



SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL

**Espíritu Científico en Acción**  
Por una cultura científica y de innovación en Baja California  
Revista de divulgación científica y Tecnológica de la Secretaría de Educación y Bienestar Social

**Secretaría de Educación y Bienestar Social**

**DIRECTORIO**

**José Guadalupe Osuna Millán**  
Gobernador del Estado de Baja California

**José Francisco Blake Mora**  
Secretario General de Gobierno

**José Oscar Vega Marín**  
Secretario de Educación y Bienestar Social

**Raúl Alemán Salazar**  
Subsecretario de Educación Media Superior, Superior, Formación Docente y Evaluación

**Iván López Báez**  
Dirección de Educación Media Superior, Superior e Investigación

**Arlene Orduña Bayliss**  
Coordinadora de Comunicación Social e Imagen

Toda correspondencia enviar a:  
Sistema Educativo Estatal  
Calzada Anáhuac No. 427,  
Colonia Ex Ejido Zacatecas,  
Mexicali, B.C., México, C.P. 21060.  
Tel. y Fax: (686) 559-88-27  
o al (686) 559-88-33

Correo electrónico:  
investigacion@educacionbc.edu.mx

Archivo fotográfico del Sistema Educativo Estatal y de internet.



## CONTENIDO

<b>Mensaje</b> .....	1
José Guadalupe Osuna Millán Gobernador del Estado de Baja California	
<b>Presentación</b> .....	2
José Oscar Vega Marín Secretario de Educación y Bienestar Social	
<b>Jóvenes inmigrantes de Baja California:</b>	
<b>Aspectos de su reproducción</b> .....	3
<b>Artículos / Ponencias</b> .....	
* Ecoparque: Un Programa de Educación Ambiental para la Comunidad de Tijuana .....	8
* La comunicación en la relación profesor-tutor .....	13
* Perspectivas en enseñanza-aprendizaje: formación en competencias y metacognición a través de proyectos .....	22
* El psicopedagogo del Siglo XXI .....	35
* Competencias genéricas en el bachillerato .....	42
* Certificación de competencias docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) .....	49
* 1er. Foro Estatal: Reforma Integral de la Educación Media Superior .....	56
* Propuesta de formación docente bajo el enfoque de Competencias, resultados de aplicación .....	65
<b>Normas editoriales</b> .....	73



Versión digital en la página  
[www.educacionbc.edu.mx](http://www.educacionbc.edu.mx)

"Espíritu Científico en Acción: Por una cultura científica y de innovación en Baja California"  
Año 5, Número 10, Julio-Diciembre de 2009  
**ISSN-1870-3984**  
**Reserva de derechos: 04-2008-111410250800-102**  
**Revista indizada en Latindex-UNAM**

D.R. © 2005. Secretaría de Educación y Bienestar Social de Baja California, México.  
Espíritu Científico en Acción es una publicación periódica de divulgación, difusión y comunicación de la Secretaría de Educación y Bienestar Social de Baja California, Calzada Anáhuac No. 427, Colonia Ex Ejido Zacatecas, Mexicali B.C., México. Con ISSN-1870-3984 otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. El presente volumen corresponde al periodo julio-diciembre de 2009. El contenido del texto es responsabilidad de los autores. Las opiniones contenidas en los discursos y artículos de la presente edición, no reflejan necesariamente de la Secretaría de Educación y Bienestar Social de Baja California.

## MENSAJE



Me es grato presentar este nuevo número de la revista *Espíritu Científico en Acción*, fiel a su línea de apoyo a los educadores, investigadores y académicos dedicados a la generosa labor de impulsar el conocimiento en Baja California.

Para el Gobierno del Estado, *Ciencia y Tecnología* son mediadores por excelencia del bienestar de la humanidad. En este orden, la formación de los jóvenes en tales menesteres, reviste capital importancia.

El fortalecimiento de la investigación científica y la innovación tecnológica es, por otra parte, tarea imprescindible en el desarrollo del estado y de su capacidad de competir exitosamente en un entorno regido cada vez más, por el conocimiento y la información.

En ese orden, queremos provocar el interés de los educandos por estos temas para que participen en la solución de los asuntos económicos, académicos y sociales de su tiempo, guiados por principios del método científico,

Ahí se enmarca el objetivo de esta revista, que promueve la vinculación del sector académico, las organizaciones civiles y la comunidad educativa, como corresponsables del nivel de calidad y la superación constante del quehacer educacional.

Nuestra vecindad con los Estados Unidos, así como nuestra peninsularidad y ricas vocaciones regionales del estado, dan lugar a altas expectativas que debemos apuntalar con avances claros en ciencia y tecnología.

Hago votos por que esta edición llegue a manos de lectores ávidos de conocimiento sobre nuestro entorno para estimular así diálogo y debate provechosos en torno al papel de Baja California en el concierto universal.

Con la publicación también confirmamos nuestra vocación por contribuir a la consolidación de esta rama, tanto en el terreno productivo como educativo, y reiteramos nuestro compromiso por dotar de las herramientas necesarias para éste propósito.

**JOSÉ GUADALUPE OSUNA MILLÁN**  
GOBERNADOR DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA



**Educación, herencia de Baja California**



Ofrecer a los bajacalifornianos el producto de las investigaciones que realizan los especialistas en nuestro estado, conlleva al afán de compartir dicha información para que ésta se conozca y ofrezca alternativas o aporte datos y referencias para considerar, con base en argumentos científicos, la solución de algún problema o la innovación de algún programa.

A través de esta revista, el Sistema Educativo Estatal del Gobierno del Estado cumple con uno de sus objetivos tocante a la difusión de las actividades científicas que se realizan en los centros de investigación radicados en la entidad.

En el aspecto social-educativo, se toca en este número el tema del embarazo en las jóvenes migrantes y sus consecuencias en la continuidad de sus estudios, las condiciones familiares que enfrentan, así como los servicios de salud que les son ofrecidos.

También se presenta información sobre la utilización de un área denominada Ecoparque, situado en Tijuana, donde alumnos y maestros pueden desarrollar experiencias que les permitan construir conocimientos sobre la sustentabilidad, tan indispensable de motivar en las nuevas generaciones.

La claridad y calidad de la comunicación para las relaciones eficaces entre alumnos universitarios y sus tutores, así como nuevas condiciones acerca de lo que la actualidad exige de los psicopedagogos, son otros de los planteamientos que se presentan en este número.

Vale destacar el tema de las competencias en la educación media superior, acerca de lo cual se incluyen aquí el resumen de un foro, una investigación y el proceso que deben cumplir los maestros para certificar que tienen los conocimientos requeridos para impartir una educación que desarrolle dichas competencias.

Las investigaciones permiten contar con argumentos razonados que permiten una real comprensión de los problemas, ofrecen mayores elementos para tomar decisiones al momento de actuar para enfrentarlos, y es por eso que el Gobierno del Estado promueve y difunde las investigaciones que ofrezcan bases y orienten el desarrollo de los bajacalifornianos.



**JOSÉ ÓSCAR VEGA MARÍN**  
Secretario de Educación y Bienestar Social

## JÓVENES *inmigrantes* DE BAJA CALIFORNIA: ASPECTOS DE SU *reproducción*<sup>1</sup>

Humberto González Galbán  
Investigador adscrito al  
Colegio de la Frontera Norte  
hggalban@colef.mx

Existen grupos poblacionales que están expuestos a sufrir de manera más acentuada las consecuencias de diversos males que afectan a la sociedad. Uno de los de mayor peso cuantitativo e importancia estratégica en México son los jóvenes, y entre éstos destacan, para el caso de Baja California, los inmigrantes que llegan básicamente del centro y sur del país y se asientan en esta entidad.

La magnitud de las problemáticas que inciden en el referido segmento juvenil, obliga a la referencia y análisis de algunas de las mismas, a fin de llamar la atención al respecto de autoridades estatales y ciudadanos en general y contribuir potencialmente con ello a la búsqueda de soluciones.

Otro objetivo del presente artículo es contribuir a divulgar información actual y relativamente poco conocida, relacionada particularmente con los jóvenes inmigrantes en esta noroeste entidad, la que puede ser extraída de fuentes, en ocasiones poco explotadas, generadas por instituciones estatales y nacionales. En el caso de este trabajo, la mayor parte de la información proviene de la Encuesta de Salud Reproductiva en la Adolescencia de Baja California, levantada en el 2006, razón por lo que sólo se citará en el texto cuando sea una fuente de información diferente a esta.

El aspecto que aquí será tratado está referido a la reproducción intergeneracional, temática con la que se buscará evidenciar la situación de inequidad a que están expuestos los jóvenes que llegan a la región. Para ello, primeramente se presenta un panorama reciente sobre los embarazos de las jóvenes bajacalifornianas y los resultados de estos eventos, posteriormente se hace referencia a algunas implicaciones de dichas gestaciones así como a acciones de salud con lo que se trata de contrarrestar los efectos no deseados de la reproducción en edades tempranas.

### PANORAMA RECIENTE DE LOS EMBARAZOS Y EVENTOS RESULTANTES

Los aspectos relacionados a la reproducción de los jóvenes son el centro de interés de numerosos estudios, básicamente por las vinculaciones con diferentes problemáticas que tienen los embarazos en edades tempranas. En el plano individual, la aparición de un embarazo puede representar una interrupción en los proyectos de vida en una etapa de las personas que se asume como formativa, a través de la educación institucionalizada. También puede incidir en la perpetuación de diferencias de género que afectan a las mujeres, así como la extensión de condiciones de pobreza en la que se forman y desarrollan las familias (González, H., 2000), problemas que pueden sobredimensionarse entre los inmigrantes. Por tales razones es de interés conocer la magnitud, implicaciones, riesgos y otros aspectos de la reproducción intergeneracional de los jóvenes de Baja California, según el estado migratorio de los mismos.

Con relación a la magnitud de la reproducción, se tiene que la proporción de jóvenes que han estado embarazadas y que son residentes en la entidad, alcanza casi a la mitad de las mismas (46.8%), valor que se eleva más de 10 puntos porcentuales entre las inmigrantes (58.2%), (Encuesta de Salud Reproductiva en la Adolescencia de Baja California, 2006)<sup>2</sup>. Las jóvenes inmigrantes que han estado embarazadas



representan casi un 60 por ciento más que las nativas, aumentando a un 91 por ciento el diferencial según estatus migratorio entre las adolescentes, o sea, casi se duplican los embarazos de adolescentes inmigrantes con respecto a los que experimentan las mujeres de 15 a 19 años nacidas en esta entidad.

El no encontrarse estudiando es otro factor que se asocia a la presencia de un embarazo entre las jóvenes bajacalifornianas. Con relación a ello, se tiene que del total de mujeres con nivel igual o inferior al de preparatoria, que tienen menos de 25 años de edad, más de la mitad de las que no asisten a la escuela han estado embarazadas, mientras de las que asisten sólo el 39 por ciento ha presentado algún embarazo. Para el caso de las inmigrantes, estos valores se hacen mucho más elevados, al extremo que entre las mismas, las alguna vez embarazadas, alcanzan aproximadamente a las dos terceras partes del total de las jóvenes que no asisten a la escuela.

La forma más importante de conclusión de los embarazos entre las jóvenes en Baja California es el nacimiento. En esta entidad se presenta una situación de incremento de la natalidad y un rejuvenecimiento de la fecundidad, ello a pesar de un descenso muy acentuado y secularizado de los nacimientos provenientes del resto de las mujeres más adultas.

En esta entidad, a diferencia de lo observado en el promedio nacional, en el período 1990-92 al 2000-02, se produjo un incremento de los nacimientos de más de un 7 por ciento, en ello parece estar jugando un papel importante la inmigración de los jóvenes y un incremento de la fecundidad de la población joven en general.

Los cambios en el calendario de la fecundidad que se observan en Baja California y en la frontera norte en general, al parecer forman parte de un proceso experimentado en las etapas finales de la transición demográfica (3) por otros países más avanzados, que consiste en un crecimiento acelerado de los nacimientos provenientes de las mujeres jóvenes (Chakiel, J. 1999, González, 2006), lo que puede tener trascendentes implicaciones en el contexto estatal y regional.

Con relación a la otra forma de conclusión de una gestación, sólo poco más del 5 por ciento de las jóvenes alguna vez embarazadas declaró haber concluido algún embarazo con una interrupción, sin poderse precisar que número de estos eventos no fueron declarados, ni que proporción de dichas interrupciones han sido provocadas; ello puede estar relacionado a la censura social y religiosa existente en relación al aborto en la entidad.

#### IMPLICACIONES DEL EMBARAZO JUVENIL

Conjuntamente con la magnitud de los embarazos juveniles y sus posibles eventos resultantes, ofrece interés el conocer las implicaciones mediatas que las gestaciones tempranas presentan. La deserción escolar, como una de las problemáticas que más preocupan a las autoridades educacionales, padres y sociedad en general, puede estar condicionada por varios

factores, entre los que se destaca el surgimiento de un embarazo. En este sentido, se cuenta con el dato de que alrededor de la sexta parte de las jóvenes se encontraba estudiando cuando experimentaron su primer embarazo, proporción que resultó mayor para las nacidas en la entidad, sin embargo, fueron las migrantes las que en mayor grado dejaron de estudiar cuando apareció la gestación. La causa de ello pudiera encontrarse en la mayor precariedad en las condiciones de vida de las migrantes, así como en las menores redes de apoyo familiar de éstas últimas.

Entre otra de las implicaciones mediatas más dramáticas que tuvo la aparición de un primer embarazo se encuentra el abandono del hogar paterno. La información disponible al respecto muestra que una parte importante de las jóvenes residían con sus padres cuando se embarazaron (41.8%), y de éstas, dos de cada cinco se vieron obligadas a abandonar la casa de su familia. Dicha situación afectó particularmente a las inmigrantes, lo que posiblemente esté vinculado a las menores posibilidades materiales y de espacio existente en las viviendas de éstas, por lo que se haría más difícil la aceptación de nuevos integrantes familiares.

Es también motivo de preocupación el que la mayor parte de los embarazos declarados por las de menos edad entre las jóvenes, puedan ser no planificados por éstas. En tal sentido, se presenta el dato de que poco más de tres cuartas partes de las jóvenes que se embarazaron no buscaban una gestación.

La situación antes referida, de gran incidencia de los embarazos no planificados entre las jóvenes de la entidad, puede conducir en igual sentido a la expansión de las interrupciones provocadas de dicho proceso o a un nacimiento no deseado.

A pesar de las limitaciones de información en torno a las interrupciones de embarazo en la entidad, es posible asumir que la mayor parte de las mismas pueden representar un riesgo para la salud y hasta para la vida, por la ilegalidad que pesa sobre esta práctica, lo que obliga a jóvenes a recurrir a abortos clandestinos en condiciones sanitarias inadecuadas, afectando en este sentido, en mayor grado, a las menos dotadas de recursos económicos y de información, como es el caso de las inmigrantes.

Relacionado a lo antes referido, otro aspecto en el que se refleja una situación de inequidad que afecta a las jóvenes migrantes es la mortalidad que experimentan sus hijos. La mortalidad en los primeros años de existencia de las personas depende, en buena medida, de las condiciones de vida en que se desarrollan los infantes, referidas a la atención médica prenatal de la madre así como del hijo luego de su nacimiento, a condiciones sanitarias, de nutrición y del entorno familiar, social y cultural (Bronfman, M., 2003), aspectos ante los que diversas subpoblaciones se encuentran en situación desventajosa, entre éstos se destacan los jóvenes inmigrantes (Molina, M.; 2002). La vulnerabilidad de los infantes de morir en los primeros meses, o años de vida, asociado a la migración, se relaciona a

las limitaciones que experimentan las personas que se desplazan de una zona a otra para acceder a la riqueza económica o social existente en el lugar de destino, lo que determina las condiciones de vida de éstos, afectando de manera directa la salud de las madres y las posibilidades de sobrevivencia de sus hijos menores (4).

Investigaciones realizadas evidencian que la mortalidad de los hijos afecta en mayor medida a las madres jóvenes inmigrantes que a las que son nacidas en Baja California. La diferencia en valores de algunos indicadores al respecto, como la tasa de mortalidad infantil (5), fue estimada en aproximadamente 7 muertes más por cada 1000 nacidos vivos para las inmigrantes de esta entidad, en el período 1988-1997. En años más recientes, aunque los niveles de mortalidad han disminuido, las diferencias desfavorables a las inmigrantes no parecen haber cambiado. Según datos del año 2006, las madres que han sufrido la pérdida de algún hijo, entre las inmigrantes, supera en 50 puntos porcentuales a las madres originarias del estado que se encuentran en igual situación.

#### ATENCIÓN MÉDICA DURANTE EL EMBARAZO, PARTO Y POSPARTO

Resulta relevante para la salud reproductiva de las jóvenes y de sus hijos la atención médica que reciben durante el proceso del embarazo, misma que ha alcanzado una considerable cobertura en las zonas urbanas de México (Chávez, A.M., et al; 2007), así como en Baja California, donde sólo se registró un 3.2 por ciento de jóvenes que durante el primer embarazo no recibieron alguna revisión prenatal.

