

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO ENRIQUE JOSÉ VARONA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA PEDAGOGÍA PSICOLOGÍA**

DISCIPLINA: ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

TEXTO BÁSICO PARA LA ASIGNATURA ORIENTACIÓN EDUCATIVA I

COMPILADORAS: DraC. SILVIA CARIDAD RE CAREY FERNÁNDEZ

DraC. MIRIAM RODRÍGUEZ OJEDA

LA HABANA, 2007

ÍNDICE

La función orientadora del profesional de la educación de Silvia Recarey Matos 2

La educación y la orientación como la preparación del hombre para la vida del Gustavo Torroella González

La orientación educativa su devenir histórico de Silvia Recarey Fernández
Pedagogía de la diversidad y la equidad de Alicia González Hernández
Factores biológicos que inciden en la diversidad de Viviana Piñeiro Hernández
Factores psicológicos que inciden en la diversidad de Carmen Reinoso Capiro
Algunos factores potencialmente generadores de alteraciones psicológicas.
ISPEJV. Facultad de Pedagogía. La Habana, s/f de Basilia Collazo y María Puentes

Propuesta teórica metodológica sobre el diagnóstico pedagógicos de Verena Páez
Método de observación de Pérez Rodríguez Gastón, Gilberto García e Irma Nocedo

La técnica de Completamiento de Frases de Recarey Silvia
Esquema de Estudio de Casos de las autoras Basilia Collazo y María Puentes

La motivación hacia le estudio de Diego González Sierra

**TÍTULO: LA FUNCIÓN ORIENTADORA DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.
AUTORA: DrC. SILVIA RE CAREY FERNÁNDEZ.
LA HABANA, 2005.**

Las posiciones teóricas que sirven de fundamento a la función orientadora del profesional de la educación son las siguientes:

- El ideario pedagógico cubano, en el cual se pueden encontrar precursores, tales como José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela y Morales (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), Enrique José Varona (1849-1933), Manuel Valdés Rodríguez (1849-1914), José Martí (1853-1895) y pioneros en figuras de la talla de Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948) que aunque puertorriqueño de nacimiento, desarrolló su trabajo en Cuba, proponiendo una trilogía para el trabajo del maestro: la Escuela Experimental, la Clínica de Psicología y el Laboratorio de Paidología y Gustavo Torroella González (1929), psicólogo que ha dedicado su vida al desarrollo de la Orientación Psicológica y Educativa.
- La Teoría histórico cultural de L. S. Vigotsky.
- La construcción teórica desarrollada por A. Blanco Pérez y S. Recarey Fernández (1999) acerca del rol profesional del docente.

La problemática relativa a las funciones del profesional de la educación resulta muy compleja en tanto que puede ser analizada desde diversos puntos de vista.

L. García Ramis y colaboradores (1996) plantean a partir de la concepción de N. Talizina de la actividad pedagógica profesional que las principales funciones de la actividad pedagógica profesional del docente son: la instructiva – informativa, la educativa, la orientadora, la desarrolladora, la cognoscitiva – investigativa y la movilizadora.

Esta posición se fundamenta en criterios filosóficos, psicológicos y de dirección, específicamente los vinculados con la relación sujeto – sujeto, la estructura de la actividad y en que la actividad de docentes y directivos de escuela es de dirección de procesos.

La posición teórica asumida críticamente y desarrollada por A. Blanco Pérez y S. Recarey Fernández (1999) resulta coherente con la concepción sociológica, psicológica y pedagógica del proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta última construcción teórica se plantea que el rol profesional del docente es el de educador profesional, el cual se deduce del análisis de la educación como fenómeno social y de las funciones de la misma, planteadas por A. Meier (1984), es decir, la función general, la parcial, la finalista y la profesional. Son elementos importantes en esta construcción, las relaciones de subordinación que se establecen entre las tareas y las funciones. El rol profesional se expresa en las tareas básicas del profesional de la educación que son **educar e instruir**.

La tarea educativa está relacionada con la orientación en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad mediante la educación en valores, lo que se traduce en normas, patrones y paradigmas de conducta. Tiene un carácter orientador en tanto que pasa por el prisma de la individualidad y está sometida a múltiples influencias. Por sus características

incide directamente sobre la esfera motivacional afectiva de la personalidad, aunque de manera concomitante lo hace en la esfera cognitiva instrumental.

La tarea instructiva está relacionada con la transmisión de la herencia cultural acumulada por la humanidad, traducida en conocimientos, hábitos y habilidades, evidentemente con un carácter directivo, debido a que se seleccionan los elementos de la cultura que son necesarios asimilar en dependencia del tipo de hombre que la sociedad demanda. Por sus características incide directamente en la esfera cognitiva instrumental de la personalidad, aunque lo hace también en la esfera motivacional afectiva.

Las tareas básicas se materializan en las funciones del profesional de la educación, que según A. Blanco Pérez y S. Recarey Fernández (1999) son: **“... actividades (que incluyen acciones) encaminadas a asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas básicas asignadas al maestro en su condición (rol) de educador profesional.” (1).** Ellas son la docente metodológica, la investigativa y la orientadora.

La **función orientadora** fue definida por dichos autores como: **“... actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal y social mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido la función orientadora incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.” (2).**

La función orientadora se caracteriza por:

✓ **Tomar en consideración la relación educación – desarrollo.**

La función orientadora parte del presupuesto vigotskiano de que la educación es la que guía al desarrollo, lo precede y conduce, pero siempre teniendo en cuenta el nivel alcanzado por el mismo, precisando las posibilidades reales que tienen los sujetos para desarrollarse. Este hecho es de especial importancia en tanto que permite que la intervención psicopedagógica que puede realizar el docente se dirija hacia las funciones que están en proceso de maduración, o sea, las que tienen carencias o dificultades, pero es necesario apoyarse en aquellos aspectos ya consolidados.

✓ **El diagnóstico permanente de la situación social del desarrollo de los estudiantes.**

El diagnóstico se realiza de la situación natural, de la situación social y de la situación personal del desarrollo, o sea de lo innato, de lo adquirido por medio del aprendizaje y de lo construido de manera muy particular por el sujeto, elementos estos muy importantes en la Teoría histórico cultural, lo que significa diagnosticar las condiciones internas y externas que participan en el desarrollo y su dialéctica, en correspondencia con las tareas de la edad.

✓ **La determinación de diferentes niveles de ayuda.**

A partir de los resultados del diagnóstico permanente se precisa qué ayuda necesita cada estudiante y el grupo en general, lo que implica que las estrategias educativas individual y grupal se dirijan hacia la zona de desarrollo próximo. En este caso no se puede perder de vista la dinámica que se establece entre lo remedial y lo consultivo, en tanto que el docente dirige el proceso de enseñanza aprendizaje en la relación de lo grupal y lo individual, de forma que para algunos estudiantes el trabajo será remedial o consultivo, pero para otros resultará desarrollador o preventivo.

✓ **El establecimiento de relaciones profesionales de ayuda pedagógica.**

Si bien M. A. Calviño Valdés – Fauly (2000) precisó que en el proceso de orientación psicológica se dan **relaciones profesionales de ayuda personal psicológica**, caracterizadas por atender problemas personales o grupales de orden psicológico, dirigidas a promover un cambio psicológico, cuyas relaciones pueden ser eventuales o contractuales y en las que participa un psicólogo como profesional y un demandante, en el proceso de enseñanza aprendizaje, dirigido por el docente, en el que participan como elementos dinámicos los estudiantes, el grupo y el propio docente, en el desempeño de la función orientadora se establecen **relaciones profesionales de ayuda pedagógica**.

Según M. A. Calviño Valdés – Fauly (2000) una relación es un tipo de vínculo en el que se produce un contacto cara a cara, el cual está sujeto a una mediación simbólica dada por la palabra o por una representación, que es su instrumento. El contacto significa implicación emocional, intelectual y actitudinal entre las personas, supone compromisos y acuerdos y la existencia de un interés mutuo en un objetivo o tarea común.

En el caso de la relación docente – estudiante existe un contacto cara a cara, donde la mediación simbólica está dada por aquellos elementos de la cultura que, previamente seleccionados en dependencia de las exigencias sociales, del momento histórico concreto, de las exigencias propias del contenido y de las ciencias pedagógicas, así como de las características de los estudiantes y del propio docente, este debe transmitirle a sus estudiantes.

