joven decide su futuro profesional a través del proceso de selección de la profesión, que se convierten para ellos en ese centro afectivo de la situación de la vida, alrededor del cual comienzan a girar todas sus actividades y todos sus intereses.

Ingreso

Esta etapa se inicia con el ingreso del estudiante a un Centro de la Educación Superior. Este tiene dos niveles: En 1ro y 2do año (Ajuste a la elección profesional) y en 3ro, 4to y 5to (Estabilidad).

En el contexto educativo actual, alcanza una nueva dimensión a partir de la formación, se materializa desde la práctica pre profesional en las instituciones, la cual actúa como centro integrador y promotor de las potencialidades del estudiante.

Ajuste a la elección profesional

Este nivel se caracteriza en un primer momento por la iniciación en el primer año de la carrera. Un aspecto importante lo constituye el diagnóstico individualizado del estudiante para conocer sus potencialidades y debilidades y en función de ello establecer la estrategia de intervención.

Es justamente en este primero y segundo año, donde el estudiante tiene una mayor aproximación a su futura actuación profesional, a partir del vínculo que establece con un sistema de tareas, en sus esferas de actuación desde la práctica.

En este período de formación, es donde alcanza un mayor conocimiento sobre la carrera seleccionada y es el momento preciso para desarrollar, a través de procesos sustantivos a los que responde su formación, una actitud emocionalmente positiva hacia la profesión, a partir de la implicación del estudiante en su proceso de formación, en las interacciones que se producen con los docentes de la carrera, que repercute de manera decisiva para descubrir la esencia de la profesión desde dentro y es donde los intereses se reafirman y desarrollan; se ajusta a la profesión seleccionada.

Es también el momento en que se inician nuevos hábitos y técnicas de estudio acorde a las nuevas exigencias de la Educación Superior.

Estabilidad (3ro, 4to y 5to año).

Hay una mayor estabilidad en todos los órdenes. Ésta se caracteriza por el desarrollo acelerado de las habilidades profesionales, un incremento paulatino de la actividad independiente por parte del estudiante a partir del nivel que vaya alcanzando, aplica los conocimientos y habilidades a la práctica profesional, da solución a los problemas profesionales en el ámbito de la institución, y un fortalecimiento de su preparación. Por consiguiente, se debe caracterizar por un mayor nivel de desarrollo de intereses profesionales que se revierten en la actuación con los niños.

El final de este nivel se caracteriza por una actividad profesional independiente y transformadora, se manifiesta una actitud creadora en la aplicación de conocimientos y habilidades profesionales. Se manifiesta un conocimiento profundo del contenido de la profesión con una significación positiva de ésta.

Egresado

Adaptación profesional.

Se entiende por la adaptación profesional, el proceso de adaptación activa del joven a la esfera laboral, al colectivo de trabajadores al cual pertenece, a las condiciones de trabajo y particularidades concretas de la especialidad. La exitosa adaptación demuestra la correcta elección de la profesión. De ahí que en esta etapa sea necesario orientar al profesional novel, por ser el momento donde se consolida y se reafirma su autodeterminación con relación a la profesión seleccionada.

La adaptación profesional se caracteriza por los indicadores que garantizan el desarrollo posterior de la inclinación o disposición a una actividad profesional concreta, la coincidencia de la motivación social o individual del trabajo en dependencia de su contenido, influencia familiar y el ambiente de la producción.

La preparación para la formación profesional, comienza en la práctica pre profesional, pero no termina en ella. La adaptación constituye parte de esa formación profesional y se realiza con las fuerzas del colectivo de la institución donde se forma el especialista.

En la medida en que la institución formadora pueda cualitativamente crear las bases para la adaptación profesional, tanto más efectivo transcurrirá el dominio o asimilación de la profesión. La calidad de la vinculación con la práctica, el proceso de formación y la práctica profesional garantizan en parte el proceso de adaptación.

Los componentes de la adaptación profesional se relacionan y complementan mutuamente. Esto, a su vez, sirve de base en todo el complejo trabajo de orientación profesional. Dicho sistema está dirigido a activar multilateralmente las potencialidades creadoras de la personalidad, dirigir racionalmente el desarrollo de los procesos sociales y unir armónicamente los intereses personales con las demandas y necesidades de la sociedad.

Después de los dos primeros años de graduados, se percibe un crecimiento profesional a partir de la superación académica, metodológica y científica y en la búsqueda de soluciones a los problemas que se les presentan en la práctica profesional.

Este desarrollo debe ser concebido como un hecho contextualizado en su propia actividad profesional, a partir del diagnóstico de sus necesidades formativas y de sus intereses profesionales. Un factor condicionante lo constituye el centro donde ejerce su actividad profesional, la actitud transformadora como agente de cambio.

2.4. La reafirmación profesional

El proceso de la orientación profesional de la personalidad no culmina con la elección profesional, sin dudas este constituye un momento trascendental en el proceso de autodeterminación profesional, considerando que el joven ha hecho una elección consciente, pero no significa el punto final del proceso de orientación. Una vez efectuada la elección de una u otra profesión, el joven se enfrenta a la etapa de preparación profesional y su estrecha relación

con la actividad laboral, en este sentido se desarrolla el proceso de consolidación de los motivos profesionales.

La reafirmación profesional ha estado condicionada por dos momentos significativos en el desarrollo profesional, por una parte el proceso de estudio y preparación para la profesión, donde desempeña un rol fundamental el centro de estudio, que abarca desde la concepción del currículum hasta la influencia que ejercen los docentes y tutores en el desarrollo de vivencias, conocimientos y habilidades que inciden en la consolidación de motivos profesionales; y la vinculada a la actividad práctica, la cual constituye también una vía para la consolidación de los motivos profesionales, la que se desplaza en la propia actividad con el desarrollo de conocimientos y habilidades.

En el contexto de la formación del profesional, la reafirmación profesional es el proceso en el que se desarrollan los intereses, conocimientos y habilidades profesionales que hacen al sujeto apto para el desarrollo exitoso en el desempeño de la profesión. Proceso de estudio y preparación para el desempeño de la profesión desde la actividad práctica, donde puede coincidir o no el contenido de la carrera que estudia con la actividad práctica profesional.

Cuando el trabajo de orientación profesional es insuficiente en etapas precedentes, resulta necesario no descuidar la labor educativa en este momento. Sucede con frecuencia que, en el momento de la elección profesional, el joven se incline por motivaciones extrínsecas tales como: alto reconocimiento social de la carrera o por complacer a los padres, lo que indica que no es el interés por la carrera el móvil en la elección, sino factores externos que no supone el contenido en sí de la profesión y que pueden ser motivantes o desmotivantes para el ejercicio de la profesión.

De esta manera, resulta indispensable atender las particularidades de los intereses de los jóvenes hacia la profesión, por la implicación que ello tendrá en su desarrollo profesional, al considerar que cuando hay desmotivación puede ser proclive a dejar la carrera o permanecer en ella pero con un alto nivel de insatisfacción, lo que repercutirá en su actuación como profesional.

Las influencias educativas pueden contribuir a que el joven se identifique con la profesión escogida y pueda afrontar con éxito las influencias propias de su profesión. Por otra parte, la reafirmación profesional se manifiesta en el desempeño de la actividad laboral, una vez graduado, donde comienza a desplegar en su actividad los conocimientos y habilidades adquiridas, así como la consolidación de los intereses profesionales.

2.5. Consideraciones acerca de la orientación profesional pedagógica

Los cambios socioeconómicos que se generan en la actualidad, generan nuevas demandas que exigen de especialistas con habilidades en correspondencia con el desarrollo profesional en función de encontrar soluciones a problemas sociales y profesionales relevantes. Es por ello que la orientación en el contexto de la Educación Superior, adquiere una gran relevancia como elemento clave, a partir de los cambios que se generan en el contexto social y en la universidad en particular.

Un rol significativo en la orientación pedagógica de los estudiantes, está relacionado con la actividad en el trabajo pedagógico, que permite resolver un conjunto de tareas interrelacionadas.

Esto permite principalmente al estudiante obtener un conocimiento más profundo de la profesión, que pueda percibir sus características y especificar la imagen, del “yo” en la profesión: ver su potencial real en la actividad profesional futura, la presencia o ausencia de cualidades profesionalmente significativas, además posibilita la construcción y el desarrollo de cualidades profesionalmente importantes.

Como resultado de este importante papel desempeñado por los entornos universitarios, las instituciones de educación superior poseen la responsabilidad de ofrecer programas que tengan como objetivo la construcción de la orientación profesional de los estudiantes (Palade & Constantin, 2012).

2.5.1. La orientación Profesional pedagógica

Los estudios desarrollados por Nagy (2008), identifican ciertos factores que influyen en la orientación profesional de los estudiantes en la universidad, entre ellos se encuentran las creencias con respecto a la naturaleza social de su futura profesión, así como las características personales, las habilidades, la conciencia profesional y el conocimiento que el estudiante adquiere de la universidad y las expectativas con respecto a la profesión.

De esta manera, la orientación profesional, implica variables importantes que influyen en los estudiantes en sus elecciones académicas y cuanto más control tiene sobre su elección profesional, más fácil es determinar sus metas y la mejor capacidad del estudiante para alcanzar el éxito académico y profesional.

La formación del profesional para la actividad pedagógica se concibe como un proceso con un carácter sistémico y estructurado donde los estudiantes

se implican de forma individual o colectiva en su proceso formativo propiciando la adquisición de conocimientos, habilidades profesionales, así como cualidades positivas en su personalidad que contribuyen a su desarrollo profesional.

La formación de este profesional se caracteriza por dos elementos fundamentales:

1ro- Es un proceso de formación en que es necesario llevar a cabo una combinación entre la formación académica y unido a ello la formación pedagógica y metodológica.

2do- Es una formación de formadores, lo cual implica un estrecho vínculo entre su formación general y su práctica profesional.

La formación de profesionales en la esfera de la educación es un tema de gran interés que ocupa a gran número de investigadores, en la búsqueda de vías para formar mejores profesionales de la educación y la docencia, son válidas todas las experiencias que permitan preparar con eficiencia a los jóvenes docentes a partir de las exigencias formativas generales y contextualizadas.

Como todo proceso formativo, está sujeto a determinados principios entre ellas, debe ser: un proceso continuo, que permita la integración de los componentes académicos, investigativos y laborales, la integración de la teoría y la práctica y debe verse como un proceso social, dinámico, individualizado, sometido a la indagación, reflexión y supervisión constante.

En los momentos actuales, la formación del profesional de la educación se expresa en la necesidad de dar respuesta a las demandas sociales y propiciar la asimilación y forma gradual y ascendente. Esta condición pretende explicar que la formación de profesionales debe centrarse en la solución de problemas basados en conocimientos científicos donde se insista en la unidad entre conocimientos y competencias profesionales que la práctica exige. Entonces, lo más importante es la preparación que reciba el profesional para que enfrente su práctica futura con carácter creativo, dirigido a la transformación de su realidad educativa.

Un profesional de la educación es un individuo adulto que no solamente asume, sino que realiza su autonomía de juicio, es decir, que es capaz de expresar y defender las razones (dando argumento y apostando evidencias) que sustentan sus decisiones y acciones sobre la formación de los ciudadanos y ciudadanas a su cargo (Angulo Rasco, 1993).

Desde esta perspectiva, ser profesional de la educación significa facilitar y potenciar el acceso de los ciudadanos a la cultura cívica, tomando como referencia una interpretación educativa de la misma. Es así que la Orientación Profesional Pedagógica, se concibe como un sistema de influencias pedagógicas que por su esencia y objetivos tiene carácter educativo y que permite establecer una relación de ayuda con el estudiante para facilitar el proceso de educación profesional de la personalidad y la Formación Vocacional hacia la actividad pedagógica con los niños, como un proceso de formación de intereses, actitudes y modalidades personales que activan y dirigen la conducta del joven hacia la actividad pedagógica con los niños, es que se estructura la propuesta educativa.

Para el proceso de orientación profesional pedagógica, es importante tener en cuenta a modo de direcciones básicas, determinados elementos que condicionan este proceso, como lineamientos rectores para la implementación de determinadas propuestas y como presupuestos que sustentan el despliegue de las acciones educativas.

De esta manera, no es posible asegurar el efecto necesario en la práctica del trabajo de Orientación Profesional Pedagógica, si ello no se apoya en las principales condiciones teóricas.

Se conciben las direcciones básicas, como aspectos generales de la estructuración organizativa y metodológica de la orientación profesional pedagógica en la carrera, que parten de los objetivos y presentan las características siguientes:

- Son los fundamentos de la dirección de la orientación profesional pedagógica, determinando la acción pedagógica de los docentes, en función del desarrollo vocacional de los estudiantes.
- Su campo de acción se mueve hacia todas las disciplinas y asignaturas que conforman el diseño curricular de la formación del profesional.
- Constituyen orientaciones elementales para la planificación y dirección de la orientación profesional hacia la actividad pedagógica.
- Tienen un carácter de sistema, complementándose mutuamente en todo el proceso de orientación profesional pedagógica.

Direcciones básicas para el trabajo de orientación profesional pedagógica

1. El colectivo de docentes, como nivel fundamental de la Orientación Profesional Pedagógica.

Se parte de que el colectivo de docentes, constituye la célula básica del trabajo con los estudiantes, que debe nuclear desde una visión única, la excelencia académica y el compromiso social de los estudiantes, tiene la misión de concebir en el marco de su competencia los objetivos educativos y las acciones a desarrollar, así como la responsabilidad de dirigir este proceso y evaluar periódicamente su cumplimiento involucrando de forma protagónica a los estudiantes. Este constituye el punto de confluencia idóneo para integrar y evaluar el resultado de las acciones de orden curricular, extensionistas y socio-políticas concebidas para dar cumplimiento a los objetivos instructivos y educativos sin que exista dicotomía entre estos.

Como requisito importante en los inicios de los estudiantes en la carrera, deben contar con un profesorado, preparado desde el punto de vista profesional y personal, es por ello que se considera deben:

- Estar dentro de la excelencia universitaria.
- Sentir satisfacción por la labor que realiza.
- Tener conocimiento cabal de la carrera y la educación para la cual forma este profesional.
- Ser capaz de transmitir a los estudiantes, valores y cualidades positivas de la personalidad.
- Ser capaz de establecer una comunicación positiva con los estudiantes, dedicar tiempo para escucharlos y dentro y fuera de la clase.
- Tener un exigente control.
- Tener dominio profundo de la política educacional para instrumentar su cumplimiento en los profesores y estos como agentes de cambio eduquen a los estudiantes (incondicionalidad e integralidad).
- Poseer dominio en la aplicación y utilización del diagnóstico individual y colectivo.

Los docentes, desde la concepción del proyecto educativo, deben propiciar la integración de tareas desde los procesos sustantivos, entre ellas, ejecución de las actividades de extensión universitaria, como dimensión importante en la vida del estudiante, aprovechando las potencialidades que esta brinda para el logro de la formación integral del estudiante y como marco propicio para el desarrollo de actividades educativas dirigidas a elevar el nivel de interés hacia la profesión seleccionada.

2. Carácter profesional en el desarrollo del proceso docente educativo de las disciplinas y asignaturas que se trabajan en la carrera.

El enfoque profesional implica el vínculo desde que el estudiante ingresa a la carrera, a través de las disciplinas y asignaturas, con las esferas de actuación a través de situaciones problemáticas que vayan dirigidas a su futuro desempeño profesional, el cual implica todas las acciones que cotidianamente debe realizar para interactuar en el proceso docente-educativo y lograr resultados significativos en términos de productos de aprendizaje.

El trabajo en todo momento de ejecución del proceso docente educativo con su actuación profesional les permite poder descubrir la esencia de la profesión, sensibilizarse con el camino a emprender, alcanzar un nivel emocional positivo hacia el objeto de la profesión. La tarea integradora del año en su articulación horizontal y vertical debe tener salida en su objeto de actuación: institución, familia y comunidad.

3. El papel rector de la Formación Pedagógica en el proceso de orientación profesional pedagógica en la carrera.

La Formación Pedagógica, desempeña un importante papel en la Orientación Profesional Pedagógica, partiendo del hecho que es quien tiene como fin la preparación de un profesional capaz de enfrentar con éxito las diferentes tareas profesionales y las transformaciones de la enseñanza para la cual se prepara.

Desde el primer año a partir del enfoque profesional de las asignaturas, vincular al estudiante con la actividad práctica favoreciendo un ambiente óptimo de satisfacción por lo que implica esta tarea.

A partir de este hecho cada asignatura debe tener una esmerada dedicación en lo que se refiere al desarrollo de un vínculo afectivo con la profesión desde la clase y que se revierte en la práctica pre profesional, desde el momento en que el estudiante interactúa en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, el valor profesional que se le imprima a esta actividad redundará en una atmósfera emocional positiva hacia este tipo de tarea.

Teniendo en cuenta que dentro de los componentes del proceso Docente Educativo, el objetivo constituye la categoría rectora por responder a un encargo social, consideramos importante partir de este enfoque para abordar el papel de esta disciplina en la propuesta educativa. En este sentido, es importante que los objetivos de disciplina y asignaturas, respondan a este fin.

4. La práctica pre profesional, como núcleo central del proceso de orientación profesional pedagógica. .

El profesional debe caracterizarse por poseer una formación profesional profunda y sólida de su objetivo de trabajo parte de la realidad objetiva que es

modificada por la actividad del profesional que le permite resolver de manera activa, independiente y creadora los problemas de carácter general a los que se enfrentará en su puesto de trabajo una vez graduado (Alvarez de Zayas, 1989). Esto se logra si la formación del profesional se desarrolla a través de la integración entre los centros de Educación Superior y en las entidades laborales en los cuales se desarrolla parte del proceso docente.

Desde esta perspectiva, la práctica constituye el núcleo central para el proceso de orientación profesional pedagógica, teniendo en cuenta que es este justamente el lugar donde el estudiante actúa con la realidad de su futuro desempeño profesional, es donde se vincula con estudiantes directamente permitiendo en esta interacción desarrollar sentimientos positivos en relación a lo que implica dicha actividad.

Considerada la formación del profesional un proceso dirigido en el cual se debe perfeccionar la función de dirección del centro pedagógico y la participación y responsabilidad de la escuela en la preparación del profesional de acuerdo a las exigencias planteadas.

Es por ello que no puede ser concebido como un hecho aislado y descontextualizado de la propia vida del estudiante y del marco donde se sitúa su actividad De Miguel (2005). Es así que existen factores que condicionan esta formación, entre ellos: las características personales del estudiante, momento en el desarrollo de su carrera en que se encuentra en relación con el año académico, el entorno institucional donde realiza la práctica pre-profesional que engloba desde las características de los estudiantes, la familia, la comunidad y las interacciones entre los docentes, el estilo de dirección del centro y la actitud que asume en relación con el cambio y la innovación educativa. El clima institucional constituye un factor que incide en el desarrollo de intereses profesionales hacia la actividad pedagógica.

El contexto institucional donde el estudiante se desempeña, constituye un condicionante importante, donde se fomentan sistemas participativos, buenas relaciones interpersonales entre los docentes, estructuras de cooperación y diálogo, cooperan más eficazmente. La falta de incentivos, el escaso reconocimiento social de la profesión y los índices de insatisfacción constituyen agentes nocivos que no ayudan al estudiante a plantearse con seriedad procesos de desarrollo profesional.

2.5.2. Estrategia metodológica para la orientación profesional pedagógica en la Universidad

El proceso de orientación hacia la actividad pedagógica en los momentos actuales exige cada vez más, la preparación de los estudiantes para la rea-

lización de la misma. En el camino recorrido en busca de la información imprescindible se recurrió a estudios realizados en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Conrado Benítez García”, Cienfuegos, Cuba, donde se constata que el nivel de satisfacción profesional de los maestros en formación y las posibles causas de las actuales dificultades que impiden mayor efectividad en la etapa de reafirmación profesional. En este sentido, en el nivel de satisfacción es observable que la motivación hacia la labor del docente no está en los índices deseados, teniendo en cuenta que las causas que provocan dichas insatisfacciones, se centran fundamentalmente en que no es suficiente trabajo de formación vocacional y orientación profesional, en los niveles precedentes.

La orientación profesional pedagógica que se realiza en la Universidad, tiene implicaciones en la formación del profesional, pues este proceso no termina con su ingreso a la educación superior, sino que continúa desarrollándose en diferentes momentos y con objetivos específicos, además es la orientación una de las funciones que deberá asumir una vez graduado, lo que implica que se deben realizar todos los esfuerzos posibles por su formación integral.

Al ingresar a la universidad comienzan los estudiantes a comprender el contenido de su profesión, partiendo de la intencionalidad pedagógica que cada profesor concibe en su asignatura. Es por ello que el primer año de la carrera es de vital importancia para su posterior desarrollo, pues es en este momento cuando el individuo comienza el proceso de reafirmación profesional, al comenzar la preparación necesaria para dar cumplimiento a sus intereses profesionales, donde desempeñan un importante papel las formaciones psicológicas y las vivencias del sujeto, como parte del proceso de orientación profesional.

La universidad como institución encargada de la formación de profesionales, tiene la responsabilidad de propiciar un riguroso sistema formativo que responda a las necesidades de sus estudiantes. Encaminados hacia el logro de índices de calidad, es necesario que en este nivel el proceso de reafirmación profesional ocurra de forma armónica. El docente es el profesional encargado de velar por el adecuado desarrollo del proceso educativo para el logro de la formación integral de las nuevas generaciones. Una estrategia de orientación con acciones que responden a las potencialidades y necesidades de los estudiantes contribuirá a su reafirmación profesional.

Los fundamentos que avalan este proceso, están en el conocimiento de las características, potencialidades y necesidades de los estudiantes, a partir de la historia personal, los conocimientos previos y sus carencias. El vínculo con esta demanda requiere de elementos generales e integradores que re-

presentan el funcionamiento y la especificidad del proceso de formación, en correspondencia con la concepción pedagógica de la escuela.

La estrategia se concibe teniendo en cuenta el diagnóstico pedagógico como proceso continuo, dinámico, sistémico y participativo, como punto de partida de las reales probabilidades de cada uno de los estudiantes y lograr la transformación a partir de las actividades pedagógicas que se abordan desde la perspectiva de la diversidad.

El carácter formativo del contenido del proyecto de grupo, parte de actividades o situaciones, y se analizan a partir de las potencialidades tanto en el orden cognoscitivo, como afectivo y comportamental de las diferentes actividades que realiza el estudiante, en función del desarrollo alcanzado en el plano del conocimiento, así como en función de su preparación para saber y saber hacer. El estudiante como centro de su formación, tiene que dialogar, intercambiar acerca de los procesos, reanudar el conocimiento de la naturaleza de su actividad pedagógica.

La orientación profesional centrada en el proyecto educativo de grupo, como actividad pedagógica, que permite el desarrollo de intereses hacia la labor de educar, permitiendo la interacción del estudiante con el objeto de esta profesión y está mediatizada por las relaciones que establece con el profesor responsable del grupo, el cual actúa como promotor vocacional, que participa en el proceso del conocimiento sobre la profesión, así como de los modos de actuación.

De modo general, la estrategia metodológica para la orientación profesional, se centra en:

- Considerar al estudiante como un sujeto en el proceso de su formación como una personalidad que asume un carácter activo en la determinación de su actuación profesional.
- Considera la orientación como una relación de ayuda que se establece en el proceso de la educación de la personalidad del sujeto en el contexto histórico determinado, dirigido al desarrollo de la autodeterminación profesional.
- Considera como objetivo esencial el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del sujeto, el cual va ganando en independencia en las posibilidades de la autodeterminación profesional.

Se define la Estrategia Metodológica como la proyección de un conjunto sistematizado de acciones que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, tomando como base los métodos y pro-

cedimientos para el logro de los objetivos relacionados con el proceso de orientación profesional en los maestros en formación, a través de la acción orientadora del profesor desde el proyecto educativo del grupo.

Los componentes esenciales de la estrategia:

1. La orientación profesional centrada en la institución educativa donde realiza la práctica, a partir de la interacción del estudiante con el objeto de la profesión y en las relaciones que establece con el docente como agente de cambio, el cual participa en la solución de tareas profesionales y le confiere, desde su ejemplo, la esencia del modo de actuación profesional.
2. Como elemento medular se centra en la actividad del profesor en su doble condición de educador y orientador profesional, teniendo en cuenta las direcciones de trabajo en correspondencia con el proyecto educativo del grupo, visto este como una anticipación de lo que se aspira a alcanzar, en un período de tiempo determinado, en relación con el proceso formativo de los estudiantes.
3. El diagnóstico que permita indagar en el contexto socioeducativo del estudiante y en su aprendizaje y que proporcione conclusiones diagnósticas para la necesaria intervención en el proceso de orientación hacia la profesión.
4. Se concibe a partir de una adecuada caracterización socio-psico-pedagógica del alumno que permita valorar su desarrollo integral como personalidad y concretamente el nivel de desarrollo e integración de los intereses profesionales.
5. La intervención como procedimiento básico, centrada en la concepción del proyecto educativo de grupo, donde emerge, la práctica como actividad pedagógica y los talleres de reflexión sobre la profesión.
6. El desarrollo de las actividades extensionistas concebidas en el proyecto y que posibilite el vínculo afectivo y de contenido del alumno con aspectos propios de la profesión pedagógica.

La estrategia se organiza en tres etapas: planificación y organización, aplicación y evaluación.

Etapa I. Planificación y organización.

En esta etapa se presenta la estrategia metodológica para la orientación pro-

fesional pedagógica, fundamentada en la necesidad de una mejora en el proceso de formación del estudiante.

Tareas que se desarrollan en la misma:

- » La organización desde el proyecto educativo, en la estrategia docente educativa, de modo que exista el espacio para los talleres de reflexión.
- » La concepción de relaciones con la práctica a modo de establecer un vínculo con las diferentes educaciones.
- » Los talleres y actividades metodológicas se utilizan como forma organizativa fundamental para la preparación científica, teórica y práctica de los docentes por las oportunidades que ofrece para el protagonismo del colectivo.
- » Se ha de contribuir al desarrollo de habilidades en los participantes, como resultado de la relación que se establece entre lo individual y lo colectivo.
- » Se propicia la participación activa en la búsqueda de soluciones a los problemas de la formación del estudiante, para favorecer el desempeño profesional.
- » Se ha de concebir la planificación, la organización, la regulación, el control y la evaluación con carácter de sistema, posibilitando la actualización de las acciones de la estrategia.

Para contribuir al nivel de preparación del profesor responsable del grupo fundamentalmente y del resto del colectivo docente es importante planificar y organizar los cursos de superación a partir de los resultados que se obtienen en la etapa de diagnóstico.

Etapa II. Aplicación.

En ella se propician cambios en el proceso de formación del estudiante, mediante la implementación del proyecto de grupo, en la estrategia docente educativa del año, teniendo en cuenta cada una de las dimensiones y las acciones concebidas con los ajustes correspondientes derivados del diagnóstico, respondiendo a los objetivos que rigen el proceso de formación. Por tanto, esta etapa recorre toda la intervención educativa en el período de formación del estudiante que hace posible evaluar avances, retrocesos y unificar estrategias, para lograr un profesional que cumpla con los objetivos del modelo de escuela acorde a las transformaciones y propósitos. La etapa permite regular el proceso ante las contingencias que surgen para determinar las alternativas o variantes a utilizar.

Etapa III. Evaluación

La evaluación como proceso comienza desde el inicio de la intervención y se mantiene a lo largo de ella. Permite conocer el cumplimiento de las acciones de la estrategia que requiere de la acción coordinada de los participantes. El control y la evaluación se realizan para cada una de las etapas y acciones desde el inicio de la implementación de la estrategia, favoreciendo la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación individual y grupal de los implicados y del proceso.

La etapa de evaluación define los logros y obstáculos que se han ido viniendo en cada etapa y el proceso en general, donde se valoran los resultados determinando la aproximación lograda al estado deseado.

La evaluación en la etapa de planificación y organización debe incluir: el proceso de preparación de los profesores a partir de experiencias desarrolladas, la valoración de los nuevos conocimientos que adquieren los docentes, en particular de los procedimientos metodológicos, el cumplimiento de los objetivos para reorientar el proceso que favorezca el aprendizaje del estudiante y su desarrollo integral.

La evaluación en la etapa de aplicación debe incluir: el dominio de los profesores del contenido de las diferentes asignaturas que se evaluarán y su integración para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, las condiciones que existen para la actualización e integración de los contenidos por los docentes en las diferentes asignaturas, el conocimiento del estado actual del proceso de orientación profesional, el intercambio sistemático de los resultados parciales para propiciar el carácter educativo y de autorregulación del proceso. La evaluación integral de la estrategia debe tener en cuenta lo expresado anteriormente, conjuntamente con las decisiones que se tomen para llevarla a cabo, según se expresa en la figura 2. . Esta evaluación debe ser planificada y controlada por el colectivo de actores.



Figura 2.2. Concepción de la estrategia metodológica.

Explicación de los pasos metodológicos que forman parte de la Estrategia.

1. La entrega pedagógica.

Se desarrolla y se identifica como un proceso que tiene lugar en todos los subsistemas educativos en Cuba, constituye un recurso metodológico para ofrecer la atención a los estudiantes y toma como premisa el intercambio entre los docentes, con el objetivo de ofrecer una adecuada caracterización integral de cada uno de los estudiantes que a partir de ese momento tendrán a dicho centro docente como principal núcleo de su formación.

En este proceso el análisis individual y grupal del desarrollo actual y potencial del estudiante, ocupa un lugar importante pues permite al profesor realizar todas las precisiones necesarias para su intervención didáctica y educativa. Con ello promueve la concientización de los logros y problemas que cada uno debe enfrentar y superar. Supone por tanto la participación de todos los factores que inciden en el proceso educativo del estudiante.

Constituye un intercambio profesional entre docentes que terminan su trabajo con un grupo de estudiantes y el que empezará a trabajar con él, cuando se inicie el próximo periodo, proceso en el cual, en gran medida, el primero entrena al segundo para que pueda continuar la dirección del proceso docente educativo sin que sus estudiantes aprecien incongruencias en las influencias educativas que reciben (López Machín, 2009).

Se plantea así que este intercambio entre los docentes hace posible que estos adquieran los elementos esenciales en relación a la profesión pedagógica. Unido a esto se considera su relación con la preparación a la familia, para que de forma conjunta contribuya a elevar el desarrollo de los educandos, teniendo en cuenta el medio en que cada estudiante se forma.

En tal sentido, en el marco del trabajo de orientación profesional la entrega pedagógica es un proceso que garantiza la continuidad y seguimiento al diagnóstico del estudiante y permite lograr un seguimiento al desarrollo de intereses profesionales y tránsito armónico por el sistema de un nivel a otro que permita un proceso de elección profesional de manera autodeterminada.

2. Obtención de la información o diagnóstico psicopedagógico.

La evaluación de necesidades, permitirá: planificar la intervención, prevenir ciertos niveles de riesgo, determinar si la intervención es realmente necesaria para ese contexto, identificar los problemas, asegurar que la intervención responda a las necesidades del grupo, desarrollar competencias y potencialidades.

En este sentido se identifican los estudiantes, teniendo en cuenta su disposición, las acciones de preparación según sus potencialidades y necesidades. Su objetivo es conocer a través del diagnóstico el estado en que se encuentra la formación integral del estudiante, su orientación profesional, así como el desempeño profesional de los docentes que laboran en la carrera.