La condición migratoria condiciona un comportamiento diferencial al respecto, al superar en un 50 por ciento la proporción de inmigrantes a las nativas que no fueron revisadas durante el embarazo, llamando la atención que mientras la mayor parte de éstas últimas expusieron por ello el sentirse bien, no considerarlo necesario o no contar con el servicio médico. De las migrantes que no recibieron el referido servicio, la totalidad declaró que ello fue por sentirse bien, por no considerarlo necesario, por falta de dinero o por problemas de acceso a los servicios médicos.

A diferencia de lo que se presenta en el resto del país, la mayor parte de revisión prenatal tiene lugar en dependencias del Instituto Mexicano del Seguro Social y en clínicas o consultorios privados a éstos últimos acuden en mayor grado las oriundas de este estado-. De cierta importancia es también la concurrencia a la Secretaría de Salud Pública, mientras que a las consultas prenatales en otras instituciones de gobierno y clínicas estadounidenses asisten muy pocas de las jóvenes embarazadas (Ver Cuadro 1).

Cuadro No. 1  
Instituciones donde las embarazadas se realizaron la primera revisión del embarazo

Embarazadas	IMSS Ordinario UMF	IMSS Ordinario Hospital	Secretaría de Salud	Otra Institución o en casa	Clínica, Hospital Privado	Clínica en EE.UU.	Total
Nativas	35.1	10.0	16.1	3.8	31.9	3.1	100
Migrantes	32.7	7.2	21.1	4.8	29.7	4.5	100
<b>Total</b>	<b>33.9</b>	<b>8.5</b>	<b>18.5</b>	<b>4.4</b>	<b>30.8</b>	<b>3.9</b>	<b>100</b>

Fuente: Encuesta de Salud Reproductiva en Adolescentes de Baja California, 2006.

Al igual que la revisión prenatal, la atención durante el parto resulta importante para la salud de las mujeres y su descendencia. Este servicio es recibido básicamente en establecimientos del Instituto Mexicano del Seguro Social en clínicas u hospitales privados. Como otra peculiaridad de la región, se presenta que poco más de una de

*La información disponible al respecto muestra que una parte importante de las jóvenes residían con sus padres cuando se embarazaron (41.8%), y de éstas, dos de cada cinco se vieron obligadas a abandonar la casa de su familia.*

cada 20 jóvenes oriundas de Baja California residentes en este estado, dan a luz en Estados Unidos, con lo que se busca, en general, que el niño adquiera una serie de ventajas por el nacimiento en el vecino país del norte (Ver Cuadro 2).

**Cuadro No. 2**  
**Instituciones donde las embarazadas tuvieron su primer parto**

Embarazadas	IMSS Ordinario UMF	IMSS Ordinario Hospital	Secretaría de Salud	Otra Institución o en casa	Clínica, Hospital Privado	Clínica en EE.UU.	Total
Nativas	29.8	20.1	13.5	3.9	27.3	5.4	100
Migrantes	32.0	11.8	19.4	6.0	26.1	4.7	100
<b>Total</b>	<b>31.0</b>	<b>15.7</b>	<b>16.7</b>	<b>4.9</b>	<b>26.7</b>	<b>5.0</b>	<b>100</b>

Fuente: Encuesta de Salud Reproductiva en Adolescentes de Baja California, 2006.

Durante el período del puerperio -o de "cuarentena"- una proporción de jóvenes de esta entidad, que asciende al 78 por ciento, recibieron alguna consulta médica, resultando algo menos favorecidas al respecto las inmigrantes. A pesar de lo necesario de estas visitas al médico, ello está condicionado, en buena medida, al tipo de parto experimentado. Así por ejemplo, en el caso que el nacimiento ocurriera a través de una cesárea, la mujer deberá concurrir a consulta en mayor grado que si fuera un parto normal.

### CONCLUSIONES

El significativo número de embarazos, con el consiguiente incremento de nacimientos juveniles que se está registrando en Baja California, es reflejo de un proceso avanzado de transición demográfica. Dicha problemática afecta en mayor grado a los jóvenes inmigrantes. Desde el punto de vista demográfico, ello significa un rejuvenecimiento de la natalidad, lo que puede incidir en retrasar el proceso de envejecimiento de la entidad, a lo que también puede contribuir el importante número de inmigrantes jóvenes que arriban al estado.



En el plano familiar e individual, la elevación del número de embarazos puede representar el incremento de las gestaciones no planificadas y de los abortos provocados realizados en condiciones inadecuadas, lo que afectaría en mayor grado a grupos como las jóvenes inmigrantes.

Atendiendo al potencial de más alta afectación de la mortalidad infantil, donde la población juvenil tenga un gran peso y la migración sea un proceso demográfico de magnitudes considerables, como es el caso de Baja California, que es una entidad fronteriza del norte con una población relativamente joven (que por demás recibe el mayor número de inmigrantes), se tiene que esta entidad representa un espacio privilegiado para tratar de incidir favorablemente en la problemática aquí señalada.

La deserción escolar, vinculada al surgimiento de un embarazo, afecta en mayor medida a los jóvenes inmigrantes de la entidad, y con ello limita las posibilidades de formar hogares más estables y con menos pobreza. Otra afectación familiar que experimentan en mayor grado los inmigrantes es la salida del hogar paterno y la formación de familias cuando posiblemente aún no estén aptos para ello.

Se aprecian limitaciones en la atención médica, particularmente para las jóvenes inmigrantes, lo que debe ser atendido para mejorar la salud de las mismas y de sus hijos. En igual sentido se deben tomar medidas para contrarrestar la pérdida de redes familiares y sociales de los inmigrantes. Conjuntamente con ello se debe reforzar la educación sexual y reproductiva entre los jóvenes de la entidad, que es lo que posibilitará, en última instancia, el reducir los niveles de embarazos no planificados y avanzar en la eliminación de inequidades que afectan a las jóvenes inmigrantes en Baja California.



### PIES DE NOTAS:

Cuando se haga referencia a jóvenes se estará considerando a la población de 15 a 29 años de edad, mientras que por adolescentes se entenderá el segmento de éstos que cuente con edades de 15 a 19 años de edad. En adelante sólo se hará referencia a la fuente de información si es diferente a la Encuesta de Salud Reproductiva en la Adolescencia de Baja California, 2006. Se nombra transición demográfica al supuesto proceso de cambio que experimentan las poblaciones de los diferentes países, los cuales en un principio presentan altos niveles de nacimientos y muertes, lo que da por resultado que no se incremente en mucho la población -en ausencia de migraciones-. Posteriormente se plantea que disminuye la mortalidad, mientras que la fecundidad se mantiene a altos niveles, por lo que crece en gran medida el número de habitantes. Finalmente, el promedio de nacimientos y muertes disminuye y con ello el crecimiento de la población vuelve a ser bajo. Todo este proceso se vincula al desarrollo socioeconómico de los países o regiones. En la desigualdad ante la muerte que afecta a los hijos de las madres inmigrantes se deben de analizar las condiciones familiares, educacionales, de inserción laboral, nutricional, de higiene y saneamiento ambiental, de acceso al conocimiento médico y sus beneficios, los patrones reproductivos, entre otros. La tasa de mortalidad infantil es un indicador de los niveles de mortalidad en el primer año de vida de las personas; representa el número de muertes de niños menores de un año de edad por cada mil nacidos vivos.

### BIBLIOGRAFÍA

- BRONFMAN, Mario, (2003) "Como se vive se muere. Familia, redes sociales y muerte infantil". UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Cuernavaca.
- CHACKIEL, Juan, (1999) "Las tendencias de la población en América Latina hacia el final de la transición demográfica", Memorias del Seminario Internacional: Las consecuencias demográficas y epidemiológicas, El Colegio de México y John Hopkins University, México.
- CHÁVEZ, Ana María, et al, (2007) "La salud reproductiva en México". Secretaría de Salud, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, México.
- EL COLEGIO DE LA FRONTERA NORTE, (2007) Encuesta de Salud Reproductiva en la Adolescencia. Baja California, 2006, Tijuana.
- GONZÁLEZ, Humberto, (2000) "Aspectos teóricos para el estudio sociodemográfico del embarazo adolescente", Revista Frontera Norte, Vol.12, núm. 23, Enero-junio.
- GONZÁLEZ, Humberto, (2006) "Cambios previsibles en los niveles de fecundidad de las adolescentes mexicanas: El caso de la frontera norte". Revista Frontera Norte, Vol.18, núm. 36, Julio-diciembre.
- MOLINA, María del Carmen, (2002), "Mortalidad infantil según estatus migratorio de la madre en los estados de la Frontera Norte de México. Período 1987-1997". EL COLEF. Tijuana.

Bajo una concepción integral del medio ambiente, este parque ecológico desarrolla un programa de Educación Ambiental, cuya tarea principal es concientizar a la población sobre la necesidad de iniciar un cambio de actitudes en cuanto a las relaciones hombre-naturaleza, actitudes que a la vez serán transmitidas por estudiantes y maestros bajo la filosofía de que: “los desechos se convierten en recursos”.

En la actualidad, la conservación del medio ambiente depende, en gran medida, de la enseñanza y la educación de los niños y jóvenes. Es por ello que en este centro se promueve la conservación del medio y la sustentabilidad urbana, a través de un modelo alternativo único en México, por estar diseñado para el tratamiento y reutilización de las aguas residuales, restaurando así el capital ecológico ante el avance de la urbanización y su impacto ecológico y además poniendo en práctica un programa de Educación Ambiental.

#### ACTIVIDADES EN CONTACTO CON LA NATURALEZA.

Con el propósito de apoyar la conservación de los recursos naturales y bajo una concepción integral del medio ambiente, para ECOPARQUE se diseñó un programa de Educación Ambiental basado en prácticas de vinculación con los medios educativos. La finalidad de estas prácticas es inculcar a los estudiantes el respeto, el interés y el amor por nuestro mundo y contribuir a la formación de ciudadanos capaces de convivir en armonía con la naturaleza. Esto se logra a través de la participación en diferentes actividades, tales como recorridos ecodidácticos, asesoramiento de trabajos, impartición de talleres, etc.

El programa de Educación Ambiental ha alcanzado logros significativos, no sólo por la cantidad de visitantes, que ha ido creciendo con el paso de los años, como se aprecia en la siguiente gráfica, sino además por la vinculación del trabajo de los profesores con el proyecto y de éste con la comunidad.

Xiomara Marina Delgado Rodríguez  
Investigadora asociada al  
Colegio de la Frontera Norte

El éxito del proyecto de Educación Ambiental ha estado dado por el trabajo realizado con niños, jóvenes y con la comunidad en general, donde los recorridos ecodidácticos se han realizado buscando siempre la motivación de los visitantes para todas las actividades desarrolladas, pues la Educación Ambiental es un medio importante para enseñar al individuo a actuar de manera responsable hacia el ambiente que lo rodea, por lo que se considera que ECOPARQUE es un lugar adecuado para iniciar el cambio de actitudes de los visitantes que lleguen a este equipamiento ambiental.

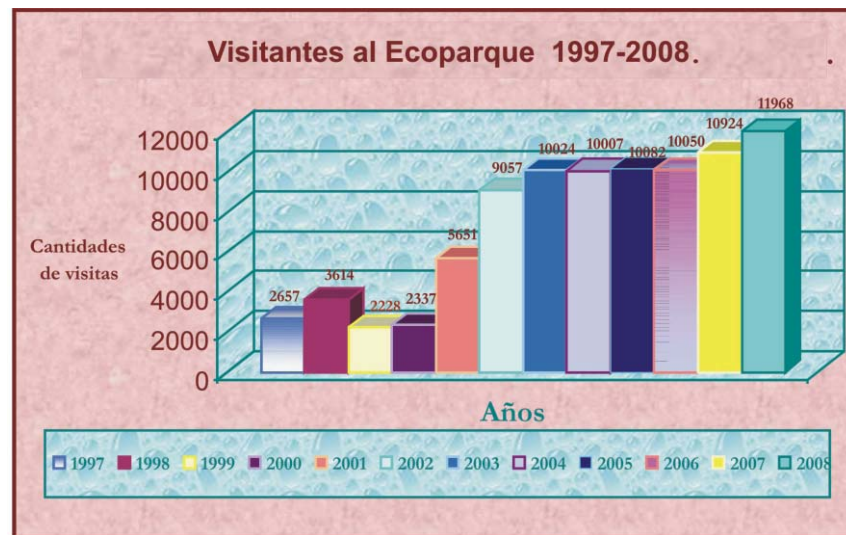
Frente a la crisis ambiental, la educación surge como una estrategia de protección, cuyos objetivos son promover el conocimiento, aptitudes, actitudes y el deseo de trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales, así como en la prevención de los mismos.

El marco institucional y metodológico de la escuela no es necesariamente siempre el más idóneo para atender todas las necesidades y demandas educativas que se van presentando. La estructura escolar impone límites que hay que reconocer. Es más, la escuela no solamente no es apta para cualquier tipo de objetivo educativo, sino que para algunos de ellos la institución escolar resulta particularmente inapropiada.

De lo anterior se deriva la necesidad de crear, paralelamente a la escuela, otros medios y entornos educativos -como el logrado en el referido Parque- que, por supuesto, no necesariamente hay que contemplar como opuestos o alternativos a la escuela, sino como funcionalmente complementarios a ella. Y estos recursos son, en gran parte, precisamente los que en un momento se propuso denominar “no formales”.



# ECOPARQUE: UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA COMUNIDAD DE *Tijuana*



El Programa de Educación Ambiental de ECOPARQUE apoya el trabajo de los educadores, ya que los enseña a desarrollarse fuera de la concepción tradicional con los estudiantes. En términos didácticos, constituye una fuente muy valiosa de contenidos que son materia prima esencial para organizar un aprendizaje significativo. El programa de Educación Ambiental es abierto y flexible con todas las características de la denominada educación no formal, que facilita la comprensión de maestros y alumnos por la estrecha vinculación que puede establecerse y las oportunidades que ofrecen centros como ECOPARQUE para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con calidad. Las actividades realizadas dentro del programa hacen posible la transmisión de la motivación por el cuidado del medio a todos los visitantes que llegan a Ecoparque.

#### META INSTRUCCIONAL DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE ECOPARQUE

Lograr que los maestros aprendan y transmitan a los alumnos formas para conservar el medio ambiente y que comprendan la importancia que tiene saber aprovechar los desechos. De esta forma se busca que tanto estudiantes, maestros y la comunidad en general que visitan el lugar se informen sobre temas ambientales, buscando como resultado un aprendizaje significativo.

#### OBJETIVOS GENERALES:

- 1- Sensibilizar a maestros y alumnos sobre los problemas ambientales que tanto afectan al hombre.
- 2- Motivar a los maestros para que puedan ayudar a crear conciencia en sus alumnos sobre los problemas ambientales.
- 3- Facilitar conocimientos sobre temas de Ecología y Educación Ambiental.
- 4- Desarrollar destrezas y habilidades para la transmisión de conocimientos sobre técnicas para el mejoramiento del medio.
- 5- Vincular los temas del equipamiento ambiental con los programas de estudios de los diferentes niveles educativos.

#### CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN NO FORMAL DE ECOPARQUE

Es un programa de educación no formal, que utiliza el medio ambiente como el contexto integrador del aprendizaje. A la vez, brinda la posibilidad de combinar métodos educativos dentro de un espacio que es significativo tanto para los alumnos como para los maestros y que emplea:

#### • Integración interdisciplinaria

Del tema, que rompe las fronteras tradicionales que existen entre diversas disciplinas.

#### • Enseñanza en equipos

Que conectan juntos el aprendizaje.

#### • Experiencia de aprendizaje

Basada en el cuestionamiento (a través de actividades mentales y vivenciales).

#### • Enfoque constructivista

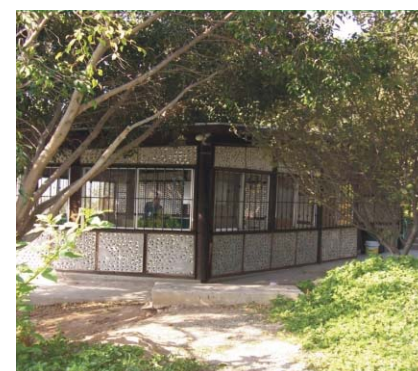
Centrado en el alumno (que se adapta a sus propias necesidades e intereses).

#### • Combinaciones de aprendizaje

Independiente y en cooperación (adaptado a cada estudiante y a sus habilidades particulares, utilizando métodos centrados en el alumno)

#### • Contacto

Con los alrededores naturales (como vía para el proceso de enseñanza aprendizaje).



#### SALÓN DE ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Entre las actividades que se realizan en ECOPARQUE como parte del programa de Educación Ambiental se encuentran:

**Recorridos ecodidácticos con pláticas incorporada:** Consiste en recorrer las instalaciones donde se les explica en detalle de acuerdo al nivel educacional y a los objetivos que se persigan en la visita. El recorrido está basado en preguntas y respuestas, en reflexiones, en observaciones y en algunos ejercicios adicionales que complementan un aprendizaje significativo. Estos recorridos son programados mediante cita por teléfono o directamente en ECOPARQUE.