El proceso de enseñanza aprendizaje no puede desarrollarse sin los estudiantes, sin las relaciones que se establecen entre sí y entre ellos y el docente. El propio hecho de llamarlo estudiante o alumno implica una toma de posición con respecto a las relaciones docente estudiante. Si se concibe al estudiante como un sujeto activo en su propio aprendizaje, poseedor de determinados contenidos que debe redimensionar o relacionar con otros nuevos que adquiera, se estará trabajando por educar al hombre que se necesita en el mundo de hoy. Entonces, en el proceso de enseñanza aprendizaje se pondrá de manifiesto su carácter multilateral y activo, donde **el docente esencialmente enseña, pero puede aprender de sus estudiantes y el estudiante, esencialmente aprende, pero puede enseñar a su profesor, poniendo ambos lo mejor de sí y movilizándolo todos sus recursos personales**.

Si se concibe que el docente es el poseedor del conocimiento que debe ser recepcionado por el alumno, este será un sujeto pasivo, de manera que las relaciones entre ellos son de emisor – receptor, típicas de una educación bancaria.

La manera en que el docente organice la transmisión de la cultura y el trabajo de los estudiantes, determinará la influencia que en el plano motivacional afectivo pueda tener en ellos.

Otro aspecto que tiene que ver con el elemento actitudinal del docente es el relativo a la autoridad y a los poderes que la conforman. M. I. Álvarez Echevarría (2000) plantea los siguientes tipos de poder a partir de los cuales se ejerce la autoridad:

- **el poder legítimo**, basado en la autoridad institucionalizada; }

- **el poder estimulativo - sancionador**, en el que se ejerce la autoridad sobre la base del premio y/o el castigo;
- **el poder capacitativo**, que es la autoridad ganada por la experiencia, el conocimiento o las capacidades;
- **el poder referente** dado por las cualidades de la persona que ejerce la autoridad, que la hace atractiva y propicia para que los demás la sigan.

Pero realmente, ¿qué poderes debe utilizar el docente en las relaciones con sus estudiantes? Esto es algo que necesita una profunda reflexión ya que entre otros elementos, depende de las características de los estudiantes, de su nivel de desarrollo, de sus necesidades y de las propias características del docente, más debe tenerse en cuenta que el poder en el proceso de enseñanza aprendizaje no debe ser impuesto, sino conquistado.

Respecto a los compromisos y acuerdos a los cuales se refiere M. A. Calviño Valdés – Fauly (2000), es importante esclarecerlos desde el rol profesional en el caso del docente y desde las exigencias sociales en el caso del estudiante. Para el docente su compromiso debe estar en el cumplimiento de sus tareas básicas y en el desempeño de sus funciones profesionales, elementos estos que devienen hilo conductor de su modo de actuación profesional. Este compromiso, aunque expresado en este sentido es también de carácter social, pero puede tener también un carácter personal, al vincularse con su motivación profesional. Para el estudiante, su compromiso esencial es con la sociedad, pero en buena medida también lo es consigo mismo y radica en su preparación para la vida futura.

Los acuerdos son elementos también importantes y necesarios en el desarrollo de las relaciones docente estudiante, sin embargo, algunos pueden preguntarse: ¿acuerdos entre maestro y estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje? La respuesta es **SÍ, ACUERDOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE**, muy bien delimitados, precisados y cumplidos. Estos acuerdos deben ser tomados por ambas partes y en dependencia de la situación concreta que se esté dando en el propio desarrollo del proceso.

El último elemento al que se refiere este autor es el interés mutuo en un objetivo o tarea común. De hecho tanto el docente como el estudiante deben estar interesados en la actividad a la cual, cada uno desde su posición está convocado.

Es evidente entonces que en un plano teórico las relaciones docente estudiante son contactos que ellos establecen y que deben tener esos significados. No se puede obviar que al ser seres humanos en constante desarrollo y con características singulares, los aspectos analizados anteriormente pueden sufrir y de hecho sufren modificaciones, que conducen a deterioros en la relación que entre ellos se establece.

Otro elemento muy importante a tener en cuenta en las relaciones docente estudiante es el relativo a las cualidades del docente. Sobre este aspecto diversos autores de todas las latitudes han tratado de caracterizarlo, incluso si se le pregunta a los estudiantes, qué cualidades desean que tengan sus maestros o profesores, la lista es interminable. No obstante, para acercarse a un ideal de maestro o de profesor, entre todas las cualidades posibles deben sobresalir las siguientes: **profesionalidad, comprensión, autenticidad, respeto al derecho ajeno, empatía.**

Al intentar tipificar las relaciones docente estudiante es importante también tomar en consideración los diferentes contextos y actividades que realizan ambos. El docente por su parte, cumple con tareas y funciones profesionales diferentes, pero que necesariamente se relacionan entre sí y para las cuales debe asumir diversas posiciones. Por ejemplo, al desempeñar la función docente metodológica (que es la rectora) debe, a partir de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, estructurar su trabajo de forma tal que contribuya a que el estudiante asimile de forma activa el contenido objeto de estudio en ese momento. Es una relación de **carácter predominantemente pedagógico**.

Al desempeñar la función orientadora, su relación con el estudiante debe centrarse en una relación de ayuda, entendida esta como lo plantea M. A. Calviño Valdés – Faully (2000): **“Ayudar es convocar, es promover la amplitud del análisis, llamar la atención sobre lo que el demandante no está percibiendo, acompañar en una indagación y en una experiencia emocional (que ha de tener un valor correctivo)”**. (3), donde hay un comprometimiento del docente, de los estudiantes y del grupo por lograr el desarrollo de todos en el plano pedagógico.

Al cumplir con la función investigativa debe centrarse entonces en aquella relación que le permita penetrar en el mundo del estudiante, con una actitud indagadora, reflexiva, problematizadora.

Ellos son tan disímiles como las situaciones, los estudiantes y los propios docentes, pero nunca se puede perder de vista que en cualquier circunstancia, la **relación docente estudiante es profesional de ayuda pedagógica** y que responde en última instancia al desempeño de su rol profesional, sin hacer concesiones que posteriormente puedan conducir a borrar esos límites, lo que dificultaría en gran medida el desempeño del rol. Debe quedar claro que ser empático, comprensivo, respetuoso del derecho ajeno, auténtico, no implica en modo alguno no ser profesional.

✓ **Estructura de la función orientadora del profesional de la educación.**

En su estructura la función orientadora del profesional de la educación tiene cuatro fases o momentos, cada uno de esos momentos está constituido por acciones de orientación.

Las acciones de orientación son las ejecuciones que le permiten al docente establecer relaciones de ayuda para promover el desarrollo personal social de sus estudiantes, teniendo en cuenta las tareas del desarrollo correspondientes a cada edad.

FASE 1. Diagnóstico de los estudiantes y del grupo.

Para esta construcción teórica, la autora de esta investigación tomó como referente la concepción planteada por B. Collazo Delgado y M. Puentes Albá (1992) acerca de que el diagnóstico comprende la caracterización, el pronóstico y la elaboración de recomendaciones y el carácter permanente y dinámico del mismo.

Para el docente resulta imprescindible conocer las características de sus estudiantes y del grupo. No siempre se accede a ese conocimiento por la vía científica, sino que en múltiples ocasiones se recurre a otros docentes que han trabajado con ellos anteriormente y en conversaciones, un tanto informales, se indaga sobre ellos. Otras veces cuando los estudiantes son de nuevo ingreso, simplemente se espera a conocerlos “sobre la marcha”.

De esa forma el conocimiento inicial resulta impreciso, incompleto y con una gran carga de subjetividad. Esta situación no permite estructurar científicamente el trabajo y por ende no se está cumpliendo con el rol profesional que ha asignado la sociedad.

Así se trabaja sobre el efecto, desconociendo la causa, lo que implica que transcurrido un tiempo más o menos largo, en dependencia de la situación, los efectos resurjan, a veces con mayor fuerza. De hecho, el proceso orientacional tiene que dirigirse a la determinación de las causas para eliminarlas, reducirlas o cuando la situación lo exija contar con ellas. El docente por tanto, desde su rol profesional y específicamente desde la función orientadora, debe determinar las causas y trabajar sobre ellas o solicitar el concurso de otros especialistas tales como médicos, psicólogos, psicoterapeutas, trabajadores sociales, para promover el desarrollo personal social de los estudiantes. Aquí radica el valor del diagnóstico. Para conformar el diagnóstico es necesario realizar las siguientes acciones:

a) Determinar los aspectos a diagnosticar.