A través del diagnóstico se obtiene una información, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, sobre la generalidad y la individualidad de los alumnos y acerca del cumplimiento de los objetivos propuestos por los docentes, para determinar si es necesario introducir correcciones en su sistema de trabajo; variar el método, profundizar en las explicaciones, plantear nuevas tareas o ejercicios de consolidación, estructurar pequeños grupos para el trabajo correctivo o de atención individual.

Este paso se concreta en la Etapa I, para el docente resulta imprescindible conocer las características de sus estudiantes y del grupo. Para ello se proponen acciones a realizar que permiten obtener un diagnóstico científico y certero.

3. Discusión de los resultados

Se desarrolla en la Etapa I y en este paso el papel rector lo tiene el profesor responsable del grupo con el objetivo de facilitar a los sujetos que intervienen, las informaciones necesarias sobre el desarrollo de los profesores en formación, lo que supone:

- » Presentación de las acciones trazadas durante la etapa lo que hace posible que se produzca una retroalimentación, que causa efecto y comprensión del mensaje entre los sujetos, del trabajo colectivo.
- » Información de los resultados obtenidos primero por el grupo y luego ofrece información detallada de cada estudiante según las áreas de formación, al considerar el estado inicial y el actual, esto actualiza a los sujetos participantes, posibilita el intercambio de información encaminado a determinar el curso de las acciones futuras.

4. Toma de decisiones

Este se realiza con el objetivo de facilitar el intercambio de los sujetos para disponer las acciones que preceden de tal forma que el proceso continúe según las exigencias del nivel. En el procedimiento los resultados se listan, se priorizan y se contextualizan los componentes a tener en cuenta por los sujetos que harán posible precisar y generar acciones en torno al proceso formativo.

5. Elaboración de la estrategia docente educativa del año como parte de su proyecto educativo de grupo.

5.1 concepción del proyecto educativo de grupo.

Se define el proyecto educativo como un sistema de procesos ejecutivos que se desarrollan desde la estrategia docente educativa del año, mediante los cuales se realizan de manera ordenada, un conjunto de acciones que, rigiéndose por determinados principios, tributan hacia la preparación del estudiante.

Es una anticipación de lo se aspira a alcanzar, en plazos de tiempo, en relación con el proceso formativo de los estudiantes desde el nivel individual hasta el grupal. Se considera un instrumento para el trabajo educativo del grupo, que permite coordinar e integrar las acciones de los diferentes agentes que en él intervienen. Constituye una modelación del proceso de formación del estudiante, que garantiza el logro de los objetivos formativos previstos en la concepción estratégica de la Universidad.

En la concepción del proyecto de grupo, ver figura 2.3, se concibe considerando tres etapas: Etapa organizativa, de diagnóstico, de acción interventiva.

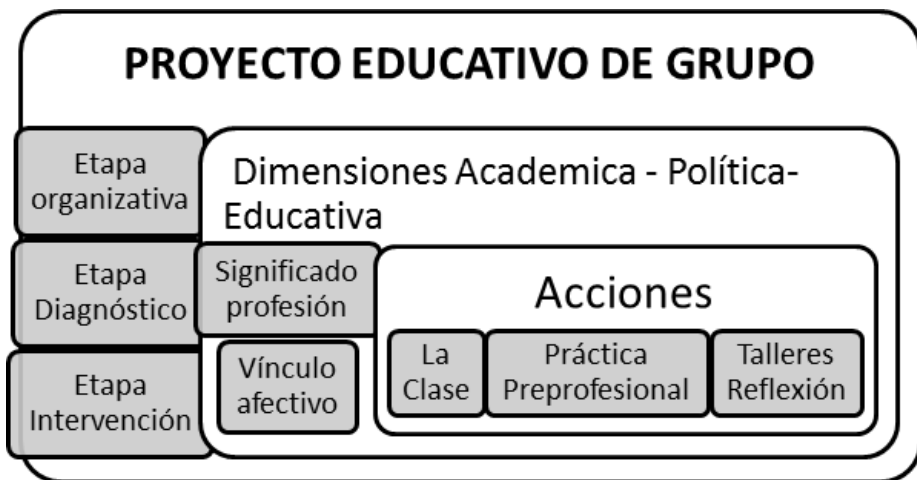


Figura 2.3. Estructura del proyecto educativo de grupo.

La etapa organizativa: se centra en la creación de las condiciones previas, para el desarrollo del proyecto. En este sentido se conciben las acciones de preparación según sus potencialidades y necesidades, así como el desarrollo del plan individual para el curso escolar.

El profesor responsable del grupo, con su colectivo docente, es el encargado de planificar, organizar, aplicar y evaluar el proyecto educativo de grupo, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el diagnóstico. Por otra parte, tiene la máxima responsabilidad de la orientación, conducción y control flexible del proyecto de grupo, expone y analiza su saber de manera que se relacione con el alumno, garantiza un clima de confianza y desarrolla un estilo de trabajo democrático y productivo que favorece el diálogo.

La etapa de diagnóstico: se estructura considerando un grupo de instrumentos, a partir de la concepción integral del estudiante, desde la perspectiva de la diversidad.

La etapa de acción interventiva: se centra en las dimensiones en que se estructura el proyecto, el cual responde a los objetivos que rigen el proceso de formación.

Un elemento importante a considerar es el grupo, el cual se presenta como el principal elemento de socialización para el estudiante. En este, ellos van a aprender, a compartir la vida en colectivo; hecho que adquiere una gran relevancia. Supone el seguimiento al proceso de diagnóstico integral de cada estudiante, en función de detectar los posibles desajustes o déficits que se vayan produciendo en el proceso de formación integral.

La dirección del proyecto es responsabilidad del profesor responsable del grupo y constituye un proceso a través del cual se alcanzan las metas propuestas, a partir de los resultados del diagnóstico, con la participación del colectivo pedagógico, quienes realizan tareas necesarias dirigidas a ese fin; en este sentido la dirección como proceso requiere de:

- » El establecimiento de metas a alcanzar.
- » La planificación de las acciones y sus correspondientes formas de control.
- » Organización de las secuencias a través de las cuales se ejecutará la actividad.
- » Controlar el cumplimiento de las acciones que se ejecutan.
- » Evaluación de los resultados que se alcanzan en función del desarrollo de habilidades profesionales.

La concepción del proyecto de grupo se lleva al análisis para la discusión - reflexión.

En él las organizaciones juveniles tienen un lugar decisivo, porque constituyen el escenario fundamental, aunque no el único, de protagonismo del

alumno en particular y del grupo en general, es decir, el reconocimiento del carácter activo del estudiante.

Al proyecto, lo caracteriza la relación entre sus diferentes dimensiones; incluye un conjunto de acciones en la que los estudiantes transitan, creando una sólida base informativa imprescindible hacia un mayor acercamiento a la profesión y de esta a la ejecución de roles inherentes al trabajo docente-educativo. Aunque está dirigido esencialmente a los estudiantes, no excluye la actividad preparatoria básica del maestro, como garantía mínima para su puesta en práctica. Su concepción descansa sobre presupuestos teóricos que precisan el tratamiento de cada uno de los agentes activos.

Especial atención reciben los pasos que conforman la concepción de la estrategia metodológica, teniendo en cuenta las metas a alcanzar, las acciones y los niveles de concreción.

Desde la perspectiva de análisis, en la concepción de la estrategia metodológica, el proyecto educativo constituye un paso significativo para el desarrollo de la misma. En tal caso se estructuran en este particular cada dimensión con las metas a alcanzar y su contenido.

En la concepción de las acciones que se conciben, a partir de las dimensiones del proyecto educativo, se tiene en cuenta que el estudiante debe concientizar que, para realizar la labor pedagógica, necesita poseer una sólida preparación política, académica, cultural y debe ser modelo de actuación, en función de poder cumplir su misión en correspondencia con el modelo de escuela cubana. En esta dimensión se parte del ambiente pedagógico que prime en el centro a partir del ejemplo personal del claustro y de su concepción integradora en todo el colectivo de trabajadores.

Las actividades que desarrolla en cada una de las dimensiones deben seleccionarse y conformarse, atendiendo a las informaciones, datos y análisis realizados anteriormente.

6. Evaluación

En el sistema interventivo se pone de manifiesto que la evaluación es tanto un proceso como un resultado. Este momento está dirigido especialmente al resultado de la aplicación del proyecto, es decir, un resultado parcial.

La concepción que se defiende, considera que la orientación profesional es un proceso que se debe ejecutar, al considerar la integralidad de los sujetos y responder a los intereses de los sujetos que intervienen. Tal consideración lleva a la determinación de los instrumentos que se deben emplear, pues la

aplicación de estos responde a una operacionalización que deben ser negociados con los ejecutores de la estrategia, debe estar de acuerdo con el momento y las características del lugar en que se apliquen. De esta forma, los resultados sirven de referencia para garantizar los recursos materiales y humanos que necesita el proceso, que se ajuste a los requerimientos establecidos según el contexto en el que se va a realizar y puedan condicionar las propuestas de intervención que emergen como acciones de continuidad en el proceso formativo.

Las valoraciones que se efectúen deben caracterizarse por el debate crítico permanente entre todos los sujetos implicados, además, de las sugerencias según criterios que se deriven del proceso de orientación profesional, de modo que se advierta el intercambio de información, la influencia de todos los protagonistas y la retroalimentación necesaria que posibiliten la transmisión de las ideas que harán posible el entendimiento de las partes que participan en el proceso, de ahí que para ello se requiera de una influencia colectiva para dinamizar el proceso de orientación profesional pedagógica.

Todo ello permite ayudar a valorar el desarrollo del proceso en función de lograr los objetivos y desde ello orientar la toma de decisiones sobre la planificación de la intervención. A su vez, cumple la función de ofrecer una base para juzgar los resultados del proceso a partir de los objetivos proyectados en consideración del diagnóstico antes obtenido.

2.6. La práctica pre profesional, como escenario de formación de intereses profesionales en Educación Superior

La Universidad contemporánea concibe la formación integral del profesional, desde un enfoque humanista, en función del desarrollo de competencias como expresión de su integralidad y al impacto que muestre en el ejercicio de su desempeño en el contexto social en que se desenvuelva, de manera que den respuesta al encargo social.

El proceso de formación de los profesionales de las diferentes áreas del saber, exige la preparación de los estudiantes para la realización de la actividad práctica transformadora en las instituciones, lo cual constituye una condición significativa de la Educación Superior.

Desde esta concepción, a través de la práctica el estudiante incursiona en las diferentes aristas de la profesión, conoce su esencia y puede transformarla desde un enfoque analítico y crítico, para así poder concebir nuevas proyecciones en correspondencia a las exigencias y demandas sociales. De esta consideración se puede aseverar que la práctica profesional constituye un vínculo entre la universidad y la sociedad, ya que resulta la expresión de la

relación que existe entre el diseño curricular de la carrera y su entorno social, de su pertinencia, que se concreta en su contribución al desarrollo económico y social en un contexto determinado.

Las prácticas profesionales constituyen el primer contacto que realizan los estudiantes con el mundo del mercado laboral, el encuentro que favorecerá el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los problemas reales de su profesión.

Es el espacio donde se vinculan los conocimientos teóricos con las exigencias de las instituciones donde ejercerá su labor profesional.

En el proceso de formación del profesional, el conocimiento de las áreas del saber correspondiente a su profesión resultan importantes, pero alcanza un significado cuando poseen una orientación social, lo que corrobora que la realización de la práctica pre profesional constituye un aspecto determinante de la existencia universitaria, por cuanto se percibe la pertinencia del sistema de conocimientos transmitidos en el proceso de formación como profesionales, de lo logrado en un campo del saber y su aplicación, desde un acercamiento a la realidad que puede transformar y que lo hace más competente para el ejercicio de su profesión.

Según refiere Rodríguez Moreno (1995), entre las técnicas practicadas en diferentes países y contextos, en el trabajo de orientación vocacional, se encuentra: integrar en el currículo las prácticas laborales, que pueden ser simuladas o reales y que han de estar condicionadas a los siguientes principios previos:

- » Que el alumno aprenda a trabajar trabajando.
- » Que la teoría se vincule estrechamente con la práctica.
- » Que la empresa, la escuela y la administración acuerden los criterios pedagógicos y contractuales.
- » Que las prácticas laborales tengan un valor y una dimensión orientadora.

Así, el desarrollo profesional es un proceso que trasciende la Universidad y promueve la formación de intereses, actitudes y modos de actuación que activan y dirigen la conducta del estudiante hacia la actividad en las instituciones laborales, como escenario fundamental. Tiene un carácter continuo, bilateral, donde el sujeto participa de manera activa y se implica en el proceso desde una dimensión académica, práctica e investigativa (Rojas Valladares, 2003).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje en la práctica, basado en la expe-

riencia, es un proceso y base fundamental para la autoformación profesional, aprender desde la práctica, es y será un proceso normal de profesionalización, lo cual implica el desarrollo de intereses profesionales.

El desarrollo de competencias profesionales, precisa de conocer la realidad, comprenderla e interpretarla con el fin de intervenir en ella y transformarla. Obviamente la formación centrada en la práctica, constituye un período de sensibilización y contacto con la realidad profesional, en el que el estudiante tendrá la oportunidad de conocer las características del medio en que se desarrolla la actividad y de conocer la esencia de la profesión.

Según De Miguel Díaz (2005), las prácticas pre profesionales, se corresponden con el conjunto de actuaciones de un estudiante en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión, y están diseñadas, no tanto como una práctica profesional en estricto sentido, sino como una oportunidad de aprendizaje.

De esta manera, se puede considerar que forma parte de un conjunto de actividades prácticas, que tiene como objetivo introducir al estudiante en el mundo profesional al que se incorporará una vez que haya finalizado sus estudios. Esta deberá procurar que redescubran los conocimientos y habilidades planteadas en su formación teórica y que al mismo tiempo aprendan a saber hacer, actuando y reflexionando sobre la práctica, lo cual le permite vivir de cerca los problemas de la profesión, participar en su desarrollo, así como iniciar la socialización profesional en un contexto real, rico en elementos de reflexión y análisis.

La concreción de las prácticas pre profesionales, se constituyen en un aspecto significativo en la formación de los estudiantes de Educación Superior, a través de esta, inician su inserción en el mundo laboral por un periodo determinado, tendiéndose así un puente entre la teoría y la práctica, entre la etapa formativa y el ingreso al mercado de trabajo (De la Vega & Arakaki, 2011).

Desde esta concepción, la práctica abarca momentos importantes, que van dando el carácter de esta actividad de los estudiantes e influye de manera decisiva en el desarrollo de intereses profesionales hacia la profesión y permite el desarrollo de competencias para el ejercicio de la profesión.

Las prácticas en la formación docente propician la Integración de la teoría-práctica, lo que implica la aplicación de los conocimientos adquiridos y extraer de la experiencia las consideraciones teóricas, lo que proporciona una oportunidad para acceder al ejercicio de la profesión, donde los futuros profesionales, consolidan sus percepciones, motivaciones e interés por la profesión, y establecen los compromisos con la innovación y mejora de la realidad educativa

(Sánchez Andrade, López Rodríguez del Rey & Baute Rosales, 2014).

Desde estas consideraciones, el propósito de las prácticas, es que el estudiante desarrolle habilidades propias de la actividad profesional que manifiestan su lógica de pensar y actuar. Este componente se organiza en los distintos tipos de prácticas profesionales, en dependencia de las características de la profesión, y se apoya fundamentalmente en el principio de la vinculación de la teoría con la práctica.

En el orden psicológico y pedagógico, se ha comprobado científicamente la relevancia que tiene la relación de la teoría con la práctica, como proceso de asimilación de conocimientos, en el desarrollo de habilidades y la formación de la personalidad del joven.

En estudios realizados, por Alzate Ortiz (2015), se percibe el carácter pedagógico, que tiene la vinculación de la práctica docente con las realidades educativas no solo desde el contexto áulico, sino también de las instituciones educativas, como escenarios posibilitadores de actuación humana y profesional. De igual manera se revela el valor epistémico que tiene ese quehacer docente en torno a la formación integral de los estudiantes y el desarrollo, el progreso y hasta la transformación de la comunidad educativa.

Es así que las competencias profesionales, son desarrolladas por el estudiante mediante su ejercitación en la práctica y orientadas a la solución de los problemas profesionales de la disciplina o profesión, presentes en el currículo, lo que posibilita una mayor calidad en su formación, por lo que se exige que el profesor no solo brinde a los estudiantes la oportunidad de hacer determinadas elaboraciones teóricas, sino también la de enfrentarse a la actividad práctica de la profesión; aplicar los conocimientos en función de su modo de actuación profesional.

Las practicas constituyen un complemento al material básico de estudio para la preparación del estudiante con vistas a capacitarse en la práctica y representa una continuación al diseño de su proceso formativo, a partir de aspectos que permitan arribar a conclusiones sobre las necesidades investigativas de los estudiantes en el proceso de Educación en el Trabajo (Oliver Ventura & Santana Amargó, 2015).

De hecho, ésta se constituye en un aspecto fundamental para el desarrollo de competencias en los estudiantes, en los procesos que devienen en su formación como profesional. Es por ello que la práctica contribuye a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias, así como un vínculo afectivo con la profesión. Lo cual permite la reafirmación de los intereses profesionales, así como el desarrollo de los modos de actuación profesional.

En otro orden, se centra en la adquisición y aplicación de los conocimientos adquiridos desde el punto de vista teórico a partir de la concepción que se aborda en las diferentes asignaturas y especialmente las vinculadas estrechamente con la profesión, así como el desarrollo de las habilidades profesionales que van alcanzando mayores niveles de complejidad hasta la integración en un saber hacer a partir de la relación teoría-práctica.

Desde esta perspectiva, se puede considerar que el componente práctico, surge como modelación directa de la actividad profesional en sus expresiones concretas más particulares, sitúa al estudiante en condiciones reales (escenario natural o real), donde tiene la posibilidad de desarrollar actividades directamente vinculadas a las tareas profesionales.

En las condiciones de la práctica no solo interviene el profesor de la carrera, sino también los profesionales de las diferentes instituciones donde el estudiante desarrolle esta actividad, que se enriquece al compartir las experiencias vividas en la práctica con los alumnos y llevar al proceso docente ejemplos concretos de la realidad laboral.

La concepción de los espacios de tutorías en la práctica profesional, revelan que el sistema de acompañamiento diseñado por la universidad para los estudiantes en práctica profesional, permite apoyar las exigencias personales, sociales y profesionales que experimentan los practicantes (Sánchez, 2014)

En el contexto de la práctica profesional, el papel del tutor cobra una significativa relevancia como agente de cambio y mediador entre el estudiante y la profesión, el cual debe ofrecer al practicante los conocimientos para que este los interiorice y aplique de manera activa, en la búsqueda de soluciones en un contexto determinado, le ayude a resolver los problemas profesionales y lo incentive en el amor por la profesión.

Esta actividad está vinculada con la experiencia o ejercicio profesional del tutor, la que es transmitida al estudiante a través de su modo de actuación, por lo que la relación entre estos debe ser democrática, participativa, motivadora, orientadora, donde el profesor tutor se convierte en un coordinador y facilitador del aprendizaje, que promueve la iniciativa de indagación y búsqueda de lo significativo en los contenidos, convirtiéndose en un sujeto de aprendizaje. En este sentido, la motivación lo mueve a aprender por convicción de aprender y descubrir un universo de significados que están relacionados con su vida cotidiana y profesional.

Es importante concebir esta actividad como un proceso de reflexión, donde los estudiantes se impliquen en las tareas sobre: qué ocurre, por qué ocurre y cómo ocurren los procesos que se generan en la institución

Asumir este proceso implica:

- Sensibilizarse y aceptar la práctica como acción en proceso de mejora continua, aprender haciendo y hacer.
 - Producir nuevos enfoques al analizar la práctica, que repercutan tanto en ésta como en su formalización, creándose nuevas teorías.
 - Contrastar la teoría generada con otra u otras con las que habitualmente enfocábamos el trabajo en la clase.
 - Profundizar en el contraste entre las teorías implícitas que se poseen y las aprendidas y emanadas en la práctica.
 - Que el desarrollo de intereses hacia la profesión se realice teniendo en cuenta el criterio desde la práctica porque:
1. La institución es el lugar donde se producen todas las necesidades prácticas.
 2. Es el lugar de trabajo donde se encuentran sus obligaciones reales, cotidianas, las que tiene que resolver día a día.
 3. Es el lugar donde desarrollará sus actividades concretas, es decir, allí no se dan las situaciones hipotéticas que han podido estudiarse o analizarse con anterioridad, sino que se trata de afrontar situaciones reales específicas, de la forma más eficaz posible y con las herramientas mejor diseñadas.

Fundamentos de la práctica como actividad

El proceso de formación es posible en el transcurso de la actividad pedagógica, que permite la interacción del estudiante con la profesión e implica crear situaciones de aprendizaje que estimulen la formación y desarrollo de inclinaciones hacia la profesión.

La práctica genera situaciones de aprendizaje, como espacio educativo, en que se forman esas inclinaciones, es importante tener en cuenta la relación de ayuda que implica propiciar las condiciones de aprendizaje para el desarrollo de las potencialidades del estudiante que le permitan asumir una actuación autodeterminada en el proceso de elección, formación y desempeño profesional.

En lo que se refiere al estudiante, implica utilizar todas las potencialidades de que dispone en su personalidad (su historia académica, sus intereses cognitivos, sus motivos para el estudio, su motivación) en relación con lo que aporta el grupo clase involucrando a los propios estudiantes en la construcción de

las condiciones más favorables para el aprendizaje. Desde esta posición el estudiante es considerado un sujeto activo en el proceso de su orientación y en la determinación de su actuación profesional, donde se integra desde una perspectiva dialéctica la naturaleza interna, autónoma, independiente y reguladora y su naturaleza histórica social, a través del proceso de la actividad.

De esta manera la autodeterminación profesional se puede lograr si en la actividad se crean las condiciones y situaciones que propician la estimulación de una actuación independiente.

Estas consideraciones nos posibilitan en el marco del proceso formativo, colocar la práctica como centro generador de aprendizajes, a partir del cual se deben proyectar las acciones y que supone tener en cuenta todo lo que está disponible en el sistema de relaciones que establecen las áreas de formación o esferas de actuación, y su vínculo más directo con el estudiante, para propiciar su interés y un mayor grado de participación e implicación personal en las tareas de la profesión, a partir de considerar el carácter bilateral del proceso de formación.

La formación centrada en la práctica como actividad pedagógica permite la interacción del estudiante con el objeto de la profesión y está mediada por las relaciones que establece con el tutor, el cual actúa como el otro, como mediador, que participa en el proceso del conocimiento sobre la profesión, así como de los modos de actuación.

La actividad práctica, lejos de entenderse como un proceso de almacenamiento de información, es un ejercicio sistemático que exige un contexto activo, reflexivo, crítico, capaz de relacionar, procesar, definir estrategias de actuación, métodos, todo lo cual se puede lograr con una adecuada propuesta orientada en el contexto de la práctica en la que el tutor desempeña su labor como mediador de este proceso.

Al considerar el proceso formativo centrado en la práctica como actividad pedagógica, es necesario tener en cuenta los aspectos relacionados con la actividad, a partir de los cuales se considera al hombre dentro de un permanente sistema de relaciones con el mundo y los demás hombres que tiene en la base su actividad en este sistema, con el cual interactúa de manera constante.

En este sentido Rubinstein (1967), considera que la forma esencial de existencia de lo psíquico es su existencia en calidad de actividad. En este sentido considera que los fenómenos psíquicos surgen y se desarrollan solo en el proceso de interacción constante del individuo con su medio.

En esta afirmación se expresa el carácter amplio de su comprensión de la actividad, la cual considera en dos sentidos: en uno interno, en tanto todo proceso psíquico ocurre como actividad y en uno externo de interacción.

Para este autor la categoría actividad comprende, en esencia, como la vía de interacción del hombre con lo que le rodea y la forma propia de lo psíquico.

Por su parte, Leontiev (1981), considera que la actividad no es una reacción, ni un conjunto de reacciones, sino que deviene en un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo. En lo anterior se expresa que la actividad es un proceso complejo, ella conforma un sistema que como tal posee una estructura.

El individuo y la sociedad están unidos en su génesis y en su desarrollo histórico sobre la base de la actividad, toda actividad tiene un objeto cuya imagen se forma en la mente humana como producto del proceso activo del conocimiento, en respuesta a una necesidad particular.

Un aspecto importante a considerar son las ideas de Vygotski (1985), cuando fundamenta cómo el proceso de la cultura humana transcurre a través de la actividad como proceso que mediatiza la relación entre el hombre y su realidad objetiva. A través de ella el hombre modifica la realidad y se forma y transforma a sí mismo. En tal sentido resalta que el punto nodal de desarrollo social y humano lo constituye el concepto de actividad.

En la actividad práctica, el estudiante se enfrenta a una contradicción básica: las exigencias orientadas socialmente por la profesión y la posibilidad para dar respuesta a esas exigencias. En este contexto, se relaciona a través de un conjunto de operaciones concretas, que garantizan la formación de conocimientos, intereses, hábitos, habilidades y otros componentes de capacidades más complejas formando parte de su actividad interna como eslabón de enlace hacia las funciones psíquicas superiores.

El objeto de la actividad puede ser externo o ideal y en esta relación utiliza como medio, su preparación a lo que se añade la propuesta pedagógica como base orientadora de la actividad. Entrando en conjunción directa con la actividad objetiva y subordinándose a ella la actividad cambia de aspecto, se enriquece y este enriquecimiento es el que se cristaliza en forma de producto, se hace más rica, más verdadera. Utilizando procedimientos para llevar el contenido objetivo de la actividad a su producto.

Es necesario la transformación de ese producto por la comunicación entre los realizadores y puede manifestarse concientizado por el estudiante. Desde esta perspectiva, representa un sistema de procesos desarrollados

consecutivamente que dirige el cumplimiento de las acciones y operaciones exigidas, en el contexto de la práctica como centro de esta, La realización de las acciones y operaciones se va haciendo gradualmente más y más independiente de las condiciones y medios externos y materiales y se convierte en una propiedad que pertenece al estudiante.

Solo la formación completa de las acciones y las operaciones internas puede llevar al estudiante al auténtico dominio de los conocimientos, destrezas, modos de actuación de un saber hacer profesional.

Lo que resulta más evidente es la necesidad que tiene el estudiante de una actividad adecuada cuando está dominando los conceptos y destrezas para resolver una tarea correcta, lo que se traduce en un sistema de acciones a desarrollar en la práctica a partir de una adecuada base orientadora de la actividad, donde la influencia del tutor como mediador, es altamente significativo en el ámbito de la propuesta pedagógica.

De esta manera considerar la práctica como centro generador de aprendizajes implica:

- Considerar al estudiante como un sujeto en el proceso de su formación, es decir como una personalidad que asume un carácter activo en la determinación de su actuación profesional.
- Considera la orientación como una relación de ayuda que se establece en el proceso de la educación de la personalidad del sujeto en el contexto histórico determinado, dirigido al desarrollo de la autodeterminación profesional.
- Considera como objetivo esencial el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del sujeto, el cual va ganando en independencia en las posibilidades de la autodeterminación profesional.

2.6.1. Consideraciones sobre la práctica pre profesional en la formación del docente

La formación del profesional se manifiesta en una concepción de aprendizaje desde la práctica, la cual constituye el núcleo central para el proceso de motivación hacia la profesión, teniendo en cuenta que es este justamente el lugar donde el estudiante actúa con la realidad de su futuro desempeño profesional, es donde se vincula con las esferas de actuación de manera directa y en esta interacción se desarrollan sentimientos positivos con relación a lo que implica dicha actividad.

El entorno institucional donde el estudiante ejerce su práctica profesional in-

fluye decisivamente en su desarrollo. Por esta razón la institución donde se desarrolla esta actividad debe constituir una fuente de satisfacción para el estudiante, dirigido a desarrollar habilidades (mediante actividades) en su futuro campo de acción.

Requisitos para el desarrollo de la práctica.

Para la estructuración de la práctica nos apoyamos en los requisitos siguientes:

1.- Debe ser concebida como un proceso que implique a los distintos niveles de asimilación.

2.- El sistema de actividades debe contribuir a la solución de problemas de desempeño profesional, a las características de la realidad educativa a la que se enfrenta el estudiante, a las esferas de actuación que engloba la educación inicial.

Se deben tener en cuenta en el sistema de actividades los problemas de la enseñanza en el contexto regional y local, para relacionarlas con la problemática que enfrentarán en la institución y el encargo que tienen en su transformación.

3.- Debe negociarse el programa con la institución infantil y con los estudiantes.

4.- En el programa de práctica laboral deben precisarse las tareas que en el orden lógico realizará el estudiante como futuro profesional.

5.- La evaluación debe ser concebida como un proceso en el que participen: la institución, los docentes de la carrera, los propios estudiantes.

Momentos para el desarrollo de la práctica.

I.- Organización.

Selección de los centros donde se desarrollará la práctica.

Ubicación de los estudiantes.

Delimitar las tareas a realizar en los centros docentes.

II.- Planificación.

Preparación del programa de práctica desde el nivel de carrera.

Confección del programa de la práctica, con la participación de las diferen-

tes asignaturas que conforman la malla, de manera integrada.

Negociación con los estudiantes y las instituciones docentes.

III.- Ejecución.

Ejecución de la práctica

IV.- Evaluación.

Evaluación de los estudiantes atendiendo al desarrollo de las habilidades.

Validación del programa de la práctica.

En síntesis los momentos para la concepción del proceso de la práctica, se expresa en la figura siguiente, que se observa a continuación.

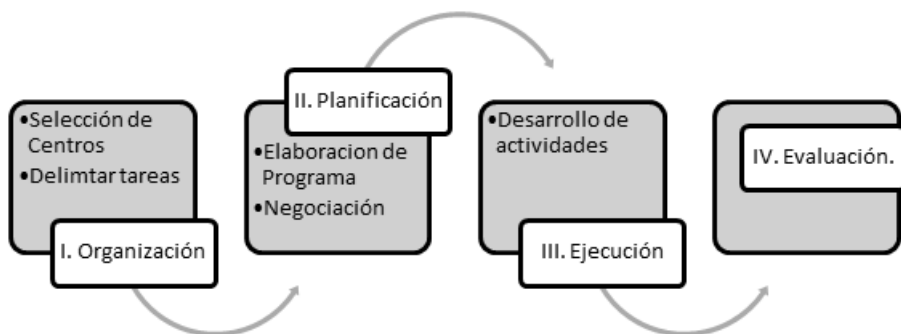


Figura. 2.4. Momentos para el desarrollo de la práctica

I.- Organización de la práctica.

Selección de los centros:

El entorno institucional donde el estudiante desarrolla su práctica profesional influye decisivamente en su desarrollo. Este debe constituir para el estudiante una fuente de satisfacción, partiendo de esto debe ser considerado dentro de la excelencia promoviendo rasgos positivos en su formación profesional, que desarrollen valores, que consoliden actitudes, que motiven a un compromiso con la sociedad y en los cuales los estudiantes sientan una extrema satisfacción por su labor, lo cual se revierte en los resultados de su trabajo.