**Taller de composta:** En este taller se comenta sobre la elaboración de composta, dando especial interés a la composta campesina y a la biotecnología del lombricompostaje, para dar solución a los desperdicios orgánicos de la casa y de la escuela. En ambos casos se explica cómo los desechos se transforman en un abono orgánico, también se da información de cómo elaborarla en los hogares, además se hace comprender la ventaja de utilizar estos nutrientes de la tierra en los jardines y en las macetas en lugar de usar un abono químico. En el caso del lombricompostaje se brinda información detallada sobre el proceso y sobre la lombriz roja de California, encargada de la biodegradación de los biosólidos.



**Taller de elaboración de papel reciclado:** En este taller se enseña de una manera muy sencilla la técnica de la elaboración de papel, a partir de papel ya usado y que en la mayoría de los casos es traído por los propios estudiantes. Incluye la información para darle color al mismo.

**Taller de manualidades de papel reciclado:** Una vez que el papel ya está listo, se realizan diferentes artículos (tarjetas, portarretratos, marcadores para libros, etc.). La imaginación del participante es la que pone el límite.

**Taller de siembra:** Se realiza una vez terminado el recorrido, donde ya se ha visto todo el ciclo del proceso de ECOPARQUE. En el mismo se platican los detalles de cómo elaborar las macetas a partir del reciclado de plástico. También se hacen reflexiones de cómo consumimos la mayoría de los productos envasados en plástico y lo poco que lo reutilizamos. A cada estudiante se le entregará un bote hecho maceta, donde sembrarán una semilla, preferentemente de hortalizas. La tierra utilizada será la elaborada por las lombrices de ECOPARQUE o propia de la composta campesina. Es el momento en que se observa y se toca un desperdicio convertido en recurso.

**Taller de manualidades:** En este taller se aprovecharán los desperdicios de papel usado para hacer diferentes figuras, el único límite para hacer la figura será la imaginación de cada participante.

**Taller de reciclado de basura:** Este taller consiste en enseñar a separar la basura y dar una breve explicación de todo lo que podemos sacar de ella. Se brinda

información acerca del papel y cartón, vidrio y aluminio, para que se conozca de donde proviene, qué es lo que podemos y no podemos reciclar, cómo separarlo, y en el caso especial de la basura de metal, cómo saber si es reciclable o no. También se platica del proceso de reciclaje del papel, del vidrio y del aluminio. Los participantes encontrarán todo revuelto en un cajón y serán los encargados de separar lo reciclable en cajones previamente preparados.

#### Ejercicios de Educación Ambiental:

Estos ejercicios están basados en temas de reciclado principalmente, donde se aplican entre 3 y 4 ejercicios por alumnos; de esta forma los estudiantes se relacionan con

los términos de rehusar, reutilizar y reciclar. Además aprenden de una forma sencilla y clara lo que podemos hacer con las cosas que diariamente usamos, de esta manera buscamos que tomen nuevas actitudes con relación a la naturaleza.

**Taller de técnicas de reforestación:** En este taller se ofrecen técnicas de cómo seleccionar un árbol, tomando en cuenta el tipo de raíz, tamaño, velocidad de crecimiento, espacio que necesita, cuidados, etc., y la forma adecuada de sembrarlo. También se enfatiza en la toma de conciencia sobre la importancia que tienen las áreas verdes en nuestra ciudad.

**Taller de Ecoparque en Armonía con la Naturaleza:** Este taller se desarrolla con estudiantes de secundaria y preparatoria, aplicando técnicas

grupales y dándoles un paquete informativo y una breve introducción para que los estudiantes recorran el ECOPARQUE. Una vez terminado el tiempo establecido, se reúnen para entregar sus reflexiones por escrito y un integrante de cada equipo dará explicaciones a sus compañeros.

De esta forma vinculan lo estudiado en el salón con lo observado durante su recorrido. Este programa ha sido diseñado teniendo en cuenta que la Educación Ambiental aún es muy pobre en las escuelas. Muchos educadores no están capacitados ni interesados en manejar los temas ambientales con los estudiantes. Sólo algunos discuten cuestiones teóricas pero no las llevan a la práctica.



### ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

El contacto directo con la naturaleza pone activos todos los estilos de aprendizajes. No se trata de negar que la clase y la escuela sean parte del ambiente de los educandos. Lo que se destaca en estos lugares es la posibilidad que tanto alumnos como maestros tienen de trascender los límites escolares para ponerse en contacto con el entorno y experimentar nuevos métodos y técnicas que los llenen de ideas, a la vez que adquieren nuevas responsabilidades y compromisos con el cuidado del medio. Dada la importancia y la influencia de la escuela en los estudiantes, ECOPARQUE actúa como un elemento de apoyo externo en su formación ambiental, considerando además que es responsabilidad de todos la protección del medio y sus recursos.

ECOPARQUE complementa la Educación Ambiental que actualmente se proporciona en las escuelas ya que cuenta con un proyecto alternativo fundamentado en:

- Dar a conocer a los estudiantes, maestros y la comunidad en general que nos visite, las causas principales del problema, buscando logro la comprensión y concientización hacia éste.
- Brindar herramientas para que actúen en la solución y que así dejen de ser simples espectadores.



El medio ambiente siempre ha sido un medio educativo importante, y en la actualidad es un factor educativo potente. Finalmente, se debe destacar que Ecoparque es un equipamiento ambiental que no sólo cumple con las funciones de una gran área verde. Es un lugar que proporciona un medio de difusión y conocimiento de los recursos naturales de la región, así como del aprovechamiento de los desechos a través del Programa de Educación Ambiental.

### BIBLIOGRAFÍA

- CAMBONI, S. y JUÁREZ, J. (1990).** *Pedagogía Ambiental*. Ediciones CEAC, S. A., Barcelona, España.
- DELGADO, X. (1999).** *Educación Ambiental y concientización ecológica en el Ecoparque*. Tesis de Maestría, Facultad Internacional de Ciencias de la Educación, Tijuana, B. C., México.
- ENGLISH, F. y HILL, J. (1994).** *Calidad Total en la Educación. La transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje. Aplicación de las ideas de Deming a la enseñanza*. EDAMEX, México, D. F.
- GUTIÉRREZ, J. (1995).** *Evaluación de la calidad educativa de los Equipamientos Ambientales*. Editorial de la Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones Ministerio de Obras Públicas, Transporte y Medio Ambiente, Granada, España.
- HARLEN, W. (1999).** *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias. 4ta Edición*. Ministerio de Educación y Cultura, Ediciones Morata, S. L., Madrid, España.
- TRILLA, J. (1996).** *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Editorial Ariel, S. A., España.

## LA COMUNICACIÓN EN LA RELACIÓN Profesor-Tutor

### INTRODUCCIÓN

Las tutorías como apoyo al estudiante de educación superior, juegan un papel predominante a nivel nacional. Su fundamento se basa en la necesidad de reducir la deserción universitaria, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal. Con el afán de combatir dicha problemática, se propuso que un docente fungiera como orientador y guía para brindar las herramientas necesarias en la toma de decisiones a lo largo de la vida académica del alumno, además de otorgar información sobre los servicios y proyectos académicos que ofrece la universidad para aumentar su calidad educativa (Serna, 2005).

En este papel de asesor, el tutor debe estar informado desde el detalle más sencillo hasta los datos más relevantes sobre los programas curriculares, las materias, los sistemas de inscripciones, reinscripciones, procesos administrativos, cambios en los estatutos, servicios de apoyo en la universidad y movilidad nacional e internacional, entre otras.

Lo anterior evidencia que un sistema eficiente de comunicación interna en la universidad es de vital importancia para que la institución dé a conocer a sus profesores-tutores cambios sustanciales que acontecen. Un tutor bien informado de estos cambios y un estudiante que busca información, y al tutor como asesor, son elementos básicos para lograr el

MC Griselda Guillén Ojeda  
LCC Gabriel Martínez Méndez  
Ma. Mariana Montserrat Valenzuela Montoya  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
griselda\_guillen@hotmail.com  
gaby\_angel981@hotmail.com  
mariana\_mvalenzuela@hotmail.com



objetivo por el cual fue creado el sistema de tutorías, pero sin un adecuado sistema de comunicación interna en la institución el logro de una tutoría exitosa se pone en riesgo. Además debe existir una conciencia de la importancia de las relaciones interpersonales profesor-tutor y tutorado la cual hay que desarrollar a tal nivel que exista la confianza de preguntar y asesorar sobre los aspectos de la formación del estudiante. Este trabajo tiene por objetivo abordar a las tutorías desde el punto de vista de la comunicación interna a las universidades y la comunicación interpersonal entre profesor-tutor y tutorado como aspectos importantes para lograr el éxito de tutoría.

Primeramente se establecerá el motivo a nivel mundial del surgimiento de la tutoría, para continuar con México y las universidades que la han implementado; se dará paso a puntos sustanciales como quiénes intervienen en la tutoría, el papel y función del profesor-tutor y tutorado; para establecer cómo la Comunicación Organizacional en su papel de disciplina que estudia los sistemas de comunicación interna en las instituciones, apoya en el logro de las tutorías y la comunicación interpersonal; para a continuación abordar la comunicación interpersonal como elemento que se da entre el profesor-tutor y tutorado, y como herramienta básica para el éxito de la tutoría.

*...la tutoría académica es una modalidad de actividad docente que implica procesos sistematizados mediante los cuales un profesor designado como tutor guía al estudiante en su incorporación y tránsito por la universidad.*



#### FUNDAMENTO DE LAS TUTORÍAS

Ante un mundo donde el desafío es la globalización y la sociedad mundial del conocimiento, los paradigmas de la educación están cambiando para preparar a los estudiantes ante estos nuevos retos. Un aprendizaje autodirigido, una formación integral con una visión humanista, la responsabilidad ante el desarrollo sustentable, además del reto de disminuir la deserción escolar, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal, son algunos problemas a los que se enfrenta la educación superior en nuestros días (Paradigmas de Tutorías, 2005).

Países como Estados Unidos, Argentina, y universidades españolas, han adoptado el sistema de tutorías como una opción para disminuir algunos de los problemas anteriormente mencionados y aumentar la calidad de educación superior. México no es la excepción en esta problemática. Por otra parte, en nuestro país, el sistema de tutorías se ha establecido en universidades como la Universidad Autónoma de México (UNAM), Universidad Anáhuac, Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Monterrey y, por supuesto, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

En el Plan de Desarrollo Institucional de la UABC se concibe a la tutoría como un "proceso de acompañamiento permanente, dirigido hacia el estudiante por parte de académicos competentes, con habilidades y estrategias pedagógicas que orientan y propician la interacción y atención de manera individual o grupal de los alumnos".

En este sentido, la tutoría está implementada en la UABC para fortalecer la formación integral de los estudiantes, los apoya en la toma de decisiones al diseñar sus proyectos de desarrollo académico de manera ordenada y sistematizada aprovechando los diversos servicios y oportunidades que brinda la institución, que les permita desarrollarse como futuros profesionistas competentes, creativos y propositivos en el ámbito profesional.

#### PROFESOR-TUTOR

En la actualidad, el sistema de educación superior, en la búsqueda por mejorar la calidad, ha establecido diferentes sistemas que apoyan al docente en su formación y lo invitan a la superación día a día. Promep, Predepa, PIFI, son algunos de los sistemas en los que el docente se beneficia para darle impulso a su carrera como académico y que a la vez ayudan a mejorar la calidad de las universidades. Estos sistemas impulsan al docente a participar en congresos como ponentes y en publicaciones en revistas, libros y memorias en extenso de eventos académicos. Por otro lado, algunos docentes

tienen el papel de investigador o bien, están en la carrera por terminar maestría o doctorado. Además, hay actividades académicas-administrativas relacionadas con la vida universitaria en las cuales el académico participa, como lo son: consejos técnicos, academias, vinculación y proceso de reinscripción. Aunado a esto, por los cambios continuos de esta era de la información, cada vez es más frecuente la necesidad de ajustar los planes de estudio a las necesidades de la sociedad. Hoy, los planes de estudio se reestructuran cada cinco años, lo cual implica cambios en el planteamiento de la enseñanza, los mapas curriculares, diseño de materias, cambios en objetivos, de enseñar y difusiones de las mismas a los interesados.

Además de las labores anteriores está la de ser profesor-tutor. Si tomamos como referencia las actividades anteriores, es evidente que el sistema de tutorías es afectado y en muchas ocasiones el profesor-tutor y tutorado se encuentran solamente una o dos veces en el semestre para lograr su objetivo, esto es el mínimo que se recomienda. Pero ¿cuáles son las funciones de estos actores de la tutoría?

#### SER TUTOR

Según el Sistema de Tutorías: Manual, Fundamentos y Operatividad (Comité de tutorías FCH, 2005, pag. 8) "la tutoría académica es una modalidad de actividad docente que implica procesos sistematizados mediante los cuales un profesor designado como tutor guía al estudiante en su incorporación y tránsito por la universidad mediante una atención personalizada o grupal en cuanto a los asuntos académicos, propiciando el desarrollo integral". El docente guía al alumno en asuntos académicos apoyándolo en su desarrollo integral, esto en forma personalizada, acompañándolo en su trayectoria escolar.

Entre sus funciones están las de orientar al estudiante en la toma de decisiones de las materias a cursar, entrevistar al tutorado, dar seguimiento a las sesiones, mantener el expediente actualizado, informar al alumno de los servicios de la

universidad, orientarlo y apoyarlo para un adecuado proyecto académico de formación, inscripción eficaz, dar orientación en alguna dificultad académica o administrativa para tutorías, orientar sobre servicios a los tutorados que requieran atención por situaciones personales y académicas extraordinarias y orientar a los interesados en movilidad nacional o internacional (idem). Algunas de las características que debe tener el tutor según Alcocer, Robles y García (2008), son las de estar informado de los servicios y programas generales de la UABC que apoyan a los estudiantes en su formación, conocer los requisitos de egreso específicos de la o las carreras de la unidad académica (servicio social, práctica profesional, idioma extranjero, titulación). Así como tener capacidad para la planeación y seguimiento del estudiante en el proceso tutorial. Además, entre las habilidades que debe poseer, están la de observación y comunicación para establecer relaciones interpersonales, mostrar actitudes de empatía en su relación con el alumno, mantener una actitud positiva, tolerante y responsable ante el ejercicio de la tutoría.

Tenemos entonces que el profesor-tutor debe ser una persona sensible a las necesidades del estudiante, con la capacidad de entender al tutorado, los problemas a los que se enfrenta, conocer lo que sucede en la institución y transmitir al tutorado esa información de tal manera que le sea útil para su proyecto académico.

#### SER TUTORADO

Primeramente, para recibir tutorías se necesita ser alumno de una unidad académica de la universidad; una vez que el estudiante inicia sus estudios se le asigna un profesor-tutor, el cual tiene como misión acompañarlo a lo largo de su carrera, con quien compartirá tiempo para cultivar un vínculo de confianza para despejar dudas.

Ser tutorado implica tener la responsabilidad, primeramente, de informarse qué tutor le fue asignado y el lugar donde éste se





encuentra. El tutor programará citas con el tutorado para entrevistarlo, y es responsabilidad de este último estar pendiente en cuanto al horario y fecha de dichas entrevistas. Es recomendable que cada alumno (tutorado) elabore junto con su tutor su proyecto académico, que tenga una visión de qué quiere lograr durante su carrera; el tutor debe ayudar al alumno a fijarse metas y objetivos a corto y largo plazos y establecer estrategias para lograrlo, lo que apoyará a culminar su carrera profesional y titulación (Comité de Tutorías, 2005).

El tutorado debe también llenar el formato o ficha de información que el profesor-tutor le entrega, ya que a través de éste, el alumno brinda al tutor datos personales; se destaca esto porque se vuelve difícil la localización del alumno ya sea para hablarle por teléfono, por correo o por celular; es común que el alumno olvide avisar a su tutor que cambió de celular, de vivienda o que le "hackearon" su correo. Este tipo de aspecto se puede minimizar con una buena comunicación tutor-tutorado.

Por último, el tutorado debe responsabilizarse de la toma de decisiones académicas que se deriven de las recomendaciones del tutor, además de informarse de las reglamentaciones universitarias y consultar con su tutor cualquier aspecto de su interés. (Comité de tutorías FCH, 2005).

### BENEFICIOS DE LA TUTORÍA

Sin duda, la idea del sistema de tutorías es para otorgar beneficios al estudiante. Los beneficios constan de apoyo con una persona conocedora de la institución que le ayuda a tomar decisiones con base en la estructura organizacional y la cultura que tiene. El tutor orienta al estudiante para que desde el primer semestre amplíe su visión respecto a lo que puede hacer durante sus estudios para fortalecer su vida académica.

Esta orientación también le apoya en su desarrollo valoral, al recomendarle, por ejemplo, realizar servicio social en determinado lugar para apoyar a personas que lo necesitan. También aclara su visión de cómo repercute su labor en las personas; las recomendaciones del tutor pueden ayudar a desarrollar habilidades y hábitos de estudio, lo que a su vez puede incrementar el rendimiento escolar del tutorado. Así, el estudiante puede tener mayor certeza de concluir la carrera que comenzó, debido a que tiene la oportunidad de crearse un perfil claro de hacia dónde se dirige, con la confianza de que sus decisiones son correctas.