Consiste en la identificación y selección de aquellos elementos de la personalidad de los estudiantes que el docente necesita conocer. Con el objetivo de precisar esos elementos se deben tomar como base las tareas educacionales correspondientes a cada edad, las cuales fueron descritas por el Dr. Gustavo Torroella González (s/f).

Esas tareas del desarrollo son la concreción de las tendencias del desarrollo de la personalidad sana, madura y eficiente, que en cada edad o etapa del desarrollo, constituyen las normas o pautas específicas correspondientes a las mismas. Están descritas las tareas para la niñez, la juventud y la adultez. Su cumplimiento o logro permite determinar el desarrollo de la personalidad alcanzado en esa etapa. Actúan para el docente como guía o patrón para estructurar su trabajo educativo, de ahí la gran importancia que tienen. Como ellas están descritas de manera general, el docente puede seleccionar aquellas que considere necesario y que su rol profesional le permita trabajar.

b) Determinar las técnicas a utilizar en el diagnóstico.

A partir de los parámetros determinados anteriormente y en correspondencia con las características de las técnicas, se identifican y seleccionan éstas.

c) Construir y/o adecuar los instrumentos.

Como el momento del diagnóstico requiere en primera instancia la determinación de los parámetros, es recomendable construir, adecuar los instrumentos a esos parámetros, lográndose con ello que respondan certeramente a lo que se desea diagnosticar, posibilitando que se cumpla el principio de la consistencia interna del aparato técnico. Pueden utilizarse técnicas ya estandarizadas, si realmente se ajustan a los parámetros que se van a diagnosticar.

d) Aplicar los instrumentos.

Si las acciones anteriores se deben ejecutar con precisión, en este caso se recomienda que el docente domine los requisitos de aplicación de cada una de las técnicas, pues así se evita que los estudiantes cometan errores y reaccionen desfavorablemente al proceso, se pierdan informaciones y que estas no sean exactas. En el caso de que se seleccionen técnicas que tengan cierto grado de complejidad, éstas deben ser probadas anteriormente o puede brindársele al estudiante un entrenamiento.

Resulta importante destacar el papel que en esta acción juega la observación. Mediante ella se pueden obtener valiosas informaciones, que no siempre aparecen en el procesamiento posterior. Si lo considera necesario el docente puede auxiliarse de un relator, que puede ser otro docente o un estudiante al que se le asigne esa responsabilidad. El docente debe mantenerse alerta por cualquier situación que pueda suceder, provocada por la aplicación de la técnica.

e) Procesar los instrumentos.

Esta acción requiere de un trabajo minucioso, pues debe realizarse en diferentes planos:

- Individual por técnica.
- Individual por sistema de técnicas.
- Grupal por técnica.
- Grupal por sistema de técnicas.

El procesamiento por planos evidencia la necesaria relación entre lo individual y lo social y entre lo cualitativo y lo cuantitativo. En el primer caso, al hacer el procesamiento entre los dos primeros planos se obtiene la caracterización del sujeto como ser individual. Al hacer el procesamiento entre el tercer y el cuarto plano se obtiene la dinámica de lo individual en lo social, por tanto, se ve al sujeto en lo social.

En el caso de la relación entre lo cuantitativo y lo cualitativo, puede determinarse cómo la presencia de determinada cantidad de sujetos con una u otra característica, puede marcar la cualidad del grupo.

Se deben tener en cuenta de manera general los elementos que se reiteran, los borrones, los hechos y/o respuestas contradictorias, así como las propias informaciones que aportan los instrumentos atendiendo a sus características, pues son muy valiosas.

f) Elaborar los pronósticos y diagnósticos individuales y grupales.

Si bien en la acción anterior se produce un proceso de análisis, en ésta el proceso que predomina es la síntesis. Este proceso debe hacerse en dos momentos y a su vez en dos planos, es decir:

- El pronóstico en el plano individual y grupal.
- El diagnóstico en el plano individual y en el plano grupal.

El pronóstico permite, tomando en cuenta la caracterización y las posibilidades reales de acción del docente en sus contextos de actuación profesional, prever el desarrollo futuro de los estudiantes y del grupo, lo que le confiere un inestimable valor, pues con ello el docente podrá determinar cuán cerca o cuán lejos está de cumplir con las exigencias sociales acerca de la formación del hombre y en consecuencia actuar.

El diagnóstico proporciona el resumen, la síntesis de las características de los estudiantes y del grupo, en correspondencia con las tareas de la edad. Es lo real.

Es importante destacar que las características del grupo no se determinan por la simple sumatoria de las características de las personas que lo conforman, sino que ellas se determinan por la dinámica que se establece entre los miembros, de ahí que sea necesario el pronóstico y el diagnóstico en los planos individual y grupal.

FASE 2. Elaboración de la estrategia educativa desde el rol profesional.

Este momento es esencial en tanto que el docente elabora, construye su estrategia de trabajo, teniendo muy en cuenta su rol profesional y sus contextos de actuación profesional.

El rol ha quedado definido anteriormente, respecto a los contextos de actuación es necesario precisar que si bien estos se enmarcan en la escuela, la familia y la comunidad, el centro, lo esencial, es la escuela y el proceso de enseñanza aprendizaje que en ella ocurre. Esta precisión es importante dado que no siempre se explotan al máximo las potencialidades de este proceso, porque se asume a la escuela como un lugar donde se dan, se reciben clases y se hacen otras actividades. La escuela es el centro cultural más importante de la comunidad y como tal hay que percibirla. De esta manera se contribuye a la educación de la personalidad de los estudiantes y a algo muy importante, a que ellos desarrollen sentimientos de pertenencia a la escuela.

En modo alguno se puede olvidar a la familia y a la comunidad como contextos de actuación. Es necesario involucrarlos en el proceso educativo, pero no se debe hacer de ellos el centro de la actuación. Esta fase comprende las siguientes acciones:

a) Determinar los fines a alcanzar, partiendo de los resultados del diagnóstico.

Si en las acciones anteriores se determina lo real y su posible evolución, ahora es necesario determinar la meta, hasta dónde es posible llegar, ello constituye lo ideal.

El ideal nunca puede perder de vista lo real (el diagnóstico) y qué realmente puede hacer el docente desde su rol profesional y desde la singularidad de sus contextos de actuación. Esto es importante esclarecerlo porque pueden surgir problemáticas, características y situaciones que **NO** se pueden modificar o solucionar, porque necesitan del concurso de otros profesionales y de otras instituciones estatales o de la familia. En estos casos el proceder del docente debe estar relacionado con reclamar el concurso de esos especialistas o instituciones.

b) Determinar las potencialidades educativas del contenido.

Todo docente domina con claridad el potencial instructivo del contenido que imparte, pero no tiene claridad en cuanto al potencial educativo del mismo. A veces este se diluye porque se analiza de manera general o no se relaciona con lo instructivo. También es cierto que “cuesta trabajo” determinarlo porque se desconocen contra qué aspectos se debe analizar y porque se considera que el contenido sólo incluye sistemas de conocimientos, leyes y principios, es decir, un solo tipo de contenido.

Si para cada edad están determinadas las tareas del desarrollo, ahí es necesario buscar las potencialidades educativas del contenido, qué puede hacerse desde él, para que cada uno de los estudiantes cumpla con las tareas del desarrollo correspondientes a su edad.

Respecto al contenido, en esta construcción teórica se asume la concepción de I. Ya. Lerner y M. N. Skatkin (1981), pues resulta más abarcadora y específica, al plantear que el contenido incluye al sistema de conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad, el pensamiento, la técnica y los métodos de acción cuya asimilación garantiza la formación de la concepción científica del mundo; el sistema de hábitos y habilidades generales, tanto intelectuales como prácticos; las experiencias de actividades creadoras que favorecen el desarrollo de sus rasgos fundamentales y la participación en el progreso social, así como el sistema de relaciones con el mundo y con los demás hombres, de conocimientos,

experiencias, sentimientos y actitudes que determinen la formación de sus convicciones e ideales.

Al tomar en cuenta las tareas del desarrollo y los tipos de contenido es posible entonces, determinar el potencial educativo del mismo.

c) Analizar las potencialidades y/o dificultades de los estudiantes.