II. Planificación de la práctica.

Preparación

Dar a conocer a los estudiantes:

- Objetivos de la práctica, según los niveles de complejidad de la misma.
- El plan general de la práctica y orientar el trabajo que se realizará en la institución.
- Estrategia de trabajo para dar cumplimiento a los objetivos, según el año académico.
- Enseñar al practicante a Saber Hacer.
- Observación participante del estudiante durante la práctica (registro de observaciones).
- Promover actividades de formación vocacional hacia la carrera, a través de las tareas a resolver desde los componentes de la educación preescolar.
- Grupo discusión mensual en el centro docente para evaluar los resultados de la actividad.
- Evaluación del practicante con la ayuda del tutor del centro docente.

Puntos para la reflexión:

- Actividades que realizará durante su estancia en la institución. ¿Qué se espera de él en el desarrollo de la práctica?
- Características del centro. Indicadores para su caracterización.
- Organización general del centro.

III. Ejecución

El estudiante debe:

- » Proyectar una imagen de excelente presentación personal, vestimenta adecuada al desempeño de su actividad, seguridad, buenos modales, lenguaje apropiado a su rol y funciones.
- » Promover una actitud de cooperación y solidaridad permanente, responsable.
- » Conocedor del desarrollo evolutivo de los niños y niñas de 0 a 6 años: necesidades, intereses, fortalezas y debilidades.
- » Darle estricto cumplimiento al Reglamento de la Universidad y del Centro de Aplicación.
- » Propiciar un clima de respeto y empatía con todo el personal de la Institución.

- » Demostrar receptividad, disposición y aceptación a las orientaciones, sugerencias y recomendaciones pedagógicas que se le hicieran tanto por el facilitador(a) como por el (la) docente del Centro de Aplicación (institución).
- » Mantener constante comunicación con (la) facilitador(a) de la Práctica Pre Profesional, informándole en cada sesión de encuentro de los avances, imprevistos y resultados obtenidos, con el fin de ir elaborando el portafolio solicitado.
- » Demostrar en todo momento buenos modales, cortesía, estima y respeto recíproco.
- » Velar por la conservación y resguardo de los bienes y servicios que le ofrecen para el cumplimiento de las actividades inherentes a las fases de la Práctica Pre Profesional.
- » Cooperar en forma voluntaria y directa en el desarrollo de las actividades: escuela-comunidad y comunidad-escuela.

Las tareas a realizar estarán en función de:

- » Confrontación de la teoría en la práctica: un punto para la reflexión.
- » Fundamentar, las cualidades y su labor con los niños, la familia y la comunidad.
- » Características del proceso educativo del docente de educación inicial.
- » Comunicación educadora-niño y con la familia.
- » Nivel de preparación para la dirección del proceso educativo y la atención integral a los estudiantes.
- » Calidad de las actividades.
- » Observar las actividades de la práctica, desde una perspectiva analítica y crítica, como agente de cambio.
- » Autoevaluación de la práctica y participar de manera activa en la evaluación del resto de los estudiantes.
- » Confrontación de la teoría con la práctica.
- » Participar en la realización de actividades de orientación con la familia y la comunidad.
- » Integración de saberes.

Niveles de asimilación.

El proceso de formación desde la práctica pre profesional se organiza, atendiendo a los niveles de asimilación del aprendizaje, que se pueden percibir en la siguiente figura.

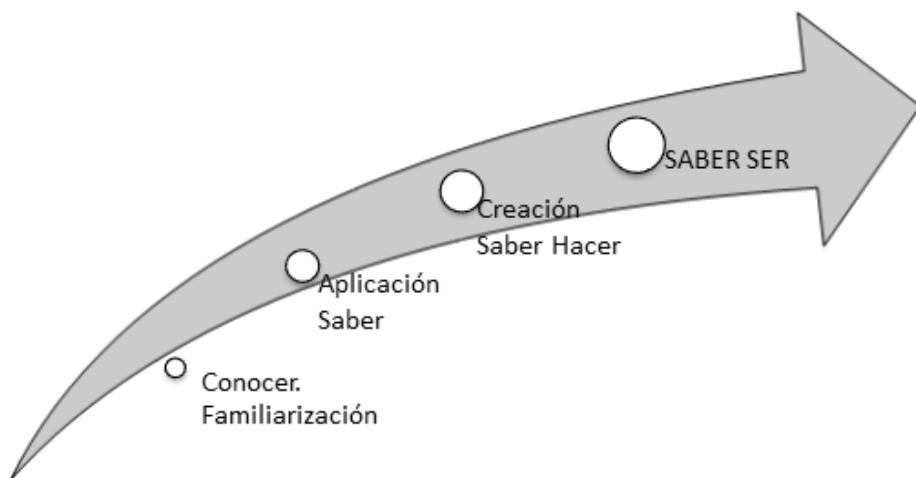


Figura.2.5. Niveles de asimilación

1. Nivel Conocer.

Se considera que apunta a la realización de actividades de reproducción del objeto del conocimiento en su práctica. Es importante lograr la capacidad del alumno para utilizar las operaciones de carácter instrumental básicas de la actividad a realizar, según los contenidos de las diferentes asignaturas.

Observación y diagnóstico, en función de facilitar a los estudiantes actividades que le permitan la familiarización, con el funcionamiento general del centro, interactuar con los diferentes actores escolares y sus respectivos roles, además se pondrá en contacto con la realidad educativa en la que actúa o le corresponde actuar.

En este sentido se concibe, desde un acercamiento, a partir de la visita al centro escolar, para conocer acerca de las actividades que se realizan, estructura organizativa, las características de los niños, niñas y de los otros actores de la institución.

Para ello deberá:

Desarrollar competencias necesarias para la observación y el diagnóstico de situaciones educativas, atendiendo a las relaciones que se establecen

entre niño-niña, docente-alumno, docente-alumno-institución, institución-comunidad.

II. Nivel de aplicación. Saber

Se centra en la aplicación de los conocimientos y las habilidades en las diferentes acciones de la actividad práctica. La actividad se caracteriza por la solución de problemas sobre la base de la utilización de un modelo de acción asimilado.

En este sentido las actividades, se estructuran en función de desarrollar competencias en los estudiantes para establecer relaciones de diferentes tipos, a través de conceptos, imágenes, procedimientos, que deberá aplicar a una situación práctica planteada, enmarcada ésta en situaciones que tienen una vía de solución conocida, así como poder reflexionar sobre sus relaciones internas.

Se incluyen tareas y actividades que servirán de apoyo al trabajo educativo que se realiza en la Institución.

En este sentido, habrá de comparar el desarrollo de la actividad observada con la de planificación, además identificará el tipo de actividad de acuerdo con sus características, así como los componentes del proceso educativo presentes.

El practicante en esta fase, se introduce en:

La realización de observaciones y valoraciones de las actividades pedagógicas programadas y libres, comenzando por las más simples y las que poseen mayor conocimiento, hasta las más complejas, planificando por sí solo la actividad pedagógica, para lo cual ha de seleccionar sus objetivos, el contenido a desarrollar, las estrategias, medios y recursos que ha de utilizar, siempre bajo la supervisión del docente.

III. Saber hacer. Creativo

En función de desarrollar las competencias en los estudiantes y resolver problemas de la profesión. Se distingue porque en él se plantea un objetivo a lograr, pero no se precisan las condiciones para alcanzarlo, no se orientan los procedimientos, no se facilitan los medios, de esta manera debe crear situaciones, elaborar ejercicios para la transformación, identificar contradicciones y llegar a la solución de problemáticas en la institución, la familia y la comunidad.

En este nivel el estudiante en el ejercicio de la práctica, se enfrenta a una actividad que está estrechamente relacionada con la realidad de su quehacer profesional.

En este sentido, le permite el desarrollo de competencias, como futuro docente, en función de analizar y dar respuestas a las situaciones observadas y diagnosticadas tanto del aula, grupo e individualizadas. Así como organizar y participar en las acciones que contribuyan a la solución de necesidades y problemas de la familia y la comunidad.

IV. Saber ser

Relacionado con los diferentes niveles por los que atraviesa el proceso de formación práctica de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial, se pretende que debe ser capaz de mostrar responsabilidad y compromiso ciudadano desde su función social, debe poseer capacidad de investigación, para el trabajo en equipo y compromiso con su medio socio-cultural. Además de las cualidades que encierra la atención a la primera infancia como la responsabilidad, la ética, la disciplina, la dedicación, la comunicación asertiva.

Evaluación

Se realiza con el tutor, con el objetivo de llevar al estudiante a reflexionar en torno al desarrollo de la práctica, valoración del diario del practicante, de su propia actuación, aprovechamiento, aportaciones y dificultades.

Destacar los aspectos positivos y los aspectos a mejorar.

Es importante trazar las acciones a seguir en correspondencia con los aspectos a mejorar, de modo que los estudiantes puedan resolver las insuficiencias que han presentado en el desarrollo de la práctica.

Valoración de la actuación del estudiante. Evaluación final individualizada.

Se hará una evaluación sistemática de los estudiantes teniendo en cuenta los siguientes indicadores.

a) Actitud docente:

- » Asistencia y puntualidad.
- » Autopreparación para la actividad.
- » Le gusta enseñar, muestra interés por la profesión.
- » Relación cariñosa con los niños.
- » Es fuente de afecto para el niño.
- » Es fuente de seguridad para el niño.
- » Respeta al niño.

- » Estimula la independencia en el niño.
- » Se pone en función del niño.
- » Manifiesta en su actuación con los niños preocupación, cuidado, seguridad.
- » Comprensión de la actuación de los niños.
- » Ausencia de agresión y rechazo al niño.
- » Es pasiva, dependiente.
- » Activa independiente y creativa.

b) Cooperación con el maestro tutor y con el centro:

- » Afán de colaborar con el maestro tutor en las tareas docentes.
- » Capacidad para entender e interpretar las actuaciones del tutor.
- » Aplicación de las sugerencias hechas por el tutor.
- » Participación en las actividades metodológicas del centro.
- » Relaciones con los docentes del centro.
- » Nivel de dedicación a las tareas planteadas.

Evaluación integradora.

Es importante precisar el diseño de validación con toda la metodología a utilizar. Se sugiere utilizar el control sistemático de la evaluación (cualitativa y cuantitativa) de los estudiantes (individual y grupal) que realice el asesor y el profesor asignado en cada actividad otorgando una nota para el cumplimiento de la misma.

Se sugiere al tutor y el docente del año, tener un registro de narraciones hechas por los alumnos,

Otras técnicas: Grupos de reflexión, testimonios.

Se sugiere hacer un taller final, con la implicación de la enseñanza, lo que permite ganar en más información respecto a la validación del programa.

2.6.2. Experiencias en relación a la práctica de las estudiantes, como espacio para el desarrollo de intereses profesionales, en la carrera Educación Inicial. Universidad Metropolitana del Ecuador

Después de realizada la práctica pre profesional, en un período, se aplica

una encuesta a las estudiantes, relacionada con la significación de esta actividad para su formación profesional, así como evaluar los niveles de satisfacción y el desarrollo de los intereses hacia la profesión.

En lo relacionado con los niveles de satisfacción hacia el contenido de la profesión, después de realizada la práctica pre profesional en las instituciones infantiles, se puede considerar que se reafirman los intereses profesionales en las estudiantes, lo cual se revela en las diferentes formas que se expresan. Tal es el caso de la respuesta que emiten en relación a cómo se sienten en la carrera después de realizar las prácticas, donde el 92% de las estudiantes refieren que le gusta la carrera y se sienten bien.

De igual manera en todos los casos consideran que el desarrollo de las prácticas, resulta provechosa y necesaria. Lo anterior se puede percibir en la siguiente figura.



Figura 2.6. Criterios de los estudiantes.

Otro elemento que resulta significativo en el desarrollo de las actividades prácticas, está relacionado con la importancia que otorgan las estudiantes a la realización de las actividades con los niños, expresados como una de sus motivaciones fundamentales, así como ser una excelente docente; tal como se puede apreciar en la figura que sigue:

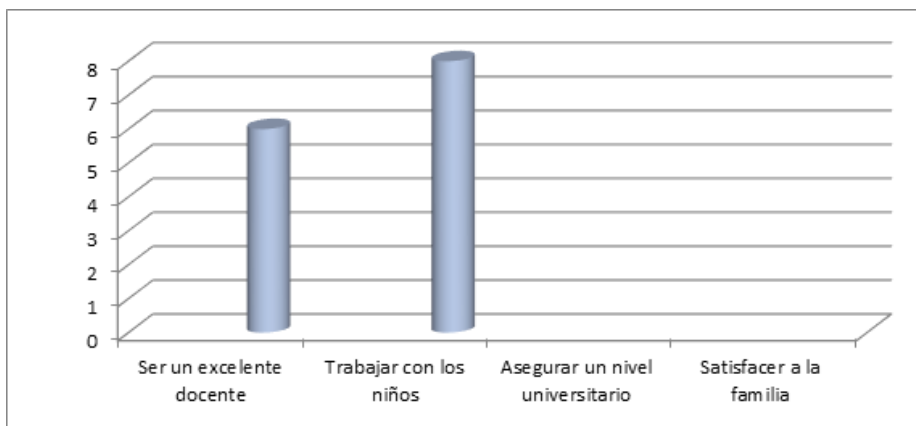


Figura 2.7. Significación de la carrera.

El grupo de discusión se aplica con el objetivo de valorar las percepciones de las estudiantes con relación a cómo se concibe la actividad práctica y en especial la actividad del docente de educación inicial. Este se desarrolla para propiciar el intercambio con las estudiantes.

Entre los aspectos señalados se destacan:

- Las actividades educativas con los niños.
- La atención y preparación de las docentes, aunque no poseen todos los recursos pedagógicos para la atención a los niños con necesidades educativas especiales, así como para la orientación a la familia para la atención integral a los niños. Las actividades metodológicas que se realizan en los centros.
- Familiarización con la institución.
- Relación entre lo teórico y lo práctico.

Existen evidentemente elementos relacionados con puntos nodales, que indican conocimiento sobre la profesión seleccionada como: el contenido de la profesión, perfil ocupacional, cualidades del docente de educación inicial; pues al referirse a la carrera, consideran que esta es de gran utilidad, para ellas el educador desempeña un rol fundamental en la formación y desarrollo del niño, así como se enfatiza en la preparación de la familia.

Se aprecia que existe vínculo afectivo hacia la profesión seleccionada, a partir de expresiones que evidencian la aceptación hacia el trabajo con los niños, lo que se corrobora al referir que lo que más le agrada es la interacción con ellos.

Aspecto que resulta significativo, si se tiene en cuenta que, en el ámbito de la formación de docentes de la Educación Inicial, la relación afectiva hacia los niños, se convierte en atributo de la profesión. Esta consideración se fundamenta en estudios que reflejan los antecedentes de la formación de docentes para esta educación.

En tal caso, oportunamente Martínez Mendoza & León (1970), enfatizan que para trabajar con niños el docente debe ser capaz de establecer relaciones cariñosas con el niño, de modo que se convierta en objeto afectivo, en su fuente de seguridad y satisfacción, debe estimular la independencia, conocer sus limitaciones y capacidades.

Como se puede apreciar, en la concepción de este profesional se puntualiza lo referente al trabajo con los niños, en tal sentido se considera que es importante abordar el problema desde esta perspectiva, pues no basta con desarrollar la vocación hacia la actividad pedagógica en general, sino que es vital que este estudiante sea poseedor de intereses, actitudes y modalidades personales hacia la actividad con los niños.

Estudios realizados (Rojas Valladares, 2003), permite llevar a cabo una caracterización de las consideraciones en torno a las cualidades de los estudiantes en formación de la carrera de educación inicial, la cual se expresa en lo siguiente:

1. Tener en cuenta que un principio esencial de la educación inicial consiste en considerar al niño como centro del proceso educativo y potenciar su desarrollo máximo.
2. Que sienta amor por esta profesión y en especial por los niños.
3. Tener en cuenta las particularidades del niño menor de 5 años, el cual necesita que establezca una sólida relación cariñosa con él, de modo que se convierta en su fuente de afecto satisfacciones y seguridad.
4. Posibilidad de estimular la independencia, autonomía y curiosidad.

Los resultados revelan que la concepción del diseño de la carrera de educación inicial es pertinente, teniendo en cuenta el efecto positivo en la formación de los estudiantes, expresado en sus modos de actuación, que se corresponden con las premisas que sustenta este nivel de educación.

De igual manera, la formación de intereses profesionales, centrado en la práctica como actividad pedagógica, permite la interacción del estudiante con el objeto de la profesión y está mediatizada por las relaciones que establece con los docentes, como agente de cambio, el cual participa en la

solución de tareas profesionales y le confiere al estudiante desde su ejemplo la esencia del modo de actuación profesional.

La significación que posee la práctica pre profesional, revela la contrastación con la teoría, como proceso que permite la asimilación de conocimientos, el desarrollo de competencias y la formación de cualidades inherentes a la profesión pedagógica, relacionada con la Educación Inicial.

Capítulo III. La formación psicopedagógica del docente

3.1. La función del docente como orientador

Es importante analizar los aspectos relacionados con la Psicopedagogía como campo de conocimientos, a partir de percibir que es el resultado de la intersección entre las disciplinas psicología y pedagogía, lo cual conlleva a diversas problemáticas epistemológicas.

En relación a la psicopedagogía, aborda en su objeto de estudio la relación sujeto-objeto del conocimiento, desde el proceso de apropiación, interiorización y aplicación, así como las acciones interventivas cuando se presentan determinadas dificultades y alteraciones en el aprendizaje, que pueden ser por factores de naturaleza extrínseca o intrínseca.

Los debates en torno a los fundamentos epistemológicos, relacionados con la integración de la psicología y la pedagogía, se manifiestan de manera incipiente en los diferentes contextos científicos, que se sustentan en las necesidades y preocupación de los profesionales de la educación, en aras de su interés en profundizar en los aspectos que inciden desde el punto de vista psicopedagógico en su práctica educativa y que posee un extraordinario valor desde el punto de vista teórico y metodológico.

Un aspecto importante a considerar está relacionado con las concepciones metodológicas y referentes teóricos de la psicopedagogía, donde existe una visión integrada, pero desde enfoques diferentes. Entre los problemas que son comunes tanto a la Pedagogía como la Psicología (Merani, 1983) apunta que los problemas comunes de la psicología y la pedagogía están relacionados con el objeto, y a su vez, el sujeto del proceso, a partir de la relación bilateral que se establece entre el docente y los estudiantes, donde se manifiesta una relación dialéctica entre lo pedagógico y lo psicológico.

Se han considerado diferentes posiciones en relación a la concepción de la psicopedagogía, en un sentido se ha tenido en cuenta desde una concepción práctica, más bien relacionada con la intervención en el ámbito del aprendizaje (Mialaret, 2003; Cantú & Diéguez, 2010).

Desde otra perspectiva, se concibe como disciplina que abarca en su objeto de estudio, el carácter preventivo, más personalizado a partir del diagnóstico

y la posibilidad de atender las necesidades en el proceso de aprendizaje (Nazutti, 2010).

Según Ventura (2010), las problemáticas epistemológicas de la Psicopedagogía se valoran desde una doble dimensión, de una parte, interna a partir de su propio campo del conocimiento y de una externa relacionada con las contradicciones epistemológicas que confluyen desde los discursos de la psicología y la pedagogía.

La concepción epistemológica de la psicopedagogía, ha atravesado por diferentes vicisitudes en relación a su objeto de estudio, que han respondido a determinadas demandas que la sociedad ha puesto en ciertos ámbitos y en función de resolver problemáticas provenientes del entorno social. Es por ello que su concepción emerge de un análisis progresivo que va desde el discurso frecuente, hasta las consideraciones relativas a la conceptualización e intervención, teniendo en cuenta las demandas institucionales, familiares y escolares.

En el desarrollo de la concepción de la psicopedagogía, se ha manifestado una segmentación en cuanto a sus consideraciones, teniendo en cuenta que su desarrollo se ha visto permeado por los preceptos que se amparan en la Psicología y la Pedagogía, cada una con sus características y formas peculiares que no permiten poseer una visión como ciencia. En este sentido, como refiere Coll (1996), que el acceso a los diferentes espacios profesionales, ha tenido su base, a partir de la psicología y desde la pedagogía, donde se exige a los pedagogos retomar la formación psicológica a partir de su formación inicial, y por otra parte, se les pide a los psicólogos/as, recurrir a subsanar sus carencias de conocimientos sobre los procesos educativos a los que no tuvieron acceso en el transcurso de su formación inicial.

Relacionados con el análisis epistemológico en relación a la psicopedagogía Bisquerra (2008), apunta a que, en relación a la psicología de la educación, las áreas referentes a ella han de considerarse, como una ciencia base que aporte fundamentos sobre el comportamiento.

Según refiere Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez (2010), el ejercicio profesional en el contexto de la psicopedagogía, trasciende los servicios psicopedagógicos escolares y de orientación. En este sentido como ámbito científico-profesional, se han ampliado en los diferentes espacios educativos hacia:

- » El contexto escolar: tareas y actividades de coordinación y asesoramiento, fomento de la participación de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos e hijas; tareas de acción tutorial; coordinación en la

elaboración de proyectos curriculares de centro; intervención en programas de apoyo al currículo.

- » En relación a la orientación profesional: información, gestión, acompañamiento y seguimiento de las inserciones laborales, orientación y ayuda al alumnado universitario de final de carrera y en el tránsito hacia el mercado laboral;
- » En los menores en riesgo de desatención y descuido familiar; información y formación familiar y social; acciones preventivas de carácter comunitario destinados a la infancia y juventud; atención educativa personalizada a menores bajo tutela administrativa; atención educativa personalizada a menores con medidas judiciales, entre otras.
- » En relación a la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Se fundamenta en el apoyo educativo a personas con necesidades educativas especiales y sus familias; además del proceso de estimulación temprana.

Resulta significativo que las concepciones socioeducativas en el contexto actual exigen de una visión interdisciplinar en la psicopedagogía, teniendo en cuenta que en ella emergen varias disciplinas y que subyacen diferentes ámbitos de acción profesional. De esta manera, se lleva a un enfoque más integrador del proceso educativo en el que participan niños, adolescentes, jóvenes y la familia en su función de potenciar el desarrollo.

Desde esta perspectiva, se defiende una posición, interdisciplinar de la psicopedagogía en la que confluyen la pedagogía, la didáctica, la psicología educativa, la orientación educativa, el diagnóstico. En este sentido, se fomenta la formación de profesionales, con competencias para el despliegue de las acciones psicopedagógicas que demandan el contexto social y educativo, al margen de las divisiones disciplinares.

Según Ortiz & Mariño (2014), en el contexto educativo actual, desde hace algunos años se reitera la concepción de la psicopedagogía, dentro de las ciencias de la educación, no solo como campo del conocimiento científico, sino como carrera universitaria; y, por tanto, como profesión en el mundo. En este sentido, apunta que las relaciones entre estas dos disciplinas, poseen como aspecto común, las características del ser humano; sin embargo, en el decursar de los años transitaban por sendas paralelas, cuando en realidad debe preocuparse por el hombre concreto, conocerlo y educarlo, con el principio de que no se puede formar a quien no se conoce, así mismo es importante considerar que se complementan de otras ciencias que tienen que ver con el desarrollo socioeducativo.

El docente requiere del empleo de herramientas didácticas, entre ellas la posibilidad de utilizar diferentes estilos de aprendizaje, que le permitan conducir el proceso de manera eficiente, para ello precisa conocer las particularidades individuales del desarrollo de sus estudiantes, para ofrecer alternativas con carácter flexible y diversificado ante dificultades que se manifiestan en el proceso de enseñanza aprendizaje, en función de lograr los objetivos previstos.

Para Ortiz & Mariño (2014), la concepción de la psicopedagogía, deviene como ciencia aplicada, que aborda los preceptos y conocimientos teóricos, integrado por principios, categorías y modelos, pero que se utiliza en función del proceso educativo, donde se implican los docentes y los estudiantes de manera interactiva, en un contexto sociocultural e histórico determinado.

La concepción de proceso educativo, como parte de ser su objeto, está relacionada con el enfoque integral e interdisciplinar, teniendo en cuenta la amplitud y complejidad que se expresa en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde se manifiestan características muy peculiares, pero que su esencia es la formación y desarrollo integral de la personalidad de los educandos.

Existen diferentes criterios según Bertoldi & Soledad Vercellino (2013), en relación a la concepción de la psicopedagogía, para algunos autores es considerada como disciplina científica (Ortiz & Mariño, 2014) o como disciplina científico-profesional, quienes la consideran como interdisciplina, o como campo de prácticas y/o intervención.

Si bien, existen diferentes criterios en torno a los fundamentos de la psicopedagogía como campo del conocimiento o como carrera, resulta significativo apuntar que en el desempeño del docente se manifiesta una relación dinámica entre estas dos ciencias, que devienen en fundamentos para su actividad educativa.

En relación con la definición del rol profesional del docente merece atención considerar sus funciones en correspondencia con la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y no menos significativas la atención a las necesidades educativas de sus estudiantes y el contexto familiar en los que se desenvuelven, a partir de su función orientadora como una de las funciones importantes que desempeña (Rojas Valladares & Dominguez Urdanivia, 2016).

Desde esta perspectiva el docente se convierte, en el agente principal de las transformaciones que necesita la actividad pedagógica, en el contexto educativo actual, para hacer realidad la necesidad de planificar, diseñar y ejecutar una práctica pedagógica que propicie aprendizajes que propendan la realización plena de las potencialidades humanas, en función de la imagen del hombre que demanda la sociedad.

Los aspectos que se revelan en la concepción de la atención psicopedagógica, han sido valorados desde diferentes enfoques que apuntan hacia las consideraciones teóricas que la sustentan, así se manifiestan tres corrientes que identificadas por una serie de autores y que dominaron durante las primeras siete décadas del siglo XX. En este sentido Escudero Muñoz & Martínez Domínguez (2012), utilizaba como criterio para clasificar la relación que mantienen entre sí el que ofrece atención psicopedagógica y quien la recibe, tres modelos:

El modelo psicométrico: donde el orientador es un experto en técnicas de orientación, y el orientado el destinatario de los resultados de las mismas.

El modelo clínico-médico: el orientador diagnostica y diseña intervenciones, que son puestas en la práctica por el tutor/profesor.

El modelo humanista: el profesor adquiere el papel de orientador activo. La orientación se entiende como un proceso de ayuda al individuo.

De esta manera, la concepción humanista parte de una crítica de manera explícita a la escuela autoritaria y academicista, teniendo en cuenta que se debe incidir desde el proceso docente-educativo, a partir de crear atmósferas no autoritarias, respeto al alumno, consideración de sus necesidades, así como el trabajo en la esfera afectivo-social, según las potencialidades para el crecimiento de los sujetos y reconoce el papel orientador que puede y debe cumplir el profesor.

En los últimos años, desde el desarrollo de nuevas corrientes pedagógicas, la Psicología Humanista, los estudios de dirección científica de la escuela y otras tendencias contemporáneas, han surgido perspectivas más abarcadoras e integrales que buscan una mayor vinculación de la orientación con la institución escolar y otros factores sociales.

Se ha identificado, desde sus rasgos comunes como Tendencia Integrativa (Pino, 2005). Esta tendencia, que es la que se debe desarrollar en el contexto escolar, a partir de las concepciones sobre la educación, asume las siguientes características generales:

- Busca que la orientación, se integren al centro como agentes de cambio.
- Alcanza una comprensión social de los problemas de los escolares y sus posibles soluciones.
- Busca la inserción de la orientación en el proceso docente y valoriza la función orientadora del maestro.

- El orientador, cuando exista como figura profesional en el centro, se ve como un profesional más y complementa su trabajo con otros profesionales y roles sociales (maestros, familias, etc.)

Esta tendencia, que se sustenta en los fundamentos del Enfoque Histórico Cultural, de Vygotski (1985), ofrece la plataforma teórica e ideológica básica para desarrollar las ideas sobre la orientación educacional, en el contexto de la psicopedagogía.

En la concepción de la relación de ayuda, se parte de que la educación conduce el desarrollo, operando en la zona de desarrollo próximo del sujeto, a través del establecimiento de un vínculo desarrollador con ese otro, que facilita las condiciones de desarrollo personal.

La concepción teórica de la propuesta, se fundamenta en el enfoque histórico-cultural, expresada en su concepción teórica y metodológica, a partir de su consideración de los conceptos de: diagnóstico, zona de desarrollo próximo, niveles de ayuda.

El enfoque Histórico Cultural permite comprender cómo la psiquis tiene un carácter activo en la regulación de la actuación y está determinada histórica y socialmente en su origen y desarrollo, en la medida que se forma y desarrolla en el proceso de la actividad y comunicación que el sujeto establece en el medio socio histórico en que vive. En este sentido, lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otras puede ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que puede hacer por sí solo. De ahí que considere necesario no limitarse a la simple determinación de los niveles evolutivos reales si quiere descubrir las relaciones de este proceso con las posibilidades de aprendizaje del estudiante.

Desde esta perspectiva el proceso de formación psicopedagógica del docente, se expresa en el transcurso de la actividad pedagógica, que permite la interacción con el estudiante e implica crear situaciones de aprendizaje que estimulen la formación y desarrollo teniendo en cuenta la consideración que el buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo. En este sentido, los docentes deben esforzarse en ayudar a los estudiantes a expresar lo que por sí solos no pueden hacer, en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo.

En lo que se refiere al estudiante, implica utilizar todas las potencialidades de que dispone en su personalidad (su historia académica, sus intereses cognitivos, sus motivos para el estudio, su motivación), a partir del diagnóstico, en relación con lo que aporta el grupo clase, involucrando a los propios estudiantes en la construcción de las condiciones más favorables para el

aprendizaje. Desde esta posición, el estudiante es considerado un sujeto activo en el proceso de su desarrollo, donde se integra desde una perspectiva dialéctica la naturaleza interna, autónoma, independiente y reguladora y su naturaleza histórica social, a través del proceso de la actividad.

La concepción histórico cultural permite comprender el aprendizaje como actividad social y no solo como un proceso de realización individual, a partir de la articulación precisa de los procesos psicológicos y los factores socio-culturales, llevando la formulación de la teoría histórico cultural de la psiquis, desde un enfoque metodológico y no por la suma de hechos aislados experimentalmente obtenidos.

La función orientadora del docente (Recarey Fernández, 2005) se caracteriza por, la ayuda a los estudiantes para el autoconocimiento y el crecimiento personal, mediante la intervención psicopedagógica, que permiten ejercer una influencia desarrolladora o reparadora sobre las áreas esenciales que definen el crecimiento del alumno en una edad y momento determinado.

En este sentido, el dominio de determinados conocimientos teóricos y metodológicos, hábitos, habilidades y la forma de relacionarse con los propios sujetos, consigo mismo y con el medio, hace de su actuación un acto de constante reconstrucción en función de la individualidad de los estudiantes y del grupo, para ello es necesario identificar las características del estudiante, de sus familias y de las comunidades con las cuales interactúan y donde reciben múltiples influencias.

Así, el proceso de preparación de los docentes, debe contar con las condiciones necesarias para la conducción científica del proceso educativo, lo cual supone la identificación de los objetivos y necesidades de formación, la estimulación de una actitud activa en la elaboración de los proyectos educativos como opción pedagógica que le atribuya unidad y coherencia al trabajo colectivo en sus áreas de actuación (Rojas Valladares, Estévez Pichs & Domínguez Urdanivia, 2017).