### SISTEMA DE COMUNICACIÓN INTERNA EN LA INSTITUCIÓN

En toda organización hay flujos de comunicación formales que facilitan el envío y recepción de información en todos los niveles, así, en una universidad la información puede circular por estos flujos. Existe una disciplina que estudia este tipo de flujos, la Comunicación Organizacional, que Goldhaber la conceptualiza como el "flujo de mensajes dentro de una red de relaciones interdependientes" (Goldhaber, 1994).

### COMUNICACIÓN PARA LAS TUTORÍAS

La Comunicación Organizacional es la disciplina que tiene el objetivo de apoyar a la institución a lograr su misión a través de facilitar la circulación de información en la misma y propiciar la comunicación entre las personas que la integran. Esto se realiza a través de la comunicación masiva, pública o interpersonal. La comunicación masiva (y algunas veces la pública) se lleva a cabo a través de distintos medios de comunicación que transmiten a diferentes públicos información sobre las actividades que se realizan. Dichos medios pueden ser: boletines, periódicos, revistas, videos, murales, pizarrones de corcho, cursos, capacitación, juntas de trabajo, entre otros (Picazo y Evadista, 1993).

Por su parte, la comunicación interpersonal es la comunicación que se da entre las personas, de forma más estrecha y que propicia que la gente se conozca haciendo que la información fluya sin barreras y los objetivos se cumplan. Este tipo de comunicación puede darse a través de: relación personal, entrevistas, cartas personales, correos electrónicos, chat, reuniones informales, cursos y dinámicas de introspección grupal. Uno de los medios que más se utiliza en la mayoría de las universidades mexicanas actualmente es el internet, el cual tiene distintas herramientas: el correo electrónico, por medio del cual se puede enviar mensajes instantáneos que la otra persona puede leer en el momento que lo disponga e imprimir como referencia para dudas; el chat, a través del cual se pueden establecer conversaciones de una manera fluida, aunque lenta y con sus barreras de diálogo, pero eficaz en cuanto a rapidez; y las páginas de internet, en las cuales es posible subir información y que el personal las consulte sin problemas.

Visto lo anterior, la Comunicación Organizacional es una herramienta de apoyo para que las universidades difundan su información respecto a los acontecimientos académicos y

cambios en la institución, como lo son las tutorías. Estos medios de comunicación ayudan a que el profesor-tutor esté al tanto de esos cambios e informe a su tutorado oportunamente en relación a los mismos. Es por ello que un sistema de comunicación interna dentro de las universidades es básico.

Sin embargo, para implementar un sistema de comunicación interna es importante apuntar que cada institución es diferente y tiene distintas necesidades y problemas; los medios de comunicación deben ser particulares según las necesidades de la misma. Además, para que los medios sean efectivos, es importante que quien los emita informe, a quienes van dirigidos, el objetivo de emitir los mensajes, qué medios se utilizará y la frecuencia con que se enviarán. Otro aspecto relevante es que la información sea oportuna, lo cual implica que sea en la cantidad de información adecuada, a las personas adecuadas, en el tiempo adecuado, es decir, enviar la información antes de que la necesiten para que, cuando se presente la ocasión, el profesor-tutor la tenga al alcance. La oportunidad de la información será la base para el éxito de los medios de comunicación.

La existencia de los medios y oportunidad de los mismos y la información no es suficiente; también es necesario hacer consciente a los profesores-tutores que deben consultarlos, y que a través de estos medios les llegará información respecto a tutorías que los apoyarán en sus responsabilidades.

### RELACIONES INTERPERSONALES PROFESOR-TUTOR Y TUTORADO

Como se destacó anteriormente, la relación entre profesor-tutor y tutorado será a lo largo de toda su carrera profesional, esto es por lo menos cuatro años, por lo que debe ser una relación muy estrecha, lo que hace evidente que se debe desarrollar una comunicación interpersonal entre profesor-tutor y tutorado en la cual se tenga un nivel de entendimiento adecuado para la tutoría. Pero ¿hasta dónde es propicio desarrollar esa comunicación?

En la literatura encontramos que existen dos perspectivas que proponen visiones diferentes sobre lo que es la comunicación interpersonal: la Perspectiva Situacional y la Perspectiva de Desarrollo.

La Perspectiva Situacional es la que más se conoce, su principal característica es que

clasifica a una comunicación como interpersonal por el número de personas que participan en el acto comunicativo. Según esta teoría situacional, cuando son pocos los que se comunican hay proximidad física, los canales sensoriales disponibles están al máximo y la retroalimentación es inmediata: es una comunicación interpersonal. Conforme crece el número de personas, disminuye el grado de proximidad, los canales no están disponibles y la retroalimentación es lenta o nula (Fernández 2001; Fernández y Gordon, 1988).

Por otro lado, el concepto de comunicación interpersonal, desde la Perspectiva de Desarrollo, es en base al fundamento de: "cuando la gente se comunica, hace predicciones acerca de los efectos, resultados y comportamiento comunicacional; ellos seleccionan de varias estrategias de comunicación la predicciones acerca de cómo las personas perciben el mensaje y cómo reaccionarán" (Miller y Steinberg, 1975, pag.7). Esto es que una comunicación es interpersonal según el grado de conocimiento que una persona tenga de otra, lo que le permite hacer predicciones y comunicarse más eficazmente con el otro.

Fernández (2001), marca la diferencia entre la Perspectiva Situacional y la Perspectiva de Desarrollo, al establecer que la primera hace la propuesta de que una comunicación es interpersonal por el contexto situacional en que se desarrolla (número de personas, proximidad entre ellas, utilización de los cinco sentidos, retroalimentación inmediata); en cambio, la Perspectiva de Desarrollo, dice que la comunicación es interpersonal por las características cualitativas y calidad de relación. Desde este punto de vista, en la relación profesor-tutor y tutorado, debe desarrollarse una comunicación interpersonal a lo largo de cuatro años de convivencia; la relación debe ser constante y de confianza para resolver dudas, conocer lo que le puede interesar al estudiante y enviarle oportunamente la información que le puede resultar de interés.

La comunicación interpersonal es un proceso que se desarrolla paulatinamente, esto es que, poco a poco, las personas se van conociendo mutuamente y se avanza de lo impersonal, a lo personal. La etapa impersonal se caracteriza por ser aquella en la que las personas no se conocen profundamente y, por tanto, acaso sólo puedan tener conocimientos descriptivos de la otra persona (se describen físicamente); también pueden hacer predicciones culturales (hacer referencia a las costumbre, valores, religión que profesa), predicciones sociológicas (cuando se puede predecir los grupos a los que pertenece: religioso, político, sociales). Las estrategias para obtener información en esta etapa son la autodescripción (que implica externar cómo somos a la otra persona), la interrogación (con base en preguntas conocer a la otra persona). En esta etapa las personas se hablan con respeto. Al no conocerse es posible que se hablen de usted, esto es, que predominan las reglas formales (Fernández, 2001; Burgoon y Ruffner, 1974; Miller y Stiff, 1993; Coopman y Burnett, 2000).

En la etapa personal los que participan en la comunicación se perciben como sujetos que tienen sentimientos, intenciones, deseos y los toman en cuenta al momento de la interacción. El entender a una persona a este nivel no es algo aislado, es decir, es necesario tiempo de interacción para conocerlo a fondo y poder llegar a este nivel. Es en esta etapa donde la información que comparten los actores permite avanzar hacia lo interpersonal (Coopman y Burnett, 2000).

En la etapa personal se tiene conocimiento predictivo de la otra persona (puede predecir cómo se comportará el otro); además posee conocimiento explicativo (puede explicar cuáles son los motivos de ese comportamiento); y

también hace predicciones psicológicas (distingue a esa persona del resto de los miembros del grupo al que pertenecen, enfatizando las diferencias y no las similitudes, como lo es el carácter); las estrategias para obtener información son con base en la autorrevelación (que es el externar aspectos de la vida de las personas, emociones, problemas, sin que la otra persona lo pregunte); las reglas en la interacción son informales (hay un cambio cualitativo, negociadas por la confianza que se tienen, posiblemente se habla de tú). Si el profesor-tutor ha llegado a este nivel de conocimiento puede predecir el comportamiento de la otra persona, y sabe además explicar el porqué de su reacción; es entonces que el profesor-tutor ya tiene un conocimiento más profundo del tutorado y ese conocimiento le ayuda a saber qué decirle, qué le interesará y por qué. Además, la autodescripción es una herramienta muy útil porque con ésta el tutorado se expresará libremente ante el profesor-tutor, y es aquí donde el papel del tutor entra de lleno.

Esas dos etapas no son tajantes, es decir, no se está totalmente en una o en otra etapa, sino que puede estarse en ambas, o bien, es posible que una persona posea conocimiento predictivo, pero no explicativo de otra, o quizá no utilice la autorrevelación, pero las reglas que gobiernan la relación son reglas intrínsecas. Además, es posible que una de las personas se encuentre en la etapa impersonal y otra en la personal. Hay posibilidad de que suceda en las comunicaciones profesor-tutor y tutorado, pues el profesor-tutor tiene un estatus otorgado por la universidad que el tutorado conoce y puede ser influido, no permitiéndole expresarse por miedo a la represión o a que lo juzguen, aun cuando no existan motivos para pensar que eso puede pasar.

Otros factores que intervienen en la comunicación interpersonal son: proximidad, actitudes, necesidades, poder, tiempo, roles, habilidades de escuchar, hablar y empatizar. Esta perspectiva no niega el hecho de que quienes participan en la comunicación estén cerca físicamente, ayuda a que la comunicación interpersonal se desarrolle de mejor manera; es más sencillo que se establezcan relaciones interpersonales con personas que estén en el mismo marco referencial ambiental. El que se encuentren dos personas próximas físicamente, aumenta la frecuencia de las interacciones (Fernández, 2002).

Un segundo factor son las actitudes, que están compuesta por: La cognición que se tenga del otro (las ideas que una persona tiene de otra con base en el conocimiento y la observación). El elemento afectivo “son los sentimientos y emociones hacia la persona” (Hodgetts y Altman, 1992 pág. 114), es el sentimiento de agrado o desagrado, si inspira amor u odio. Por último, el elemento conductual, que es la acción hacia la persona a través de éste. Se puede evaluar la actitud y determinar los dos puntos anteriores.

Un tercer factor que influye en el cómo se desarrolla la comunicación interpersonal son las necesidades, que pueden ser intrínsecas, es decir, individuales, y se basa en elementos de motivación. En la medida que una persona necesite de la otra (afecto, apoyo, conocimiento, etc.) y esa otra se lo proporcione, se desarrollará una comunicación interpersonal próspera. Las necesidades extrínsecas están relacionadas con aspectos exteriores, con los roles que representan y las necesidades que tienen para desempeñarlo, tales como información, atención, etc. (Fernández, 2002; Scott y Powers, 1978).

La cantidad de tiempo que compartimos con la otra persona influye en nuestra percepción, la duración de la interacción afecta el nivel de conocimiento, es necesario dedicarle tiempo para que se llegue a la etapa personal. Los roles que desempeña cada actor influyen en la interacción. Para Davis y Newstrom (1997, pag. 61), al rol también se le puede denominar papel, y “es un patrón de conducta esperada de una persona al desarrollar actividades relacionadas con otros”. El rol refleja la posición de

una persona en el sistema social, con todos sus derechos y obligaciones, su poder y responsabilidades. Ello se transmite a través de lo verbal, por ejemplo, al ser el que más habla; y a través de lo no verbal, por ejemplo, al tener el asiento más cómodo. Con el objetivo de estar en posibilidades de interactuar entre sí, las personas necesitan anticipar el comportamiento de los demás, el rol desempeña esta función.

Cuadro 1  
Poderes y sus costos

TIPO DE PODER	BASADO EN:	VIGILANCIA	COSTO
Informacional	Información o argumentación lógica	Si tiene éxito, no requiere vigilancia	No hay costo
Experto	El conocimiento que una persona posee	No requiere vigilancia	No hay costo
Referente	Identificación, ven las cosas del modo similar	No requiere vigilancia	No hay costo
Legítimo	Resaltar los niveles jerárquicos entre los que interactúan y las "obligaciones" que una persona tiene ante la otra	No requiere vigilancia	Implica menos sentimientos personales
Recompensa	Incentivos o recompensas	Sí requiere vigilancia	Es más exitoso que los que amenazan
Coercitivo	Amenaza o castigo	Sí requiere vigilancia	Es costoso, ya que requiere que el supervisor haga un esfuerzo adicional y de las amenazas resultan sentimientos negativos.

Información extraída de Bertram H. Raven 1999

Raven (1999), clasifica los tipos de poderes que se pueden ejercer en las relaciones interpersonales, los cuales se han aplicado a múltiples áreas de interacción social como: entre padres e hijos; vendedores y compradores, e influencia entre supervisores y trabajadores. El autor enriquece su propuesta con la definición del costo que conlleva la aplicación de cada uno en la relación interpersonal.

El poder informacional se aplica con base en información o argumentos que se dan a otra persona, y es por esa información que se ejerce poder hacia el otro; esto no tiene costo en la relación. De la misma manera actúan el poder experto y referente; el primero se ejerce sobre personas porque éstas consideran a la otra como especialista en el tema, y el segundo se sigue a alguien, porque hay una identificación mutua. Ninguno requiere vigilancia ni tienen un costo en la relación. El poder recompensa, aunque requiere vigilancia, es a base de incentivos que se ejerce y es más exitoso que los que amenazan.

Ejercer el poder legítimo es hacer que alguien realice ciertas cosas, haciendo referencia a la posición jerárquica que una persona tiene sobre otra; esto implica menos sentimientos personales que el siguiente tipo de poder y se asocia con el rol que las personas poseen, se basa en el poder formal. En cambio, el poder coercitivo se ejerce por medio de la amenaza o castigo y requiere vigilar a la persona que se le podría aplicar el castigo; este tipo de poder tiene el costo de generar sentimientos negativos, esto implica un rompimiento de la comunicación, ya sea en parte o totalmente. Para poder ejercer poder sobre alguien es necesario transmitirlo a partir de la comunicación verbal y no verbal (ver cuadro 1).

En la comunicación interpersonal, el utilizar uno u otro tipo de poder afecta directamente a su desarrollo. Cada poder tiene una consecuencia. Al ejercer el poder coercitivo, es probable que se generen sentimientos negativos frente al castigo. Por el contrario, en el informacional, referente y experto, es necesaria una identificación, se requiere de más tiempo, pero se logra una sensación positiva en la comunicación interpersonal. Por último, las habilidades comunicativas son destrezas de los actores en el momento de comunicarse y constan de: escucha, expresión y empatía. El escuchar “es el acto consciente de poner atención a lo que una persona dice” (Fernández, 2002), para que la otra persona se sienta interpretada, esto se puede transmitir a través del asentar con la cabeza, las posturas y la mirada.

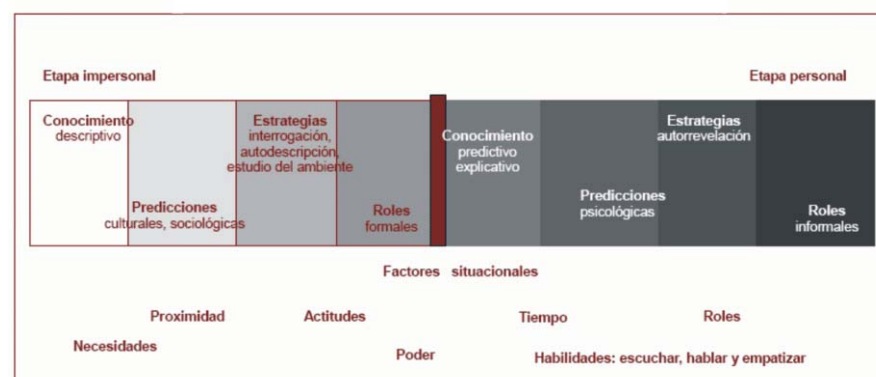
La expresión es una destreza, en la que la concreción juega un papel importante. Consiste en nombrar de forma específica a lo que se hace referencia, evitar rodeos, comunicarse en forma directa mirando al otro con postura corporal abierta; finalmente, la empatía es, según Fernández (2001, pag. 45), la “habilidad comunicativa que permite predecir de manera precisa el ánimo y los sentimientos de otras personas”; esto implica observar (comunicación no verbal) no solamente el comportamiento, sino también la situación e inferir los sentimientos. Para Galeón (2000), en la empatía es necesario incluir la relación entre el estado de ánimo, los sentimientos y la conducta del otro. Una vez que se tiene conocimiento de la empatía, es necesario para la comunicación interpersonal el tener la capacidad de manifestarla y que el comportamiento sea percibido como positivo y reforzador.

La perspectiva de desarrollo de la comunicación interpersonal ayuda a determinar el cómo se desenvuelve esta comunicación entre las personas en cualquier ámbito de la sociedad, al manejarlo de lo impersonal a lo personal y determinar cuáles son los elementos que las caracterizan en cada etapa. Los factores son elementos contextuales que ayudan a la especificación de las condiciones situacionales en que se desarrolla la relación.