Resulta relativamente fácil para las personas y en especial para los docentes, determinar las dificultades de los estudiantes, pero se hace muy difícil determinar cuáles son sus potencialidades, sus fortalezas. Cuando se trata una dificultad, generalmente se coloca en el centro dicha dificultad y no lo positivo, la fortaleza o la potencialidad del sujeto. A veces se piensa que esa fortaleza no es necesario desarrollarla, cultivarla y apenas se utiliza.

En el proceso de orientación se produce una interrelación entre lo remedial o consultivo y lo desarrollador o preventivo, es decir, mientras que para algunos un aspecto es tratado en lo remedial, para otros, ese mismo aspecto puede ser tratado con un objetivo desarrollador, siendo más efectivo tratar las dificultades y/o potencialidades desde estas últimas, ya que con esto se favorece el desarrollo personal social y se refuerza la autoestima de los estudiantes. Conociendo sus potencialidades y trabajando desde ellas, es posible enrumbar mejor el trabajo educativo.

d) Analizar las condiciones del contexto de actuación.

El proceso de educación de la personalidad ocurre en varios contextos y éstos a su vez son heterogéneos, abarcan desde lo totalmente favorable hasta lo totalmente desfavorable.

Los contextos de actuación del profesional de la educación no escapan a esta característica y es necesario conocerlos para considerarlos. Cuando no se cuenta con las condiciones de dichos contextos, se corre el riesgo de planificar estrategias que luego no son factibles de ser aplicadas, pues son factores que entorpecen o por el contrario no pueden ser explotados al máximo.

e) Determinar las líneas de orientación.

Esta acción está muy relacionada con lo que el docente puede hacer realmente desde su rol profesional. Es necesario **determinar qué puede hacer y qué no puede hacer desde ese rol** y agrupar por líneas los aspectos hacia los cuales debe dirigir el proceso orientacional, tanto de forma individual como de forma grupal.

f) Determinar las actividades a realizar.

Las actividades que desarrolla el docente en el cumplimiento de su rol profesional, deben seleccionarse y conformarse, atendiendo a las informaciones, datos y análisis realizados anteriormente. En este caso se consideran actividades, todas aquellas en las que participa el maestro o profesor, ya sean docentes, extradocentes, extraescolares, incluidas o no en el currículo escolar.

Es importante destacar que la actividad docente no debe desaprovecharse, pues ella en sí encierra un gran valor educativo, sobre todo si ya se ha efectuado la determinación de las potencialidades educativas del contenido.

FASE 3. Ejecución de la estrategia.

Este momento resulta muy importante ya que en él se pone en práctica la estrategia elaborada. Comprende las siguientes acciones:

a) Aplicar la estrategia.

Esta acción implica llevar a la práctica todo el proceso anterior. No puede olvidarse que si bien el proceso de enseñanza aprendizaje se realiza en condiciones grupales, hay que atender la diversidad.

En el proceso de aplicación de la estrategia resulta imprescindible, observar el desarrollo que va alcanzando cada estudiante en particular y el grupo en general, de manera que se puedan identificar sus avances, retrocesos o estancamientos.

b) Valorar y/o reajustar constantemente la estrategia.

Teniendo en cuenta que el docente desempeña su rol con personas diferentes entre sí, la estrategia educativa debe valorarse y de ser necesario reajustarse en función de lo planteado en la acción anterior: avances, retrocesos o estancamientos. Esto le imprime flexibilidad al proceso de orientación y un marcado enfoque personológico.

FASE 4. Evaluación del desarrollo alcanzado por los estudiantes y por el grupo.

En este sistema interventivo se pone de manifiesto que la evaluación es tanto un proceso como un resultado. Este momento está dirigido especialmente al resultado, pues la evaluación como proceso comienza desde el inicio de la intervención y se mantiene a lo largo de ella.

La evaluación final del proceso interventivo es recomendable hacerla al concluir el curso o período de trabajo, en dependencia del grado o nivel en que el docente trabaje. En caso de que el docente transite con el estudiante por diversos grados, esta evaluación resultaría parcial.

Este momento refleja la espiral del desarrollo, se vuelve al momento inicial, pero en otras condiciones, tras un trabajo que ha favorecido el desarrollo individual y grupal, o sea a niveles superiores, preparando a los estudiantes y al grupo para continuar el desarrollo. Comprende las siguientes acciones:

a) Determinar los aspectos a evaluar.

En este caso los aspectos se determinan tomando como referencia el pronóstico elaborado, o sea las posibilidades reales de cambio que tienen los estudiantes y el grupo, a partir del diagnóstico y de las características del contexto en que se desarrollan.

b) Determinar las técnicas a utilizar.

El docente debe ser muy cuidadoso a la hora de determinar las técnicas pues debe tener en cuenta que respondan a los aspectos determinados, sean nuevas, elevando el grado de complejidad de las mismas, dado que ha ocurrido un proceso de orientación.

c) Construir y/o adecuar los instrumentos.

Esta acción se realiza de manera similar que en el momento del diagnóstico, pero siempre respondiendo a los aspectos determinados, a las características de los estudiantes, del grupo y de las técnicas determinadas.

d) Aplicar los instrumentos.

Transcurre con los mismos requisitos que en el momento del diagnóstico, debiéndose ser muy cuidadoso, pues generalmente estas técnicas son más complejas que las anteriores y necesitan de una mayor orientación.

e) Procesar los instrumentos.

Los requisitos necesarios para el procesamiento de los datos en el momento del diagnóstico, son válidos también para este caso. Al concluir el procesamiento de todas los instrumentos, es necesario comparar los resultados con el pronóstico emitido en el momento del diagnóstico, de manera que se pueda determinar el desarrollo alcanzado por los estudiantes y por el grupo.

f) Comunicar los resultados.

Esta acción reviste particular importancia porque los resultados del trabajo realizado es necesario que lo conozcan los docentes que trabajan con el grupo, los propios estudiantes, así como sus padres y los docentes que comenzarán a trabajar con ellos.

Las acciones de orientación aquí propuestas, mediante el adecuado proceso de sistematización, devienen en habilidades imprescindibles para el desarrollo del trabajo del docente. Es tarea entonces tanto de la formación inicial como de la permanente, promover el desarrollo de estas habilidades.

Para desarrollar las habilidades, según los R. Bermúdez Sarguera y M. Rodríguez Rebutillo (1996), son necesarios determinados requisitos que garantizan la sistematización, ellos son: frecuencia, periodicidad y flexibilidad de la ejecución, así como el aumento de la complejidad.

En este proceso es necesario contar con las llamadas invariantes funcionales, que son las instrumentaciones de la ejecución por medio de las cuales tiene que transcurrir necesariamente la actuación. Son estables, esenciales, específicas, no varían de una persona a otra ni de un contexto a otro. Más, también es importante considerar las variantes funcionales que son las instrumentaciones propias, típicas de cada sujeto y contexto. No son esenciales, sino singulares, pues dependen de las características del sujeto y del contexto. Deben ser atendidas por el docente en función del desarrollo personal, al ayudar al estudiante a concientizarlas.

Las acciones que comprende el sistema interventivo, así como sus invariantes funcionales son:

- Determinar: identificar y seleccionar.
- Construir: analizar, determinar, establecer relaciones y modelar.
- Aplicar: observar, describir e identificar.
- Procesar: analizar, identificar, interpretar, clasificar y generalizar.
- Elaborar: analizar, generalizar, comparar y sintetizar.
- Analizar: determinar el todo, determinar los criterios de descomposición, determinar las partes del todo y estudiar cada parte.
- Valorar: caracterizar el objeto a valorar, determinar los criterios de valor, comparar y elaborar los juicios de valor.

✓ Carácter de sistema.

Para analizar el carácter de sistema de la función orientadora del profesional de la educación, es necesario partir de esclarecer la concepción de sistema a la cual se adscribió la autora de este texto, la que aparece en el Diccionario Filosófico traducido por O. Razinkov y editado en 1984 por la Editorial Progreso.