Desde esta perspectiva, se puede considerar que, en los modos de actuación del docente, las acciones deben conducir desde los componentes del proceso educativo, en sus múltiples relaciones en función de ofrecer respuestas a las exigencias del aprendizaje de los conocimientos, del desarrollo intelectual y físico del escolar y a la formación de sentimientos, cualidades y valores todo lo cual dará cumplimiento a los objetivos y fin de la educación.

Es por ello que en la formación del docente desde el punto de vista psicopedagógico, se aborda la orientación del profesional, a partir de las diferentes asignaturas que se integran en los campos de formación epistemológica,

formación profesional e investigativa, en una concepción, que el egresado pueda demostrar competencias, desde una posición reflexiva y crítica, sobre la teoría y la acción de los fundamentos psicopedagógicos del proceso de enseñanza aprendizaje, dominando las categorías psicológicas y pedagógicas, a partir de los fundamentos sociológicos de la educación, la dirección científica, las teorías de la comunicación educativa, las teorías y tendencias psicológicas y pedagógicas que sustentan el proceso educativo, utilizando un lenguaje de integración del conocimiento recibido, su profesión y la investigación realizada sobre los temas abordados. Igualmente debe demostrar conocimientos teóricos que le posibiliten fundamentar las acciones investigativas y de gestión del proceso pedagógico.

De igual manera, debe ser capaz de determinar y demostrar el manejo de métodos e instrumentos necesarios para el diagnóstico y las acciones educativas, de orientación en las diferentes áreas, necesarias para realizar su quehacer como gestor educativo. Ello se concreta en ser capaz de gestionar acciones para la correcta aplicación de las concepciones pedagógicas y psicológicas en la dirección del proceso educativo y en la orientación educativa y el trabajo con los niños, adolescentes y jóvenes y sus familias, en las tutorías e intervención psicopedagógica.

En este sentido, debe manejar con creatividad estrategias de orientación y mostrar habilidades para la adecuada intervención como docente, que lo expresa en correspondencia con la responsabilidad que asume. Igualmente debe expresar competencias y creatividad en los diseños curriculares, las herramientas de enseñanza y aprendizaje, de manera que a partir del dominio de las políticas nacionales y regionales, pueda insertarse en diseños, rediseños y adaptaciones curriculares, que le permita atender las necesidades educativas especiales, elevar la calidad de sus clases y estimular el desarrollo motivacional, científico y personal de sus alumnos. Así mismo en la elaboración y aplicación de métodos y estrategias para la gestión del proceso docente educativo, el trabajo con la familia y la comunidad.

En el orden investigativo, debe ser capaz de conocer, como resultado de su aprendizaje, qué horizontes epistemológicos son necesarios para su ejercicio profesional, desde la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, el diagnóstico y la orientación educativa y la tutoría, aprendiendo a buscar y seleccionar información para mostrar capacidad de manejar, con claridad y precisión, las concepciones didácticas, curriculares y educativas desde los fundamentos psicopedagógicos que le permitan la intervención psicopedagógica a partir de los diferentes modelos y contextos de actuación.

Así mismo, se pretende que sea capaz de mostrar en el marco del diálogo

de saberes, la ética social y profesional, espíritu crítico, responsabilidad y compromiso ciudadano, respeto a los derechos del buen vivir desde su función en la práctica, con su medio socio-cultural, mostrando una conducta honesta, reservada ante las situaciones educativas e investigativas que se presenten, erigiéndose como modelo a imitar por su conducta social, su altruismo y solidaridad.

La preparación psicopedagógica del docente en formación elevará la calidad de su enseñanza, a través de la profundización en los contenidos de las Ciencias Psicológicas y Pedagógicas. Estos constituyen elementos básicos que facilitan la integración de los métodos, procesos y procedimientos en su aplicación, en función de investigar los problemas en el contexto de la docencia, en correspondencia con su realidad profesional. De esta manera, se garantiza el perfeccionamiento de su quehacer docente, al diagnóstico, pronóstico y transformación creadora de la realidad educacional, a partir de la intervención psicopedagógica.

Formación psicopedagógica del docente

En el mundo contemporáneo, se producen transformaciones en los sistemas educativos, donde uno de los pilares que apunta a este proceso es la calidad en la formación del profesorado, que responda a las exigencias y demandas sociales, desde el desarrollo de las competencias profesionales que garanticen su preparación.

Se considera que, si la educación de los seres humanos se hace cada vez más compleja, así la profesión docente lo será también. De manera que esa complejidad se ve acrecentada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas, que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo. Estos aspectos enfatizan en la gran importancia que tiene para la docencia el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación

Es razonable asumir que la calidad del proceso educativo, depende en gran medida de la preparación de los docentes, en función de las disímiles problemáticas que enfrenta en su práctica. De ahí radica la importancia de dotarlos de una cultura psicopedagógica, a partir de la necesidad de utilizar métodos como procedimientos para la atención a las necesidades educativas de los estudiantes, desde un enfoque de la atención a la diversidad (Carnicero Duque & Silva García, 2012).

En ésta perspectiva, unos de los aspectos fundamentales en el proceso de

formación de los docentes, radica en su preparación psicopedagógica, que le permite el diseño, ejecución y dirección del proceso educativo con los niños y adolescentes, a partir de su implicación en el trabajo con la familia y la comunidad, en aras de dar respuesta a las diferentes problemáticas que enfrentan en su práctica.

Los docentes requieren de una formación sistemática, en las que puedan formular respuestas ante las demandas y exigencias de la educación y que les permita promover cambios eficaces en su práctica educativa para el proceso de enseñanza- aprendizaje, la dirección educacional, los procesos de convivencia, resolución de conflictos, la labor educativa y en las relaciones entre los diversos agentes de la comunidad educativa en función de dar respuesta al encargo social.

En estudios realizados en relación a la formación psicopedagógica del docente, Palomero (2007), refiere que la calidad del sistema educativo, depende principalmente de la preparación de sus docentes, quienes además de ser expertos en su materia deben estar en posesión de una formación psicopedagógica, acorde con sus funciones y con el rendimiento que de ellos espera la sociedad.

En el ámbito de la orientación psicopedagógica, se abordan aspectos relacionados con su contenido, modos de proceder y se considera como la representación de la realidad a partir de la cual deviene el proceso de intervención, teniendo en cuenta los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención.

De esta manera, el proceso de orientación psicopedagógica, está encaminado a realizar una relación de ayuda, que permita un desarrollo y crecimiento personal, a partir del conocimiento de la realidad, así como acciones planificadas que permitan su ejecución y evaluación.

A partir de la concepción de Bisquerra Alzina (2005), la Orientación Psicopedagógica, es el proceso de ayuda y acompañamiento continuo, a todas las personas, en todos sus aspectos, con objetivo de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida, lo cual implica que la relación de ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada.

Las ideas abordadas por Sanz Oro (2001), expresan que se perfecciona la visión en relación a la orientación psicopedagógica. Al considerarla como el campo responsable de estructurar de la manera más personalizada e integral el proceso de enseñanza-aprendizaje para asistir al adecuado desarrollo y la socialización de los estudiantes, es por ello que concibe al docente orien-

tador más integrado al equipo de profesionales.

Ahora bien, en relación a las competencias del docente, Recarey Fernández (2005), considera como una de sus funciones, la orientadora, la que se concibe como las actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal de los estudiantes, mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica. Por su contenido, incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

Por otra parte, Parras Laguna & Madrigal Martínez (2009), consideran que la orientación establece como su función principal la prevención, por lo tanto, no se limita únicamente a un carácter asistencial o terapéutico.

En este sentido, su concepción, va más allá de un servicio exclusivo para los sujetos con determinadas dificultades. Considera que es responsabilidad del orientador y de los educadores, según el nivel de sus competencias.

Enfatiza que el docente en su función de orientador, centra su interés en el desarrollo de la personalidad del individuo, en el área personal-social, desde una visión biopsicosocial. Es por ello que, el docente orientador se constituye en un elemento vinculante entre las necesidades individuales de los educandos y las necesidades globales de la sociedad (Parra, 2011).

Teniendo en cuenta estas ideas, se puede aseverar que los docentes asumen entre sus responsabilidades y funciones, los aspectos relacionados con la orientación psicopedagógica, en su contexto de actuación profesional, lo cual le facilita el conocimiento de sus estudiantes y le permite la intervención como relación de ayuda.

En relación a la definición del rol profesional del docente merece atención, considerar sus funciones en relación a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y no menos significativas la atención a las necesidades educativas de sus estudiantes y el contexto familiar en los que se desenvuelven, a partir de su función orientadora como una de las funciones importantes que desempeña (Rojas Valladares, 2016)

Es significativo que la orientación psicopedagógica, adquiere gran relevancia en el contexto educativo, donde los campos más representativos en esta área hacen referencia al origen y desarrollo histórico, a los servicios de orientación, a los conceptos de orientación educativa, rendimiento académico y, finalmente en la relación familia-escuela (Flores Buil & Gil Beltran, 2010).

Desde este enfoque, el orientador en su relación de ayuda, más que bus-

car la solución de los problemas acontecidos en el contexto, aprovecha las potencialidades del sujeto, y favorece su adaptación a la realidad, y media sobre las variables contextuales para facilitar su cambio o transformación.

Siguiendo esta idea, el trabajo con la familia desde una perspectiva psicopedagógica, centra sus acciones en el desarrollo de una relación de ayuda, en la que ambas partes asumen ciertos acuerdos que les permiten alcanzar un crecimiento personal social, en torno a procesos de prevención y que se puede implementar en forma individual o grupal.

En relación a lo anterior, se toman como premisas, que la familia posee características que la hacen única e irrepetible en su concepción dinámica; la necesidad de preparación del docente en formación, en función del trabajo con la dinámica familiar; considerar al docente como un profesional que entre sus funciones está la preparación de la familia, realizar intervención en aras de facilitar el desarrollo pleno de los niños; la concepción ética como elemento fundamental que conduce el trabajo de intervención familiar.

Sin dudas, en el sistema educativo actual, el docente se convierte en un orientador, a partir de su función relacionada con la responsabilidad y el rol que asume en la atención a los niños y adolescentes, no solo para proporcionarle la asistencia que requiere, sino que participa en el proceso educativo en función del seguimiento y evaluación para potenciar su desarrollo, a partir del diagnóstico psicopedagógico.

A partir de las consideraciones de Bisquerra (2010), existen en las instituciones diversidad de necesidades educativas que presentan los estudiantes, lo cual demanda y exige el apoyo del docente en su rol de orientador.

Desde esta perspectiva, una arista significativa en su rol como orientador está en propiciar acciones con la familia para poder influir en su preparación relacionada con el manejo pedagógico ante diferentes comportamientos en los niños, así como para potenciar su desarrollo.

El rol fundamental que desempeña el docente, como orientador, a través de su labor educativa, se muestra desde las necesidades de la familia en la asesoría y ayuda para participar de manera activa en el desarrollo de los niños y adolescentes. Es así que entre sus cualidades está la posibilidad de establecer una comunicación asertiva mostrando coherencia en sus modos de actuación.

Ahora bien, en el contexto de la actividad psicopedagógica del docente, es importante tener en cuenta su rol para prevenir, potenciar y rehabilitar a los niños, adolescentes y jóvenes con problemas de aprendizaje, a partir de di-

ferentes estrategias, teniendo en cuenta la identificación del mismo a través del diagnóstico.

Mediante del diagnóstico, el docente identifica las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, orienta a otros docentes y padres, a través del vínculo entre la institución y la familia. Esto implica que es necesario proporcionarle los recursos y habilidades que le permitan dar respuesta a las necesidades que requieren los estudiantes.

En este contexto la evaluación psicopedagógica es el proceso constante y sistemático, a través del cual se puede apreciar el grado de desarrollo del alumno y de las modificaciones que se producen en él como resultado del proceso educativo y de la interacción del mismo con su medio natural y social (Bisquerra, 2010).

Es por ello que el diagnóstico psicopedagógico, deviene en actividad profesional del docente, que le permite comprobar el nivel de desarrollo y progreso de los estudiantes en función de los objetivos educativos establecidos en el ámbito cognoscitivo y afectivo, y así poder identificar los factores que pueden interferir en un adecuado desarrollo individual y adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje a las características y necesidades de cada estudiante.

Los desafíos de calidad y equidad que enfrentan los sistemas educativos en Latinoamérica, exige, poner el foco de atención en las políticas de la formación docente, que permitan avanzar hacia la disponibilidad de educadores altamente competentes y motivados para todos los alumnos, en un proceso de creciente profesionalización (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014).

Es por ello que la preparación del docente, constituye una exigencia para la mejora en el ámbito educativo y así las políticas mundiales enaltecen la importancia de su formación, no solo como una acción necesaria, sino como una función profesional que condiciona la eficacia del proceso.

De esta manera, el proceso de preparación de los docentes, debe contar con las condiciones necesarias para la conducción científica del proceso educativo, lo cual supone la identificación de los objetivos y necesidades de formación, la estimulación de una actitud activa en la elaboración de los proyectos educativos, como opción pedagógica que le atribuya unidad y coherencia al trabajo colectivo en sus áreas de actuación.

Desde esta consideración, se revela la necesidad de continuar la preparación del docente en función de lograr el desarrollo de competencias para

abordar desde un enfoque psicopedagógico los problemas que se presentan en el ámbito educativo.

A partir de este análisis, se enfatiza en la formación del docente desde la concepción psicopedagógica, que propicie la preparación necesaria para la gestión del proceso educativo y la orientación en función de las necesidades, en sus esferas de actuación: la institución, la familia y la comunidad.

Las concepciones teóricas y metodológicas que sustentan la preparación del docente para asumir un proceso educativo de calidad, enfatizan en la responsabilidad de asumir el rol de orientador, como agente de cambio en la institución educativa, que implica concebir su labor como facilitador y que puede generar una mejora en la calidad de los procesos educativos

El análisis realizado en torno a la formación psicopedagógica del docente, enriquece y justifica el desarrollo de programas específicos para este fin. En tanto se refleja la posibilidad de instrumentar las acciones formativas en tercer y cuarto nivel, en función de su preparación para atender las necesidades de los estudiantes, lo cual favorece la formación de un profesional más competente que responda a las exigencias de su tiempo en el ejercicio de su práctica educativa. Desde esta perspectiva, la universidad posee la responsabilidad social de la formación inicial y permanente de los profesionales en las diferentes áreas del saber y constituyen los fundamentos para el diseño de Programas, que contribuya a la preparación del docente y le permita, desde su contexto, transformar su práctica, en aras de una mejora en los procesos que se generan en el sistema educativo ecuatoriano en los próximos años.

3.1.1. El diagnóstico psicopedagógico en la actividad del docente

La concepción del diagnóstico pedagógico en el desarrollo de la actividad educativa, se convierte en una necesidad para el trabajo del docente, como herramienta que le permite profundizar en el conocimiento acerca de los estudiantes y así poder estructurar estrategias para el desarrollo del diseño curricular, a partir del estado real, tanto individual como grupal, que le permita ajustar el proceso a las necesidades.

El término diagnóstico parte del análisis etimológico de la palabra “dia”, que significa a través de y por otra parte “gnosis”, que está relacionado con el conocimiento. En definitiva, su significación está en correspondencia con el conocimiento de las características de un sujeto o proceso.

Desde las ideas de Sanz Oro (1990), el diagnóstico posee relación con el

proceso de orientación, se organiza para la toma de decisiones y así facilitar una mejora de los procesos, instituciones o situaciones de los sujetos diagnosticados.

De esta manera, según Buisán & Marín (1994), el diagnóstico psicopedagógico es un proceso que describe el comportamiento de un estudiante en su contexto educativo. Desde esta perspectiva, deviene en un proceso pedagógico que mejora el desarrollo personal, como acción sistemática que facilita la toma de decisiones en el proceso de seguimiento en la intervención.

El diagnóstico pedagógico, se concibe como un proceso continuo, dinámico, sistémico y participativo, como punto de partida de las reales probabilidades de cada uno de los estudiantes y lograr la transformación, a partir de las actividades pedagógicas que se abordan en la propuesta, desde la perspectiva de la atención a la diversidad.

Es un proceso que permite establecer, a través de los diferentes parámetros e indicadores, el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes, así como determinar sus potencialidades de desarrollo, concebidas estas como la posibilidad de asimilar diferentes niveles de ayuda, a partir de la relación de ayuda que puede establecer el docente con él, en la conducción de todas las actividades y procesos.

En relación a los momentos en los que se debe estructurar el proceso de diagnóstico, es importante considerar el proceso de caracterización que se concibe en función de los objetivos, instrumentos y técnicas a aplicar. La exploración que se centra en la aplicación de los instrumentos diseñados y el análisis de los resultados para la toma de decisiones.

Es importante tener en cuenta las ideas de Buisán & Marín (1994), al considerar que en el diagnóstico pedagógico es posible en el transcurso de la actividad pedagógica, conocer tres aspectos que se pueden presentar:

1. Poder detectar el desarrollo y progreso que van alcanzando los estudiantes desde el punto de vista educativo.
2. La identificación de las necesidades a partir de las dificultades que impiden el adecuado desarrollo de los estudiantes en el ámbito individual y grupal en el proceso de aprendizaje.
3. La toma de decisiones y reorientación de las acciones del proceso educativo, en relación a las necesidades y características de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, cuando se declara que se centra como objetivo esencial, en el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del su-

jeto, de forma implícita se hace referencia a una serie de principios como: carácter educativo, supone que la enseñanza brinda las condiciones requeridas no solo para la formación de la actividad cognoscitiva, el desarrollo del pensamiento, de sus capacidades y habilidades, sino también de los distintos aspectos de su personalidad, la capacidad de comunicación, así como propiciar la necesidad de indagar, explicar, comprender su propia actuación. El diagnóstico constituye el punto de partida del proceso pedagógico. Es importante tener en cuenta, las ideas de Marín & Rodríguez Espinar (2001), cuando señalan que el principio de desarrollo, está relacionado con que los períodos del desarrollo no son fijos, considerando que están sujetos a grandes diferencias en el orden cultural e individual. De igual manera la concepción de la relación entre las diferentes etapas y su carácter acumulativo y secuencial en las que una etapa influye en otra, como procesos sistemáticamente relacionados.

Es importante tener en cuenta, el dominio del nivel de logros de los diferentes factores que influyen en el sujeto objeto de diagnóstico. En este sentido es necesario conocer qué saben y saben hacer, cuáles son sus aspiraciones, en qué condiciones viven, cuáles son las características del contexto comunitario. De esta manera se pueden contrarrestar los efectos negativos del entorno donde está la institución y viven los educandos (Silvestre Oramas & Zilberstein, 2002). Según Marí Mollá (2008), el proceso de diagnóstico pedagógico, se realiza en función de la búsqueda de soluciones proactivas y correctivas en función de una mejora en el desarrollo integral del sujeto y para prevenir determinadas situaciones en el orden del aprendizaje o personales.

A partir de las ideas de Marí Mollá (2008), el proceso de diagnóstico se concibe atendiendo a las siguientes etapas: recogida de información; análisis de la información recogida a través de los instrumentos, técnicas utilizadas; valoración de la información generada, intervención; evaluación del proceso diagnóstico.

El proceso de diagnóstico, concibe la descripción, clasificación y predicción en relación al comportamiento del estudiante en el contexto escolar, incluye un conjunto de tareas para la evaluación individual o grupal, en función de estructurar un proceso de orientación.

Es importante significar que, en el análisis del diagnóstico, en todo proceso de estudio se realiza considerando los factores de naturaleza intrínseca del sujeto y de todos los aspectos que engloban el contexto educativo en que se desenvuelve, que se concreta en la institución educativa de manera integral, la comunidad educativa en sentido general, así como la familia, la comunidad.

Sin dudas, el diagnóstico psicopedagógico, es un proceso que deriva en un carácter integral y científico, que hace posible conocer el estado real y potencial de los estudiantes, a partir de un estudio previo y sistemático, con la aplicación de diferentes instrumentos y técnicas en función de transformar la realidad llevándolo al nivel de desarrollo próximo, desde la perspectiva de la atención a la diversidad. En el contexto del proceso de diagnóstico, es importante significar que existe una relación entre el carácter individual, grupal e institucional en relación a los objetivos e intenciones de las diferentes variables, dimensiones e indicadores que se toman en cuenta.

El carácter científico, está relacionado con la obtención de información a través de la aplicación de diferentes instrumentos y técnicas que implican el procesamiento y análisis de la misma, en función de la toma de decisiones.

Para la concepción del diagnóstico, como proceso, se asume como perspectiva teórica la idea acerca de la formación y desarrollo de la personalidad, desde los referentes del enfoque histórico cultural abordado por Vigotsky, al considerar que el desarrollo de la personalidad posee un carácter socio-histórico, donde las relaciones con los otros y desde un contexto social y según las características personales, su historia personal, se forma y se desarrolla. Desde esta perspectiva, es importante considerar los conceptos elaborados por Vygotsky en relación a la situación social de desarrollo, zona de desarrollo próximo.

El enfoque Histórico Cultural nos permite comprender cómo la psiquis tiene un carácter activo en la regulación de la actuación y está determinada histórica y socialmente en su origen y desarrollo, en la medida que se forma y desarrolla en el proceso de la actividad y comunicación que el sujeto establece en el medio socio histórico en que vive.

Es así que se asigna un significado especial a las relaciones existentes entre el desarrollo y el aprendizaje, por su repercusión en el diagnóstico de las capacidades intelectuales y en la elaboración de una teoría de la enseñanza, lo cual abre una nueva perspectiva de actuación. Lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otras puede ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que puede hacer por sí solo. De ahí que considere necesario no limitarse a la simple determinación de los niveles evolutivos reales si quiere descubrir las relaciones de este proceso con las posibilidades de aprendizaje del estudiante.

Resulta imprescindible revelar como mínimo dos niveles evolutivos: el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender con la ayuda de los demás. La diferencia de estos dos niveles es lo que denomina Vygotski

(1985), Zona de desarrollo próximo”, lo que define como “*la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*”.

Este análisis nos permite aseverar que resulta significativo, en la dirección del proceso docente educativo, considerar en la interacción profesor-alumno, desde un enfoque de la orientación, como relación de ayuda, en el que se manifiesta según Pino (2005), un vínculo interpersonal que se movilizan, en función del crecimiento personal y/o profesional, de los recursos personales de un sujeto, en un contexto educativo que lo facilita.

En esta relación de ayuda se debe partir del conocimiento de las potencialidades de desarrollo de cada estudiante, que se obtiene, a través del diagnóstico.

En virtud de la situación social de desarrollo, es posible explicar que el desarrollo de la personalidad del sujeto no es el resultado de sus características personales o de las condiciones sociales en las que vive concebida de forma independiente, sino en su relación dialéctica. Es posible comprender que se forma y desarrolla en el proceso de interacción entre sus condiciones naturales y las condiciones históricas sociales concretas en las que vive, es por ello que es peculiar y diferente en cada persona, pues transcurre en función de cómo se manifiesta la integración de las condiciones internas y externas.

Desde esta perspectiva, se puede percibir y revelar que el desarrollo psíquico se manifiesta considerando el contexto social en el cual surge, sin dejar de tener en cuenta, el papel activo del sujeto. Estos aspectos nos revelan que es necesario tener un enfoque de atención a la diversidad, como elemento de sumo interés para el diagnóstico.

Es importante considerar la concepción dinámica y desarrolladora del diagnóstico, en función de valorar las potencialidades de desarrollo de los sujetos, las posibilidades para el aprendizaje, que permita un crecimiento, al tener en cuenta un diagnóstico personalizado que tenga en cuenta el contexto social.

Desde este enfoque se puede entender que es posible concebir el diagnóstico a partir de las potencialidades de los estudiantes, desde sus capacidades para relacionar la ayuda que se le ofrece, a sus características, en correspondencia a su Zona de Desarrollo próximo o potencial, a partir de la relación de ayuda que el docente establece con él en todas las actividades del proceso docente educativo.

Unos de los aspectos que más trasciende en el proceso de diagnóstico, es la concepción del pronóstico de desarrollo en relación al estudiante, como un componente de carácter proyectivo, como predicción desde lo que se conoce y la posibilidad real de desarrollo. Desde esta perspectiva, implica trazar la trayectoria de intervención, desde la modelación pedagógica del estado potencial, para transformar las situaciones existentes, a partir de una serie de acciones con determinadas metas a alcanzar.

Las consideraciones con relación al proceso enseñanza aprendizaje, el de orientación se pueden desarrollar adecuadamente, si se tiene en cuenta el conocimiento de las potencialidades y características de los estudiantes, que es posible desde del diagnóstico. Según Del Pino (2005), se plantean tres niveles de diagnóstico que son:

Diagnóstico empírico espontáneo: conocimiento que poseen los docentes de sus estudiantes, considerando su experiencia cotidiana, que les permite hacer una descripción de los problemas y poder explicar las causas que lo generan.

Diagnóstico científico general: los docentes poseen una preparación para afrontar de manera intencionada la evaluación de los aspectos que inciden en la calidad del proceso docente educativo, de esta forma le sirve de guía al docente, en función de las necesidades de los estudiantes.

Diagnóstico científico profundo: se concibe desde el estudio de caso, utilizando diferentes métodos que hacen posible realizar una indagación de las necesidades de cada estudiante.

Desde esta perspectiva, resulta significativo que el docente tenga la preparación necesaria para la realización del diagnóstico de sus estudiantes, que le permita conocer las potencialidades y necesidades de los mismos desde el rol de docente.

Según refiere Rúa Batistapau (2013), existen diferentes elementos que apuntan a que el diagnóstico posee determinadas características como: el carácter multidisciplinario e integral, científico, objetivo y sistémico y la individualidad desde la realidad más cercana del estudiante, como punto de partida y como recurso para poder conocer lo general.

A través del diagnóstico se obtiene una información, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, sobre la generalidad y la individualidad de los estudiantes y acerca del cumplimiento de los objetivos propuestos. Resulta importante considerar acciones a realizar que permiten obtener un diagnóstico más científico y certero. Según ideas de Recarey Fernández (2005.)

Determinar los aspectos a diagnosticar, consiste en la identificación y selección de aquellos elementos de la personalidad de los estudiantes que el maestro desea conocer. Con el objetivo de precisar esos elementos se deben tomar como base las tareas educacionales correspondientes a cada edad

- a) Determinar las técnicas a utilizar en el diagnóstico. A partir de los parámetros determinados anteriormente y en correspondencia con las características de las técnicas, se identifican y seleccionan éstas.
- b) Construir y/o adecuar los instrumentos. Es recomendable construir, adecuar los instrumentos a esos parámetros, lográndose con ello que respondan certeramente a lo que se desea diagnosticar
- c) Aplicar los instrumentos. En este aspecto se recomienda que el maestro domine los requisitos de aplicación de cada una de las técnicas. En el caso de que se seleccionen técnicas que tengan cierto grado de complejidad, éstas deben ser probadas anteriormente o puede brindársele al estudiante un entrenamiento. El maestro debe mantenerse alerta por cualquier situación que pueda suceder, provocada por la aplicación de la técnica.
- d) Procesar los instrumentos. Esta acción requiere de un trabajo minucioso, pues debe realizarse en diferentes planos: individual por técnica, individual por sistema de técnicas, grupal por técnica, grupal por sistema de técnicas.

Se deben tener en cuenta de manera general, los siguientes aspectos, pues son portadores de valiosas informaciones: los elementos que se reiteran, los borrones, los hechos o respuestas contradictorias, los datos obtenidos en las informaciones.

- e) Elaborar los diagnósticos y pronósticos individuales y grupales. Este proceso debe hacerse en dos momentos y a su vez en dos planos: en el individual y en el grupal.

El pronóstico permite, tomando en cuenta el diagnóstico y las posibilidades reales de acción del maestro en un contexto, prever el desarrollo futuro de los estudiantes y del grupo.

La identificación de necesidades junto al análisis del contexto supondrá realizar una valoración de las necesidades reales de orientación para así establecer las metas y la estructura del programa desde un plano real, concreto y ajustado a las necesidades de cada centro. En este proceso de clarificación de necesidades debe distinguirse: la categorización de necesidades con

relación a los alumnos, a los profesores, a la familia y a la comunidad, los niveles educativos en los que ha de intervenir, la selección de necesidades, la identificación de los agentes de intervención.

Realizar una evaluación de las necesidades requiere planificación, utilizar una metodología concreta para poder realizar pronósticos y tomar decisiones para intervenir. En este proceso será fundamental el trabajo en equipo de todos los agentes implicados, puesto que éstas necesidades, si se parte del núcleo educativo donde se ha situado a la orientación, deberán detectarse en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, así profesores, alumnos y dirección serán los verdaderos evaluadores de necesidades, siguiendo un proceso para priorizar aquellos aspectos que consideren más necesarios para el grupo al que se dirige la intervención.

Bisquerra (1988), considera necesario el hecho de tener en cuenta no solo las necesidades sino también las potencialidades y competencias de todos los agentes educativos, puesto que de este modo la acción orientadora se centrará en los recursos de que se disponen para mejorar la situación existente.

La evaluación de necesidades no solo es útil para establecer si la situación evaluada presenta o no carencias, al compararla con un criterio determinado, si la consideramos de esta forma, la evaluación de necesidades restaría a la orientación profesional sus funciones de prevención y desarrollo, centrándose en la función de diagnóstico y terapéutica a la cual el enfoque de programas pretende superar.

La evaluación de necesidades, por tanto, permitirá: planificar la intervención, prevenir ciertos niveles de riesgo, determinar si la intervención es realmente necesaria para ese contexto, identificar núcleos de problemas, asegurar que la intervención responda a las necesidades del grupo, desarrollar competencias y potencialidades.

En este sentido se identifican los estudiantes para el ingreso al centro teniendo en cuenta su disposición, las acciones de preparación según sus potencialidades y necesidades, así como el desarrollo del plan individual.

3.1.2. Algunas técnicas para el diagnóstico psicopedagógico

La observación.

En el contexto educativo, el proceso de diagnóstico se utiliza con frecuencia la observación como método empírico, de manera que el investigador que actúa como observador, recoge información acerca del objeto de estudio

utilizando como vía fundamental para la percepción, que le permite un conocimiento de la realidad que le interesa indagar.

La observación implica un proceso que permite recoger información sobre el objeto que se toma en consideración en el proceso investigativo. Observar es poner la mirada y considerarlo como objeto.

Entre las características de la observación se encuentran:

- » Se organiza teniendo en cuenta los fundamentos del conocimiento que avalan la observación que se desea realizar.
- » Se toman en consideración indicadores precisos que permitan dirigir la atención del observador hacia aquella información relevante que desea obtener.
- » Es importante organizar diversas sesiones en función del objeto de la observación.
- » Realizar la combinación con otras técnicas.
- » Organizar varias sesiones de observación del objeto a investigar.

Existen diferentes tipos de observación:

- » Teniendo en cuenta el grado de coincidencia entre el sujeto y el objeto de la observación, puede ser: externa o interna.

Externa: cuando el observador, considera desde su registro, las manifestaciones externas con carácter relevante, del sujeto que observa, teniendo en cuenta la conducta para, a partir de aquí, interpretar, valorar o explicar su naturaleza interna.

Interna: Es este caso se parte de la auto-observación del sujeto. Puede manifestarse por su carácter subjetivo; sin embargo, combinada con otros métodos puede aportar valiosos datos al proceso de diagnóstico.