Así, entre tutor y tutorado es posible que la comunicación esté en distintos niveles de desarrollo, pero lo importante es que el profesor-tutor tenga suficiente conocimiento para predecir el comportamiento y los intereses del otro y así regular su comunicación; además, es importante que esté conciente de que la proximidad es indispensable para desarrollar la comunicación; debe cuidar las actitudes, establecer sus necesidades, manejar un tiempo adecuado, conocer la influencia del rol que representa y el poder que debe ejercer, además de conocer sus habilidades y mejorarlas si es necesario, esto para una tutoría exitosa.

Por su parte, el tutorado debe conocerse también y avanzar, en la medida que sea posible, para generar confianza hacia su tutor, de tal manera que pueda tener las herramientas necesarias para apoyarlo en su carrera.

Cuadro 2  
Perspectiva de Desarrollo de la Comunicación



### REFLEXIONES FINALES

Este trabajo se propuso el objetivo de abordar a las tutorías desde el punto de vista de la comunicación interna en las universidades y la comunicación interpersonal entre tutor-tutorado como aspectos importantes para lograr el éxito de una tutoría.

Como reflexiones finales se puede apuntar que el sistema de comunicación en las instituciones es al que hay que invertirle tiempo para que realmente el profesor-tutor pueda enterarse de los cambios que se dan en la institución e informar al respecto oportunamente a sus tutorados. Teniendo en cuenta que dentro de la relación profesor-tutor y tutorado se da una comunicación clave para el éxito de la tutoría, hay que reflexionar también sobre la importancia que le damos al lugar que cada quien ocupa en el desarrollo de la comunicación entre tutor y tutorado; tener en cuenta sus implicaciones y resultados así como los factores situacionales para propiciar un ambiente de confianza entre ambas partes, que impulse a una tutoría para reducir la deserción y aumentar la eficiencia terminal.

No es posible lograr lo anterior sin una clara conciencia del papel de profesor-tutor en este proceso, quien, si en alguna parte del camino cae en la trampa de la actividad, puede perder de vista el objetivo de la tutoría y brindarla solamente en el momento de las inscripciones, únicamente para dar de alta a los tutorados en el sistema.

### BIBLIOGRAFÍA

- COMITÉ DE TUTORÍAS, (2005)** Facultad de Ciencias Humanas. Sistema de tutorías, Manual: Fundamentación y Operatividad. Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali, B. C.
- ALCOCER, María Lorena, ROBLES, José Antonio, GARCÍA, María Luisa, (2008)** La Tutoría como Elemento Esencial para la Calidad de la Educación. Universidad Autónoma de Querétaro. Septiembre 2008 (<http://www.tij.uabc.mx/campus/contenidos/tutorias.html>)
- SERNA, Rodríguez Armandina, (2005)** Tesis: La Tutoría Académica desde la Mirada de los Alumnos. Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali, B. C. México
- FERNÁNDEZ, Collado Carlos, (2002)** “La comunicación en las organizaciones” Edit. Trillas. México, D.F.
- FERNÁNDEZ, Collado Carlos, (2001)** “La comunicación humana en el mundo contemporáneo”. Edit. McGraw Hill, México,
- GUTIÉRREZ, García Guillermo. (2000)** “Técnicas de comunicación, motivación y negociación”. Instituto de Formación, Trabajo y Prevención. Madrid, España. <http://www.iftp.es/iftp/instituto.htm>

PERSPECTIVAS EN  
*Enseñanza-Aprendizaje:*  
 FORMACIÓN EN **COMPETENCIAS**  
 Y **METACOGNICIÓN**  
 A TRAVÉS DE **PROYECTOS**

Julio César Tovar Gálvez  
 Nhora Cárdenas Puyo  
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
 joule\_tg@yahoo.com  
 Nhoracardenas@hotmail.com

### INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de dos fenómenos, el de la globalización y el de la diversidad cultural, exige orientaciones educativas amplias, flexibles y abarcadoras. En esta medida, se abre el debate sobre el dilema de la globalización *versus* los contextos específicos. Sin embargo, para avanzar y no viciar el discurso, es posible pensar en posturas reconciliadoras, no a-críticas, no-neutras.

La perspectiva reconciliadora significa pensar en posibilidades complejas, que atiendan a las peculiaridades de los pueblos, pero que no desconozcan la necesidad de trabajo en redes y de un pensamiento global. Esto significa redefinir la educación, la escuela, los roles de los actores y las cosmovisiones.

El trabajo que se presenta, toma y construye referentes que tienen sus bases en la visión globalizadora y en la visión de los contextos. En esta sintonía, se retoman las *competencias*, como concepto globalizador, la *metacognición*, como concepto que reconoce aspectos específicos del sujeto, y los procesos pedagógico-didácticos orientados desde *proyectos*, que posibilitan integrar los anteriores y responder a situaciones de los contextos locales.

### PERSPECTIVAS EDUCATIVAS

Las directrices mundiales sobre educación plantean la necesidad de orientar los procesos desde una postura meramente conceptual hacia una formación que posibilite que el sujeto se desenvuelva desde los referentes teóricos que construye, y hacia la reflexión y la convivencia; ello significa sujetos cada vez más autónomos, capaces de reconocerse y reconocer a otros, críticos, y que además de reflexionar, puedan actuar e intervenir su entorno.

En su definición y misión, la UNESCO plantea directrices generales para la educación, tales como el movimiento y programa *Education for All EFA*-, lanzado durante la World Conference on Education for All, en 1990. Teniendo como meta el 2015 para el cambio de la educación mundial, los países miembros del organismo se reúnen en 2000, en Senegal, para plantear seis metas para identificar y responder a las necesidades de niños, jóvenes y adultos (UNESCO, 2005). Entre las seis metas, es de interés para este trabajo citar la tercera:

La meta tres de EFA, *Promover el aprendizaje y las competencias para jóvenes y adultos*, hace énfasis en los aprendizajes y competencias que conlleven a la calidad de la educación; considerándose así relevantes las competencias comunicativas, la toma de decisiones y resolución de problemas, la negociación y reafirmación de sí mismo, el pensamiento crítico y la comprensión de los propios sentimientos (UNESCO, 2005).

Las intenciones de las metas de EFA, se traducen en lo presentado en el informe de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* para la UNESCO. El documento (Delors, 1996) conceptúa lo referente a la meta tres de EFA ya descrita, en términos de: a) *aprender a conocer*, integrando la cultura general con los referentes teóricos de espacios académicos específicos; b) *aprender a hacer*,

que confiere al sujeto la posibilidad de actuar frente a situaciones y en equipo, en el marco de las diversas experiencias sociales; c) *aprender a vivir juntos*, que significa la comprensión del otro, del pluralismo y de las formas de interdependencias; y d) *aprender a ser*, para el fortalecimiento de la personalidad, la creciente autonomía y la responsabilidad personal.

Las directrices enunciadas anteriormente se definen como generales; sin embargo, se definen otras que llevan a reconocer lo específico, el contexto y las necesidades de las naciones. Tal es el caso del programa *UNESCO National Education Support Strategy UNES-* (UNESCO, 2005), que concibe la educación como un problema complejo y multidimensional, en la medida en que intervienen varios actores y variables que se interrelacionan. Ante la situación, UNES define que la respuesta sólo se consigue con la definición de políticas educativas originadas desde la identificación de las necesidades y demandas de cada nación.

En términos locales, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES-, define las competencias *Interpretar, Argumentar y Proponer* (ampliadas en el capítulo sobre competencias de este artículo) como una respuesta al avance del mundo en cuanto al predominio de los medios masivos de comunicación y a los grandes volúmenes de información, ante los cuales el sujeto tiene el reto de identificarlos, procesarlos, usarlos y producir otros; siendo este aspecto una exigencia para que más que los contenidos, se promueva al *aprender a aprender, el aprender a hacer y el aprender a ser*.

#### PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

Históricamente, el aprendizaje ha sido concebido y orientado desde disciplinas como la psicología, la pedagogía y la didáctica. Desde esta última enunciada, ha sido crucial el análisis de modelos epistemológicos, desde los cuales se han hecho propuestas que son coherentes con la estructura, dinámica, objetivos y fines de las áreas del conocimiento. Frente a las concepciones sobre aprendizaje, en su momento se retomó la propuesta piagetiana que por estadios demarcó qué y cómo enseñar (Piaget, 1950); lo propio sucedió con la propuesta vigotskiana, que concibe el aprendizaje como proceso psico-social (Vigotsky, 1978); así mismo, el aprendizaje significativo (desde lo conceptual) de Ausubel aportó a las nuevas concepciones sobre aprendizaje y enseñanza (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Sin aseverar que las posturas enunciadas son las únicas, es interés abordar las propuestas académicas que de alguna manera también responden a las perspectivas educativas ya descritas en el título anterior.

De esta manera, el aprendizaje, y por ende la enseñanza, han pasado de la visión conceptual (Ausubel et al, 1983), a la conceptual-metológica y posteriormente a la conceptual-metodológica-actitudinal (por ejemplo Ladino-Ospina, 2007), hasta visiones multidimensionales como las de Gallego y Pérez (1997), en lo conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico, y la de Tovar-Gálvez (2008 b) en lo conceptual, administrativo-metodológico, actitudinal, comunicativo e histórico-epistemológico.

Sin embargo, a manera de análisis que abre las puertas a la propuesta enunciada en el título del artículo, se presentan generalidades sobre lo conceptual, lo metodológico y lo actitudinal. En este sentido, en el aula, los contenidos y las actividades incluyen espacios para abordar los aspectos teóricos de las áreas del conocimiento, las formas de hacer, proceder e incluso de producir conocimiento, y la reflexión sobre el mismo conocimiento en los contextos de las instituciones educativas.

Esta acepción de lo que es posible aprender, se traduce en propuestas sobre lo que es posible enseñar, en posibles formas de enseñar y en posibles dimensiones a evaluar. En la figura 1 se muestra el concepto tridimensional que define la enseñanza-aprendizaje-evaluación:

Figura 1.

#### Visión tridimensional de enseñanza-aprendizaje-evaluación:



Esta tridimensionalidad responde de cierta manera a las ideas globalizantes del *saber, el hacer y el ser*, sin embargo, es necesario enunciar la necesidad de responder a la formación de sujetos capaces de tomar decisiones y de actuar consecuentemente en su contexto. La aproximación que ahora se hace urgente es la de la autonomía, que busca centrar realmente el proceso en los estudiantes, definiendo el rol del docente como tutor, asesor, acompañante, promotor y par. Ahora prima el aprendizaje sobre la enseñanza.

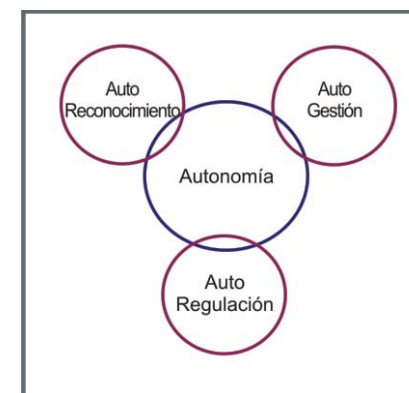
En términos de Ladino-Ospina y Tovar-Gálvez (2007), la autonomía se concibe como la capacidad que tiene el sujeto para dirigir sus propios procesos de aprendizaje, la posibilidad de desarrollar sus potencialidades y de lograr cambios en sus formas de actuar frente a tareas específicas.

Ahora bien, retomando la idea de sujetos cada vez más autónomos, capaces de reconocerse y reconocer a otros, críticos y que además de reflexionar puedan actuar e intervenir su entorno, es necesario aproximar el concepto de autonomía a tres dimensiones: a) *auto-reconocimiento*, por cuanto el sujeto es capaz de reconocerse como persona en lo conceptual, en lo metodológico y en lo actitudinal (que puede llevarle hasta el reconocimiento del otro); b) *auto-gestión*, que representa un

paso más en la complejidad y en las posibilidades del sujeto, pues toma lo que ya reconoce de sí y es capaz de hacer algo con ello (actuar); y c) *auto-regulación*, que además de reconocer y hacer, significa la posibilidad de valorar sus acciones y retroalimentar su acción; esto se representa en la figura 2.

Figura 2.

#### Visión tridimensional de autonomía:



Atendiendo a las perspectivas generales educativas, las visiones de enseñanza-aprendizaje-evaluación y autonomía proporcionan elementos valiosos y aproximados, o quizás con nuevas expectativas. Sin embargo, queda la cuestión de cómo lograrlo en el aula, aspecto que se desarrollará a través del análisis de ciertas relaciones entre los conceptos ya presentados, las competencias y la metacognición.

#### COMPETENCIAS Y METACOGNICIÓN: CONVERGENCIA

Esta sección del artículo tiene dos objetivos: uno, revisar el concepto competencia y su importancia en la dinamización de enseñanza-aprendizaje-evaluación tridimensional, y otro, la metacognición en el desarrollo de la autonomía. En el orden demarcado, la competencia es definida por el ICFES y por el Ministerio de Educación Nacional MEN- de Colombia (1998) como el *"saber hacer en contexto"*, que exige al sujeto poner en juego procesos como la *Interpretación* de los conocimientos teóricos, la *Argumentación* o explicación de los fenómenos desde lo aprendido, y la acción o intervención del entorno, desde su dimensión *Propositiva*. De esta manera, el Gobierno Nacional establece como Competencias Básicas para la educación hasta la Media Vocacional, las competencias *Interpretar, Argumentar y Proponer* IAP-; haciendo la salvedad sobre ser *"(...) competente significa aplicar lo que se sabe para desempeñarse en una situación. No se trata de competir"* (MEN, 2003).

Mirando hacia la convivencia, el MEN define las *Competencias Ciudadanas*, entendidas como los conocimientos, habilidades cognitivas, emociones y habilidades comunicativas, a través de las cuales, de manera articulada, un ciudadano actúa constructivamente en la sociedad. Entendiendo la competencia como la capacidad de usar el conocimiento para la acción,

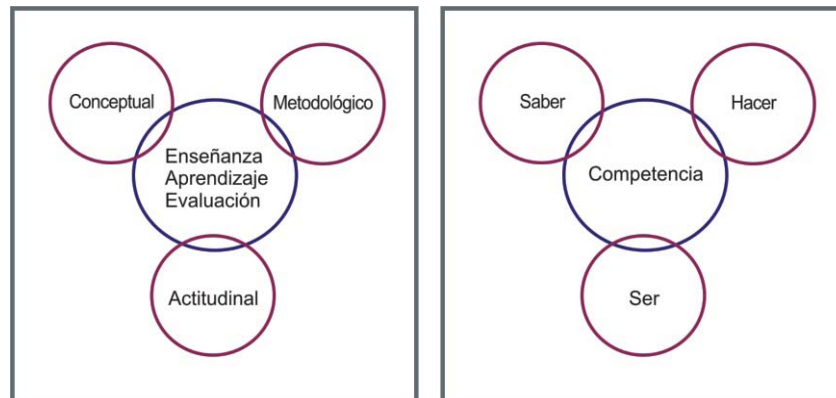
entonces la competencia ciudadana contribuye a que un sujeto sea capaz de enfrentarse a situaciones cotidianas, a que logre *"convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países"* (MEN, 2004).

Ahora bien, la convergencia entre enseñanza-aprendizaje-evaluación y competencia, se lee como la dinamización que logra la segunda de las primeras; es decir, la competencia es un proceso que exige la puesta en escena de los aprendizajes conceptuales, metodológicos y actitudinales, en la solución de situaciones específicas. Entonces, formar en competencias significa orientar los procesos para que el sujeto pueda tomar los conocimientos teóricos, prácticos y valorativos, y articularlos para actuar frente a una situación. Esta es una posibilidad para llevar al aula la visión tridimensional y hasta multidimensional que se enunció en el título anterior. La relación se representa en la figura 3.



Figura 3.

**Relación entre enseñanza-aprendizaje-evaluación y competencia**

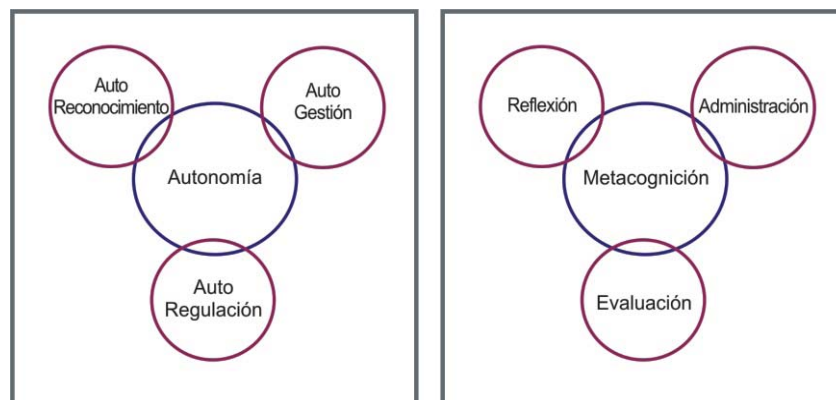


Avanzando con las propuestas que aportan respuestas a las perspectivas en educación, se aborda la metacognición como proceso que permite formar sujetos cada vez más autónomos. Los inicios de los estudios en el tema están en el trabajo de Flavell (1976), quien definió la metacognición como “conocimiento que el sujeto tenga sobre sus elementos, procesos y productos cognitivos”. Más recientemente, la perspectiva de Tovar-Gálvez (2005 y 2008) define la metacognición como una estrategia a través de la cual un sujeto desarrolla procesos: a) *reflexivos*, consiguiendo el reconocimiento de sus estructuras conceptuales, sus posibilidades metodológicas y sus valores o posturas frente al conocimiento y la vida; b) *administrativos*, por cuanto el sujeto articula los elementos y procesos ya diagnosticados, en estrategias para enfrentarse a situaciones; y c) *evaluativos*, a través de los cuales el sujeto monitorea o regula la ejecución de sus estrategias.