“Sistema (gr. Systema): Conjunto de elementos que tienen relaciones y conexiones entre sí y que forman una determinada integridad, unidad ... El concepto de sistema está ligado orgánicamente con los de integridad, elemento, subsistema, conexión, relación, estructura... El sistema no se caracteriza solo por la existencia de conexiones y relaciones entre sus elementos (determinado grado de organización) sino también por la unidad indisoluble con el medio (en las relaciones mutuas con el mismo, el sistema manifiesta su integridad. Todo sistema puede ser considerado como elemento de un sistema de orden más alto, a tiempo que sus elementos pueden constituir un sistema de orden inferior. La mayoría de los sistemas se caracteriza por la existencia en ellos de los procesos de trasmisión de la información y de dirección ...”. (4)

Un sistema se caracteriza por poseer una estructura y determinadas propiedades. En cuanto a la estructura, está dada por:

- **La composición interna:** En este caso aparece una totalidad formada por partes o conjuntos que a su vez están constituidos por elementos que interactúan entre sí.
- **Vínculos:** En este caso los vínculos son:
 - **Intrasistémicos:** Son los vínculos que se dan entre los elementos y tienen un carácter local y entre los conjuntos del sistema o subsistema y que posibilitan la existencia del mismo. Le confieren totalidad e integridad.
 - **Intersistémicos:** Son los vínculos que se dan entre el sistema objeto de estudio y los otros sistemas que forman parte del medio externo.

La función orientadora posee una estructura interna, aparece una totalidad formada por cuatro partes, a las que la autora llamó “fases o momentos del sistema interventivo” y estos a su vez están constituidos por elementos que interactúan entre sí y que son los componentes más sencillos del sistema, en este caso son las 20 acciones de orientación propuestas por la autora. Vale destacar que si la función orientadora del profesional de la educación se define como “actividades”, toda actividad se descompone en acciones.

Este hecho reviste gran importancia en tanto que permite analizar dichas acciones como elementos del sistema, lo que posibilita el establecimiento de las necesarias relaciones entre ellos, de forma que le confieren unidad, integridad al sistema.

En la función orientadora se dan **vínculos intrasistémicos**, tales como:

- **Los vínculos que se dan entre los elementos de la estructura.** Cada elemento se relaciona con el anterior y con el siguiente. Por ejemplo, en la Fase de Diagnóstico, se establecen vínculos entre los parámetros a diagnosticar y las técnicas a utilizar. En dependencia de los parámetros es que se determinan las técnicas, dado que por las características de lo que se necesita diagnosticar, se puede utilizar una u otra técnica, lo que permite también comprobar la veracidad de lo encontrado y posteriormente, construir

o adecuar el instrumento. Es decir, si el docente necesita determinar cómo son las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo, puede aplicar el Test sociométrico, o una encuesta a los estudiantes o realizar entrevistas. Siempre deberá utilizar en primera instancia, aquella que le brinde más información, en este ejemplo, el Test sociométrico y comprobar la información o completarla con el uso de las otras, si lo considera necesario.

- **Los vínculos que se dan entre las fases o momentos de la estructura.** Las fases o momentos de la estructura se relacionan entre sí, estableciendo vínculos en los que un momento se relaciona con el anterior y con el posterior. Por ejemplo, la Fase de la Elaboración de la Estrategia Educativa, depende de la Fase de Diagnóstico, ya que este precisa las características de los estudiantes y del grupo, cuáles son sus necesidades, intereses, potencialidades, su posible evolución en dependencia de las características de ellos mismos y de los contextos, así como las líneas de orientación o aspectos generales hacia los cuales dirigir la estrategia.

En la función orientadora se dan **vínculos intersistémicos**, entre:

- **Ella y las funciones docente metodológica e investigativa.** Si se considera que cada una de las funciones profesionales del docente son un sistema, entre ellas se establece una relación dialéctica, que lleva en sí como punto esencial el análisis, valoración y constante reajuste de la actuación profesional, lo que conduce a elevar la calidad de la educación y a la profesionalización del docente, a crear actitudes críticas, de alerta ante los conocimientos y en definitiva a resolver la contradicción exigencias sociales – posibilidades reales de los docentes. Esta interrelación dialéctica posibilita que el docente identifique y jerarquice los problemas que están obstaculizando el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y a partir del análisis de las potencialidades del propio proceso, de los contextos de actuación profesional, de los estudiantes, del grupo y de él mismo, pueda desarrollar actividades que favorezcan el desarrollo personal social de todos los implicados.
- **Entre la función orientadora y el rol profesional en sí mismo.** Atendiendo a las actividades que se realizan en la función orientadora se puede incidir con más certeza sobre la personalidad de los estudiantes, o sea, cumplir con las tareas básicas de instruir y educar en los diferentes contextos de actuación profesional, cuestión que trae como resultado el cumplimiento exitoso del rol profesional.

Las propiedades de los sistemas, según la Academia de Ciencias de Cuba y la Academia de Ciencias de la URSS, son las siguientes:

- ❖ **Integridad:** “... se entiende aquella modificación de cualquier elemento del sistema que influye sobre los demás elementos del mismo y conducente a la transformación de todo el sistema; y a la inversa, es decir, que la modificación de cualquier elemento depende de todos los demás elementos del sistema.” (5)
- ❖ **Centralización:** “... se entiende el proceso de aumento de los coeficientes de interacción en una parte del sistema o en determinado elemento del mismo. Como resultado de las insignificantes modificaciones de esta parte (la parte rectora del sistema) tiene lugar un cambio sustancial en todo el sistema.” (6)

- ❖ **Organización jerárquica:** “... los diferentes elementos del sistema constituyen un sistema de orden inferior, mientras que el sistema estudiado actúa como elemento de un sistema de orden superior.” (7)

En la función orientadora se manifiestan las propiedades de los sistemas de la siguiente forma:

La integridad se evidencia cuando se modifica cualquiera de sus elementos, por ejemplo, si en la Fase de Evaluación del desarrollo alcanzado por los estudiantes y por el grupo, al obviarse el elemento “comunicar los resultados”, tanto a los estudiantes, como a los docentes que trabajarán próximamente con ellos o a la familia, la afectación será generalizada, ya que no tendrían conciencia de qué es lo que se ha hecho ni qué se ha logrado. Esto trae como consecuencia que cuando se reinicie el trabajo ocurran reiteraciones u omisiones innecesarias.

La autora de esta construcción teórica considera que la parte rectora del sistema es la Fase del Diagnóstico, ya que de ella dependen las fases posteriores, las modificaciones que en ella se producen, cambian el curso del sistema interventivo, de manera que se manifiesta así la propiedad de **centralización**. De hecho, al asumir la concepción de que el diagnóstico tiene un carácter permanente, en dependencia de sus resultados, constantemente es necesario reajustar la estrategia, dado que se trabaja con sujetos que están en constante cambio y transformación y en los cuales se producen avances, retrocesos y estancamientos en el desarrollo de su personalidad.

La organización jerárquica se manifiesta en que las 20 acciones de orientación conforman un sistema, en tanto que él es un subsistema del sistema compuesto por las funciones profesionales y actúa como elemento del sistema de orden superior que es el rol profesional del docente.

✓ **El dominio de determinados contenidos de Orientación Educativa.**

Para el desempeño de la función orientadora el docente debe dominar determinados conocimientos teóricos y metodológicos de Orientación Educativa, los que conjuntamente con los hábitos, habilidades y la forma de relacionarse con los sujetos, consigo mismo y con el medio, hacen de su actuación un acto de constante reconstrucción, en función del desarrollo de los estudiantes, del grupo y de él mismo como persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. BLANCO PÉREZ, A. y S. RECAREY FERNÁNDEZ.: Acerca del rol profesional del maestro. Material impreso. ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación. La Habana, 1999. Pág. 9.
2. BLANCO PÉREZ, A. y S. RECAREY FERNÁNDEZ.: Ob. Cit. Pág. 10.
3. CALVIÑO VALDÉS – FAULY, M. A.: Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. Editorial Científico Técnica. La Habana, 2000. Pág. 17.
4. RAZINKOV, O. (Traductor): Diccionario Filosófico. Editorial Progreso. Moscú, 1984. Págs. 395 – 396.

5. ACADEMIA DE CIENCIAS DE CUBA Y ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS.: Metodología del conocimiento científico. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1975. Pág. 427.
6. ACADEMIA DE CIENCIAS DE CUBA Y ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS.: Ob. Cit. Pág. 428.
7. ACADEMIA DE CIENCIAS DE CUBA Y ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS.: Ob. Cit. Pág. 428.