- » Teniendo en cuenta el grado de conocimiento del sujeto de que está siendo observado, la observación puede ser: abierta o encubierta.

Abierta: los sujetos que están siendo observados poseen conocimiento de que están siendo observados, lo cual puede desvirtuar la realidad, al no mostrar un comportamiento real.

Encubierta: en este caso, los sujetos no conocen que son parte de un proceso de observación.

- » Teniendo en cuenta el grado de intervención del investigador en el proceso de observación, puede ser: directa o indirecta.

Directa: cuando el observador realiza el proceso de manera personal.

Indirecta: cuando se apoya en otras personas, que entrena, para que realicen el proceso de observación.

Un aspecto significativo, está en que la observación, a partir de una la concepción de una guía, con determinados indicadores, debe ser registrada de manera que permita realizar un análisis del comportamiento del sujeto en los diferentes escenarios y modos de actuación.

Técnica del cuestionario de satisfacción grupal.

El cuestionario de satisfacción grupal es un instrumento de investigación pertinente al maestro en su gestión profesional ya que le permite obtener de manera rápida y precisa una información sobre el estado de las relaciones entre los miembros de un grupo a partir del estado de satisfacción y las expectativas de interacción expresadas por cada uno de manera independiente, así como de las perspectivas de desarrollo; posee un procedimiento de calificación eficiente y posibilita la elaboración de una estrategia de orientación con rigor científico, en correspondencia con los resultados hallados.

Para su aplicación se recomienda que sea anónima pero en dependencia de la necesidad de tener un conocimiento del nivel de satisfacción personal puede pedírsele a los alumnos que se identifiquen.

Es necesario cuidar durante su aplicación que los estudiantes no copien del compañero porque puede alterar los resultados. Para ello se sugiere que se lleve el instrumento preferiblemente mecanografiado para cada uno.

Procesamiento de los datos:

Este cuestionario nos da el nivel de satisfacción que siente cada individuo en relación con su grupo de pertenencia oficial o formal, pero también permite determinar el índice general para el grupo. En este caso primero debe calificarse individualmente y luego de manera grupal.

En este cuestionario encontramos como preguntas claves, es decir, que están directamente relacionadas con los objetivos de la investigación la 2, 5 y 8; su análisis es cuantitativo y cualitativo. El resto de las preguntas son complementarias y su análisis es solo cualitativo.

Cuadro lógico de IADOV para la calificación (preguntas claves)

PREGUNTA	POSIBLES RESPUESTAS Y NIVELES DE SATISFACCION								
	NO			NO SÉ			SI		
2									
5	SI	NO SE	NO	SI	NO SE	NO	SI	NO SE	NO
8.a	1	2	6	2	2	6	6	6	6
8.b	2	3	3	2	3	3	6	3	6
8.c	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8.d	6	3	6	3	4	4	3	4	4
8.e	6	6	6	6	4	4	6	4	5
8.f	2	3	6	3	3	3	6	3	4

Los valores numéricos en la tabla indican el nivel de satisfacción con el grupo, por parte de la persona que respondió el cuestionario.

Procesamiento individual

1. Tome la hoja donde el estudiante respondió las preguntas. Vea qué respuesta dio a la pregunta 2 (primera pregunta clave). Su respuesta le permitirá ubicarse en una de las grandes columnas del Cuadro Lógico de IADOV. Por ejemplo, respondió NO. Se ubicará en la primera gran columna.
2. Una vez ubicado ahí, vea qué respuesta dio el estudiante a la pregunta 5 (segunda pregunta clave). Su respuesta le permitirá ubicarse en una de las 3 subcolumnas. Por ejemplo, respondió SI. Se ubicará en la primera de las 3 subcolumnas.
3. Desde esa posición, vea qué respuesta dio a la pregunta 8 (tercera pregunta clave del instrumento) y descienda por la subcolumna del Cuadro Lógico de IADOV hasta encontrar la respuesta que el estudiante marcó en la pregunta 8. En esa casilla aparece un número, que se corresponderá con una de las categorías que se señalan inmediatamente. Por ejemplo, marcó el inciso d (me siento más mal que bien). Ahí encontrará el número 6, lo que significa que el estudiante tiene un estado de satisfacción contradictorio.
4. La categoría otorgada y su denominación-que es una letra encerrada entre paréntesis - debe colocarla en el borde superior de la hoja del instrumento.

Categorías:

1. Clara satisfacción (a).
2. Más satisfecho que insatisfecho (b).
3. No definido (c).
4. Más insatisfecho que satisfecho (d).
5. Insatisfecho (e).
6. Contradictorio (f).

Procesamiento grupal.

1. Para determinar el estado de satisfacción es necesario calcular el I.S.G. (índice de satisfacción grupal), para lo cual se deben tabular los resultados los estados de satisfacción individuales por categorías.
2. Debe contar cuántos estudiantes se encuentran por cada categoría (a, b, c, d, e, f), debiendo sustituir los datos en la fórmula siguiente:

$$ISG = \frac{a(1) + b(0.5) + (c + f)(0) + d(-0.5) + e(-1)}{N}$$

N

a...e: sumatoria de los índices de satisfacción individuales y N el número de estudiantes que realizaron la prueba. El resultado debe ser un número entre -1 y 1.

3. Ubique ese resultado en la escala que se presenta a continuación, buscando la mayor aproximación posible del número obtenido a la escala.

Por ejemplo, si el índice de satisfacción grupal dio 0,38, ese número se encuentra más cerca de 0,5 que de 0,1, por tanto, el grupo tiene un índice de satisfacción grupal más satisfecho que insatisfecho.

Escala:

- » 1: Plenamente satisfecho.
- » 0,5: Más satisfecho que insatisfecho
- » 0: Contradictorio o no definido.
- » 0,5: Más insatisfecho que satisfecho.
- » 1: Plenamente insatisfecho.

Técnica del completamiento de frases.

La técnica del completamiento de frases, tiene como objetivo general determinar las tendencias de la personalidad. Su autor fue Rotter en 1949, de ahí que también se le conozca como test de Rotter. Aunque ha sufrido modificaciones para poder penetrar en la esencia de la tendencia de la personalidad del sujeto. Las modificaciones están dadas en la construcción de la misma en cuanto a la cantidad de frases y en cuanto a la redacción de las mismas.

A través de esta técnica, se pueden investigar las características actuales del sujeto en relación al contenido de la regulación inductora, lo cual permite la identificación de actitudes, necesidades. De igual manera permite conocer determinadas áreas de contradicciones, conflictos y problemas del sujeto.

Consiste en un listado de frases incompletas, llamadas también raíces o constructos, que el sujeto debe completar con lo primero que se le ocurra. Esto evidenciará cuán significativo es el contenido que el sujeto expresa. Puede ser creada por el investigador o puede retomarse de otras ya aplicadas, pero siempre se debe cuidar la correspondencia con el objetivo.

Las frases se estructuran en dos tipos:

- Frases de inducción general: El constructo es tan general que no porta ningún contenido, no hay ninguno sugerido, este lo aporta el sujeto con aquello que le resulta muy significativo, por lo que puede decidir el contenido que él desea quiere expresar. Ejemplos de este tipo de frases son:
 - El mayor problema_____
 - Lo más gustado_____
 - Quizás_____
- Frases de inducción particular: las frases ya poseen un contenido específico y el sujeto solo debe manifestarse en función del contenido que sugieren sobre el que deben ser completadas. Ejemplos de este tipo de frases, para el contenido de la profesión son:
 - La carrera_____.
 - La profesión docente_____
 - El trabajo con los niños_____

Concepción metodológica.

1. Para su construcción deben utilizarse 2/3 de frases de inducción general y 1/3 de frases de inducción particular, del total de frases, cuando se conoce al sujeto y se desea profundizar en una o dos áreas. Cuando no se conoce al sujeto el 100% de las frases deben ser de inducción general.
2. La cantidad de frases deben estar entre 50 y 70 para los adultos, para adolescentes, puede reducirse el número, pero no debe ser menor de 30.
3. La raíz debe ser impersonal, para que el sujeto manifieste la intensidad. Por ejemplo: la casa. Si se le da mi casa, no se manifestará con toda la intensidad necesaria.
4. Una vez determinadas las raíces de inducción general y las de inducción particular, deben mezclarse aleatoriamente, para evitar que el sujeto se “vicie” al dar la respuesta
5. Las frases deben dársele al sujeto, ya impresas. El instrumento puede comenzar de la siguiente manera: “Completa las siguientes frases:”
6. Para responder debe utilizar lápiz de grafito sin goma, por tanto no se le permitirá borrar, aunque si lo desea, puede tachar. No existe límite de tiempo para responder el instrumento.
7. Los borrones, tachaduras, omisiones, son elementos importantes a tomar en consideración para el análisis, pues son evidencias de “puntos oscuros, dudosos” donde es necesario profundizar posteriormente. No es necesario que exista concordancia gramatical entre la raíz y lo expresado por el sujeto.
8. Para el análisis se construyen dos tablas: una con las respuestas a las frases de inducción general y otra con las respuestas a las frases de inducción particular.

En las frases de inducción general: si la persona se implicó (I) o no (NI) con el contenido de las frases de inducción particular. Cuando una persona se implica desde las frases de inducción general con el contenido de las frases de inducción particular, eso es indicativo de que ese contenido es significativo para él.

Cuestionario diferencial diagnóstico (D.D.O.)

Autor: Klimov (1985)

Objetivo: Estudiar el nivel de preferencias de los alumnos hacia los distintos tipos de profesiones.

Instrumentación utilizada: Hoja con proposiciones, hoja de respuestas y lápiz.

- » En la hoja de respuestas aparece una tabla dividida en cinco partes.
- » Se elabora una tabla para cada persona.
- » En otra hoja aparecen 20 pares de proposiciones, de cada par el encuestado debe seleccionar obligatoriamente una proposición.
- » La proposición escogida debe marcarse con signo positivo en el número correspondiente a la tabla, la rechazada debe marcarse con signo negativo.

Organización de la investigación:

- » La aplicación de esta metodología puede realizarse de forma individual. En este caso se le entregará al encuestado la hoja de respuestas solamente y se le leerán las proposiciones.
- » Puede realizarse también en forma colectiva, en este caso se le debe entregar al encuestado la hoja con las proposiciones y la hoja con la encuesta.
- » En la hoja de respuestas no debe aparecer la clasificación sobre las columnas.
- » Una vez que se han llenado los espacios en blanco, los propios encuestados pueden determinar la cantidad de signos positivos y negativos por columnas.
- » En dependencia del objetivo del profesor, se pueden dar a conocer o no los resultados obtenidos.
- » Esta técnica puede aplicarse a adolescentes o a adultos.

Calificación.

Se cuenta por cada columna de la hoja de respuestas los signos positivos y los negativos, se anotan al final de cada columna.

A cada columna le corresponde la clasificación siguiente:

COLUMNA	Profesiones que posibilitan la relación ...
Primera	Hombre - naturaleza
Segunda	Hombre - técnica
Tercera	Hombre - hombre

Cuarta	Hombre - sistema simbólico
Quinta	Hombre - arte

La inclinación de los encuestados por determinado grupo de profesiones estará dada por la mayor cantidad de signos positivos obtenidos en una columna.

Ejemplo. Columna 3: Positivos 7, Negativos 1. En este caso el encuestado tendrá preferencias por las profesiones en las que se expresa la relación HOMBRE - HOMBRE.

Hoja de proposiciones

1a) Cuidar animales	1b) Darle mantenimiento a máquinas, piezas, cuidarlas, repararlas
2a) Ayudar a los enfermos, curarlos	1b) Confeccionar tablas, esquemas, programas para computadoras.
3a) Velar por la calidad de las ilustraciones de los libros, láminas, grabaciones de los discos	3b) Velar por el estado y desarrollo de la vegetación
4a) Elaborar o trabajar con materiales: madera, tela, plásticos	4b) Hacer llegar los productos al consumidor (propaganda, vender)
5a) Criticar libros de literatura, organizar discusiones científicas	5b) Discutir sobre literatura, cine, libros, espectáculos, canciones.
6a) Criar cachorros de animales	6b) Entrenar a los compañeros para realizar una actividad
7a) Copiar dibujos, proyectos, afinar instrumentos musicales	7b) Manejar algún transporte.
8a) Ofrecer o comunicar informaciones necesarias (burós de información)	8b) Arreglar artísticamente vidrieras, exposiciones. Participar en conciertos, actos, organizarlos
9a) Reparar artículos, cosas técnicas	9b) Buscar y corregir errores de textos, tablas, dibujos
10a) Curar animales	10b) Resolver operaciones, cálculos
11a) Investigar nuevos tipos de variedades de plantas	11 b) Proyectar y construir nuevos artículos industriales (ropa, máquinas, viviendas, alimentos)
12a) Dirimir las peleas, aclarar convencer,	12b) Ocuparse de hacer esquemas, tablas,

dar argumentos	diseños.
13a) Participar como observador o estudiar el trabajo de los círculos de interés de artistas aficionados	13b) Observar o estudiar los microorganismos, insectos
14a) Darle mantenimiento y cuidar del instrumental médico y los aparatos de medicina	14b) Prestarle servicios médicos a las personas en caso de desastre
15a) Hacer descripciones exactas sobre hechos ocurridos, objetos	15b) Describir o imaginar de forma artística hechos dados
16a) Hacer análisis de laboratorio en hospitales	16b) Recibir a los enfermos, conversar con ellos, recetarlos
17a) Pintar o arreglar paredes de diferentes instalaciones o la superficie de artículos	17b) Participaren el montaje, construcción de casas, arreglos de máquinas
18a) Organizar excursiones, recorridos musicales a teatros	18b) Actuar, participar en conciertos
19a) Preparar de acuerdo a un diseño piezas, máquinas, aparatos	19b) Hacer diseños de proyectos, mapas
20a) Participar en batallas contra plagas	20b) Trabajar con máquinas de teclas

Instrucciones:

Le serán leídos 20 pares de expresiones sobre diferentes tipos de profesiones. De cada par, obligatoriamente debe escoger una proposición. La respuesta refléjela en la tabla.

Coloque un signo (+) a la expresión que más le agrade y un signo (-) a la que menos le agrade. Cuide de colocar la respuesta en la casilla que le corresponda.

1a	1b 4a	2a	2b 5a	3a
3b		4b		5b
■ 6a		■ 6b		■ 7a
	9a	8a	9b 10b _____	8b
			12b	
10a			15a	

11a	14a	12a		13a
■	■	■		■
13b		14b		15b
■		■		■
16a	17b	16b	19b	17a
	19a	18a	20b	18b
20a				

Técnica de los diez deseos

La técnica de los diez deseos, elaborada por González Serra (1982), nos permite conocer las necesidades, motivaciones y aspiraciones fundamentales del sujeto. Aporta información acerca de sus valores y actitudes. Pueden detectarse problemas y conflictos. Consiste en inducir al sujeto a expresar diez de sus deseos, para lo cual se presenta diez veces la frase inductiva: “Yo deseo”, seguida de puntos suspensivos para que él la complete.

Objetivo general: Explorar el desarrollo de la esfera motivacional del sujeto.

Aplicación:

Pueden utilizarse dos consignas:

1. “Escriba los diez deseos más importantes de su vida; del más importante al menos importante”.
2. “Escriba los diez deseos más importantes de su vida, luego ordénelos según su importancia”.

Brinde al sujeto la ayuda y los materiales que necesita para trabajar.

Observe al sujeto mientras trabaja y registre:

- Expresiones emocionales.
- Reflexiones acerca de la tarea.

- Conductas que reflejen contenidos presentes o ausentes de la regulación inductora.
- Posición activa o pasiva en la ejecución de la tarea.
- Esfuerzos volitivos para realizarla.
- Manifestaciones temperamentales.
- Concentración de la atención.
- Todo lo que considere útil para procesar e interpretar los resultados y caracterizar la regulación inductora de su personalidad.

En el análisis de esta técnica debe tenerse en cuenta:

1. Contenido del deseo: Si es un motivo hacia el estudio, o necesidad de comunicación, etc.
2. Área a que se refiere: Personal, familiar, social, escolar, etc.
3. Frecuencia de aparición: Frecuencia con que aparece un mismo contenido o área.
4. Jerarquía: Orden en que aparece un contenido con respecto a otro.
5. Cuando un contenido aparece antes que otro, se asume, casi siempre, que tiene más jerarquía el primero que el segundo.

Procesamiento de los resultados.

Se agrupan los deseos a partir de sus contenidos, de acuerdo con las clasificaciones siguientes:

- Deseos relacionados con el juego.
- Deseos relacionados con la actividad de estudio.
- Deseos relacionados con la selección de la profesión.
- Esfera familiar.
- Relaciones afectivas.
- Valores sociales.
- Necesidades biológicas.
- Vinculados a la posesión de animales.
- Vinculados a la posesión de objetos materiales.
- Recreación.

- Actividades deportivas.
- Relacionados con lo estético y lo físico.
- Relacionados con la independencia.
- Relacionados con la salud.
- Relacionados con los alimentos.
- Relacionados con las cualidades morales.
- Realización personal.

Atendiendo a las respuestas del sujeto, el examinador podrá definir alguna otra categoría clasificatoria, si es necesario.

A partir del análisis anterior, es posible calcular el porcentaje de las agrupaciones que determinan las principales tendencias orientadoras, que se revelan en aquellos contenidos hacia los cuales el sujeto dirige fundamentalmente su actividad y la satisfacción de sus necesidades. También se puede determinar la jerarquía motivacional: es decir, si existe un motivo rector y el resto están subordinados, así como la relación que se da entre ellos.

Se evidencian los contenidos en la motivación del sujeto (su estrechez o amplitud, así como el área en que se concentran: familiar, personal, material, realización personal, profesional y otras), el predominio en sus proyecciones (inmediata o futurista), en su nivel de implicación personal (revelado en la utilización o no de pronombres posesivos como mío/a y mi), en el matiz afectivo (que revela posiciones optimistas o pesimistas del sujeto en cuanto a la consecución de sus metas personales).

Interpretación de los resultados.

Luego de completada la tabla y sobre la base de ella es necesaria la valoración cualitativa acerca de las principales tendencias orientadoras del sujeto y pobreza o riqueza de la jerarquía motivacional teniendo en cuenta los indicadores siguientes:

Frecuencia de aparición y amplitud de los deseos:

Nos permite conocer si los deseos se relacionan entre sí o no. Esto nos muestra si realmente el sujeto se orienta hacia su deseo principal y los demás se ponen en función del mismo, o si por el contrario, la diversidad de deseos es muy amplia. Lo primero debe caracterizar al joven y al adulto, y lo segundo al adolescente.

Polaridad afectiva: _

Positiva: si expresa agrado.

Negativa: si expresa desagrado.

Contradictoria: si expresa agrado o desagrado al mismo tiempo. Ejemplo, “el estudio a veces me agrada otras no”.

Indefinida: impreciso. Ejemplo “el estudio puede ser importante”.

Nivel de implicación personal:

Se determina por el nivel de compromiso individual del sujeto con la respuesta dada al utilizar palabras, como por ejemplo, mí, yo, mío, tengo, soy, etcétera.

Si utiliza expresiones impersonales, puede considerarse que lo expresado no forma parte del contenido de su personalidad.

Omisiones:

Indica estrechez motivacional.

Para complementar la valoración de los resultados se puede estructurar una entrevista para explorar:

1. Expresiones del sujeto acerca del primer deseo.
2. Reflexiones acerca de lo que hace para alcanzar sus deseos.
3. Vivencias al no lograr sus deseos o al lograrlos.

3.2. Experiencias en la formación psicopedagógica del docente

Sin dudas, en la Educación Inicial el docente se convierte en un orientador, a partir de su función relacionada con la responsabilidad y el rol que asume en la atención al niño menor de 5 años, no solo para proporcionarle la asistencia que requiere, sino que participa en el proceso educativo en función del seguimiento y evaluación para potenciar su desarrollo máximo.

A partir de las consideraciones de Bisquerra (2008), existen en las instituciones educativas diversidad de necesidades que presentan los niños, lo cual demanda y exige el apoyo del docente en su rol de orientador.

Desde esta perspectiva, una arista significativa en su rol como orientador está en propiciar acciones con la familia para poder influir en su preparación relacionada con el manejo pedagógico ante diferentes comportamientos en los niños, así como para potenciar su desarrollo.

En este nivel educativo, el rol fundamental que desempeña el docente de Educación Inicial, como orientador, a través de su labor educativa, se muestra desde las necesidades de la familia en la asesoría y ayuda para participar de manera activa en el desarrollo del niño. Es así que entre sus cualidades está la posibilidad de establecer una comunicación asertiva con los niños y la familia mostrando coherencia en sus modos de actuación.

3.2.1. Particularidades en la carrera de Educación Inicial en la Universidad Metropolitana de Ecuador

En la Carrera de Educación inicial de la Universidad Metropolitana del Ecuador, desde la concepción curricular se tiene en cuenta la formación psicopedagógica, en función de lograr que el profesional egresado eleve la calidad de su enseñanza, a través de la profundización en los contenidos de las Ciencias Psicológicas y Pedagógicas. Estos constituyen elementos básicos que facilitan la integración de los métodos, procesos y procedimientos en su aplicación, en función de investigar los problemas en el contexto de la docencia, en correspondencia con su realidad profesional.

En este orden la Unidades Curriculares Psicopedagogía, Psicología del aprendizaje, Modelos Pedagógicos, entre otras, constituyen asignaturas que forman parte del componente de formación profesional de la carrera y constituyen un elemento fundamental para que los participantes adquieran competencias sobre la detección de fenómenos de orden psicopedagógicos de modo que puedan llegar a la formulación de los métodos didácticos y pedagógicos más adecuados para abordar el proceso educativo en los niños de 0 a 5 años de edad.

Concepción metodológica de las asignaturas

La preparación psicopedagógica en el proceso formativo, desempeña un importante papel en el desarrollo de intereses hacia la profesión, partiendo del hecho que ésta tiene como fin la preparación de un profesional capaz de enfrentar con éxito las transformaciones en el proceso educativo.

Desde el inicio en la carrera, a partir del enfoque profesional de las asignaturas, debe vincularse al estudiante con la actividad práctica, para favorecer un ambiente óptimo de satisfacción por lo que implica la actividad pedagógica. En este sentido, desde la clase el docente presenta al alumno el modelo de profesional de la educación a que se aspira. El alumno convive con ese modelo y establece, a partir de las vivencias que tiene en su relación con el mismo, determinada relación con él.

Indiscutiblemente el enfoque que el docente dé a su clase desde el punto

de vista profesional, incide de manera directa en el desarrollo de intereses profesionales de los estudiantes. No es posible la dirección de la clase en la carrera de educación, si no se crea un clima emocional positivo con relación a los niños, adolescentes, con las cualidades que deben caracterizar al docente, si no se establece una estrecha relación entre el contenido y su materialización en la dirección del proceso docente educativo. Este ha de ser el espacio en que se dé la relación entre el estudiante y la realidad de su profesión.

El enfoque profesional implica el vínculo, a través de las disciplinas y asignaturas, con las esferas de actuación del estudiante mediante situaciones problemáticas que vayan dirigidas a su futuro desempeño profesional, el cual implica todas las acciones que cotidianamente debe realizar para interactuar con los alumnos en el proceso docente-educativo y lograr resultados significativos en términos de productos de aprendizaje.

El trabajo en todo momento de ejecución del proceso docente educativo con su actuación profesional les permite descubrir la esencia de la profesión, sensibilizarse con el camino a emprender, alcanzar un nivel emocional positivo hacia el objeto de la profesión.

Así, el proyecto integrador, en su articulación horizontal y vertical debe tener salida en su objeto de actuación: institución, familia y comunidad.

Para la concepción de una propuesta en función del desarrollo de intereses profesionales, se abordan tres puntos nodales los cuales emergen de las experiencias a partir de la aplicación práctica, en el contexto del presente estudio, donde se precisan:

1. Conocimiento del estudiante sobre el contenido de la labor del educador preescolar.
 - Objeto de estudio de la futura profesión.
 - Conocimiento del perfil ocupacional.
 - Necesidades e importancia social.
 - Intereses, habilidades, cualidades personales que debe poseer para el trabajo con los niños.
2. Vínculo afectivo del sujeto con la futura profesión.
 - Actitud emocional positiva hacia la profesión a partir de lo vivencial.

- Intereses relacionados con la profesión (cuando expresa inclinación hacia contenidos específicos de la profesión).
3. Elaboración personal de los contenidos expresados acerca de la futura profesión.
- Juicio personal mediante reflexiones y valoraciones individuales relacionadas con el contenido de la profesión.
 - Proyección futura en la esfera profesional (Significa que se plantean problemas a resolver relacionados con la futura profesión).
 - Muestra compromiso afectivo hacia la profesión
 - Valoración de las características necesarias para ejercer la profesión seleccionada.
 - Desarrolla el tema basado en sus necesidades, vivencias y experiencias.

En la siguiente figura se expresa, las relaciones en que se establecen, en la asignatura y las prácticas de aprendizaje, que le otorgan un carácter profesional pedagógico.

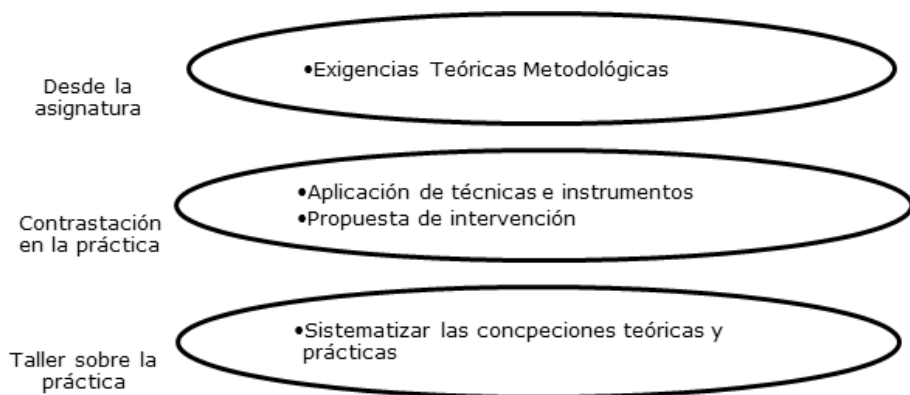


Figura. 3.1. Relación desde la asignatura y las prácticas

La asignatura psicopedagogía, permite a los estudiantes, determinar desde la perspectiva teórica y metodológica, los fundamentos y los aspectos más relevantes a considerar en su proceso de formación en relación a:

- Las características psicológicas en los niños menores de 5 años.

- La interacción entre los procesos cognitivos y el aprendizaje a partir del diagnóstico psicopedagógico.
- La caracterización de la familia y su influencia en el desarrollo integral de los niños.
- La caracterización de los Modelos de intervención psicopedagógicas
- El diseño de acciones de intervención psicopedagógica familiar, donde demuestren los fundamentos teóricos que la sustentan.

De esta manera, la formación psicopedagógica permite determinar desde la perspectiva teórica y práctica los aspectos más relevantes a considerar en su proceso de formación, que le permitan, desde las herramientas metodológicas necesarias, fundamentar los aspectos relacionados con los procesos psicopedagógicos en el niño en su primera etapa de formación.

Un aspecto importante a considerar es la contrastación e implicación en la práctica que realizan los estudiantes, que le permite el conocimiento de la realidad educativa y reflejar sus modos de actuación profesional en la institución, la familia y la comunidad.

A partir de tales efectos se consideran los aspectos necesarios para un proceso de intervención psicopedagógica escolar familiar, que integra otras materias, en función de modelar las acciones que se desarrollan en su integración con los procesos sustantivos de docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Los estudiantes se insertan como participantes activos, en acciones del proyecto de investigación de la carrera que concibe el diseño de estrategias de intervención de orientación psicopedagógica escolar-familiar, desde un enfoque inclusivo, en función de la preparación para enfrentar la labor educativa de los niños y niñas menores de 5 años.

Fases del proceso metodológico:

1. Análisis de necesidades del contexto de intervención. Se centra en el diagnóstico que realizan los estudiantes, y su concepción está orientada hacia una mirada integral de la institución y de la familia, teniendo en cuenta los indicadores para su caracterización, declarando las necesidades de intervención.
2. Planificación y diseño de la intervención. Posterior al diagnóstico de necesidades, se ajusta con la familia las acciones de intervención en la concepción del diseño de intervención, desde una concepción que toma como ejes la intervención, la prevención y el desarrollo.

3. Implementación o intervención. En esta etapa de la estrategia de intervención, las acciones están en función de modificar pautas en la conducción del proceso educativo con los niños de la educación inicial, desde una relación de ayuda que se establece entre el estudiante en formación y la familia. Los recursos que se expresan en el proceso de ayuda se caracterizan por la relación y la comunicación.

En lo educativo, la relación de ayuda facilita concebir en conjunto procesos de aprendizaje en función de potenciar los recursos con que cuentan para la labor educativa con sus hijos.

4. Evaluación de la intervención. Se realiza con el propósito de valorar en qué medida la intervención realizada favoreció una mejora en la labor educativa y si no se generan cambios al analizar las causas.

A partir de esas consideraciones, entre los propósitos del desarrollo de la actividad de práctica pre profesional, en las instituciones de la educación inicial, está el diagnóstico, la elaboración de acciones de intervención psicopedagógica, a partir de los diferentes modelos, y la fundamentación sustentada en las diferentes concepciones sobre las teorías del aprendizaje. Para ello se toma como centro, la interrogante: ¿Qué influencias ejercen los docentes y la familia en el desarrollo integral de la primera infancia?

En este sentido, realizan actividades relacionados con el estudio de caso, a partir de la selección de un sujeto, en función de su caracterización, teniendo en cuenta la historia y ambiente en que se desarrolla, los hechos importantes del desarrollo físico, así como su estado de salud física y mental y el grado de atención y cuidado de su salud. Lo anterior, relacionado con los aspectos del contexto social y familiar.

Un aspecto significativo a considerar está relacionado con las acciones que diseña como estrategia de intervención de orientación psicopedagógica, que contribuye a la preparación de los docentes y las familias, así como el manejo psicopedagógico en la gestión de los servicios educativos que están directamente relacionadas con las necesidades educativas de niños y niñas. Aspectos que se corroboran en la presentación del informe final de la práctica pre profesional.

3.3. Consideraciones a tener en cuenta en el proceso de orientación en la formación del profesional en la Educación Superior

La concepción de la calidad en la enseñanza superior tiene sus manifestaciones iniciales hace alrededor de dos décadas, cuando comienza a revelarse la necesidad de ser evaluada y que esta contenga en su política de gestión

el concepto de calidad. Es por ello que, en el mundo actual, la calidad en su servicio constituye el reto más importante a afrontar.

Elevar la calidad de la educación superior, ha sido una preocupación en los últimos años. Es por ello que la educación y la capacitación en este contexto suscitaron un gran interés en los asuntos de calidad. Sin embargo, investigaciones más recientes, basadas en nuevas perspectivas y también en la participación de una variedad más amplia de partes interesadas y organismos internacionales en materia de evaluación, medición y aseguramiento de la calidad de la educación, ofrecen nuevas perspectivas al tema de la calidad de la enseñanza.

Entre las nuevas preocupaciones se manifiesta la noción de la rendición de cuentas de las instituciones de la Educación Superior, a partir de su encargo social y su respuesta en la calidad del proceso educativo.