De esta manera, si en el proceso formativo se promueve que el sujeto *reflexione* sobre sus conocimientos, habilidades y valores, se está logrando que se *auto-reconozca*; si se orienta al sujeto para que *administre* sus posibilidades a través de la formulación de estrategias de acción, se está logrando que se *auto-gestione*; y si se consigue que el sujeto establezca mecanismos para *evaluar* sus acciones o ejecución de estrategias, se está logrando que se *auto-regule*. Esta directa relación entre los procesos metacognitivos y los procesos de la autonomía se representan en la figura que continúa.

Figura 4.

**Relación entre autonomía y metacognición.**



La formación en competencias y su relación con la metacognición es evidenciable en las construcciones que conciben el desempeño (como parte instrumental y evidenciable de la competencia) del sujeto como algo que va más allá de lo simplemente operativo, significándole reflexión sobre sus conocimientos y posibilidades, regulación de sus acciones, y reconocimiento de los contextos ambientales y sociales desde sus valores, actitudes y percepciones. Desde estos enunciados es posible evidenciar cómo algunas propuestas recientes sobre competencias las vinculan con la metacognición. Si ser competente se traduce en *saber hacer* o *saber actuar* frente a una situación (sea intelectual u operativa), es necesario *reflexionar* sobre *qué atributos* (conocimientos y habilidades) se tienen o hacen falta para abordar dicha situación y, sobre todo, determinar *cómo es* que se procede o se debe proceder de manera *estratégica*. Estos procesos de reflexión y proceder estratégicamente son entendidos como metacognitivos, en tanto significan trabajo del sujeto sobre sus acciones, auto-evaluación y regulación (Ladino-Ospina y Tovar-Gálvez, 2006 c).

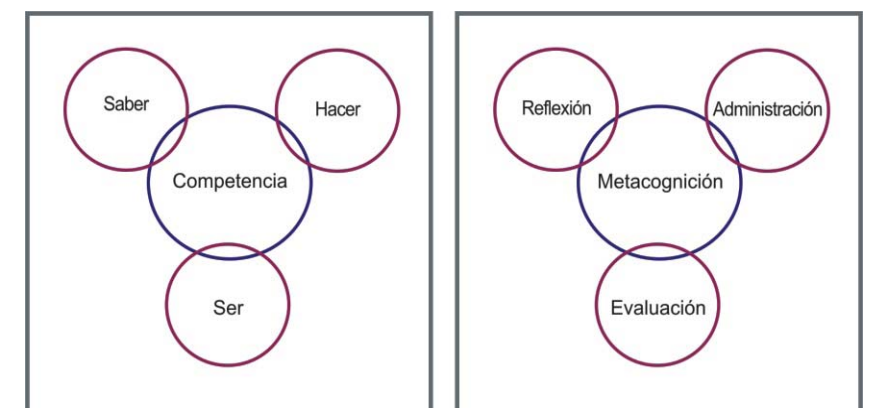
Tomando otras concepciones sobre competencia, es posible analizar su carácter metacognitivo. Así, González (2004) define la competencia profesional desde dos componentes: a) *estructural* (cognitivo, motivacional y afectivo), y b) *dinámico* (perseverancia, reflexión, flexibilidad, autonomía, responsabilidad, actitud); los cuales se integran en la regulación de la actuación del sujeto. Es posible interpretar lo estructural como *lo que se tiene*, y lo dinámico como los procesos a través de los cuales *lo que se tiene* se pone en acción; lo primero es lo intangible y lo segundo lo evidenciable. *Eso dinámico y evidenciable* de la competencia significa procesos como la reflexión (para el reconocimiento), la administración (para la regulación) y la evaluación (valor asignado a los contextos y a la acción); procesos que son definidos como metacognitivos (Tovar-Gálvez, 2005)

Así mismo, Barreto, Ruiz y Blanco (2006), definen la competencia como el grado de satisfacción que significan las formas de actuar del sujeto frente a las demandas sociales; el sujeto tiene un desempeño satisfactorio en la medida en que resuelva la situación o demanda en el marco de los valores que prioriza la sociedad.

La formación en competencias busca que el sujeto tenga cada vez mayor control de sus conocimientos, habilidades y valores para actuar; por lo que es relevante enseñar a aprender y desarrollar habilidades, con tendencia al autocontrol. El valor metacognitivo de esta postura está en la función del sistema educativo como promotor de elementos para la autonomía del sujeto y en el reconocimiento que éste mismo hace de su acción frente al contexto social. En la figura 5 se presentan de manera paralela los conceptos competencia y metacognición.

Figura 5.

**Relación entre competencia y metacognición**



Hasta este punto ya se ha señalado la relevancia de ver la enseñanza-aprendizaje-evaluación de manera multidimensional, y la autonomía como auto-reconocimiento, auto-gestión y auto-regulación; además se ha definido la competencia como el proceso mediante el cual se puede dinamizar lo multidimensional de la enseñanza-aprendizaje-evaluación, que logra la acción del sujeto en contexto y desde sus referentes; se ha visto cómo los procesos reflexivos, administrativos y evaluativos de la metacognición promueven la formación en la autonomía; y finalmente se ha analizado cómo la competencia va más allá de los simples desempeños o lo operativo, pues exige que el sujeto se reconozca y reconozca su entorno, que gestione sus posibilidades para enfrentarse a situaciones y que valore el éxito e implicaciones de sus acciones.

Ahora es relevante ver cómo los procesos educativos dirigidos desde el trabajo a través de proyectos, permiten articular competencias y metacognición en el aula.

#### LA PUESTA EN ESCENA A TRAVÉS DEL TRABAJO POR PROYECTOS

Con el desarrollo anterior es claro que las competencias responden a las políticas globales de educación; mientras que la metacognición se encarga de responder a aspectos más propios del sujeto, en tanto el sujeto trabaja sobre sí mismo. Ahora bien, trabajar en el aula a través de proyectos, permite recoger y poner en acción todo lo descrito sobre los referentes anteriores; además, la visión de enfrentar a los sujetos en su proceso formativo a situaciones cotidianas o problemas de su entorno, ante los cuales actuar a través de un proyecto, permite apuntar a dar respuesta a las necesidades de las regiones, naciones y grupos sociales, en lo local; esto último depende de las situaciones o problemas de estudio definidas. Los proyectos como instrumento pedagógico y didáctico orientan la dinámica del aula a un trabajo conjunto entre estudiantes y docente; de tal manera que el docente, a través de su experiencia, se está formando e innovando, y el estudiante se está formando en competencias y desarrollando sus procesos metacognitivos. En el proceso de trabajo por proyectos, la realidad general del aula y del entorno es transformada, al igual que todos los sujetos que intervienen en el proceso. De esta manera, estudiantes, docentes, institución y entorno, se integran, se transforman y proyectan nuevas perspectivas.

El argumento que se propone para postular los *proyectos* como proceso pedagógico y didáctico es que: en lo didáctico se vinculan las múltiples dimensiones de enseñanza-aprendizaje-evaluación de las áreas del conocimiento, a través de las competencias, y la autonomía a través de lo metacognitivo; en lo pedagógico se vinculan la transformación de realidades, la respuesta a las necesidades y particularidades del entorno, el desarrollo de pensamiento crítico, las competencias ciudadanas para la convivencia, la reflexión, la transformación de la escuela y la innovación; lo que en última instancia aporta a la formación de ciudadanos.

Desde varias perspectivas es posible ver cómo se construye el argumento del trabajo a través de proyectos. A continuación se presentan los referentes que anteceden, aportan y estructuran el discurso de los proyectos como propuesta didáctica y pedagógica.

#### POSTURA EPISTEMOLÓGICA CONSTRUCTIVISTA:

Se asume el conocimiento como algo relativo e histórico; como un modelo teórico-práctico desde el cual la humanidad lee, interpreta e interviene los fenómenos; es una construcción social; sus objetivos, dinámicas (metodologías de investigación) y fines están condicionados por los momentos que vive la humanidad en términos económicos, políticos, culturales y ambientales en general.

Desde la perspectiva Khuniana (Khun, 1972), el conocimiento científico es construido por comunidades de especialistas que actúan o hacen ciencia normal desde un paradigma que ha sido validado por la misma comunidad. El trabajo de quienes hacen



ciencia es la investigación para responder a enigmas, incluso para refinar el lenguaje, instrumentos y metodologías, dando paso a nuevas disciplinas de aplicación. Cuando uno de dichos enigmas no puede ser resuelto desde el paradigma imperante, se hace anomalía; ello se traduce en una posible crisis paradigmática, que conduzca a una revolución y generación de un nuevo paradigma. En términos educativos, la postura constructivista se traduce en concebir los aprendizajes como construcción en grupos sociales, en la promoción de espacios de reflexión frente al entorno y las relaciones entre los diferentes componentes del ambiente, en la identificación de situaciones problema, en la formulación de estrategias para abordar dichas situaciones, en el trabajo en equipos, en el intercambio de ideas y la tolerancia, en la puesta en escena de referentes teórico-prácticos, en la reflexión crítica frente a las acciones, en pensar en cambios de perspectivas, entre otros.

#### FORMACIÓN EN LA DIMENSIÓN ADMINISTRATIVO-METODOLÓGICA:

La propuesta multidimensional de la enseñanza-aprendizaje y evaluación de Tovar-Gálvez (2008 b y c), concibe lo conceptual, lo administrativo-metodológico, lo actitudinal, lo comunicativo y lo histórico-epistemológico de los procesos. Interesa retomar lo correspondiente a la segunda dimensión enunciada, en la medida que brinda elementos que permiten llegar al establecimiento de los proyectos como estrategia pedagógico-didáctica. En el orden definido, el autor retoma aspectos epistemológicos que conllevan a la reflexión sobre el trabajo en el aula; para ello define que la estructura del conocimiento no sólo se compone de lo teórico, éste además implica aspectos fácticos y procedimientos. Esto mismo conlleva a que en el aula se asuma enseñar, además de lo conceptual, aspectos como el diseño, procedimientos, algoritmos, planeación, organización, estrategias, ejecución de planes, prácticas de laboratorio y formas de abordar situaciones.

Esta ampliación de la estructura del conocimiento plantea una transformación de los instrumentos, mecanismos y sistemas en el aula; el docente se ve motivado a proponer y adoptar otros modelos didácticos y evaluativos que permitan una mayor aproximación del estudiante al conocimiento de una disciplina y al conocimiento de sus propias posibilidades. Lo anterior se argumenta en la medida que implica no sólo enseñar/evaluar aspectos prácticos propios de la disciplina, sino también aspectos más generales y transferibles a otros escenarios (como planeación y ejecución de estrategias). Esta postura sobre el proceso educativo se centra más en el estudiante, entendiendo que un docente que enseña a administrar recursos, elementos, instrumentos, procesos y demás, está brindando a sus estudiantes la posibilidad de participar activamente en su formación, a la toma de decisiones y a construir paulatinamente la autonomía.

#### ENSEÑANZA ESTRATÉGICA:

En términos de Castelló (2006), la enseñanza de estrategias permite que el sujeto aprenda a gestionar sus procesos, lo que le significa la posibilidad de generar o transformar. Para ello, la formulación de la estrategia debe involucrar la reflexión sobre lo que se quiere y la toma de decisiones frente a los conocimientos que se tienen, la información que se maneja y lo realizado hasta el momento (en cuanto a contenidos y en cuanto a proceso). La revisión histórica que hace Monereo (2006), pone de relieve el concepto *Contextos Estratégicos*. Desde esta construcción teórica, no sólo basta con hablar de algunas técnicas o de la estrategia como tal, sino de las condiciones que deben garantizarse en el entorno y que estimulen el *aprendizaje estratégico*; definiendo este último como la posibilidad que tiene un sujeto de *“decidir qué conocimientos debe poner en acción para lograr sus objetivos de aprendizaje”*.

Un *contexto estratégico* se caracteriza por: a) el *actor estratégico*: es quien puede leer el entorno con el que interactúa, lo que le posibilita para tomar decisiones acordes con sus objetivos, así como construir representaciones del mismo entorno; b) *contexto*



*Al docente corresponde crear condiciones que favorezcan los procesos de aprendizaje, en donde los sujetos son participativos en la construcción de su conocimiento.*

*intrapicológico personal*: es el espacio durante el cual el sujeto confronta lo que recibe con los esquemas y experiencias previos; c) *contexto interpsicológico didáctico asimétrico*: hace referencia a las interacciones entre el estudiante y el docente o tutor, a través de las cuales se da el proceso de cesión de la toma de decisiones sobre el aprendizaje; d) *contexto interpsicológico grupal simétrico*, es el espacio para trabajo entre pares, la cooperación y colaboración; y e) *contexto interpsicológico institucional*: centrado en el significado que trae toda la institución educativa para la actividad cognitiva, siendo relevante la concepción y dinámica curricular.

**PEDAGOGÍA DE PROYECTOS:**

Reflexionado sobre lo anterior, se concluye que el actual es un mundo nuevo con dinámicas diferentes que exige un nuevo papel docente y nuevo modelo de formación docente. Se destaca la importancia de una investigación contextualizada en la que se promueve la identificación y diseño de respuestas específicas, ajustadas a los diferentes objetivos, sujetos, contextos y momentos (Cárdenas, 2008).

La pedagogía de proyectos tiene su origen en la Escuela Nueva, con fundamentos teóricos de Dewey y Kilpatric. Posteriormente, la propuesta fue ampliada por Piaget, Bruner, Vigotsky, y más recientemente por Freinet y Freyle. Se fundamenta en la investigación y construcción colectiva de conocimiento.

El docente como ser reflexivo y crítico, cualifica sus prácticas, para luego incidir y transformar las de los alumnos a través de un proyecto de aula, en donde éstos últimos participan en procesos de negociación y establecen relaciones que adquieran sentido en la medida que





son útiles para solucionar situaciones reales (Cárdenas, 2008). El conocimiento está ligado a la acción, y más específicamente a la interacción de individuos, quienes comparten experiencias que les permiten posibilitar situaciones de aprendizaje. El maestro deja de ser un proveedor de conocimiento para convertirse en un mediador de la cultura que interviene en el proceso de aprendizaje, facilitando espacios de interacción que posibiliten el desarrollo. La cualificación de la práctica pedagógica promueve la interacción y el aprendizaje cooperativo en donde el desarrollo del lenguaje escrito permite procesos de reflexión (Rodríguez, Jaimés, Pinilla, Morales y Bojacá, 1999).

Es una pedagogía orientada por una concepción constructivista porque, al partir de situaciones significativas (por cuanto son cotidianas o próximas al sujeto y son definidas en el marco de sus posibilidades y de las metas educativas), es posible establecer problemas, condiciones o aspectos a resolver, que llevan a los estudiantes a desarrollar procesos de construcción de conocimiento. Al docente corresponde crear condiciones que favorezcan los procesos de aprendizaje, en donde los sujetos son participativos en la construcción de su conocimiento. De esta manera, ha sido posible establecer unos momentos o etapas generales para los procesos educativos, los cuales muestran la integración de la visión de enseñanza-aprendizaje-evaluación, autonomía, competencias y metacognición, a través de proyectos. El establecimiento de dichas etapas no significa que los procesos tengan una sola dirección, una sola posibilidad y mucho menos que sean lineales; más bien se resalta cómo los instrumentos, herramientas y apoyos específicos varían de acuerdo al proceso, a los sujetos, al área del conocimiento, al nivel educativo, y en consecuencia, al problema o situación de estudio definida.

#### ETAPA 1. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA:

Durante esta etapa, estudiantes y docente reflexionan sobre las concepciones, metodologías y actitudes que tienen que ver con el área del conocimiento o asignatura y el tipo de situación que será objeto de estudio; los posibles instrumentos para esta evaluación pueden ser variados, pero apuntarán a múltiples dimensiones. Esta parte del proceso permite reconocer las estructuras o modelos iniciales de los estudiantes, para desde ello enfocar las consecuentes orientaciones.

Además, es durante este momento inicial que se hace la primera aproximación a la situación o fenómeno de estudio, alrededor del cual girarán los conceptos de la asignatura. Este proceso puede darse desde la realización de lecturas, trabajos de campo, aplicación de encuestas u otras formas de levantamiento de información, entre otras, que dependen de la naturaleza de la situación, el nivel educativo, el tiempo y los recursos, e incluso la trascendencia a la integración de varias posturas, actores, disciplinas y grupos sociales. Tanto la evaluación, como el acercamiento a la situación, deben permitir definir las falencias y/o aspectos a mejorar de los estudiantes (en cuanto a lo conceptual, metodológico y actitudinal), del docente, la institución, los recursos, así como lo problemático de la situación de estudio, a través del proyecto.