LA EDUCACIÓN Y LA ORIENTACIÓN COMO LA PREPARACIÓN DEL HOMBRE PARA LA VIDA.

AUTOR: DrC. GUSTAVO TORROELLA GONZÁLEZ.

CONFERENCIA DICTADA EN EL I TALLER IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SEXUAL Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

PALACIO DE LAS CONVENCIONES. LA HABANA, 1993.

Partimos de la tesis de concebir a la educación y a la orientación como una preparación para la vida. Ahora bien, la formulación de esta tesis no es novedosa. Insignes educadores en el pasado la han enunciado con estas u otras palabras. Entre nosotros recordemos el pensamiento de Martí: **“Educar es preparar al hombre para la vida.”**

El problema radica en la definición de lo que se entiende por ello, es decir, en primer lugar, en la interpretación que le damos a los términos de educación y orientación, de las relaciones y diferencias que establezcamos entre ellos y en precisar en qué consiste su objetivo común de la preparación para la vida.

Este trabajo es un intento, un ensayo y una propuesta abierta a futuro desarrollo de nuestro criterio sobre esta cuestión cuyas aplicaciones prácticas las hemos iniciado con el grupo de educadores y orientadores con el que hemos trabajado.

Creo que lo primero que tenemos que hacer para desbrozar el camino a seguir es definir los conceptos de educación y de orientación con los que trabajamos y señalar sus objetivos comunes y diferentes, así como su convergencia final. En segundo lugar tenemos que aclarar, precisar, qué entendemos por preparación para la vida y en tercer lugar trataríamos y analizaríamos las vías y métodos para alcanzar ese objetivo, el cómo hacerlo, que equivale, como veremos, al desarrollo de la personalidad integral, a la plena autorrealización del individuo, meta final a la que contribuyen por caminos convergentes y en la que deben confluir la educación y la orientación.

Ahora bien, si concebimos a la educación y a la orientación como preparación del hombre para la vida parece que como introducción al tema, el concepto previo que habría que definirse es el de la vida humana, para conocer qué es aquello para lo que hay que prepararse. Paradójicamente el término vida humana que es uno de los más empleados en el lenguaje cotidiano, sin embargo resulta también que es uno de los menos definidos o precisados.

Recogiendo los escasos aportes que la Filosofía y la Psicología han hecho a la explicación de este concepto, diríamos, intentando una definición preliminar y esquemática, que la vida humana consiste en un yo haciendo algo, interactuando, con los objetos del mundo naturales y socioculturales que el propio hombre ha creado.

De ahí se deriva que La estructura de la vida humana consta de tres componentes fundamentales, en íntima interacción dialéctica:

- 1) **El yo** que es el que actúa y hace en el mundo;
- 2) **Las actividades** que son las acciones y quehaceres de ese yo en el mundo (que pueden ser manipulativas, cognitivas, valorativas, comunicativas, transformadoras, creativas o destructivas);
- 3) **Los objetos del mundo** (materiales, vivientes, personas, culturas) con los que el yo

interactúa y hace sus quehaceres.

El yo individual o personalidad es el resultado de la interacción dialéctica entre el hombre y el mundo, entre el individuo y la sociedad. El hombre crea al mundo social y, a su vez, este mundo, su propia obra, crea al hombre.

¿Cuáles son las características esenciales de la vida humana?

Siendo la vida humana una constante interacción entre el polo subjetivo del yo y el polo objetivo del mundo a través de una serie de actividades, de ello se derivan varias características esenciales de la vida humana que hay que tener muy en cuenta al concebir y planificar la educación. Son las siguientes:

- 1) La proposición básica, como vivimos, es que la vida consiste en un yo haciendo algo con las cosas del mundo.
- 2) Ahora bien, lo primario que hace el hombre es estimar, apreciar los valores (valencias) o importancia de las cosas antes de conocer los hechos. Ante todo el hombre se encuentra en el mundo cosas agradables y desagradables, útiles o inútiles, amables o temibles, bellas o feas, buenas o malas. La valoración pues, precede a la cognición, y es el primer motor de la conducta.
- 3) En consecuencia, vivir es fundamentalmente seleccionar, preferir, elegir (entre la multiplicidad de opciones que ofrece el mundo), de acuerdo a la importancia o valor que le atribuimos a las cosas.
- 4) Con el tiempo, esto conduce a la formación de un sistema, relativamente estable, de preferencias y elecciones o jerarquía de valores que determina un punto de vista o perspectiva vital (la ventana o atalaya donde se instala cada vida) y desde el cual percibimos, conocemos, estimamos y juzgamos los objetos del mundo y proyectamos la dirección o rumbo de nuestra vida (con la creencia ingenua de que ese punto de vista es el verdadero y correcto).
- 5) Entre los objetos del mundo hay una clase de especial importancia y son las otras personas. Una necesidad, una actividad y tarea fundamental de la vida es comunicarnos y relacionarnos con ellas.
- 6) Como resumen de estas características de la vida humana diríamos que ella es esencialmente una acción dramática, un drama o novela con tres actos o capítulos: 1) lo que el yo prefiere, quiere, elige y decide, es decir, propone; 2) lo que la circunstancia del mundo facilita o dificulta, accede o contrapone, es decir, lo que permite y posibilita y 3) en tercer lugar, lo que se logra o realiza, la cosecha de satisfacciones, frustraciones o de la salsa agridulce de la vida.

Ahora bien, si la educación y la orientación es preparar al hombre para la vida, entonces esto implicaría, en primer lugar que deberíamos prepararnos, principalmente, para hacerle frente y responder a esas exigencias y cumplimentar esas tareas que el drama de la vida nos plantea diariamente.

¿En qué consiste la preparación para la vida?

Vamos a abordar el tema de la preparación para la vida en dos partes. Primer estudiaremos las dos grandes áreas que cubre la preparación para la vida: la individual y la social y ulteriormente nos referiremos al sistema de aprendizajes concretos y específicos que comprende la preparación para la vida integral.

Siendo la vida humana una estructura con dos polos el yo y el mundo o más concretamente, el individuo y la sociedad - vinculados en interacción mediante las actividades que realiza el sujeto, se deduce de esto que la preparación para la vida debe contemplar también ambos aspectos -esos dos polos- y debería ser, por lo tanto, preparación para la vida individual y preparación para la vida social, aunque en definitiva estas son dos caras relacionadas y complementarias de la preparación; para la vida integral.

I) La preparación para la vida individual constituye un aspecto de la educación, que coincide con la orientación y consiste en promover el desarrollo del potencial humano, de la autorrealización del individuo mediante una serie de aprendizajes básicos referentes al sujeto y de capacitación del yo para la vida, como son:

- conocerse a sí mismo y tener una idea del mundo en que se vive para orientarse;
- ser independiente, autónomo y dirigirse a sí mismo;
- proponerse metas u objetivos en la vida;
- hacer planes y proyectos;
- saber hacer elecciones y tomar decisiones;
- resolver problemas de la vida, etcétera.

Es decir, son aprendizajes que tienen como objetivo preparar al individuo para que sea un ser humano idóneo, capaz de actuar adecuadamente, eficientemente, en el mundo, Esta vertiente de la educación corresponde a la misión de la orientación personal, a una tarea del orientador.

II) Y el otro aspecto de la educación consiste en una serie de aprendizajes básicos que nos ponen a la altura de nuestro tiempo, y nos preparan para la vida social, que consta de dos fases o procesos;

- 1) La trasmisión, por la parte de la educación y la asimilación por parte del sujeto, del patrimonio histórico o herencia social de la humanidad (conocimientos, necesidades, valores, normas, modos de vida, etcétera). Es decir, se trata del proceso de socialización del individuo.
- 2) El otro proceso de preparación para la vida social consiste en promover la convivencia, en la participación activa, cooperativa y creadora del individuo en las diversas esferas de la sociedad (la escuela, la familia, la ciudadanía, el trabajo, la ciencia, la técnica, el arte, la cultura en general).

Ahora bien, los aprendizajes básicos de la vertiente individual y de la vertiente social de la vida humana no existen separados o no son excluyentes, sino que están en íntima relación y complementación. Todos los aprendizajes básicos que se refieren a las relaciones del individuo consigo mismo tienen que ver o se relacionan también indirectamente con el

mundo, porque el yo no flota en el vacío, sino que existe en íntima relación e interacción con la realidad circundante. A su vez, los aprendizajes básicos que se refieren a las relaciones del yo con el mundo también implican relaciones del yo consigo mismo, porque en la vida humana el mundo no existe desligado del yo.