Según las ideas de Morais (2006), el proceso de evaluación de los estudiantes del proceso de enseñanza aprendizaje, legitima su rol como beneficiarios del proceso de aprendizaje, al darle el derecho de participar, hasta cierto punto, en la evaluación del proceso de enseñanza.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Murray (1984), considera que solo los estudiantes pueden juzgar si los comentarios del profesor en sus exámenes son útiles o no. De manera que la evaluación de la calidad de la enseñanza se concibe considerando las opiniones de los estudiantes resulta relevante.

Es así que aunque el ambiente académico tiene un impacto diferente en cada estudiante en relación a sus experiencias individuales, independientemente de las características de cada uno, algunas de las variables del entorno académico son relevantes, influyen así no solo en sus resultados académicos, sino también en sus puntos de vista sobre la calidad de la formación en la universidad.

Estas consideraciones son particularmente importantes para la integración académica y la socialización desde que el estudiante ingresa a la universidad. Al respecto, Murray señala el papel desempeñado por elementos como los objetivos institucionales, las interacciones establecidas entre los estudiantes y los miembros de la comunidad universitaria, las prácticas docentes y también los servicios y actividades que se brindan a los estudiantes.

De esta manera, se puede aseverar que los estudiantes, desde su experiencia, valoran la forma en que los profesores conducen el proceso, en función del aprendizaje del conjunto de contenidos establecidos, que son considerados como influencias en su rendimiento académico.

3.3.1. La labor educativa como premisa

Según las ideas de Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez & Vidal (2002), un factor importante para considerar la calidad de la educación superior, está relacionado con la labor educativa y el rendimiento académico de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la labor educativa, con los estudiantes en la universidad está relacionada con la evaluación de la calidad en la Educación Superior, teniendo en cuenta que se considera dentro de los indicadores que expresan la realidad educativa. Es por ello que resulta de gran importancia que en el logro y la búsqueda de esta calidad, especialmente en lo relacionado con la formación integral, se convierte en un indicador, por excelencia, del grado de preparación que los estudiantes alcanzan en sus procesos educativos.

La responsabilidad de las Universidades centran su atención tanto en la formación académica como en el trabajo educativo, sobre todo porque desde este último deberá ofrecer oportunidades para atender las necesidades de los estudiantes que ingresan sobre todo al considerar la multiplicidad de intereses, potencialidades y expectativas formativas que caracterizan a estos jóvenes y garantizar la calidad del egresado.

Esta consideración se avala en la idea de que la Universidad como institución educativa debe contar con las condiciones necesarias para la conducción científica del proceso educativo, lo cual supone la identificación de los objetivos y necesidades de formación y desarrollo de la personalidad, la estimulación de una actitud activa de sus docentes en la elaboración de los proyectos educativos como opción pedagógica que le atribuya unidad y coherencia al trabajo de los profesores y colectivos docentes.

El trabajo educativo que en ella se desarrolla se considera como un proceso en el que interactúan los diversos factores institucionales -y extra institucionales- con el fin de materializar en el individuo los ideales de la sociedad. Por tanto, no puede ser espontáneo, implica un modo de hacer que permita determinar qué y cómo debe llevarse a cabo la influencia para que resulte efectiva. En este propósito el trabajo educativo adquiere un papel mediador en el cumplimiento de los objetivos de formación del profesional y se convierte en contenido de la actividad que realizan los profesores universitarios en el desarrollo de su actividad curricular y extracurricular.

Los estudios realizados en la Universidad de Ciencias Pedagógicas en Cienfuegos (Rojas Valladares, 2014), se constatan que a pesar de que la dirección institucional prioriza en sus decisiones la atención en el proceso de formación de sus estudiantes desde los primeros años, no se percibe un enfoque coherente e integrado del trabajo educativo. La identificación de

esta problemática permitió iniciar las reflexiones teóricas metodológicas que al sistematizarse pudieran configurar la posición metodológica que desde el nivel institucional debiera caracterizar las acciones educativas en la formación. Esta posición se sustenta en la necesidad de buscar coherencia en el pensamiento, proyección y ejecución de las acciones dirigido a determinar las condiciones que deben regir el proceso educativo como eje de articulación de todas las influencias.

Desde estas consideraciones, el trabajo educativo en la Universidad se concibe en función de lograr la formación de los estudiantes, que les permita enfrentarse a los retos que la vida profesional les plantea; en su concepción se integran todas las acciones intencionadas de los agentes educativos, los cuales comparten las responsabilidades de articular de manera coherente su influencia de acuerdo con el lugar en el sistema de formación y las actividades que se diseñan y desarrollan como parte de la estrategia institucional para lograr los objetivos del modelo del profesional.

Desde la perspectiva de Horrutiner (1999); Addine (2002); De la Isla (2004); al trabajo educativo se le atribuye la cualidad de ser un proceso pedagógico profesional, de carácter sistematizado y fundamentado en la concepción educativa –generalizada- que encuentra su especificidad en la interrelación entre los sujetos, o actores principales que participan en función de resolver las contradicciones entre las exigencias que la sociedad plantea a la Universidad, las condiciones, oportunidades de realizarse, las posibilidades y el nivel alcanzado por los estudiantes en un momento dado durante su aprendizaje que proporcionan las influencias que se organizan en y desde el proceso.

Es así que incluye todas las actividades que contribuyen al logro de los objetivos de formación: el desarrollo integral de la personalidad del profesional; es por tanto un proceso intencionado, multifactorial y multidimensional, que se basa en la contextualización del proyecto social e institucional, en cada carrera, año o espacio del currículo y que asume como eje principal la autoeducación.

Esta condición explica que se oriente al perfeccionamiento, se concreta en la relación de interdependencia con los procesos de formación y desarrollo integral del profesional y se compruebe en la práctica. Exige además la implicación de un personal comprometido con su profesión, con disposición y capacidad reflexiva y creatividad; la crítica y autocrítica para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse de manera flexible a las condiciones y características en que tiene lugar el proceso.

En este propósito, como elemento medular del trabajo educativo se priorizan

las acciones para fortalecer las motivaciones, desarrollar el protagonismo y liderazgo de los estudiantes a partir del cumplimiento del rol del docente como orientador. En particular este rol docente en dicho marco supera el cumplimiento de las actividades de planificación, dirección y evaluación del proceso, y por tanto, de la vida de la escuela, para connotar su implicación en el estado de ánimo de los estudiantes, en el desarrollo de su autoestima y el grado de seguridad, lo cual permite que los estudiantes asuman tareas y funciones. En este sentido, deberá ampliar las influencias que ejerce en todas las actividades que estructuran el proceso.

De esta forma, durante el diagnóstico no solo se podrá contar con la caracterización socio-psico-pedagógica del estudiante que permita valorar su desarrollo integral como personalidad y como futuro profesional, sino que será necesario indagar en las características del contexto socioeducativo en que se ha formado y desde el que ha configurado su cultura personal; enfatizará en la identificación de las vivencias que este posee con respecto a la profesión, la vida universitaria y su preparación para asumir las nuevas exigencias que supone el ingreso a una carrera universitaria. Ampliará las conclusiones acerca de los aprendizajes previos y la manera en que accede y se apropia de los saberes esenciales para lograr su formación ciudadana y profesional.

Desde este referente es posible diseñar la intervención educativa, cuya naturaleza preventiva permite ajustar al cambio que es necesario introducir en el proceso y crear todas las oportunidades para que el estudiante pueda satisfacer las necesidades educativas. Esa consideración explica que las actividades y dispositivos o redes de apoyo al trabajo educativo se sustenten en la perspectiva de la atención a la diversidad como premisa. En este caso la formación de grupos de orientación, la introducción de los sistemas de tutoría integral o especializada, las actividades de discusión grupal en torno a temas que se identifican como problemas o áreas claves de formación, resultan formas organizativas de probada aplicación en estos contextos.

La intervención como procedimiento básico, que secuencia y orienta la acción de los sujetos para la transformación educativa, que deberá estar centrada en un enfoque integral a partir del cual todos los agentes educativos participan como sujetos del proceso educativo y su dirección, se realiza por objetivos orientados a la formación de valores. Por tanto, el trabajo educativo quedará implícito en el diseño y desarrollo de la carrera y se concreta en los distintos niveles jerárquicos según las exigencias de cada uno para el cumplimiento de los objetivos.

Se asume entonces que el trabajo educativo debe concebirse como parte del trabajo científico y metodológico que se desarrolla para promover la edu-

cación en valores, la prevención y la erradicación de las manifestaciones o tendencias no compatibles con el modelo pedagógico universitario, el cual debe ser expresión del sistema político-moral de la sociedad y de la cultura de vida de este tipo de instituciones.

Tal consideración supone que el trabajo educativo se convierta en la base para la dirección y organización en el trabajo curricular, de extensión universitaria y las actividades socio-políticas en la Universidad, pero desde una concepción coherente y articulada de las actividades que se organizan en cada una de estas áreas, las cuales se asumen como dimensiones del proceso, cuestión que solo se logra si se define cada una de ellas:

La dimensión curricular, presupone que el trabajo educativo se realice mediante el tratamiento de los contenidos de los programas, lo cual no solo valoriza el saber sino el método y la forma en que se enseña y se aprende.

La dimensión extensionista suscribe una contribución, fundamenta al trabajo educativo; sobre todo, mediante las actividades de promoción cultural y profesional, al concebir su actuación como un factor de cambio en la comunidad y asumir, desde su acción, la contribución formativa que le proporciona el contacto con la historia.

La dimensión sociopolítica que se identifica con las actividades que impulsan el sentido de la responsabilidad, iniciativa del estudiante y determinan el sentido de pertenencia e identidad de estos con su universidad, fortalece las motivaciones, desarrolla el protagonismo y liderazgo, así como la disposición y el compromiso en el cumplimiento de las tareas para las que son formados.

Es preciso destacar que el trabajo educativo desde las asignaturas debe quedar explícito en la intencionalidad de las actividades, en correspondencia con el objetivo y estarán asociadas a la actividad de estudio, a forjar la disposición proactiva hacia la investigación, el pensamiento reflexivo, la implicación en la toma de decisiones, aspectos que conforman exigencias para el desempeño profesional del docente.

Asimismo, la concepción de la formación laboral investigativa tiene en este proceso una vital importancia, sobre todo como espacio en que la intención del trabajo educativo asume la orientación y reafirmación profesional al concebirse como el conjunto de actividades que favorecen la inserción del estudiante en el mundo profesional desde antes del egreso de la carrera, al que, se incorporará de manera responsable en los últimos años de estudios.

Esta precisión incluye una concepción explícita que deviene en el contenido de la práctica toda vez que el estudiante tiene que identificar la cultura de la

institución, según la profesión para el que se forma, como referente para configurar su comportamiento profesional en los períodos de estancia. También incluye un propósito implícito al promover de manera individual y contextualizada la sensibilización del estudiante hacia la comprensión de la realidad profesional, formándose un juicio crítico acerca de los modos de actuación, sus causas, consecuencias y sobre todo identificar las regularidades y tendencias de la actividad profesional, sobre todo aquellas que tienen que ver con la disciplina, el cumplimiento de las funciones profesionales y la manera en que se concreta el rol social de la profesión.

La práctica como proceso pedagógico, deberá procurar que los estudiantes descubran los conocimientos y habilidades planteadas en su formación teórica y que, al mismo tiempo, aprendan a saber hacer, actuando y reflexionando sobre la misma, lo cual le permite vivir de cerca los problemas de la profesión, así como iniciar la socialización profesional en un contexto real, rico en elementos de reflexión y análisis que pueden enriquecer su reafirmación profesional.

Desde esta perspectiva el diseño de la práctica implica a todos los sujetos de la institución en que se desarrollan los períodos de práctica laboral e investigativa; estos deben identificarse como promotores de las potencialidades personales, científicas y laborales de los estudiantes al crear oportunidades para satisfacer inquietudes, resolver problemas de aprendizaje teórico y consolidar hábitos y habilidades profesionales asociadas a la interacción con el grupo clase, el colectivo pedagógico y la comunidad.

Estos aspectos de carácter pedagógico profesional que aparecen en el currículo académico alcanzan mayor relevancia en estos períodos de práctica pues se ajustan a la emergencia y tienden a develar los niveles de implicación y madurez del estudiante, el cual se forma como docente para acceder a su actividad profesional de manera independiente. Además constituye ésta un área a tener en cuenta para identificar la proyección socio profesional del estudiante e incluye acciones que favorezcan su permanencia en la carrera y una visión positiva de sus posibilidades futuras.

En este orden, la práctica también constituye una posibilidad curricular para el desarrollo de las actividades extensionistas en función del trabajo educativo. Concebidas desde lo curricular o formando parte de los programas de la práctica. Las actividades extracurriculares deberán movilizar al estudiante en la transformación socio comunitaria. Se promoverán proyectos de intervención individual y grupal en el que en el futuro pueda aplicar los contenidos teóricos aprendidos y sobre todo ahondar en la explicación de causas de los problemas más recurrentes en la comunidad. Si bien tales elementos se aso-

cian al desempeño investigativo, el carácter educativo de tales actividades se centra en el desarrollo de la responsabilidad de aplicar el desarrollo científico, técnico en función de promover cambios, tarea que legitima su papel como estudiante y joven universitario.

Por tanto, todas estas ideas se asumen como base para la elaboración del proyecto educativo concebido como eje central para la dirección de los procesos sustantivos de la Educación Superior desde un enfoque integral del trabajo educativo. En este sentido, los requisitos metodológicos establecidos como resultado del estudio realizado Rojas & Alfonso (2014), se asumen como un criterio de rigor que permitirá elaborar un proyecto educativo de carrera desde una perspectiva coherente que permita conformar una concepción metodológica en la que articulen las exigencias de la labor educativa en la Educación Superior, la especificidad del modelo del profesional, el contexto y las características del estudiante. Del trabajo de sistematización teórico- práctica desarrollado por la autora se precisó la siguiente propuesta de requisitos:

- Identificar y diseminar buenas prácticas

Tan importante como perfeccionar la docencia se establece como prioridad develar las potencialidades de la labor de los docentes y colectivos pedagógicos que se ha marcado como una de las prioridades potenciar la identificación de las buenas prácticas especialmente de aquellos que puedan marcar hitos de excelencia en la labor educativa. Se reconoce la existencia de numerosas iniciativas desarrolladas de manera individual por los profesores que convendría incrementar a partir del trabajo de las carreras y de los especialistas a partir de convocatorias para presentarlas, discutir las y socializarlas como parte de las concepciones educativas que se construyen en las instituciones y que posteriormente habrían de ponerse a disposición del resto de la comunidad universitaria.

- Establecer ciertos estándares básicos relacionados con la calidad de la labor educativa.

Algunas acciones en este sentido se asocian a la determinación de criterios que sirven de base a la evaluación de proceso y resultados de la docencia o de gestión de los diferentes niveles organizativos de trabajo educativo. El trabajo colaborativo, la creación de recursos didácticos que sirvan de guía y contar con medidas complementarias que en su aplicación no pueden obviarse al establecer estas pautas.

- Incorporar el trabajo educativo como una dirección del trabajo metodológico y de investigación.

Supone que desde la fase de diagnóstico se valore la situación de las metodologías de trabajo educativo en la universidad, y se incluya su fundamentación, validación y renovación como líneas de trabajo metodológico o de investigación de manera que sirva de marco para concretar la necesaria flexibilidad y autonomía de las universidades.

- Sistematizar las concepciones y experiencia de los profesores de otras universidades.

Una fuente informativa de gran riqueza en relación al tipo de metodología educativa que se utiliza en el contexto universitario, puede estar asociada al estudio y valoración de las iniciativas que se divulgan en eventos, foros u otros espacios en los cuales la recuperación de experiencias podría constituirse en una vía para ampliar las concepciones educativas y promover la participación en procesos de intercambio.

- Estimular la aplicación de experiencias en el ámbito de las metodologías educativas.

El interés por estimular de manera -directa o indirecta- la aplicación de experiencias que sirvan de punto de referencia para las demás carreras, disciplinas o profesores. Estas ampliarían el ámbito de implantación de metodologías educativas de avanzada y permitirán potenciar el intercambio de las ya existentes o de otras nuevas.

- Utilización del premio como vía de estimulación al trabajo educativo

Como forma de reconocimiento institucional a la originalidad metodológica, a las prácticas educativas de excelencia, el reconocimiento institucional a las carreras, colectivos, profesores que se implican con resultados en la labor educativa, constituye una acción que no solo estimula el desempeño; sino que, además, genera una cultura de la innovación que promoverá un clima institucional favorable a la aparición de iniciativas. El reconocimiento al mérito debería incluir la exposición pública de su experiencia, así como la publicación del trabajo y su inscripción como resultado de la actividad científico y/o científico -metodológica. Una condición importante para lograr el impacto institucional es conseguir la implicación efectiva de los equipos decanales y las direcciones de los departamentos y que estas no se identifiquen como una iniciativa del profesor; así mismo deberán ser avaladas por los criterios de los profesores y de los estudiantes.

En principio, desde la carrera, es importante priorizar el trabajo de planificación a partir de un trabajo colectivo en el que se deriven acciones, como la Identificación de los objetivos educativos del modelo del profesional; la determinación del desarrollo educativo que se expresan en hábitos, actitudes,

disposiciones de los estudiantes en función de los modelos; la definición de las potencialidades y barreras para el trabajo educativo en la carrera, la institución y los contextos extrauniversitarios que participan en la formación del estudiante; asimismo deberá determinar las acciones que corresponderán a los diferentes niveles organizativos y a los docentes según sus potencialidades y establecer los posibles periodos y el criterio de valoración de cambio.

Desde esta perspectiva, el trabajo metodológico y de preparación de los docentes, se convierte en espacio de interrelación, en el que se discute y promueve la legitimidad de las posiciones subjetivas que se asocian al trabajo educativo. Es por ello que en estas actividades que debe propiciar el espíritu crítico, despertar la curiosidad, aceptar la alteridad y hacer frente a las tensiones inevitables entre los seres humanos con un espíritu altruista mediante el diálogo y el intercambio de argumentos. Deberán utilizar, además, los elementos que otras ciencias, como la sociología y la psicología, aportan a la pedagogía, en aras de aprovechar las potencialidades de cada uno de los contextos donde el estudiante actúa para lograr mediante la unidad de los procesos cognoscitivos y motivacionales-afectivos la integridad de la personalidad.

Asimismo, se sugiere ejercitar los modos de actuación propios de la actividad pedagógica profesional, que connota el componente educativo. Es necesario puntualizar, que ella no está compuesta por una secuencia de acciones fijas, sino que su estructura está dada en general por determinada secuencia de acciones que se superponen o interrelacionan de diversas formas. Luego esta se concreta cuando el sujeto de la acción educativa está motivado, tiene una clara dirección en su actuación, posee los conocimientos necesarios, actúa en correspondencia con las condiciones que le permiten desarrollar habilidades, hábitos, capacidades y, sobre todo, dominar qué no conoce, cómo lo hizo, qué pasos ejecutó, cuál de ellos le resultó más difícil y por qué. Por tanto, las actividades deberán poseer una orientación con respecto al contexto de actuación y desarrollar las acciones y operaciones que requiere el modo de actuar el cual deberá constituirse en el centro del proceso de autoformación

Desde estas consideraciones, las direcciones de trabajo metodológico a nivel institucional, pueden adoptar medidas que aseguren la aplicación de iniciativas de renovación metodológica en el trabajo educativo al incluirlo en su proyección de trabajo y legalizar un marco normativo abierto, flexible que permita poner en marcha la renovación de las metodologías según las situaciones de cada carrera, grupo y estudiante.

Se incluye además, como una tarea de este nivel de dirección, asegurar un

programa de preparación, capacitación y superación para todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo. Estos programas deben promover la unidad metodológica en la diversidad de influencias de manera que ayude a resolver los problemas generales y los particulares de cada carrera al perfeccionar la intervención educativa desde las bases científicas que se ha propuesto.

Por tanto, la elaboración de la concepción del trabajo educativo de la universidad se identificará como el resultado fundamental de la dirección del centro asumido como construcción colectiva que identifica el estilo, el método y el tipo de relaciones que se establece para propiciar que sus estudiantes alcancen los objetivos educativos que define al Licenciado en Educación y las especificidades que determina cada carrera.

Tal consideración supone entonces que se promueva un cambio en la concepción metodológica del trabajo educativo desde el cual se sustituya la influencia educativa centrada en el aula por diferentes alternativas y espacios de actuación; se considere determinante la actuación coordinada y cooperativa entre el profesorado en la elaboración de los proyectos educativos de la universidad. Las decisiones por tanto deberán sustentarse en la educación inclusiva lo cual supone un modelo centrado en el estudiante, en función de sus necesidades, un ambiente más estimulante y gratificante; orientar los objetivos educativos al desarrollo de las posibilidades que el estudiante posea y donde los centros determinan las condiciones del éxito.

Asimismo, será necesario asegurar las condiciones institucionales sobre todo la planificación, organización y el cumplimiento de ésta en correspondencia con las necesidades de los estudiantes y las propuestas más convenientes de éstos y de los profesores, lo cual le permita establecer determinados compromisos con la decisión: sin esa coordinación y cooperación cualquier propuesta educativa puede dejar de ser relevante y resultar inviable o solo quedar en lo superficial y transitorio.

En este sentido, promover un mayor protagonismo del estudiante en su aprendizaje, trabajo colaborativo, el desarrollo de actitudes asociadas al aprendizaje autónomo, evaluación continua, la proyección de cambios de actitudes como parte de las exigencias formativas se incluirán como formas de concretar el enfoque profesional como la base teórico-metodológica del trabajo educativo lo cual supone: utilizar el trabajo con casos o problemas reales, el trabajo por proyectos, el encuentro con el profesorado con experiencia profesional o de profesionales en ejercicio constituye el marco metodológico de extraordinarias posibilidades.

Optimizar recursos y contextos que respondan a las necesidades y condiciones particulares, infraestructuras, espacios, recursos técnicos y personales, en que se desarrolla el proceso educativo se convierte entonces en una prioridad estratégica pues la relevancia y decisiva influencia de las actitudes de los sujetos frente a la actividad profesional que realizan es condición básica para el éxito de esta labor.

Si bien la función formativa de las instituciones de educación superior se sustenta en el compromiso social de garantizar la formación y desarrollo que asume con los estudiantes; esta condición confirma la unidad de las influencias instructivas educativas, no se excluye la necesidad de atender con relevancia a las concepciones metodológicas que deben sustentar el trabajo educativo. El estudio de las propuestas y de la práctica asociada al tema refiere la existencia de una teoría educativa general que se contextualiza en propuestas que se ajustan a las especificidades de los problemas que aborda.

Interesados en aportar un referente general para el trabajo educativo en la Universidad, los requisitos sustentan las tareas que deben asumir los diferentes niveles de dirección metodológica y administrativa desde un enfoque integral del trabajo educativo. Se asume que el currículo y sobre todo la práctica laboral investigativa, constituye una dimensión importante en la proyección del trabajo de la carrera, pero esta deberá complementarse con la dimensión extensionista y sociopolítica. Las precisiones que al respecto se realicen en la carrera, perfila los compromisos que asumen las asignaturas, colectivos de profesores y las organizaciones estudiantiles.

3.3.2. La tutoría como necesidad en la Universidad

El rol y responsabilidad del docente universitario, está estrechamente vinculado a las funciones sustantivas de la Educación Superior. Los propósitos están en función de promover la investigación y propiciar el desarrollo de conocimientos, competencias en relación la formación axiológica del estudiante.

Durante mucho tiempo, el papel del docente se centraba en difundir e impartir conocimientos básicos o aplicados a los estudiantes, para ayudar a los mismos con el proceso de aprendizaje y la aplicación del conocimiento. En esta perspectiva, el docente es considerado como el experto en contenido y los estudiantes son considerados como aprendices o novatos en la disciplina académica o el campo de estudio.

Los nuevos enfoques para revitalizar la efectividad de la enseñanza incluyen poner énfasis en la pedagogía efectiva y prestar mayor atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, hacer énfasis en el rol como facilitador del aprendizaje de los estudiantes, en función del

desarrollo de habilidades que les permiten a los estudiantes tomar posiciones profesionales.

En este contexto, la tarea del docente universitario posee las siguientes dimensiones: implica la provisión de conocimientos, dentro del cual los estudiantes pueden comprender el contenido de sus estudios más específicos; la creación de un entorno de aprendizaje en el que se estimula a los estudiantes a pensar cuidadosa y críticamente y expresar sus pensamientos, y en el que desean confrontar y resolver dificultades en lugar de ignorarlas, se trata de monitorear y reflexionar constantemente sobre los procesos de enseñanza y la comprensión del estudiante y la búsqueda de mejorarlos. La ayuda a los estudiantes en función de alcanzar sus propios objetivos, que se conciben a partir del aprendizaje de lo que requiere de ellos compromiso, trabajo, responsabilidad y la disposición a asumir riesgos.

En la Universidad contemporánea ha habido un amplio interés en considerar el papel del tutor, sustentado por las demandas de un sistema de Educación Superior masivo y estudiantes cada vez más diversos con una gama más amplia de necesidades. En cierta medida, se aspira a que los docentes presten especial atención y ayuden a los estudiantes, en el proceso de integración a la vida estudiantil universitaria y a desarrollar estrategias de estudio productivas e independientes asumiendo que la integración y el apoyo académico pueden afectar la retención de los estudiantes.

Las estrategias para el proceso de tutoría han sido abordadas desde diferentes consideraciones, es así que Thomas & Hixenbaugh (2006), ofrecen un estudio de casos que ilustran cómo el rol de la tutoría podría implementarse en diferentes instituciones. En este sentido, describen cómo la tutoría puede diseñarse para todos los estudiantes, o solo para aquellos que lo necesitan; puede ser proactivo o reactivo; integrado en el plan de estudios o una actividad de apoyo adicional; basado en relaciones interpersonales o servicio orientado. Sin embargo, no está claro a partir de estas estrategias institucionales, qué aspectos del rol del tutor podrían ser particularmente efectivos para lograr un mejor aprendizaje de los estudiantes o satisfacer diversas necesidades.

En relación a la concepción de la tutoría en la dimensión académica y la personal, se ha debatido en relación a esta problemática, y parece asumirse que son roles distintos. Como consecuencia, los análisis en relación a la tutoría académica tienden a omitir cualquier referencia al apoyo personal. Carnell (2007); Postareff & Lindblom-Ylänne (2008); mientras que las discusiones sobre la tutoría personal tienden a omitir (o, al menos, minimizar) la importancia del apoyo académico (por ejemplo, Wheeler & Birtle (1993); Thomas & Hixen-

baugh (2006). Sin embargo, en el contexto de la educación los roles de tutor académico y personal suelen combinarse.

Suele considerarse el aprendizaje en el entorno tutorial, donde los estudiantes pueden aplicar la teoría, practicar habilidades, interactuar y aprender de otros estudiantes, desarrollar relaciones entre iguales, los compañeros que respaldan el aprendizaje más allá de los tutoriales y recibir atención individual en relación con su progreso.

Un tutor con preparación que comprenda la importancia del aprendizaje de los estudiantes es determinante, pero los docentes tutores en muchos casos suelen ser expertos en determinadas áreas de la ciencia, pero con poca experiencia en la enseñanza universitaria que requiere facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario asegurarse de que los tutores tengan la destreza y el apoyo adecuados para ayudar a los alumnos a aprender.

Existen diferentes criterios en torno a la tutoría, en esta dimensión, según refiere Fernández (1993), la tutoría es un elemento inherente a la actividad docente que asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada. En este orden enfatiza en la relación individualizada con el alumno en el entorno de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses y de esta manera ayudar a integrar conocimientos y experiencias educativas, que podrá aplicar en la vida cotidiana.

De igual manera, Álvarez González & Bisquerra (1999), conciben la tutoría, a partir de acciones de manera sistemática, específicas y que se concreta en un tiempo y un espacio en el que el estudiante recibe atención especial, ya sea individual o grupal, con un carácter personalizado, a partir de que contribuye a la educación integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad, en función de las necesidades particulares, orienta el proceso de toma de decisiones ante las diferentes opciones profesionales y de esta forma favorece las relaciones en el del grupo, en función del aprendizaje cooperativo y del proceso de socialización y de relación e interacción de la comunidad educativa. Considera Alañón (2000), que la tutoría es acción formativa y orientadora que el docente ejerce con sus estudiantes, a la vez y en paralelo con sus tareas instructivas.

Por su parte, Sánchez Peralta (2001), puntualiza que el tutor debe incentivar al estudiante a descubrir los diversos motivos que lo animen para desarrollar en ellos la constancia, persistencia y la responsabilidad, durante toda su formación hasta concluir el proceso del currículo que haya elegido. De igual manera puntualiza en la necesidad de relacionar la teoría y la práctica, en

función de que el estudiante encuentre la relación, entre el conocimiento que está adquiriendo y su vida cotidiana o su futuro campo de acción profesional, lo cual estimula su interés.

Fundamentos en que enfatizan cuando refieren González, Romera & Romero (2001), que la función tutorial, resulta una actividad orientadora del tutor, relacionada con el proceso educativo y a la práctica docente, dentro del marco de la concepción integral de la educación.

En el análisis realizado por Collazo Delgado (2001), se puntualiza que la tutoría es el proceso que posee carácter continuo y permanente, en la relación que se manifiesta entre tutor y estudiante con una responsabilidad compartida por ambos. Así en esta relación se cristaliza la función orientadora del rol de educador profesional.

En relación a este proceso, Zabalza (2002), refiere que los docentes son formadores y ejercen esa tutoría, considerada como acompañamiento y guía del proceso de formación del estudiante. Desde esta concepción aborda que la tutoría adquiere así, un contenido similar al de función orientadora o función formativa de la actuación de los profesores.

En relación con la calidad universitaria, si bien son varias las definiciones al respecto, todas convergen en que existe una relación con el cumplimiento de estándares: la relación entre la proyección de los objetivos y el nivel de resultados alcanzados; la relación entre eficiencia y eficacia institucional y la capacidad de satisfacer las necesidades y expectativas de los usuarios o la capacidad de gestionar los cambios y las nuevas demandas.

Desde esta perspectiva, en relación a los procesos de Evaluación Institucional, han creado un ambiente, en función de la instrumentación de acciones en favor de una mejora a la atención de los estudiantes a partir de un enfoque personalizado, desde que inicia hasta que culminan sus estudios y se inserta al mundo laboral. Según Rodríguez Espinar (2004), las recomendaciones de los comités de evaluación de planes de estudios, están relacionando la mejora de la calidad y la potenciación de la tutoría universitaria como una forma de dar respuesta a las crecientes demandas sociales.

Si bien es un recurso educativo al servicio del aprendizaje, se puede enfatizar en que contribuye a que el estudiante se encuentre en mejores posibilidades para un aprendizaje más pertinente desde la concepción del diseño curricular. Desde una perspectiva de la práctica pedagógica, se ha utilizado como alternativa en la búsqueda de la calidad y la mejora de los procesos universitarios.

En el contexto actual universitario, la tutoría es considerada, como una herramienta de gran utilidad y significación en la formación del profesional. Los docentes durante mucho tiempo han dedicado gran parte de su actividad a la formación académica, relacionada con determinadas áreas de la ciencia, lo que sin dudas constituye un elemento fundamental para su formación, pero una mirada a la necesidad de la formación integral del hombre constituye hoy un principio esencial de la responsabilidad social de la Universidad y el rol del docente.