#### ETAPA 2. DISEÑO:

Teniendo conocimiento de aspectos de los estudiantes (como sujetos y como grupo), del docente, la institución, los recursos y de la situación, es momento de proponer las formas o estrategias para abordar la solución de los problemas definidos en el proyecto. Para este proceso es necesario el acompañamiento del docente, en tanto presenta a los estudiantes posibilidades de trabajo, encamina sus propuestas y valora la factibilidad de las decisiones tomadas por ellos.

Es conveniente que las estrategias de acción involucren actividades de aprendizaje (sobre los aspectos conceptuales, metodológicos y actitudinales que requieren los estudiantes para avanzar), actividades para una profundización en el reconocimiento de la situación y actividades para encaminar la solución de la situación desde los referentes que se construyan.

Como parte del arranque del proyecto, en procesos negociados, es primordial diseñar los mecanismos, instrumentos o guías de evaluación, que permitan valorar el avance de las estrategias, en términos de la consecución de los objetivos, la factibilidad de las actividades y el cambio, retroalimentación o modificación de las mismas. Es trabajo de los equipos de estudiantes y el docente, acordar los criterios de evaluación y los instrumentos que permitirán evidenciarlo.

#### ETAPA 3. EJECUCIÓN:

Los ánimos, disposiciones y actitudes de estudiantes, docentes y directivos, deben permitir dimensionar el trabajo por proyectos más allá de las barreras físicas de un aula. Esto quiere decir que las propuestas de los estudiantes, ya evaluadas y negociadas, pueden demandar actividades en otros espacios, con otros actores y ritmos diferentes a los impuestos generalmente en las instituciones.

La ejecución de las estrategias siempre está dirigida por el sistema de evaluación, que busca asegurar el éxito, el enfoque y el avance, a través de la retroalimentación. Creer en el poder de la evaluación es lo que permite abrirse a las posibilidades planteadas por los equipos y docentes en los proyectos.

#### ETAPA 4. SOCIALIZACIÓN:

Prepararse para presentar los resultados del trabajo realizado implica el manejo, análisis y disposición de la información, el aprendizaje de las formas de hacerlo, la discusión entre integrantes de equipos, la evaluación de lo conseguido y de sus formas de proceder. Es relevante que el docente presente diversas formas para analizar y concluir sobre un proyecto, así como diversas formas de comunicar los resultados: documentos escritos, pósteres o carteles, presentaciones en diapositivas, informes, artículos, entre otros.

El intercambio entre equipos de trabajo permite reconocer otras posturas, otras formas de trabajo, la discusión sobre los hallazgos y sobre las formas de analizar y concluir. Este mismo proceso permite retroalimentar todo lo que cada equipo realizó en su proyecto.



#### ETAPA 5. EVALUACIÓN GLOBAL:

Esta etapa concluyente del proceso tiene como objetivo visualizar los registros que se tienen del trabajo realizado en los proyectos. De igual manera que al inicio, se debe tener la suficiencia para analizar lo hecho desde las múltiples dimensiones, valorar los posibles cambios, posibles nuevas construcciones, evidenciar las falencias o dificultades que persistan. Y por supuesto, así como ha sido definida la evaluación durante todo el proceso, esta evaluación es trabajo entre docente y equipos de estudiantes, de tal manera que permita tomar decisiones sobre las próximas orientaciones del proceso.

Global quiere decir todo lo referente al proceso de los estudiantes, el docente, la institución y los recursos, pero también sobre la metodología y sobre las disposiciones institucionales.

#### COMENTARIOS FINALES

Ante el panorama actual es importante comprender qué conviene responder a las demandas globales y qué a las demandas locales. Al respecto, se han desarrollado políticas y programas que demarcan soportes teóricos y metodológicos, que pretenden orientar los procesos educativos en la dirección que les es propia. La postura de los autores, así como de otros miembros de la comunidad de especialistas, es que se debe conseguir una visión amplia, reconciliadora e integradora de las dos posturas. En consecuencia, es posible redefinir los referentes pedagógicos, las concepciones sobre enseñanza-aprendizaje-evaluación, los roles en el aula, los perfiles de formación y los procesos, de manera que se puedan conseguir lecturas y acciones globales y locales sobre la realidad. En el marco de las nuevas construcciones didácticas, la enseñanza-aprendizaje-evaluación ya no sólo pueden seguir siendo concebidos uni-dimensionalmente (desde lo conceptual), ni individualmente; sino desde lo multidimensional y lo colectivo. Ahora bien, la dinamización de dicha estructura multidimensional puede ser interpretada como la competencia de un sujeto, desde referentes teóricos, metodológicos y desde actitudes frente al conocimiento, de sí mismo y la realidad.

El avance en los campos del conocimiento, el aumento de información y de medios, la necesidad de tomar decisiones, las concepciones sobre la educación centrada en los sujetos, y en general la rapidez con que el mundo se mueve, exige formar sujetos que se reconozcan, que reflexionen sobre sus posibilidades, que construyan juicios de valor, que decidan, que participen en su

formación, que se hagan cada vez más autónomos. Desde los procesos metacognitivos como la *reflexión*, es posible promover la auto-reflexión; desde la *administración*, es posible aportar a la auto-gestión; y desde la *evaluación*, es posible formar en la auto-regulación, elementos constitutivos de lo que se concibe como autonomía. Como una posible respuesta a las perspectivas educativas recientes (en términos pedagógicos y didácticos), la orientación de los procesos a través de los proyectos permite responder a lo global y a lo local; poniendo de manifiesto que atender a lo primero, sin olvidar lo segundo, aporta a la construcción de identidad, por cuanto el sujeto se reconoce y reconoce al otro, por cuanto construye un pensamiento individual y un pensamiento colectivo, en los dos niveles de comprensión del mundo.

La propuesta de trabajo a través de proyectos permite la interacción de posturas epistemológicas, pedagógicas y didácticas, como el constructivismo y lo multidimensional de enseñanza-aprendizaje-evaluación; desarrolla procesos para la consolidación de autonomía, competencias y metacognición, aportando así en el paso de la transmisión a la recreación y transformación de realidades.

La perspectiva de los proyectos permite procesos integrales, por cuanto se consideran varias dimensiones del sujeto, por cuanto se integran los diferentes actores (docentes, estudiantes, institución, sociedad), por cuanto es aprendizaje para todas las partes y por cuanto aporta a la transformación de realidades. En este sentido, los procesos pedagógico-didácticos orientados desde los proyectos, permite acercar la **educación** a dar respuestas a las especificidades locales, esto en términos de las situaciones o problemas a abordar y los contextos desde los cuales se lee, interpreta e interviene la realidad.

#### BIBLIOGRAFÍA

**CÁRDENAS Puyo, Nhora, (2008)** *La pedagogía de proyectos como fundamento de la práctica docente inicial, en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. [Documento de Tesis], Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.*

**LADINO-OSPINA, Y, (2007)** *Metodología de enseñanza - aprendizaje y evaluación cognitiva y metacognitiva de competencias, CD memorias Congreso de Pedagogía, Una Propuesta de Futuro. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Pedagógico Nacional.*

**LADINO-OSPINA, Y, y TOVAR-GÁLVEZ, J. C., (2007)** *Evaluación metacognitiva de competencias como una herramienta para la autonomía [Informe de Investigación]. División de Gestión de Proyectos, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.*

**MONEREO, Carles, (2006)** *El paradigma del aprendizaje estratégico. Estado del arte de la investigación. Escritos I Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. ISBN: 958-655-977-7.*

**ORTIZ JIMÉNEZ, Luis, SALMERÓN PÉREZ, Honorio, RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Sonia, (2007)** *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado [en línea] 11 (002): [fecha de consulta: 30 de enero de 2009] disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711214> ISSN 1138-414X.*

**TOVAR-GÁLVEZ, J. C., (2008 a)** *Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias y su relación con las competencias. Revista Iberoamericana de Educación, [en línea] 25 de julio de 2008, 46 (7), [Fecha de consulta: 2507-2008]: Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2161Tovarv2.pdf>>, ISSN: 1681-5653.*

**TOVAR-GÁLVEZ, J. C., (2008 b)** *Propuesta de modelo de evaluación multidimensional de los aprendizajes en ciencias naturales y su relación con la estructura de la didáctica de las ciencias. Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, [en línea] septiembre, 5 (3), pp. 259-273, [Fecha de consulta: 20 09 - 2008]: Disponible en: <[http://www.apac-eureka.org/revista/Volumen5/Numero\\_5\\_3/Tovar\\_2008.pdf](http://www.apac-eureka.org/revista/Volumen5/Numero_5_3/Tovar_2008.pdf)>, ISSN: 1697-011X. DL: CA-757/2003.*

**TOVAR-GÁLVEZ, J. C., (2008 c)** *Dimensiones a considerar para la enseñanza y la evaluación de la química. Memorias XIV Convención Científica de Ingeniería y Arquitectura, Ciudad Universitaria José Antonio Echeverría. ISBN: 978-959-261-281-5.*

#### INTRODUCCIÓN Surgimiento Histórico de la Psicología de la Educación

En los nuevos escenarios por los cuales estamos transitando, se pueden identificar tres aspectos que se destacan por su importancia: la globalización, el permanente cambio del contexto y la valoración del conocimiento. Esto nos da una pauta para señalar que la sociedad, con sus numerosos cambios, está generando demandas a la educación, entre ellas propiciar ambientes educativos que favorezcan la espontaneidad, la iniciativa y la originalidad a través de diferentes estrategias de trabajo que obligan a las organizaciones a ser cada vez más eficientes y capaces de dar mucho de sí para el bienestar de la misma.

## EL PSICOPEDAGOGO DEL Siglo XXI

Con el siguiente trabajo se pretende dar una visión de lo que se trata de formar en el nuevo psicopedagogo del siglo XXI, que sin dejar de lado todos los conocimientos adquiridos durante su trayectoria profesional, tiene que hacer ajustes de acuerdo a estas nuevas demandas de la sociedad actual, que remite a una serie de competencias profesionales que le permitan enfrentar estos nuevos retos ante esta sociedad globalizada. Debido a que hoy día, cuando los signos del posmodernismo, la interdependencia económica de los países y la globalización han cambiado la manera de resolver las necesidades económicas y con ello la forma de vivir e interactuar de los seres humanos en el mundo, nos obliga a reflexionar una nueva forma de educar.

Estamos conscientes de estos cambios que se están presentando en la sociedad actual: nuevas formas de trabajo, introducción de nuevas tecnologías en diferentes ámbitos de la vida, cambios en el uso y disfrute del tiempo libre y de ocio, etc. Estos cambios pueden ser analizados en las diferentes organizaciones



Mtra. Magaly Guadalupe Martínez Cerda.  
magaly.martinez@itesm.mx

e instituciones existentes en la sociedad entre las que se encuentra la escuela; en este marco, se puede analizar la evolución de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que conlleva, entre otras cosas, a la adquisición de un nuevo rol del psicólogo de la educación.

Desde el surgimiento de la psicología científica en las últimas décadas del siglo XIX (por no remontarnos a épocas anteriores), las relaciones entre la psicología y la educación han sido siempre, al mismo tiempo, intensas y complejas. En el transcurso de nuestro siglo, encontramos una y otra vez periodos caracterizados por la convicción de que la psicología va a permitir fundamentar científicamente

educación, de que el conocimiento psicológico está a disposición de proporcionar una base científica para abordar y solucionar los problemas educativos. Pero junto a ellos, encontramos también momentos de decepción y de crisis, en los que la tendencia dominante apunta más bien a un desencuentro o, al menos, a una falta de entendimiento entre los conocimientos que puede ofrecer la psicología y las necesidades de la educación.

En esta breve introducción al desarrollo histórico de la Psicología Educativa, podemos delimitar cuatro fases, mencionadas por Coll (1998), de acuerdo con la aparición de las funciones más significativas que la psicología educativa ha ido asumiendo:

La primera época (1880-1920), se caracteriza por la preocupación por el estudio de las diferencias individuales y la administración de test útiles para el diagnóstico y tratamiento de los niños problemáticos, de modo que en sus orígenes la psicología educativa aparece fuertemente ligada a la educación especial.

En un segundo momento (1920-1955), el impacto del movimiento de salud mental promueve la proliferación de servicios psicológicos para tratar los problemas psicológicos infantiles dentro y fuera de la escuela y divulga la idea de una psicología "escolar" no limitada al diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje escolar, sino ocupada también en la atención a los aspectos emocionales, afectivos y sociales del alumno.

En la tercera fase (1955-1970), empieza a considerarse la necesidad de formar a los profesores en los avances del conocimiento psicológico y en su integración en la metodología didáctica y se piensa en el psicólogo como el profesional que actúe de puente entre tal conocimiento psicológico y la práctica escolar.

A partir de 1970, comienza la búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, organizacionales, ecológicas y en la psicología comunitaria, intentando dar un giro al



esquema tradicional de atención individualizada a los casos problemáticos, subrayando la importancia del contexto, tanto instruccional como socio-comunitario. El comienzo de los años 80's marca el paso de una psicología educativa muy relacionada con modelos clínicos y de psicología "escolar" tradicional a una progresiva especialización y concreción en el objeto de trabajo. En esos años se produce, tardíamente, el descubrimiento de Vygotski y de la psicología cognitiva en relación con el contexto educativo. Desde entonces, el constructivismo se ha hecho dominante, esencialmente en el medio universitario relacionado con la psicología de la educación desde el que se ha extendido a la práctica profesional.

Los paradigmas en psicología de la educación que señala Rojas (2004), marcan el análisis de los rasgos distintivos de la educación enriquecida gracias a la influencia simultánea de una pluralidad de paradigmas alternativos, cada uno de los cuales propone una particular manera de entender el fenómeno educativo en todas sus dimensiones. El aprendizaje se ha convertido en uno de los mayores desafíos de nuestra sociedad.

Es importante recalcar que no podemos limitarnos a trabajar con un paradigma, ya que más bien se trata de rescatar experiencias válidas del conocimiento científico utilizando diferentes postulados y principios que nos permitan un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje con mayores ventajas y posibilidades para el educando.

#### DESARROLLO El constructivismo, base de la función psicopedagógica

Tomando en cuenta los paradigmas manejados por Rojas (2004), se hará un análisis al constructivismo como la teoría dominante en los últimos años de la psicología de la educación, llegando a instituir las bases científicas y pedagógicas para ser modelo psicopedagógico. Se hará un recorrido con la historia del paradigma histórico-social, también llamado paradigma sociocultural o histórico-cultural, mismo que fue desarrollado por L. S. Vigotsky a partir de la década de 1920. Aún cuando Vigotsky desarrolla estas ideas hace varios años, es sólo hasta hace unas cuantas décadas cuando realmente se dan a conocer.

Para los seguidores del paradigma histórico-social: "el individuo, aunque importante, no es la única variable en el aprendizaje. Su historia personal, su clase social y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no sólo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él" (Rojas, 2002).

Para Vigotsky, la relación entre sujeto y objeto de conocimiento no es una relación bipolar como en otros paradigmas, para él se convierte en un triángulo abierto en el que las tres vértices se representan por sujeto, objeto de conocimiento y los artefactos o instrumentos socioculturales. Y se encuentra abierto a la influencia de su contexto cultural. De esta manera, la influencia del contexto cultural pasa a desempeñar un papel esencial y determinante en el desarrollo del sujeto, quien no recibe pasivamente la influencia sino que la reconstruye activamente.

Analiza el contexto del aula como influido por otros contextos y en permanente interdependencia; atiende a la interacción entre personas y entre ellas y su entorno, profundizando en la reciprocidad de sus acciones, asumiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso interactivo. El alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar, gracias a los procesos socializadores de interactividad logra cultivarse y socializarse y al mismo tiempo se individualiza y autorrealiza.

El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. El profesor deberá intentar en su enseñanza la creación y construcción conjunta de zonas de desarrollo próximo con los alumnos, por medio de la estructura de sistemas de andamiaje flexibles y estratégicos.

La influencia de la sociedad sobre el individuo no opera de manera directa, sino a través de determinados agentes mediadores portadores de dicha influencia. Ejemplo de ellos son los "espacios grupales", a los que se incorpora el individuo y la sociedad, lo que permite acercarse al mecanismo de enlace; es en el grupo donde se crea la trama concreta de las relaciones sociales a través de procesos comunicativos e interactivos de determinada actividad social. Es mediante la actividad conjunta entre estudiantes y profesores, y entre los propios estudiantes, que se desarrolla una adecuada comunicación pedagógica y clima afectivo, uniendo lo cognitivo con lo afectivo, respetando la individualidad, desarrollando conocimientos, habilidades, intereses, cualidades de la personalidad, afecto y formas de comportamientos deseados.

Por lo tanto, el estudiante es considerado como objeto y sujeto de su aprendizaje, ocurre una participación activa y responsable de su propio proceso de formación.