La división o clasificación de los aprendizajes en 1) relativos al individuo y 2) relativos al mundo social, se refieren a una relación primaria o predominante, pero en última instancia todos son aprendizajes para la vida humana, cuya estructura se compone, como sabemos, del yo, el mundo y las actividades que vinculan a ambos polos.

Resumiendo: desde el punto de vista individual la educación se interpreta como el desarrollo pleno de la personalidad y desde el punto de vista social la educación se considera como la socialización del sujeto, como la preparación del mismo para su participación en las tareas correspondientes a las diversas áreas de la vida social. Pero en el fondo, ambas interpretaciones son aspectos de la misma realidad, ambas contribuyen a realizar al hombre integral en sus dos vertientes individual y social.

La educación en sentido general, consiste como vemos, en la preparación para la vida en los dos aspectos individual y social y aspira al máximo desarrollo de la personalidad del sujeto, lo que culmina con su participación plena y creativa en la sociedad. En este sentido toda la orientación es parte de la educación y está contenida en la misma, por lo que toda orientación es educativa, porque aspira a la educación de la personalidad, a la preparación para la vida y promueve a través de ésta el desarrollo personal y la autorrealización. Pero no toda educación es primariamente orientadora, porque: como hemos visto, hay una parte de la educación que es instrucción, que consiste en la transmisión de la herencia social y cultural y su asimilación por los individuos, a través del proceso de educación escolar y de la enseñanza de las materias escolares.

Ahora bien, ¿qué ha pasado con la educación? ¿Cumple la educación actual, en general con sus objetivos? La educación, que ha debido realizar armoniosa y equilibradamente su doble misión: 1) por una parte, de contribuir al desarrollo del potencial humano y de la personalidad del individuo y facilitar y promover una serie de aprendizajes básicos para preparar para la vida, 2) y por otra parte cumplir la función instructiva de transmitir el patrimonio cultural a las nuevas generaciones a través de la enseñanza escolar, ha sufrido lamentablemente en su evolución histórica un desequilibrio, una deformación, una desviación unilateral, en el sentido de dedicarse principalmente, casi únicamente, a uno de sus objetivos el de depositar en las mentes de los educandos la herencia social y cultural de la humanidad a través de la impartición de conocimientos y se ha centrado en la enseñanza de las materias escolares, en detrimento de su otra misión orientadora y desarrolladora, la que ha olvidado y desatendido.

Como consecuencia de esta tendencia, la educación tradicional se ha vuelto una enseñanza que consiste principalmente en la transmisión de conocimientos de una manera “estandarizada” uniforme, homogénea, que ignora las diferencias individuales y por lo tanto es igual para todos en general que es como decir que es para nadie en particular, y se caracteriza por ser:

- 1. Memorista y pasivo – reproductiva**, en que el alumno se limita a memorizar y a repetir lo que se dice o lee;

2. **Autoritaria o autocrática**, porque el maestro impone su criterio sin la participación del alumno;
3. **Dogmática**, porque se le dice al alumno lo que debe saber y creer;
4. **Cerrada o acabada**, porque el maestro suministra conocimientos completos, terminados, abortando o frustrando la creatividad del alumno.

Pero lo peor no es solo que haya ocurrido ese desarrollo desproporcionado, anormal, parasitario del aspecto informativo o instructivo a expensas del formativo y desarrollador, sino que esa misma tendencia unilateral ha bloqueado, frustrado, impedido el desarrollo a la otra tendencia que debió haber cumplido como es la orientación y el desarrollo personal.

Frente a esa educación tradicional y oponiéndose a ella, ha surgido y se desarrolla gradualmente, pero firme y de manera irreversible, la tendencia de la educación humanista, como nuevo brote de antiguas raíces, que genera y a su vez promueve el movimiento de la orientación y que se caracteriza por los siguientes principios rectores:

1. La educación centrada en el alumno, en su atención y conocimiento.
2. El respeto, aceptación y amor al educando como actitud fundamental.
3. La vitalización de la escuela: su vinculación con la vida en el doble sentido de abrir, de llevar la escuela a la vida y traer e introducir la vida en la escuela.
4. La escuela como un taller para la vida, para la vida naciente y creadora (frente al embalsamamiento y momificación del pasado en la escuela tradicional).
5. Otro rasgo característico es la actividad, frente a la pasividad, la inercia y bostezo de la escuela tradicional, pero principalmente la auto – actividad, es decir, la emanada y dirigida por el propio alumno.
6. La espontaneidad creadora, frente al formalismo. La rigidez y el autoritarismo. La espontaneidad y libertad para tener iniciativas, para expresarse y elegir.
7. Finalmente, la educación humanista, germen de la orientación personal y social está orientada hacia la comunidad, hacia la sociedad para una convivencia armoniosa y cooperativa, para promover la responsabilidad y la conducta prosocial.

Esta educación humanista constituye la base del nuevo estilo pedagógico, educativo y el fundamento de la orientación. Ahora bien, después de conocer la estructura y características de la vida humana y los principios y objetivos fundamentales de la educación y de la orientación como preparación para la vida, surge la pregunta de en que consiste concreta y "operacionalmente" esa capacitación para la vida y en qué formas se puede llevar a cabo.

Para prepararnos adecuadamente para la vida, es decir, para saber afrontar y responder a sus exigencias y demandas, para saber quiénes somos y poder orientar y dirigir nuestra conducta, para saber elegir y tomar decisiones, para poder resolver los problemas que la vida cotidiana nos plantea, para convivir armoniosa y cooperativamente con nuestros semejantes, para transformar creativamente el mundo en que vivimos, para todo ello y

mucha más que es la vida, es necesario realizar una serie de aprendizajes básicos, de aprender, digamos, una serie de lecciones fundamentales, que es lo que denominamos la didáctica la vida humana.

Ese conjunto o sistema de aprendizajes básicos es lo que debe constituir los objetivos fundamentales y el contenido esencial de una educación y de una orientación para la vida.

Estos aprendizajes básicos para la vida los hemos clasificado y dividido en cinco grupos, para facilitar su exposición, de acuerdo a los objetivos predominantes y a los aspectos principales de la vida a que se refieren, aunque debemos tener siempre presente que están íntimamente relacionados, constituyendo un sistema. Son los grupos siguientes:

I. Aprendizajes básicos que se refieren principalmente a la relación del hombre consigo mismo (Orientación personal).

II. Aprendizajes básicos referentes a la relación o encuentro del hombre con el mundo o realidad externa (Orientación hacia el mundo).

III. Aprendizajes básicos que se refieren a la relación del hombre con las otras personas (Orientación social).

IV. Aprendizajes básicos concernientes a: la asimilación cultural, participación creativa y transformación del mundo (Orientación educacional, vocacional y profesional o laboral).

V. Aprendizaje de la auto-educación y del mejoramiento y superación personal (Orientación hacia el desarrollo personal y autorrealización).

I. APRENDIZAJES BÁSICOS QUE SE REFIEREN PREDOMINANTEMENTE A LA RELACIÓN DEL HOMBRE CONSIGO MISMO (ORIENTACION PERSONAL)

1. Aprender el cuidado personal y de la salud.
2. Comprensión de sí mismo y autoestima.
3. Desarrollo de la independencia, autonomía y la dirección o control de si mismo.
4. Formación de una jerarquía u orientación de valores y del sentido de la vida (amor, razón y creatividad).
5. Elaboración del proyecto y planes de vida.

II. APRENDIZAJES BÁSICOS REFERENTES A LA RELACIÓN O ENCUENTRO DEL HOMBRE CON EL MUNDO O REALIDAD EXTERNA (ORIENTACION HACIA EL MUNDO)

6. Aprender a estimar, apreciar y disfrutar los valores positivos del mundo: (belleza, bondad, verdad, justicia, felicidad).
7. Aprender que nuestro punto de vista no es el único, sino que se complementa con los otros.
8. Comprender, dominar, aprovechar y transformar la realidad (para satisfacer nuestras necesidades y valores)
9. Desarrollar la capacidad de elegir y tomar decisiones frente a las opciones del mundo.
10. Saber responder a los problemas y dificultades de la vida: comprensión y solución racional de los mismos.
11. Saber afrontar, compensar y vencer las frustraciones y fracasos de la vida.