En la concepción de la tutoría académica–universitaria, se distingue que su ámbito de actuación se coloca en el asesoramiento y apoyo técnico a los estudiantes universitarios, desde que ingresa a la carrera, hasta que finaliza sus estudios.

Así mismo, para Rodríguez Espinar (2004), la tutoría se considera un componente inherente a la formación universitaria, en este sentido aborda que comparte sus propósitos, y contribuye a su logro, desde que facilita la adaptación de los estudiantes a la universidad, el aprendizaje y el rendimiento académico, la orientación en el orden curricular y profesional.

Dice este autor que la tutoría permite canalizar y dinamizar las relaciones de los estudiantes con los diferentes segmentos de atención, tanto de carácter administrativo, docente, organizativo y de servicios

Para Rodríguez Espinar (2004), la tutoría universitaria se entiende como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes, desarrollada por profesores como una actividad docente más, si bien con el apoyo, coordinación y recursos técnicos facilitados por el profesorado especializado o personal técnico.

García Nieto, Asensio, Carballo, García & Guardia (2005), abordan la tutoría, como una actividad que posee carácter formativo, y que realiza el profesor en su función de tutor, encauzada al desarrollo integral desde el punto de vista intelectual, profesional y humano de los estudiantes universitarios. Así se proyecta en función de que adquieran no solo saberes, sino además competencias, para el desarrollo de su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera y durante su ejercicio profesional.

Teniendo en cuenta los estudios realizados por Cabezas Roche (2008), se concibe la tutoría como una forma organizativa docente a través de la cual se realiza sistemáticamente una acción de acompañamiento académico, investigativo, laboral y personal, en la que interviene el tutor en un proceso de atención y orientación personalizada a su tutorado potenciando las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora de su currículum formativo.

Como puede apreciarse estas definiciones de tutoría, aunque diferentes, presentan elementos comunes en cuanto a la actividad tutorial. Ellos son:

- La tutoría es una actividad dirigida a la formación integral del estudiante.
- La tutoría orienta.
- La tutoría ofrece atención personalizada.
- La tutoría brinda asesoramiento académico e investigativo.
- La tutoría favorece el desarrollo personal.
- La tutoría es una forma organizativa.
- La tutoría se realiza a través de acciones educativas personalizadas.

Teniendo en cuenta los estudios realizados en relación a este tema y al realizar una sistematización de las diferentes definiciones, en el contexto del presente estudio se define la tutoría como una forma en que se organiza la actividad, a través de la cual se realizan acciones de orientación y acompañamiento al estudiante en las dimensiones académicas, personal social y profesional, con un carácter personalizado y que permita un crecimiento en los estudiantes.

Desde esta perspectiva, implica el contacto continuo y directo entre el tutor y el tutorado, un intercambio permanente entre ambos que favorece el aprendizaje personalizado, propositivo, autónomo y placentero, hacia una formación crítica, científica y humanística, de manera que ofrece al especialista en formación la posibilidad de adquirir diversas estrategias y hábitos de estudios, investigación, y resolución de distintos problemas que pueden encontrarse en la práctica e incluso en la vida personal. Es un proceso de acompañamiento, durante todo el periodo de formación de los estudiantes, que se define a través de la atención personalizada, desde un enfoque individual y/o de un grupo, por parte de docentes competentes y capacitados para esta función.

Se entiende la acción tutorial como una labor pedagógica encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento del alumnado con la intención de que el proceso educativo de cada alumno se oriente hacia su formación integral y tenga en cuenta sus características y necesidades personales.

La tutoría es un recurso educativo al servicio del aprendizaje y por ello debe contribuir a que el estudiante aprenda más y mejor en el conjunto de las áreas del currículo.

Desde esta perspectiva se consideran áreas de actuación, que pueden ser

la académica, profesional y personal, de manera que se pueda lograr en el estudiante un desarrollo integral durante su paso por la universidad, fomentando los aspectos positivos y superando los negativos o puntos débiles.

En estas consideraciones se puede aseverar que la tutoría universitaria es una acción de los docentes, considerando la función de orientador y su concreción en la acción tutorial, con el propósito de participar en la formación integral de los estudiantes, en las diferentes áreas del desarrollo de su personalidad: académico, personal social y profesional

En el orden académico:

- Conducirlos hacia un proceso de enseñarlos a aprender a aprender.
- Hacia el logro de mejores resultados en el aprendizaje.
- En una participación activa en la solución de problemas.
- En la toma de decisiones.

En lo personal social:

- En el desarrollo de la motivación.
- En el conocimiento de sí mismo, de la autoestima.
- En la posibilidad de integración en el grupo y la sociedad en general, en los diferentes contextos.
- Aprender a ser / estar.

En lo Profesional:

- Obtención de información relacionada con la profesión.
- Toma de conciencia de su itinerario curricular.
- Elaboración de su proyecto de vida profesional.
- Aprender a hacer/trabajo/ diseñar su cerrera.

El rol profesional del docente tutor.

Según Recarey Fernández (2005), la definición del rol profesional del docente merece atención, no solo por sus consecuencias en cuanto a la planifica-

ción, dirección y evaluación del proceso, sino también por las implicaciones que tiene en el estado de ánimo, en su autovaloración como profesional y en el grado de seguridad con que asume tareas y funciones para las que reconozca estar suficientemente preparado y comprometido, por el hecho de que constituyan componentes esenciales, inherentes a la naturaleza de su rol profesional.

La concepción actual en la formación de profesionales exige considerar desde una dimensión diferente, el rol del docente en su condición de tutor. Así, puede definirse como el de educador profesional que asume la responsabilidad de la formación integral de profesionales en formación. El contenido de su responsabilidad está delimitado por dos circunstancias:

1. Es el único agente socializador que posee la calificación profesional necesaria para ejercer dicha función.
2. Es el único agente que recibe esa misión social, por la que se le exige y evalúa, tanto profesional como socialmente.

En este mismo orden, se definen las funciones específicas del docente:

- » Función docente metodológica: actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.
- » Función investigativa: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del maestro.
- » Función orientadora: actividades encaminadas a la ayuda para el autococonocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

Desde esta perspectiva, en el presente estudio (Rojas Valladares, 2003) se delimita la función orientadora del docente a partir su rol como tutor, y una de las funciones importantes que desempeña el docente es la orientadora. De tal consideración, se potencia esta función desde la dimensión de la función del docente en la formación de los profesionales de la Educación Superior.

En la función orientadora del docente como tutor, deben quedar plasmadas

las actividades encaminadas a la ayuda del estudiante, para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en función del desarrollo de intereses profesionales hacia la profesión, tomando como referencia las tareas educativas que debe vencer en cada etapa del desarrollo profesional.

Una mirada desde el enfoque inclusivo

La educación inclusiva constituye un proceso de formación que se sustenta en que cada ser humano es diferente y existen particularidades en la forma de proceder y de aprender, que suscitan un tratamiento individualizado, teniendo en cuenta que cada uno posee su propia historia de vida, condicionada por factores de naturaleza biológica y sociocultural, según el contexto en que se desarrolla. Es por ello que en el ámbito educativo la inclusión posee como intención, facilitar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todos los estudiantes, en aras de una transformación durante el proceso formativo.

La educación inclusiva es el proceso que identifica y responde a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005).

De esta manera, la educación inclusiva se presenta fundamentada en las directrices que se abordan en encuentros internacionales referentes a temas de carácter educativos y de los derechos humanos, que responden a un debate iniciado en la Conferencia Mundial Educación para todos, en relación a proporcionar un elevado nivel educativo y de calidad a todos los estudiantes a partir de sus diferentes necesidades. Aspectos que asumen una relevancia extraordinaria en el contexto universitario.

Desde esta perspectiva, el proceso asegura que todas y todos tienen las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida universitaria en los ámbitos académico, personal social y profesional

La inclusión ha tenido diferentes interpretaciones en el contexto educativo contemporáneo. En algunos casos ha sido asociada a los estudiantes en situación de desventaja social que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más común ha sido hacer corresponder la inclusión con la incorporación de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en las instituciones educativas comunes. Esta concepción, trae consigo un análisis el que se insertan los movimientos de inclusión y de integración. Visto así, se ha considerado como responsa-

bilidad de la Educación Especial, lo que sin dudas limita la concepción más integral de la inclusión educativa como proceso.

Según la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005), la inclusión está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la Educación para Todos.

Ahora bien, desde este análisis el concepto de Educación para Todos no lleva implícito el de inclusión, aunque colaboran en el mismo propósito de asegurar el acceso a la educación, la concepción de inclusión involucra el acceso a una educación para todos de calidad, ya sea dentro o fuera del contexto educativo, lo que muestra la necesidad de desarrollo y transformación de los sujetos.

En cualquier grupo de estudiantes, aun siendo del mismo grupo etario, muestran claras diferencias con respecto a su origen social, cultural, económico, racial, lingüístico, de sexo, de religión. Así mismo, son diferentes en sus condiciones psicofisiológicas y físicas, que poseen su expresión en ritmos de aprendizaje, capacidades, formas de relación, intereses, expectativas y proyecto de vida, de manera diferente.

Desde la concepción de la diversidad, se puede significar que todos los seres humanos son diferentes, incluso no existe homogeneidad social, por cuanto se vive en la sociedad y ésta se constituye por personas con diferentes perspectivas, lo que indica que lo diverso es la norma. En este análisis, los estudiantes son diversos desde sus características individuales que están asociadas a su situación social de desarrollo que marcan sus diferencias.

No es posible referir la calidad sin la participación de todos los estudiantes en los procesos, al facilitarles los recursos que necesita para que, en igualdad de posibilidades, pueda aprovechar las oportunidades educativas que se ofrecen.

Si queremos que las escuelas sean para todos, se hace necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo (Arnáiz, 2010).

Desde esta perspectiva la atención a la diversidad en el contexto universitario se convierte en un referente de calidad y en una exigencia en función de dar respuesta al compromiso social de equidad e igualdad a los derechos a la educación con las mismas oportunidades.

La participación desde la formación del profesional, significa que el proceso formativo a partir del currículo y las actividades educativas descubran las necesidades de todos los estudiantes y se considere su participación activa en la toma de decisiones personales, profesionales e institucionales. Desde este análisis se puede aseverar que la inclusión va más allá del acceso, ello implica el logro del desarrollo máximo y del aprendizaje, a partir de las potencialidades de cada estudiante.

Si se analiza la calidad de la educación desde el enfoque de la inclusión, es necesario establecer la relación entre excelencia y equidad. En este sentido, la calidad implica la colaboración de todos, así la equidad concibe poder establecer una relación de ayuda psicosocial y facilitarle los recursos que necesitan los estudiantes, para que en igualdad de posibilidades, puedan aprovechar las oportunidades educativas que se le ofrecen en función de promover su máximo desarrollo.

Un elemento importante a tener en cuenta, desde este enfoque, es la concepción de Freire (2000), al afirmar que el empoderamiento es un proceso que surge y se desarrolla a partir de las interacciones sociales de los seres humanos, en el proceso de su construcción y problematización de la realidad de forma crítica. Esa concientización les da “poder” para transformar las relaciones sociales.

No se está en el mundo simplemente para adaptarse a él, sino para transformarlo; si no es posible cambiarlo sin un determinado sueño o proyecto de mundo, se debe usar toda la posibilidad que tenga para no hablar solo de su utopía, sino para participar de prácticas coherentes con ellas... Debido a que podemos transformar el mundo, estamos con él y con otros. No habríamos sobrepasado el nivel de pura adaptación al mundo si no hubiéramos alcanzado la posibilidad de servirnos de ella para programar la transformación, pensando en la propia adaptación. (Freire, 2000, p. 17)

El significado de participación para este autor, tiene su concepción en el carácter activo de los procesos de formación como seres humanos, es estar presente en la historia y no simplemente estar representadas en ella. Ello implica sus representaciones, a nivel de las opciones, de las decisiones y no solo de un quehacer ya programado, sino desde los fundamentos de los conceptos de autonomía y autodeterminación como núcleo central.

Ahora bien, en el contexto actual universitario, la tutoría es considerada como una herramienta de gran utilidad y significación en la formación del profesional. Si bien los docentes durante mucho tiempo han dedicado gran parte de su actividad a la formación académica, relacionada con determinadas áreas de

la ciencia, lo que sin dudas constituye un elemento fundamental para su formación, pero una mirada a la necesidad de la formación integral del hombre, constituye hoy un principio esencial de la responsabilidad social de la Universidad y el rol del docente (Rojas Valladares & Dominguez Urdanivia, 2016).

Desde esta perspectiva, la concepción de la tutoría académica–universitaria, se distingue porque su ámbito de actuación se coloca en el asesoramiento y apoyo técnico a los estudiantes, desde que ingresa a la carrera, hasta que finaliza sus estudios. De esta manera, el docente actúa como orientador y formador en el desarrollo de la tutoría a partir una visión de acompañamiento y guía, siendo un componente inherente de la formación universitaria.

Teniendo en cuenta este análisis, es que se considera la tutoría, relacionada con el proceso de orientación, y como labor pedagógica dirigida a la atención, acompañamiento y seguimiento personalizado a los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el proceso de tutoría, desde una dimensión inclusiva, implica el contacto continuo y directo entre el docente y el estudiante, un intercambio sistemático que favorece el aprendizaje personalizado, propositivo, transformador y autónomo, hacia una formación crítica, científica y humanística, de manera que ofrece al especialista en formación la posibilidad de adquirir diversas estrategias y hábitos de estudios, investigación, y resolución de distintos problemas que pueden encontrarse en la práctica e incluso en la vida personal, desde sus propias experiencias y el conocimiento de sí mismo.

La concepción que se asume en el presente estudio, el proceso de tutoría se concibe teniendo en cuenta que se presenta el problema, se identifican las necesidades de los estudiantes, se busca la información necesaria y se regresa al problema para la búsqueda de alternativas. Como proposición metodológica, relacionada con el proceso de tutoría inclusiva, permite al docente universitario en su rol de tutor, establecer una relación de ayuda con el estudiante durante todo el proceso formativo y le proporciona la adaptación, acompañamiento y seguimiento a lo largo de toda la carrera, desde la perspectiva de la diversidad.

En este sentido el estudiante asume como protagonista en su proceso formativo y preparación para transformar su práctica educativa y de esta manera convertirse en un participante activo de su realidad. Durante el proceso de interacción para entender y resolver el problema, se logra además del aprendizaje del dominio de sus necesidades, desde el conocimiento de sí mismo y que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades, para comprender la importancia de comprometerse con su proceso de formación.

La concepción inclusiva de la universidad, posee una dimensión humanista, que promueve el desarrollo integral de los estudiantes, a partir de que defiende la diversidad y heterogeneidad desde las relaciones interpersonales, generando una educación de calidad y un enfoque individualizado.

Exigencias metodológicas para el trabajo de tutoría.

A partir de las consideraciones analizadas, la tutoría en la Universidad tiene como propósito, una mejora en los procesos de nuevo ingreso de los estudiantes y la adaptación, durante los estudios y su integración al mundo del trabajo

De tal consideración, es importante aplicar un plan de tutoría, a partir de que el estudiante necesita de una guía, acompañamiento y apoyo durante todo el proceso de su formación profesional y personal. Favorecer el conocimiento de sí mismo, y la autoestima. Fomentar el desarrollo de actitudes para participar en los diferentes contextos socioculturales. Esta constituye una herramienta de gran valor para la planificación de esta actividad, funge como el marco de referencia en el que se detallan los criterios sobre la organización, planificación, implementación y evaluación del mismo, así como las concepciones y prácticas en relación con las líneas prioritarias de la actividad de la tutoría en la carrera.

Desde esta perspectiva, debe ser elaborado a partir de un análisis reflexivo en relación a las características del contexto educativo institucional, así como las líneas prioritarias. Debe ser flexible, sujeto a un proceso constante de mejora y perfeccionamiento, como instrumento que orienta las acciones de tutoría, su implementación requiere de un fundamento pedagógico, que se concreta en el modelo educativo y que permita orientar, dar coherencia, pertinencia y consistencia a la actividad de tutoría.

Desde estas consideraciones, el proceso de tutoría debe desarrollarse en tres momentos, que se expresan en la figura que sigue: inicio en la carrera, el desarrollo en la carrera y la culminación de estudios. Es pertinente considerar también al graduado, donde se consolida y reafirma su autodeterminación en relación con la profesión seleccionada.

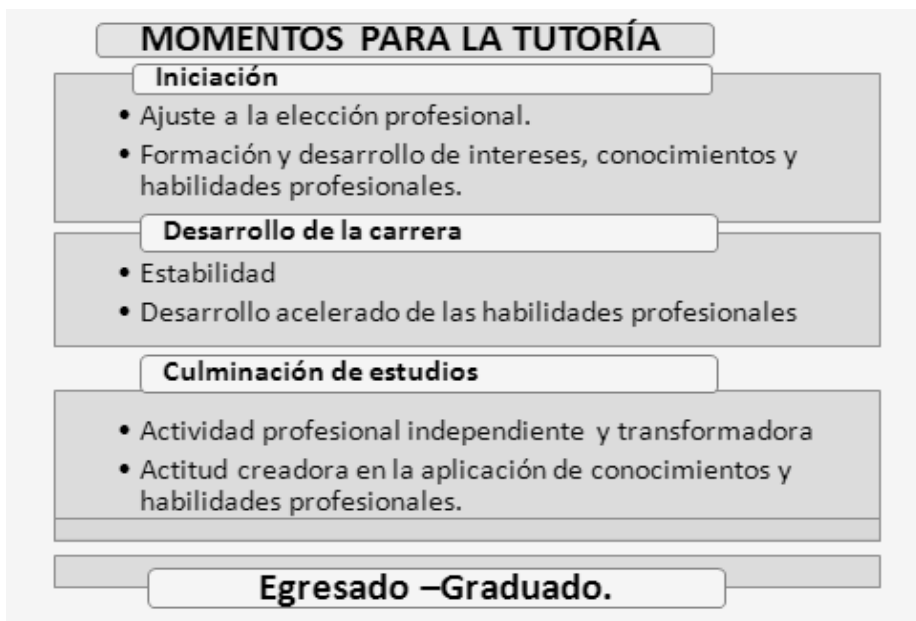


Figura. 3.2. Momentos del proceso de tutoría.

Para la etapa de iniciación, la transición del bachillerato a la universidad exige la adecuación y adaptación a las nuevas exigencias de la educación superior, proceso que implica tener en consideración la edad en que se encuentra el estudiante, la adolescencia, etapa de cambios en el orden físico, cognitivo y social, búsqueda de su identidad. El ingreso a la Universidad implica tener un mayor nivel de independencia y autonomía.

Las principales necesidades en la etapa de adaptación están en función del asesoramiento en función de sus deberes y derechos, en facilitar la integración académica y personal.

En la dimensión académica, conocer las exigencias de las opciones en el orden académico, aprender habilidades para el estudio, de pensamiento crítico, estilos y estrategias de aprendizajes.

En lo personal, el conocimiento y aceptación de sí mismo, para el desarrollo de un sentido de responsabilidad en el orden personal, las relaciones interpersonales, el trabajo en grupo, el respeto hacia los demás. En lo profesional, conocer lo referido a la esencia de la profesión, el desarrollo de una actitud positiva hacia el mundo del trabajo y de la dinámica y los cambios que se generan en este.

Durante todo el proceso de formación, es importante considerar los momentos para el trabajo de tutoría en la carrera, pues se trata de la formación de intereses y disposiciones hacia la actividad profesional y comprende la formación de los conocimientos y de los modos de actuación en relación con la profesión.

Por otra parte, existe, con un carácter diferente, el tratamiento a los intereses profesionales del estudiante, en el ingreso a la carrera y su desarrollo en su tránsito por los diferentes niveles y después de graduado.

Se concibe que la estructura de la función orientadora del docente se basa en cuatro momentos: el diagnóstico y la orientación propiamente dicha y la lógica de la investigación psicológica. Cada momento está constituido por un sistema de acciones de orientación que le permiten al tutor promover el desarrollo personal social de sus estudiantes.

1. Diagnóstico de los profesionales en formación.

Para el tutor resulta imprescindible conocer las características de sus estudiantes.

De esa forma el conocimiento inicial resulta el punto de partida, lo que además exige profundizar de manera sistemática en el comportamiento de los indicadores para la reafirmación profesional. Considerando los siguientes:

Dimensión I: Preparación para la profesión.

- Posición activa en la búsqueda de información profesional.
- Creatividad en la solución de problemas profesionales.
- Vínculo entre el contenido de la profesión en estudio y la profesión en la actividad práctica.
- Dimensión II: Actividad práctica- preprofesional.
- Satisfacción por la profesión elegida.
- Ejecución de actividades de contenido profesional.
- Autopreparación.
- Uso de la tecnología.
- Habilidades comunicativas.
- Afán de colaborar con el tutor.
- Capacidad para entender e interpretar las actuaciones del tutor.

- Receptividad y aplicación de las sugerencias expresadas por el tutor.
- Participación con una actividad transformadora en las actividades del centro.
- Sociabilidad con el equipo de docentes del centro.

Dimensión III: Vínculo afectivo.

- Le gusta el trabajo referido a la esencia de la profesión.
- Nivel reflexivo en torno a la profesión, significación práctica.
- Valoración positiva y proyección futura.

2. Elaborar los diagnósticos y pronósticos individuales.

- El diagnóstico en el plano individual y en el plano grupal.
- El pronóstico en el plano individual y grupal.
- El diagnóstico proporciona el resumen, la síntesis de las características de los estudiantes, en correspondencia con el desarrollo alcanzado. El pronóstico permite, tomando en cuenta el diagnóstico y las posibilidades reales de acción del tutor, prever el desarrollo futuro de su tutorado.

3. Elaboración de la estrategia educativa de cada estudiante en función de su desarrollo profesional.

Este momento es esencial en tanto que el estudiante elabora su propuesta de plan y en un proceso bilateral con su tutor construye su estrategia de trabajo, teniendo muy en cuenta el rol profesional de cada uno y su contexto de actuación profesional.

Es importante considerar la etapa en la que se encuentra el estudiante, respecto a ello el contexto de actuación es diferente, teniendo en cuenta que para cada uno están determinadas las tareas del desarrollo, ahí es necesario buscar las potencialidades educativas, lo que puede hacerse desde él, para que cada uno cumpla con las tareas del desarrollo correspondientes a su etapa.

Resulta significativo, determinar las dificultades de los estudiantes, pero sobre todo determinar cuáles son sus potencialidades y sus fortalezas, para implementar las acciones.

4. Ejecución de la estrategia.

Este momento resulta muy importante ya que en él se pone en práctica la estrategia elaborada.

Esta acción implica llevar a la práctica todo el proceso anterior. No puede olvidarse que, si bien el proceso pedagógico se realiza en condiciones grupales, hay que atender las diferencias individuales, sean éstas significativas o no.

En el proceso de aplicación de las estrategias resulta imprescindible, observar el desarrollo que va alcanzando cada uno en particular, de manera que se puedan identificar sus avances, retrocesos o estancamientos, y por otra parte, valorar y/o reajustar constantemente la estrategia, considerando que el estudiante se encuentra en un proceso de formación por lo que debe ser necesario reajustarla en función de los avances, retrocesos o estancamientos. Esto le imprime flexibilidad al proceso de orientación y un marcado enfoque personalógico.

5. Evaluación del desarrollo alcanzado en formación.

Este momento está dirigido especialmente al resultado, pues la evaluación como proceso comienza desde el inicio de la intervención y se mantiene a lo largo de ella. Para la evaluación es importante considerar tanto la formativa como la sumativa, así como los participantes en el proceso, desde la autoevaluación.

Concepción de un plan de acción de tutoría en la carrera universitaria.

Es importante considerar que el “Plan de tutoría de la carrera”, es una herramienta de gran valor para la planificación de la tutoría. Constituye el marco de referencia en el que se detallan los criterios sobre la organización, planificación, implementación y evaluación del mismo, así como las concepciones y prácticas en relación con las líneas prioritarias de la actividad de la tutoría en la carrera.

Desde esta perspectiva, debe ser elaborado a partir de un análisis reflexivo en relación a las características del contexto educativo institucional y sus respectivas líneas prioritarias. Debe ser flexible, sujeto a un proceso constante de mejora y perfeccionamiento, como instrumento que orienta las acciones de tutoría, su implementación requiere de un fundamento pedagógico, que se concreta en el modelo educativo y que permita orientar, dar coherencia, pertinencia y consistencia a la actividad de tutoría.

De esta manera, la concepción del plan de tutoría en la carrera, se estructura atendiendo a lo siguiente, como se puede percibir en la siguiente figura:

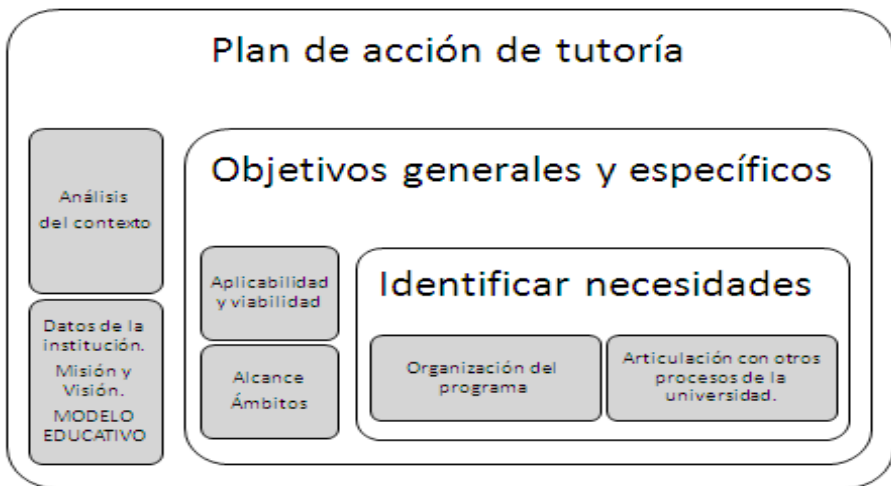


Figura 3.3. Estructura de un plan de tutoría

El propósito de un plan de acción de tutoría está en función de fomentar un proceso de ayuda al estudiante en formación, a partir del acompañamiento en el orden académico, personal social y profesional, que permita una mayor permanencia a través de la motivación de los estudiantes hacia la carrera.

En función de los objetivos, desde las estructuras organizativas, analizan las necesidades de los estudiantes y se realiza el distributivo donde se asignan los alumnos a cada tutor, a partir de los resultados del diagnóstico que se elabora y aplica a los estudiantes en la primera semana de la nivelación.

Una vez analizados los resultados del diagnóstico e identificados los estudiantes con insuficiencias económicas; problemas de salud; carencias académicas básicas, que puedan interferir su desempeño en las diferentes materias de la carrera; problemas sicosociales, entre otros, se agrupan según el tipo de orientación y acompañamiento que necesiten, para asignar los tutores afines por su preparación académica, pedagógica y sus características personales.

3.3.2.1. Consideraciones en el trabajo de tutoría en la Carrera Educación Inicial. Universidad Metropolitana del Ecuador

Estas consideraciones, poseen como precedente, en una instancia, los estudios de sistematización realizados en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos, Cuba, como referentes relacionados con el proceso de orientación educativa y la acción del tutor en la formación del profesional de

la educación, desde una construcción teórica derivada de investigaciones relativas al tema en cuestión y su concepción metodológica e implementación en los procesos universitarios (Rojas Valladares, 2003).

En otra instancia, para su análisis en la universidad, se tiene en cuenta la concepción de este proceso, según normativas sobre tutorías (Ecuador. Universidad Metropolitana, 2015) y su implementación en la carrera de Desarrollo del Talento Infantil e Educación Inicial.

Desde esta perspectiva se organiza, en función de satisfacer las necesidades de los estudiantes en las dimensiones académica, profesional y personal social, como un proceso que responde al desarrollo y perfeccionamiento del desempeño de los mismos durante el proceso formativo. La concepción se desarrolla a partir de actividades programadas con los estudiantes en las modalidades de tutoría grupal e individual

La tutoría individual como una acción educativa que se desarrolla de forma personal y directa, en la que existe un conocimiento por parte del tutor de la personalidad del alumno y de sus necesidades, creándose un compromiso entre ambos, de respeto y confianza, que ayuda a la toma de decisiones y a afrontar sus problemas (Galeano Marin, 2010).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en el caso de la tutoría individual, se desarrolla en un espacio más personalizado, a partir de un diálogo que permite el proceso de orientación, según los intereses del estudiante, se desarrolla en un espacio de tiempo para atender las necesidades en las dimensiones, académica, personal social o profesional, para que pueda llegar a la toma de decisiones, según las necesidades individuales.

La intervención de la tutoría grupal constituye una vía natural de acción en el contexto educativo universitario, como referente que facilita la interacción con los agentes socializadores a través de formas educativas significativas (Rodríguez Espinar, 2004).

Así mismo, la tutoría grupal, está relacionada con el proceso de orientación que se brinda a los estudiantes en el espacio concebido para ello, a partir de los cuales se suscita el diálogo para que logren concientizar el conocimiento de sí mismo, sus necesidades e intereses. Esto permite la socialización y reflexión e integración entre los miembros del grupo en su propia dinámica.

El proceso de tutoría en la carrera se organiza atendiendo a las siguientes etapas.

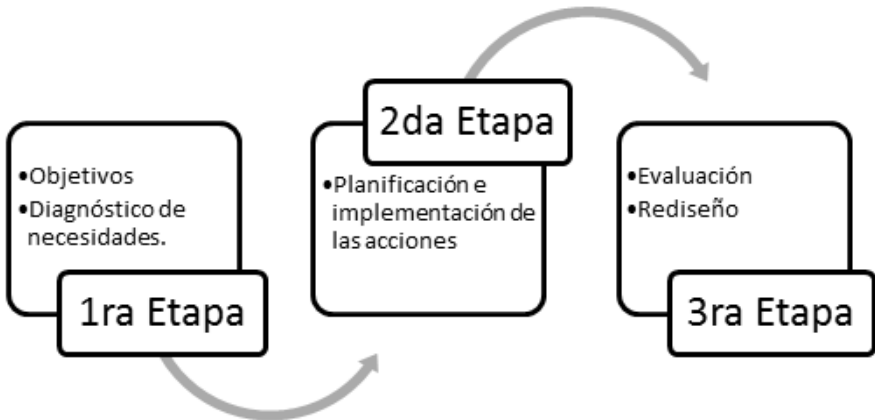


Figura 3.4. Etapas para el proceso de tutoría en la carrera.

- El diagnóstico psicopedagógico.

Está relacionado con la identificación de las necesidades formativas y de orientación de los estudiantes. Así permite obtener información, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, sobre la generalidad y la individualidad de cada uno y acerca del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Se consideran acciones a realizar que permiten obtener un diagnóstico más científico y certero.

Identificación y selección de aquellos elementos de los estudiantes que se desean conocer en la carrera:

- » Historia de desarrollo general del alumno.
- » Familiar, escolar, social.
- » Conocimiento y aceptación de sí mismo.
- » Proyecto de vida.
- » Apoyo educativo, intervención individual.
- » Satisfacción por la profesión elegida.
- » Ejecución de actividades de contenido profesional.
- » Vínculo afectivo con la profesión.
- » Estilos de aprendizajes y estrategias de aprendizajes, autopreparación, uso de la tecnología.