El control del proceso de enseñanza-aprendizaje será evaluar cómo va el proceso, tomar las medidas necesarias para enfrentar las dificultades que se presenten, usándose como técnicas la observación sistemática, los cuestionarios y trabajos grupales.

La reflexión del rol del maestro, desde este paradigma estudiado, nos abre la posibilidad y obligación de inscribirnos en una política y filosofía de vida dentro de nuestro actuar en el aula como educadores, con una muy clara dirección y perspectiva en nuestro quehacer cotidiano, donde el aprendizaje se ha convertido en uno de los mayores desafíos de nuestra sociedad.

Los profesionales de la educación, en especial los profesores y los responsables de la política educativa, esperan encontrar en la psicología un marco de referencia global que les oriente y les guíe en su actividad, que les apoye en el estudio de los procesos educativos subrayando la necesidad de una aproximación multidisciplinar al estudio de los procesos educativos y rechazando así el reduccionismo psicológico.

Coll (1988), por su parte, plantea a la psicología de la educación como una ciencia aplicada, ya que no sólo busca conocimientos, sino también fines prácticos. Por lo mismo, no debe limitarse a ser una mera psicología general a los problemas educativos, pero tampoco una tecnología que se limite

a traducir en términos operativos los principios generales de la ciencia de la conducta. Previendo la necesidad de apoyar a la escuela como institución y en un marco global de referencia para la educación escolar, se busca fortalecer el papel del psicopedagogo desde una perspectiva actual que le permita tener una visión más amplia de su labor profesional evitando caer en un reduccionismo psicológico que ha teñido siempre a las relaciones entre psicología y educación.

Un psicopedagogo que responda a las demandas de la sociedad actual y supere los retos del siglo XXI con todos sus cambios y lo que ello implica, estableciendo un contexto adecuado con los distintos miembros de la comunidad escolar y previendo la existencia de factores ambientales que puedan impedirle el logro de los objetivos propuestos.

La Escuela del Tercer Milenio deberá formar competencias para el cambio, enseñando a dudar en un mundo complejo e incierto, en el que los conocimientos científicos rápidamente se convierten en obsoletos; enseñando a hacer, fomentando la iniciativa, la cooperación y la participación, formando personas creativas, capaces de intercambiar con otros su ideas y de reflexionar críticamente sobre la abundante información que reciben. También enseñar valores en un clima de libertad responsable, en el que la disciplina y la autoridad tienen un valor



formativo innegable, ya que para poder elegir libremente, uno debe saber cuáles son las consecuencias de sus actos.

#### CAMBIOS EN LA ESCUELA

La eficiencia y la eficacia de la educación están puestas en el empeño de la mejora de la Calidad Educativa; es por ello que el psicopedagogo, desde su función dentro del contexto institucional educativo, debe poseer herramientas que orienten su labor para favorecer los espacios y los tiempos de las creaciones de aprendizajes.

El psicopedagogo debe ser capaz de observar las escenas que se dan en el aula, tratando de identificar los patrones funcionales y/o disfuncionales, para luego poder analizarlos tratando de hallar el modo más correcto para operar desde técnicas de intervención aplicables a situaciones problemas en la clase.

Elena Martín, de la Universidad Autónoma de Madrid, e Isabel Solé, de la Universidad de Barcelona, en un excelente artículo titulado "Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria" (que integra el capítulo 25 del libro Desarrollo Psicológico y Educación II, compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi, Alianza, Madrid, 1999), realizan, a mi parecer, una descripción extraordinariamente precisa del contexto en la intervención psicopedagógica:

"La intervención psicopedagógica realiza en la actualidad un amplio abanico de tareas: prevención educativa, detección y orientación de los alumnos que presentan desajustes en su desarrollo o en su aprendizaje escolar, asesoramiento a docentes en el manejo de casos, e incluso en actitudes personales respecto al trato con los alumnos, prevención de adicciones, orientación vocacional y profesional, trabajo con padres. Además deben elaborar informes, memorias, proyectos específicos de intervención, atender las demandas propias de cada escuela."

Todo esto, sin duda, redondea la función asesora; sin embargo, supone dosis extras de esfuerzo, tiempo y dedicación. A la vez, la propia evolución del asesoramiento psicopedagógico, que al menos sobre el papel ha pasado de nutrirse de modelos básicamente clínico médicos a otros, de carácter educacional constructivo, ha ampliado considerablemente

el ámbito de actuación psicopedagógica en la escuela, de forma que, si bien en ocasiones se centraba en los alumnos con necesidades educativas especiales, en la actualidad se contempla como un recurso para la educación escolar entendida en su globalidad.

El psicopedagogo surge en un contexto educativo y social de continuos cambios y reformas, por lo que adquiere un papel fundamental como agente dinamizador y facilitador de cambio; su función primordial será la de apoyar y orientar la acción educativa, posibilitando criterios de mejora en el diseño, desarrollo, innovación y evaluación de los procesos educativos. La psicopedagogía viene a ser un puente de unión entre la teoría explicativa y la acción práctica.

Los posibles ámbitos de trabajo se pueden agrupar en tres bloques:

#### Relacionados

1. Con las prácticas educativas escolares.
2. Con otros tipos de prácticas educativas.
3. Con la psicopedagogía clínica.

El psicólogo de la educación sabe que su misión es estudiar el sujeto que aprende, los cambios generados, los procesos de crecimiento y desarrollo; por esto, el principio de toda intervención educativa es tener en cuenta el momento evolutivo (etapas de desarrollo) en que se encuentra el estudiante, razón por la cual el psicólogo debe ser capaz de dar cuenta de los desafíos a que se somete su rol hoy en día; debe responder como un mediador de la institución. Para ello, el psicopedagogo debe poseer conocimientos, habilidades (liderazgo, manejo afectivo de grupos, etc.) y actitudes que desarrollen los canales de comunicación entre los distintos actores educativos que forman parte de la institución.

El psicopedagogo que se pretende formar para este nuevo milenio debe de cumplir los siguientes requisitos:

- Ser un coordinador, facilitador o colaborador
- Ser directamente responsable de la acción aunque busque colaboración de otros agentes educativos.
- Coordinar y gestionar las actividades del programa regular y de actividades extra-curriculares.
- Realizar tareas de consulta o asesoramiento.

Los psicopedagogos, según señala Monereo (1996), deben dar un paso más y plantear su trabajo mediante una acción indirecta, es decir, mediante una perspectiva de asesoramiento colaborativo, lo que permitirá rentabilizar más su esfuerzo, dar seguimiento profesional a los proyectos y/o casos e integrarse realmente en la vida pedagógica de la escuela. Esta actuación psicopedagógica debe estar fundamentada en una serie de principios firmes que le proporcionen significado.

#### LA PROPUESTA DE CAMBIO ES:

- Un psicopedagogo experto en cuestiones de aprendizaje y enseñanza.
- Que comprenda los procesos de aprendizaje y promueva al conocimiento.
- Que domine los procesos de planeación, diseño, implementación y evaluación de procesos y actividades de enseñanza.
- Un experto en procesos de gestión organizacional.
- Que conozca y comprenda características y rasgos de la escuela, como la organización, incidiendo en la calidad de los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Habilidad para diseñar e implementar procesos de mejora de la escuela, siempre con la meta de que ésta se convierta en una comunidad de aprendizaje.
- Que sea un experto asesor de los procesos académicos de la escuela.
- Que posea los conocimientos y habilidades necesarios para, con un enfoque colaborativo, compartir con los diferentes agentes educativos dichos conocimientos y habilidades.
- Que sea sensible a la labor de docentes y directivos, respetando siempre la función profesional de éstos como agentes educativos.
- Que sea un experto en la detección de las necesidades de formación, diseño e implementación de estrategias de desarrollo profesional, tanto de docentes como de directivos.
- Que conozca y comprenda las demandas de formación de docentes y directivos, dentro del contexto actual de la educación.
- Que obtenga habilidades necesarias para trazar, implementar y evaluar trayectorias de formación para los docentes y directivos de la escuela y de la supervisión escolar.
- Dominio de atención a la diversidad
- Dominio de diversas tecnologías para apoyar las trayectorias de formación de directivos y docentes.

Es muy importante tener en cuenta que todos los proyectos de intervención psicopedagógica deberán estar inmersos en el Proyecto Escolar que, de antemano, deberá discutirse adecuadamente y darlo a conocer a toda la comunidad educativa.

Lo anterior implica que los actores educativos, en donde se encuentran los directivos, los docentes, los administrativos, los equipos interdisciplinarios de apoyo y los padres de familia, coincidan en la tarea educativa y formativa de los alumnos de acuerdo a las siguientes interrogantes: qué valores, habilidades, conocimientos, hábitos y competencias se desea que los alumnos desarrollen en la escuela. Con lo anterior, sin duda, la labor de todos adquirirá un sentido más importante y significativo.

Por último, veremos algunas sugerencias prácticas para aquellos psicopedagogos que se encuentran dentro de las instituciones educativas.

- El psicopedagogo no debe encargarse de tareas burocráticas que distraigan sus objetivos.
- Debe tener informados a todos los miembros de la comunidad educativa de los avances u obstáculos que se van presentando.
- Tener un espacio adecuado.
- Aumentar el impacto de su trabajo para beneficio de la comunidad escolar.

#### EL ESPACIO PROFESIONAL DEL PSICOPEDAGOGO

Como es bien sabido, el papel del psicopedagogo no se limita únicamente al contexto educativo, sino que va más allá, pero sí es claro que los problemas surgidos dentro del

**La intervención psicopedagógica realiza en la actualidad un amplio abanico de tareas: prevención educativa, detección y orientación de los alumnos que presentan desajustes en su desarrollo o en su aprendizaje escolar.**

### LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

En México, la evaluación ha sido un punto muy crucial a tratar en todos los procesos de cambio. Dentro del educativo, se han realizado esfuerzos a través de diversos convenios entre instituciones y profesionales tanto internos como externos a la propia Secretaría de Educación Pública, del gobierno y desde las propias instituciones privadas y autónomas. Pareciera que la evaluación en algunos casos es un hecho aislado de la institución misma y debiera quedar en una institución externa

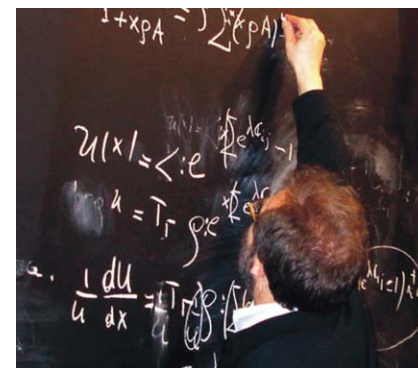
La evaluación es más un hecho cotidiano que en su mayoría no es registrado, que lleva ésta reflexión al ámbito de la autorreflexión a través de habilidades metacognitivas donde quien está involucrado en el hecho se da la oportunidad de verse a sí mismo; y al ámbito de la coevaluación, donde se involucra a otros para reflexionar sobre las acciones llevadas por uno.

La evaluación en sí misma entonces involucra al agente evaluador, los objetivos y funciones de la evaluación, las dimensiones a evaluar y el momento de la evaluación, el patrón o criterio de referencia a emplear para emitir juicios de valor, el diseño de la evaluación para poder así resolver preguntas como ¿para qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿quién debe evaluar? Y de esta manera difundir y hacer uso de los resultados. Desde el campo de la intervención orientadora, Rodríguez (1995), en Vélaz (2002), menciona como factores condicionantes de la calidad de dicha intervención a las características del contexto social y productivo, las características del sistema educativo, el modelo institucional/administrativo adoptado para el desarrollo de las funciones orientadoras, la preparación científico/técnica de los profesionales, el enfoque o modelo de intervención adoptado, tanto desde la perspectiva institucional como desde la de los propios orientadores y la organización profesional general por los responsables de la orientación.

En México, uno de los organismos involucrados en la evaluación educativa a nivel general es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación que norma, de alguna manera en conjunto con la Secretaría de Educación Pública y sus múltiples dependencias, el comportamiento de la evaluación hacia el sistema educativo imperante en el país; aún así, dependiendo del contexto en que se dé, la evaluación es resignificada y asumida conforme a quien la lleve a cabo.

Dentro de los programas de Orientación Educativa, Vélaz (2002), dice que la evaluación se propone como prioritaria y continua, siendo el núcleo de movimiento de cualquier programa de orientación, provocando un movimiento elíptico de retroalimentación entre las interacciones que tienen lugar entre las fases del diseño, aplicación y evaluación:

- Análisis y valoración de necesidades de los destinatarios y de las características, inercias y expectativas del contexto y de la institución o marco en que han de satisfacerse.



- Estudio de las evidencias teórica y empírica disponibles acerca de la satisfacción de esas necesidades.
- Diseño del programa.
- Aplicación/seguimiento de los programas.
- Evaluación e informe sobre los resultados obtenidos.
- Toma de decisiones sobre la mejora y la continuidad del programa.

Así que, nuevamente, la evaluación es una acción continua en el haber educativo, que debe tener en cuenta el contexto en el que se desenvuelve. El análisis y la crítica del ejercicio deben ser factores fundamentales de la misma, que provoquen la reflexión, la toma de decisiones y responsabilidades por parte de todos los involucrados en la educación.

### CONCLUSIÓN

La Escuela del Tercer Milenio deberá formar competencias para el cambio, enseñando a dudar en un mundo complejo e incierto, en el que los conocimientos científicos rápidamente se convierten en obsoletos; enseñando a hacer, fomentando la iniciativa, la cooperación y la participación, formando personas creativas, capaces de intercambiar con otros su ideas y de reflexionar críticamente sobre la abundante información que reciben. También enseñar valores en un clima de libertad responsable, en el que la disciplina y la autoridad tienen un valor formativo innegable, ya que para poder elegir libremente, uno debe saber cuáles son las consecuencias de sus actos.

El psicopedagogo surge en un contexto educativo y social de continuos cambios y reformas, por lo que adquiere un papel fundamental como agente dinamizador y facilitador de cambio. Todos los proyectos de intervención psicopedagógica deberán estar inmersos en ese plan de escuela que, de antemano, debió discutirse suficientemente y dado a conocer a toda la comunidad educativa.

Los psicopedagogos deben dar un paso más y plantear su trabajo mediante una acción indirecta, es decir, mediante una perspectiva de asesoramiento colaborativo, lo que permitirá rentabilizar más su esfuerzo, dar seguimiento profesional a los proyectos y/o casos, e integrarse realmente en la vida pedagógica de la escuela. Esta actuación psicopedagógica debe estar fundamentada en una serie de principios firmes que le proporcionen significado. Los nuevos escenarios por los cuales estamos

transitando nos dan una pauta para decir que la sociedad, con sus numerosos cambios, está generando demandas a la educación, entre ellas propiciar ambientes educativos que favorezcan la espontaneidad, la iniciativa y la originalidad a través de diferentes estrategias de trabajo que obligan a las organizaciones a ser cada vez más eficientes y capaces de dar mucho de sí para el bienestar de la misma.

El psicólogo de la educación sabe que su misión es estudiar el sujeto que aprende, los cambios generados, los procesos de crecimiento y desarrollo. Por esto, el principio de toda intervención educativa es tener en cuenta el momento evolutivo (etapas de desarrollo) en que se encuentra el estudiante, razón por la cual el psicólogo debe ser capaz de dar cuenta de los desafíos a que se somete su rol hoy en día, debe responder como un mediador de la institución.

Para ello debe poseer conocimientos, habilidades (liderazgo, manejo afectivo de grupos, etc.) y actitudes que potencien los canales de comunicación entre los distintos actores que hacen parte de la institución por lo que es de gran importancia -pudiéramos decir urgente- que haya una adecuación en la formación de los profesionales en psicopedagogía, tomando en cuenta que ellos deben de conocer conceptos de: formación básica (manejo de procesos psicológicos, biológicos y socioculturales), formación en procesos educativos y formación en psicopedagogía.

### BIBLIOGRAFÍA

- BISQUERRA, R. (2003).** Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. España: Praxis.
- COLL, C et.al. (1999).** Desarrollo psicológico y educación, II. España: Alianza.
- DEL RINCÓN, B. (2000).** Presente y futuro del trabajo psicopedagógico. España: Ariel.
- GVIERTZ, S. (2004).** Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza. Buenos Aires: Granica.
- HERNÁNDEZ, G. (2004).** Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.
- VÉLAZ, C. (2002).** Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga, España: Aljibe.



contexto escolar le corresponden a él para su resolución. Mencionaré algunos otros contextos donde es muy importante su intervención.

#### El contexto escolar:

Servicios especializados de orientación educativa y psicopedagógica, centros específicos y servicios de educación especial, elaboración de materiales didácticos y curriculares, formación del profesorado, evaluación de programas, centros y materiales educativos, planificación y gestión educativa, investigación educativa.

#### Contexto social - educativo:

Servicios y programas de atención educativa a la infancia, la adolescencia y la juventud en contextos no escolares, educación de adultos, programas de formación profesional y laboral, programas educativos en medios de comunicación.

#### Contexto psicológico:

Centros de salud mental, hospitales, servicios de atención precoz, centros de diagnóstico y tratamiento de dificultades de aprendizaje.