Para ello se determinan las técnicas a utilizar en el diagnóstico, a partir de los parámetros determinados anteriormente y en correspondencia con sus características, se identifican y seleccionan éstas.

A partir de ello se elabora el diagnóstico y pronóstico individual y grupal.

- Planificación de las acciones educativas individualizadas y grupales.

Este momento es esencial en tanto que el estudiante elabora su propuesta de plan y en un proceso bilateral con su tutor construye su estrategia de trabajo, teniendo muy en cuenta el rol profesional de cada uno y su contexto de actuación profesional.

Es importante considerar la etapa en la que se encuentra el estudiante, respecto a ello el contexto de actuación es diferente, teniendo en cuenta que para cada uno están determinadas las tareas del desarrollo, ahí es necesario buscar las potencialidades educativas, lo que puede hacerse desde él, para que cada uno cumpla con las tareas del desarrollo correspondientes a su etapa, desde la perspectiva de la atención a la diversidad.

Resulta significativo, determinar las dificultades de los estudiantes, pero sobre todo determinar cuáles son sus potencialidades y sus fortalezas, para implementar las acciones a partir de sus necesidades sentidas y el conocimiento de sí mismo, lo cual le permitirá la construcción de su proyecto de vida.

Se establecen coordinaciones con otros actores y los espacios educativos, que ofrece bienestar estudiantil, de manera que se puedan atender todas las necesidades de los estudiantes en las dimensiones profesional, personal social y académicas.

- Evaluación y rediseño de las acciones, según el desarrollo alcanzado en los estudiantes.

Este momento está dirigido especialmente al resultado, pues la evaluación como proceso comienza desde el inicio de la intervención y se mantiene a lo largo de ella. Para la evaluación es importante considerar tanto la formativa como la sumativa, así como los participantes en el proceso, desde la autoevaluación.

Se organiza la sistematización y evaluación de las acciones de tutoría desarrolladas.

Se presenta informe de actividades tutoriales, como productos, que son remitidas al coordinador de tutoría.

Las acciones que se proponen se clasifican en las siguientes, según el tipo de seguimiento que sea:

En el orden académico

1. Diagnosticar, en las asignaturas de la nivelación, las posibles insuficiencias relacionadas con la lengua materna y del pensamiento lógico, así como las habilidades necesarias para asumir los contenidos de la carrera.
2. Identificar a los estudiantes con insuficiencias en el área académica y las áreas que más afectan su desempeño.
3. Canalizar las situaciones académicas de los estudiantes, a través del vínculo entre los estudiantes identificados con los profesores de las materias en las que se identifican los problemas para que cree y ejecute las acciones de consulta en la(s) asignatura(s) en cuestión.
4. Designar un docente tutor, que facilite el nexo con los diferentes docentes que trabajan en el nivel, para atender las áreas más problemáticas que puedan identificar y darle seguimiento a las insuficiencias en el aprendizaje, a través de estrategias de aprendizaje que faciliten la mejor apropiación de los conocimientos, según las áreas de interés y motivaciones que estos posean.
5. Realizar un proceso de seguimiento del desempeño de los estudiantes con problemas académicos, a partir de las actividades asignadas y del vínculo de retroalimentación con los profesores de las asignaturas correspondientes.
6. Evaluar el cambio del estudiante en correspondencia con las acciones de los profesores de las asignaturas con problemas y su enlace con el tutor y el alumno.
7. Diseñar y orientar actividades de aprendizaje individuales, según las necesidades detectadas en los estudiantes, incluyendo las dirigidas a los estudiantes que se detectan como de alto rendimiento, de manera que se estimule su continua formación y desarrollo.

En el orden profesional

- a) Organizar actividades en temas relacionados con la Educación Inicial, y su familiarización con la concepción del Currículo de este nivel de educación.

- b) Familiarizar a los estudiantes desde los primeros niveles con la Malla Curricular de la carrera, en relación a las asignaturas vinculadas a la profesión.
- c) Incentivar el desarrollo de intereses profesionales, a través de las prácticas pre profesionales, así como intercambio con especialistas, donde se expongan experiencias y actividades cotidianas y la importancia de las mismas.
- d) Realizar actividades de vinculación con las instituciones infantiles, la familia, comunidades y sus representantes gubernamentales, para identificar problemas y lograr que los estudiantes desarrollen proyectos encaminados a la solución de las necesidades identificadas.
- e) Celebrar talleres y eventos en los que los estudiantes puedan exponer sus experiencias de las actividades de vinculación y como resultado de su actividad académica e investigativa.

En el orden personal social.

- a) Realizar entrevista individual con los estudiantes, brindándoles la confianza y el apoyo necesarios para que expresen sus necesidades, preocupaciones, problemas, que puedan estar afectando su desempeño en la carrera y que puedan ser atendidos por un especialista.
- b) Preparación en relación a las políticas de becas establecidas en la universidad, para orientar a los estudiantes que lo necesitan.
- c) Gestionar con la dirección de la universidad las posibles opciones por las que puede optar el estudiante y orientarlo al respecto.
- d) Lograr el compromiso del estudiante en el sacrificio y dedicación a los estudios para que no ponga en riesgo la ayuda económica que le otorgue la universidad u otra entidad financiadora.
- e) Realizar un seguimiento al desempeño del estudiante en las diferentes asignaturas de manera que le pueda alertar en caso de que sea necesario.
- f) Enfatizar en los estudiantes con problemas de salud, para su atención personalizada y considerar su incidencia desde el punto de vista académico.

Referencias bibliográficas

- Acosta, E. (2009). *Bajo rendimiento escolar*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Addine, F. (2002). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana: Centro de Estudios Educativos del ISPEJV. Dirección de Ciencia y Técnica del MINED.
- Aguiar Cañas, F., & Montoya Rivera, J. (2012). El maestro, su formación y su rol en la educación contemporánea en Ecuador. *Revista Electrónica de Pedagogía*, 10(19). Recuperado de <https://odiseo.com.mx/articulos/maestro-su-formacion-su-rol-en-educacion-contemporanea-en-ecuador>
- Alañón, M. T. (2000). *Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Rugarte.
- Almeyda Vázquez, A., & García Contino, S. (2017). Reporte del proceso de validación del programa de orientación profesional "Elige tu futuro". *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(32), 11-20. Recuperado de <http://remo.ws/REVISTAS/remo-32.pdf>
- Álvarez González, M., & Bisquerra, R. (1999). *Los nuevos retos de la orientación*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez González, B. (2003). *Orientación Familiar. Intervención con familias en el ámbito de la diversidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Álvarez Rojo, V. (2002). *Diseño y evaluación de Programas*. Madrid: EOS.
- Álvarez, M. (2005). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 147-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230772009.pdf>
- Alzate Ortiz, F. A. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-17. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n2/a21v15n2.pdf>
- Angulo Rasco, F. J. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar? *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 36-39.

- Arias Herrera, H. (1995). *La comunidad y su estudio: Personalidad-Educación- Salud*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arias, G. (2001). *La atención y orientación psicológica a las familias con niños en situación de riesgo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Education Siglo XX*, 30(1), 25-44. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/27247/1/Escuelas%20eficaces%20e%20inclusivas%20c%C3%B3mo%20favorecer%20su%20desarrollo.pdf>
- Arnáiz Sánchez, P. (1996). *Las Escuelas son para Todos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ascher, R. (1951). *Munchausen's syndrome*. *Lancet*, 1, 339-340.
- Baquero, R., & Limon, M. (1999). *Teoría del aprendizaje*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bautista, M. Y. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 14, 183-194. Recuperado de https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_11.pdf
- Bedard, N. (2000). *Como interpretar los dibujos de los niños*. Canadá: Sirio.
- Bertoldi, S., & Vercellino, S. (2013). Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pí-lquen*, 15(10). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690640.pdf>
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *La orientación como proceso educativo*. Barcelona: Morata.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). Marco conceptual de la orientación educativa. *Revista mexicana de orientación educativa*, 3(6), 2-7. Recuperado de <http://www.remo.ws/revistas/remo-6.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (1988). *Modelos de orientación e intervención*. Barcelona: Praxis.

- Blanco, A. (2003). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Blanco, M. (2006). Propuesta de un instrumento de autoorientación. *Revista Orientación Vocacional*, 2.
- Blat, J. (1985). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria*. Ginebra: ATAR.
- Bohoslavsky, R. (1978). *Orientación Vocacional*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Boza Carreño, A. (2001). Los equipos de orientación de sector. Funciones y modelos de intervención. *Revista de orientación y psicopedagogía*, 12(21), 51-71.
- Bringiotti, M. (2000). *La escuela ante los niños maltratados*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruce, H. (1979). *Evaluación en educación*. Oxford: Pengamon.
- Buisán, C., & Marín, M. A. (1994). *Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Laertes.
- Caballero, C. A. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/download/1208/1076>
- Cabezas Roche, B. (2008). Estrategia pedagógica para el perfeccionamiento del proceso de tutoría en la formación del especialista en anestesiología y reanimación. Tesis doctoral. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Cabrera Pérez, L., & Bethencourt Benítez, J. T. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122002021.pdf>
- Calviño, M. (2010). La aproximación psicosocial en orientación comunitaria. En, A. M. Del Rosario, & Calviño, M. (Comp.), *Psicología y acción comunitaria. Sinergias de cambio en América Latina*. La Habana: Caminos.

- Calvo, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos: análisis e intervención*. Madrid: EOS.
- Calvo, A. R. (2007). *Acoso escolar: Procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Camargo, X. (2009). La orientación comunitaria y las herramientas comunicacionales para su abordaje. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 24-29. Recuperado de https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100006
- Cano, F. (2007). Approaches to learning and study orchestrations in high school students. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 131-151. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173518>
- Cantón, J. (1999). *Malos tratos y abuso sexual infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Cantú, G., & Diéguez, A. (2010). Acerca de las investigaciones en Psicopedagogía clínica: algunos supuestos filosóficos. *Perspectivas en Psicología*, 5(1), 9-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549016009.pdf>
- Carbonell, F. (2000). *Educación e Inmigración*. Madrid: OFRIM.
- Cardona Moltó, M. C. (2006). *Diagnóstico Psicopedagógico: Conceptos básicos y aplicación*. San Vicente. Alicante: Club Universitario.
- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: Extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25-40. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562510601102081>
- Carnicero Duque, P., & Silva García. (2012). *Nuevos retos de la profesión docente: II Seminario Internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Carpio, A. (1975). *Hábitos de estudio, rendimiento escolar y funcionamiento intelectual*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Castaño, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional: un enfoque interactivo*. Madrid: Morata.

- Coll, C. (1996). *Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional*. México: Monereo.
- Collazo Delgado, B. (2001). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Córdova, B. (2013). *La disciplina escolar y su relación con el aprendizaje*. Puria: Universidad de Puria.
- Corral, E. Y., Milner, I., & Wolfe, I. (1999). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Cortina Bover, V. M. (2005). *El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización*. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Las Tunas: ISP José Tey.
- Covey, S. (1989). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Cronbach, L. J. (1972). *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Lee J Cronbach.
- Cueli, J. (1985). *Vocación y afectos*. Mexico: Limusa.
- De la Isla, C. (2004). Ética y Universidad. *Estudios. Filosofía, Historia, Letras*, 2(69), 7-18.
- De la Vega, A., & Arakaki, M. (2011). Las prácticas preprofesionales en la formación en Ciencias de la Información: el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(1), 77-86. Recuperado de <http://eprints.rcolis.org/16833/1/v34n1a6.pdf>
- De León Mendoza, T., Rodríguez Martínez, R., Ortega Cortés, V., & González Cifuentes, I. (2008). La Orientación Vocacional y la Modificación del Criterio de Pre Elección de Carrera Técnica. *Educere*, 10(38), 71-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603211.pdf>
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination theory. *Psychological Inquiry*, 4, 227-268. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Del Río, D., Álvarez, B., & Beltrán, S. (2003). *Orientación y educación familiar*. Madrid: UNED.
- Díaz de Miguel, M. (1993). *Evaluación y desarrollo profesional del docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Díaz, M. P. (2002). Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 357-383. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/98971>
- Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1994). Effects of physical maltreatment on the development of peer relation. *Development and Psychopathology*, 3, 397–411. Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/div-classtitleeffects-of-physical-maltreatment-on-the-development-of-peer-relationsdiv/A56F7762CFA6964275BB4E9BCA950273>
- Escudero Muñoz, J. M., & Martínez Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de educación*, 174-193. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2012/re201207.pdf?documentId=0901e72b81426f64>
- Ecuador. Universidad Metropolitana del Ecuador. (2015a). *Manual de procedimientos de tutoría*. Guayaquil: UMET.
- Ecuador. Universidad Metropolitana del Ecuador. (2015b). *Modelo Educativo y Pedagógico de la Universidad*. Guayaquil: UMET.
- Escudero, T. (1999). *Indicadores del rendimiento académico: Una experiencia en la Universidad de Zaragoza*. Madrid: MEC-Consejo de Universidades.

- Espinosa, A. F. (2000). Síndrome de munchausen: un reto para el clínico. *Revista Cubana Medicina*, 39(4), 228-237. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75232000000400005
- Fernández, S. (1993.). *Programas de orientación y acción tutorial*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Flores Buil, & Gil Beltran. (2010). La orientación educativa en la revista española de orientación y psicopedagogía. *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2006). Convención sobre los derechos del niño: Recuperado de http://www.unicef.es/derechos/docs/CDN_06.pdf
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2012). 4to estudio de maltrato infantil. Recuperado de <http://www.feysar.cl>
- Forero, E. (1991). *Asesoría académica. Entrenamiento Básico para profesores*. Zulia: Universidad de Zulia.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Fundación Amparo. (2014, p. 2). *Mendicidad, otro tipo de maltrato infantil*. México: Fundación Amparo.
- Galeano Marin, C. M. (2010). La tutoría individualizada. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 24. Recuperado de <http://www.sociedadelainformacion.com/24/tutoria.pdf>
- García Nieto, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M., & Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210
- García Hoz, V. (1974). *Diccionario de Pedagogía. Tomo II*. Barcelona: Labor.
- Gasco, J., Goñi, A., & Villarroel, J. D. (2014). Sex differences in mathematics motivation in 8th and 9th grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1026-1031. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/275543298_Sex_Differences_in_Mathematics_Motivation_in_8th_and_9th_Grade

- Gómez Labrada, A. R., & Suárez Rodríguez, C. (2008). Proceso de educación comunitaria: zonas de contactos interaccionales de potencialidades comunitaria y orientación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100007
- González, E., Romera, M., & Romero, L. (2001). *Orientación y tutoría en educación primaria*. Madrid: MEC.
- González Maura, V. (1998). La orientación profesional en la educación superior. *Revista Cubana de la Educación Superior*, 18(3), 13-28.
- González Maura, V. (2004). *La orientación profesional y curriculum universitario: una estrategia educativa para el desarrollo profesional y responsable*. Barcelona: Laertes.
- González Rey, F. (1989). *Comunicación Personalidad y Desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González Serra, D. (1982). *La Motivación. Una orientación para su estudio*. La Habana: Científico Técnica.
- González Serra, D. (1984). *La motivación una orientación hacia su estudio*. La Habana: Científico-técnica.
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25), 1-25. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- González, J. A. (2013). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Psicología y educación*, 8(7), 247-258. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6952/RGP_9-17.pdf?sequence=1
- González, J. R. (2009). Contextualización y competencias en la orientación psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 12(1), 130-141. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreas/psicologia/psiclin/vol12num1/Art9Vol12No1.pdf>
- Gravini, M., & Pineda, W. (2009). Intereses profesionales de estudiantes de secundaria de la ciudad de Barranquilla. *Psicogente*, 12, 111-123. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1190>

- Gresia, L. D. (2010). *Determinantes del desempeño universiatrio*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Halim, H., & Alice, D. (1998). *Clínicas pediátricas de Norteamérica: Violencia en niños y adolescentes*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana editores.
- Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The Determinants of Children Attainments: A Review of Methods and Findings. *Journal of Economic Literature*, 33(4), 1829-1878. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2729315>
- Hedesa Pérez, I. (2002). *¿Cómo orientar hacia las profesiones en las clases?* La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández, F. (1988). *Métodos y técnicas de estudio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hourrutinier Silva, P. (1999). La formación de profesionales en la Educación Superior cubana. Situación actual. *Educación Universitaria*, 27-32.
- Inglés, M. M. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17532968006.pdf>
- Kempe, C. K. (1979). *Niños maltratados*. Madrid: Morata.
- Klimov, E. A. (1985). *La orientación profesional y la psicología*. La Habana: MINED.
- Lauretti, P., Villalobos, E., & González, J. (2007). Programa de Motivación en el Aula: Una Experiencia para el Desarrollo del Docente en Ejercicio. *Revista mexicana de orientación educativa*, 4(10), 15-22. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v4n10/a04.pdf>
- Lawrence, A. S. (2013). Study Habits of Higher Secondary School Students. *Reviewed International Journal of Education & Humanities*, 2(1), 270-275.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Lombana, J. (1979). *A program-planning approach to teacher consultation. The School Counsellor*, 26, 163-170.
- López González, V. (2013). *Reflexiones sobre una experiencia de transformación psicosocial desde la orientación comunitaria*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- López Machín, R. (2009). *El diagnóstico en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López Sánchez, L., & Bisquerra Alzina, R. (2013). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Lucerna, R., & Sanz, A. (2003). *Puentes invisibles. El desarrollo emocional de los niños con discapacidad visual*. Madrid: ONCE.
- Marí Mollá, R. (2008). *Propuesta de un modelo de diagnóstico en Educación*. Valencia: Bordon.
- Marín, M. A., & Rodríguez Espinar, S. (2001). *Prospectiva del diagnóstico y la orientación. RIE*, 19(2), 19-25. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/78633733.pdf>
- Mark, G. (1999). *Resultado escolar y resultado del mercado laboral*. Sidney: Universidad Nacional de Australia.
- Marqués, P. (2006). Cambios en los centros educativos: construyendo la escuela del futuro. *RACO. Revistes Catalanes amb Accèsl*. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/56081>
- Martínez González, M., & Álvarez González, B. (2009). *Orientación Familiar: contextos, evaluación e intervención*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martínez, O. (2001). *Orientación Educativa en la escuela Básica. Una Propuesta de Cambio*. Caracas: UNA.
- Martínez Clares, P., & Martínez Juárez, M. (2011). La orientación en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 253-263. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3678823.pdf>
- Martínez Clares, P. (2002). *La Orientación Psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Martínez de Codès, M. (1998). *La Orientación Escolar*. Madrid: Sáenz y Torres.

- Martínez Mendoza, F., & León, S. (1970). Instrumento para medir la vocación para el trabajo con niños. *Revista de Psicología y Educación*, 17-25.
- Martínez, A., & Ochotorena, J. (2000). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez, F. (2002). *La valoración de la conducta de los niños*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez, V. P. (1999). *Análisis de los hábitos de estudio*. Barcelona: Don Vasco.
- Marton, F. A. (1976). On quantitative differences in learning. I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Matteoda, M. C. (1998). Consideraciones acerca de la práctica, la formación y la investigación psicopedagógica. *Contextos de Educación*, 1(1), 112-121.
- Merani, A. (1983). *La educación en Latinoamérica: mito y realidad*. México: Grijalbo.
- Merino Orozco, A. (2016). Fundamentos sobre la Orientación Profesional actual en la construcción de proyectos académico-profesionales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 31, 37-41. Recuperado de <http://remo.ws/REVISTAS/remo-31.pdf>
- Mialaret, G. (2003). *Psicología de la Educación*. México: Siglo XXI.
- Miñano Pérez, & Castejón Costa. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28), 3-4. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>
- Montanero, M., Blázquez, F., & León, J. A. (2002). *Enfoque de intervención psicopedagógica para la mejora de capacidades de comprensión en educación secundaria*. Madrid: Infancia y aprendizaje.

- Morais, N., & Almeida, L. S. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 24(1), 73-86. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0870-82312006000100008&lng=pt&nrm=i
- Murray, H. G. (1984). The impact of formative and summative evaluation of teaching in North American universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9(2), 117-132. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260293840090204>
- Nagy, K. (2008). *Specialization of students choosing helping professions in partium (Doctoral dissertation)*. Debrecen: University of Debrecen.
- Nazutti, M. (2010). El quehacer psicopedagógico en sus orígenes. *Revista del Colegio de Psicopedagogos*, 1(2), 3-14.
- Oliver Ventura, J. R., & Santana Amargó, B. A. (2015). Las prácticas profesionales y la formación laboral en la carrera sistema de información en salud. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20659>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Políticas docentes como desafío de Educación Para Todos más allá del 2015*. París: UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Nueva York: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Maltrato infantil*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>

- Orden, D. I., Oliveros, & Máfokozí, C. G. (2001). Modelos de investigación del bajo rendimiento Universidad Complutense de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 159-178.
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <http://www.crin.org/docs/>
- Ortiz, E., & Mariño, M. (2014). *Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía*. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html>
- Palade, A., & Constantin, C. (2012). The necessity of counselling and vocational orientation in students' career management. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 5(2), 61-68.
- Palomero, E. (2007). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 207-230. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28259470_Formacion_inicial_de_los_profesionales_de_la_educacion_en_pedagogia_intercultural_una_asignatura_pendiente_El_caso_de_Aragon
- Papinczak, T. Y. (2008). Effects of a metacognitive intervention on students' approaches to learning and selfefficacy in a first year medical course. *Advances in Health Sciences Education*, 13(2), 213-232. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17120079>
- Parra, K. (2011). El docente de aula: perspectivas y demandas en tiempos de reformas educativas. *Revista de Investigación*, 35(72), 52-64. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid...29142011000100005
- Parras Laguna, A., & Madrigal Martínez, A. M. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>

- Parrilla Latas, M. A., Susinos Rada, T., Gallego Vega, C., & Martínez Domínguez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 89, 145-157. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6129226.pdf>
- Parrilla A, A., & Martínez-Figueira, M. E. (2015). How inclusive education becomes a community project: a participatory study in the northwest of Spain. *The New Educational Review*, 42(4), 177-188. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/293827509_How_Inclusive_education_becomes_a_community_project_a_participatory_study_in_the_Northwest_of_Spain
- Perassi, M., & Doval, A. (2014). Consideraciones sobre una experiencia en Orientación en la Facultad de Ingeniería - Universidad Nacional de Entre Ríos. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2). Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5656/5648>
- Pérez, E., & Cupani, M. (2006). Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales. *Psicothema*, 18(2), 238-242. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3204>
- Pérez, I. (2007). *Factores Asociados con el bajo rendimiento académico*. Pachuca de Soto: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Pérez-Escoda, N., & Bisquerra Alzina, R. (2013). ¿Consulta o asesoramiento? Análisis del uso de dos términos entre los profesionales de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 27-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230795003.pdf>
- Petrovsky, A. (1981). *Psicología General*. La Habana: Libros para la Educación.
- Pino, J. (1999). *La orientación profesional en la formación pedagógica; una propuesta desde un enfoque problematizador. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas*. La Habana: ISP Enrique José Varona.

- Pino, J. (2005). *La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. Recuperado de https://ueeval.ucr.edu/teaching_practices.../Pintrich_2003.pdf
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109-120. Recuperado de https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/postareff_lindblom-ylanne_2008_variation_in_teachers_descriptions_of_teaching.pdf
- Recarey Fernández, S. (2005). *La función orientadora del profesional de la educación*. La Habana: ISP Enrique José Varona.
- Repetto, E. (1999). *Tu Futuro Profesional. Tomo III. Libro del alumno*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid: Pardiñas.
- Richard, R. (2000). *Como éramos: los mitos y las realidades del estudiante de las Américas*. Washington D. C: Economic Policy Institute.
- Toutkoushian, R. K., & Curtis, T. (2005). Effects of Socioeconomic Factors on Public High School Outcomes and Rankings. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 259-271. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOER.98.5.259-271>
- Rodríguez Espinar, S. (2002). *La orientación y la función tutorial factores de calidad de la educación*. Madrid: MEC.
- Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Isidro, F. (2012). Interés vocacional-profesional y rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 13(2). Recuperado de <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/201/0>

- Rodríguez, M. M. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 33-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2030/203016895005.pdf>
- Rodríguez Moreno, M. L. (1990). *La integración de la educación vocacional en el curriculum escolar*. Educación por el Mundo, 23.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: CEC.
- Rodríguez Nossa, J. &. (2005). *Proyecto de prevención del maltrato infantil en Firavitoba. (Tesis de grado)*. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rojas Valladares, A. L. (2003). *La Formación Vocacional hacia la Carrera de Licenciatura en Educación Preescolar. Una propuesta pedagógica*. Cienfuegos: Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Rojas Valladares, A. L. (2007). *La función del maestro tutor en la formación vocacional hacia la carrera. En la evaluación y su aplicación*. Mexico: Praxis.
- Rojas Valladares, A. L. (2016). Apuntes sobre el trabajo de tutoría en la formación del profesional de la Educación Superior. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 10, 71-80. Recuperado de <http://www.revistadecooperacion.com/numero10/010-08.pdf>
- Rojas Valladares, A. L., & Dominguez Urdanivia, Y. (2016). Concepción de la orientación y la tutoría en la formación del profesional de la Educación Superior. *Conrado*, 12(52), 62-68. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/282>
- Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A., & Dominguez Urdanivia, Y. (2017). Reflexiones acerca de la formación psicopedagógica del estudiante de Educación Inicial en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 44-49. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202017000400006
- Rotter, J. B. (1949). *Projective Techniques And Cross-Cultural Research*. New York: Ardent Media Inc Publisher.

- Rúa Batistapau, M. (2013). El diagnóstico pedagógico como proceso pedagógico y participativo de acercamiento a la realidad educativa. *Referencia Pedagógica*, 1(1), 1-12.
- Rubinstein, J. (1967). *Principios de Psicología General*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sánchez, G. I. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento.
- Sánchez Peralta, F. (2001). Las tutorías y la construcción de ambientes de aprendizaje en la educación abierta y a distancia. *Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*. México, 1(1). Recuperado de http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1176&a=articulo_completo
- Sánchez, M. A. (2011). *Programa IEC para prevenir el maltrato infantil dirigido a los niños y niñas de la Escuela Colombia. Provincia de Chimborazo. (Trabajo de grado)*. Riobamba: Escuela Superior Politécnica de Chimborazo.
- Sánchez, P. A., & Valdez, A. A. (2003). *Teoría y práctica de la orientación vocacional, un enfoque psicológico*. México: Manual Modern.
- Santamaría, S. (2016). *Violencia familiar y maltrato infantil*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos12/viofam>
- Sanz Oro, R. (1990). El diagnóstico Pedagógico desde la perspectiva de programas de intervención en Orientación Educativa. *Revista de Pedagogía*, 42(1), 65-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54324>
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Silvestre Oramas, M., & Zilberstein. (2002). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. Mexico: Ediciones CEIDE.
- Simpson, J. Y. (1989). *The oxford English dictionary (2 Dakota del Norte ed.) (Vol. 1)*. Oxford: Clarendon Press.
- Solé, I. (1999). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE-Horsori.

- Super, D. E. (1977). *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Thomas, L. &. (2006). *Personal tutoring in higher education*. Stoke on Tren: Trentham Books.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trocme, N. (2003). *Canadian Incidence Study of Reported Child Abuse and Neglect 2003*. Ottawa, Ontario.
- Vainstein, N. y. (2011). *Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el maltrato a la infancia y la adolescencia. Guía conceptual*. Buenos Aires: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Valle, M., & Jakob, I. (2009). *Aprender a ser estudiante universitario. Aprender a ser psicopedagogo*. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ventura, A. (2010). Reflexiones en torno al campo de conocimiento de la Psicopedagogía. *Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología*. Buenos Aires: Mercosur.
- Vygotski, L. S. (1985). *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Wheeler, S., & Birtle, J. (1993). *A handbook for personal tutors*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01322178>

Índice

Introducción	7
Capítulo I. La orientación psicopedagógica en el contexto educativo	11
1.1. Consideraciones en torno a la Orientación Psicopedagógica	11
1.2. Áreas del proceso de orientación psicopedagógica	18
1.2.1. Orientación para la prevención y desarrollo	19
1.2.2. La orientación para diversidad	21
1.2.3. La orientación en el proceso de enseñanza aprendizaje	30
1.2.4. La orientación en el contexto familiar	55
1.2.5. La orientación en el contexto comunitario	91
Capítulo II. La Orientación Profesional y la Formación Vocacional	102
2.1. La Orientación Profesional	102
2.2. La formación vocacional	106
2.2.1. Los intereses en el proceso de formación	115
2.3. La orientación profesional. Concepción por etapas	117
2.4. La reafirmación profesional	124
2.5. Consideraciones acerca de la orientación profesional pedagógica	126
2.5.1. La orientación Profesional pedagógica	126
2.5.2. Estrategia metodológica para la orientación profesional pedagógica en la Universidad	131
2.6. La práctica pre profesional, como escenario de formación de intereses profesionales en Educación Superior	142
2.6.1. Consideraciones sobre la práctica pre profesional en la formación del docente	151

2.6.2. Experiencias en relación a la práctica de las estudiantes, como espacio para el desarrollo de intereses profesionales, en la carrera Educación Inicial. Universidad Metropolitana del Ecuador	158
Capítulo III. La formación psicopedagógica del docente	163
3.1. La función del docente como orientador	163
3.1.1. El diagnóstico psicopedagógico en la actividad del docente	176
3.1.2. Algunas técnicas para el diagnóstico psicopedagógico	183
3.2. Experiencias en la formación psicopedagógica del docente	196
3.2.1. Particularidades en la carrera de Educación Inicial en la Universidad Metropolitana de Ecuador	197
3.3. Consideraciones a tener en cuenta en el proceso de orientación en la formación del profesional en la Educación Superior	201
3.3.1. La labor educativa como premisa	202
3.3.2. La tutoría como necesidad en la Universidad	212
Referencias bibliográficas	235

La problemática de la orientación psicopedagógica se ha convertido en uno de los grandes retos de las instituciones educativas, si bien existen varias aristas en torno a éste proceso, las tendencias actuales apuntan hacia las diferentes áreas y funciones que definen la necesidad de atender las particularidades de los estudiantes y los actores educativos que participan en su formación. En el libro se abordan las concepciones, en relación al proceso de orientación psicopedagógica teniendo en cuenta las áreas correspondientes al proceso de enseñanza aprendizaje, de atención a la diversidad, la orientación profesional y la prevención. De igual manera se hace alusión al desarrollo de intereses profesionales y la vocación docente, reconocida como un proceso que implica un eficiente desempeño en el ámbito profesional, por su significación en la disposición para la actividad y modos de actuación, desde las consideraciones de la práctica profesional. La presente obra, forma parte de un proceso investigativo de varios años, que surge como trayectoria de la autora, con más de 36 años como docente y en la indagación de esta problemática en el ámbito educativo universitario, en el campo de la orientación, lo cual ha constituido la principal fuente para su conformación, que reflejan una sistematización de los referentes que se aplican en la Universidad de Ciencias pedagógicas en Cienfuegos, Cuba y en la Universidad Metropolitana del Ecuador.



ISBN: 978-959-257-531-8



9 789592 575318