III. APRENDIZAJES BÁSICOS QUE SE REFIEREN A LAS RELACIONES DEL HOMBRE CON LAS OTRAS PERSONAS (ORIENTACION SOCIAL)

12. Saber expresarse y comunicarse con los demás.
13. Aprender a convivir amable, amistosa y cooperativamente con los otros (familiares, pareja, compañeros, etc.).
14. Saber elegir pareja y establecer una unión sexual y familiar estable y satisfactoria.
15. Saber elegir una profesión, prepararse para ella y desempeñarla eficientemente.
16. Aprender los roles y deberes sociales y una convivencia afectuosa y útil o productiva con los grupos (Orientación educacional, vocacional, profesional o laboral) .

IV. APRENDIZAJES BÁSICOS REFERENTES A LA ASIMILACIÓN CULTURAL, LA PARTICIPACIÓN CREATIVA Y LA TRANSFORMACION DE LA REALIDAD.

17. Asimilación de la herencia histórico - social - cultural de la humanidad a través de la enseñanza escolar.
18. Formación de una concepción del mundo o sistema de puntos de vista o convicciones, como núcleo rector de la conducta.
19. Aprender a estudiar con eficiencia.
20. Aprender a trabajar con efectividad y productividad.
21. Participación social activa y creativa en las esferas de la ciudadanía, del trabajo y la cultura.

V. APRENDIZAJE DE LA AUTO - EDUCACIÓN y DEL MEJORAMIENTO Y SUPERACIÓN PERSONAL (ORIENTACION HACIA EL DESARROLLO PERSONAL Y LA AUTORREALIZACION)

22. Aprender el perfeccionamiento del sistema de aprendizajes básicos.

El sistema de los aprendizajes básicos en que consiste la preparación para la vida y la autorrealización o desarrollo pleno de la personalidad son dos caras del mismo proceso de mejoramiento y superación personal,

Esto implica el autodiagnóstico del nivel del desarrollo personal y los planes para el mejoramiento o superación personal.

Hasta aquí el cuadro de los aprendizajes básicos y tareas fundamentales para aprender a vivir, para prepararnos para la vida, para una vida integral, plena y feliz, lo que debe constituir el contenido esencial de la educación y de la orientación. Aunque los hemos presentado aislada o separadamente en cinco bloques, mantienen una íntima relación, constituyendo un sistema de aprendizajes en que cada uno interactúa con los demás y responden a la unidad de la vida humana. De modo que el desarrollo adecuado de uno de los aprendizajes influye favorablemente reforzando a los demás y al contrario, el malogramiento o frustración de alguno de ellos repercute adversamente dificultando los demás.

¿En qué consiste la orientación?

Basándonos en ese sistema de aprendizajes básicos para la vida, podríamos ahora concebir y definir a la orientación como la ayuda que se le presta al individuo o al grupo, dentro de una relación o clima psicológico de aceptación (amor), comprensión (empatía) y autenticidad (sinceridad), para inducir, facilitar y promover una serie de aprendizajes básicos (relativos a sí mismo, en relación con el mundo y la sociedad, referentes a la asimilación, participación y transformación del mundo y a la auto educación), aprendizajes mediante los cuales el sujeto,

al mismo tiempo que se prepara para la vida, desarrolla su personalidad y alcanza su madurez psicológica.

Ahora bien, la vida humana no existe en abstracto o en general, sino concretamente en las personas de determinada edad que viven en determinadas condiciones históricas sociales. Por lo tanto, la preparación para la vida no debe quedarse en la mera formulación general y abstracta de una serie de aprendizajes básicos, sino que se deben tener en cuenta también los aspectos o dimensiones concretas de la vida y que son fundamentalmente dos: 1) la dimensión del desarrollo ontogenético (la edad); y 2) la dimensión histórico social o circunstancia en que se vive.

- 1. La dimensión del desarrollo ontogenético.** La vida siempre se manifiesta materializada en una etapa determinada del desarrollo ontogenético, es decir en las edades en que se enmarcaría una vida individual: niñez, adolescencia, juventud, adultez, vejez, porque por supuesto, no existe el hombre en general. Por lo tanto tampoco puede haber un aprendizaje en general, sino siempre referido a las características de una edad determinada. Por lo cual los llamados aprendizajes básicos de la vida deben adaptarse a las edades y convertirse en tareas del desarrollo que son los aprendizajes específicos correspondientes a las características de cada etapa de la vida.
- 2. La dimensión del desarrollo histórico social.** La vida de cada persona se enmarca y condiciona por la circunstancia histórico social en que le haya tocado vivir. Nadie vive desligado de la sociedad, sino que está adscrito a una organización y situación histórica social determinada. Por lo tanto, los aprendizajes básicos hay que realizarlos teniendo en cuenta también –además de la edad- la circunstancia histórica social en que el individuo vive.

La educación y orientación o preparación para la vida consiste pues en la preparación concreta y precisa para hacerle frente a una edad y a una época o circunstancia histórica social determinadas.

¿Cuáles son las tareas más urgentes que tenemos hoy los educadores y orientadores para preparar mejor a las nuevas generaciones para los retos de la vida moderna?

Creo que las tareas más importantes son las siguientes:

- 1) En primer lugar, centrar la educación y la orientación en la personalidad del alumno y en su desarrollo y participación en la vida, mediante la preparación para la vida individual y social.
- 2) Investigar las formas, procesos y métodos mediante los cuales se puede realizar mejor esa preparación para la vida (la didáctica de la vida humana) que consiste esencialmente en la enseñanza del sistema de aprendizajes básicos expuesto y su concreción a través de las tareas del desarrollo de las edades (es decir cómo enseñar aprender a vivir).
- 3) En tercer lugar, como consecuencia de lo anterior debemos concebir, organizar y planificar: 1) la enseñanza de las asignaturas y 2) las actividades escolares y extraescolares de modo que tengan por objetivo central la preparación para la vida

individual y social.

¿Qué podríamos hacer aquí y ahora para contribuir a promover una educación y orientación para la vida?

Planteándonos esta cuestión de la enseñanza de los aprendizajes básicos para la vida en un plano más concreto, realista, accesible y práctico podríamos preguntarnos y debatir los dos temas siguientes:

- 1) ¿Qué podríamos hacer en nuestros países, dentro de los marcos de los planes actuales de enseñanza de las materias escolares en los tres niveles, para incorporar, adaptar o ajustar la enseñanza de los aprendizajes básicos para la vida? (a fin de armonizar o adecuar la nueva educación para la vida con los planes vigentes de enseñanza).

De lo que se trata sería ver los planes actuales y la enseñanza de las asignaturas fundamentales o “clásicas” del currículo, desde el punto de vista o perspectiva de lo que podrían aportar, contribuir a la mejor preparación para la vida. Una estrategia general sería vitalizar, humanizar la educación, la didáctica de las materias escolares convirtiéndolas en aprendizajes significativos relacionados con la vida, ver las relaciones entre los hechos y los valores, entre las asignaturas escolares y los aprendizajes básicos para la vida.

Otro tema de discusión o debate podría ser:

- 2) ¿Qué nuevas experiencias, materias, actividades escolares y extraescolares se podrían incorporar y mediante qué métodos (activos, participativos) para enseñar los aprendizajes básicos para la vida?

Esos dos temas para debate se resumen en uno solo: ¿Cómo enseñar los aprendizajes básicos de la preparación para la vida a las nuevas generaciones?

El contenido de este trabajo aspira a ofrecer los fundamentos teóricos que nos permitan, por lo menos, comenzar a respondernos a estas preguntas.

TÍTULO: LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA. SU DEVENIR HISTÓRICO
AUTORA: DrC. SILVIA RECAREY FERNÁNDEZ
LA HABANA, 2005.

La Orientación Educativa en la actualidad se considera una disciplina y un ámbito profesional, más no puede analizarse sin recurrir a su evolución histórica que de ninguna manera ha sido lineal, en tanto que ha estado atravesada por las condiciones sociales, por las especificidades de los países y por el desarrollo científico técnico alcanzado por la humanidad.

Como movimiento la Orientación surgió a inicios del siglo XX en los Estados Unidos, a partir de los trabajos de T. Parsons, B. Davis y E. L. Kelly y desde ese mismo momento han estado influyendo en su desarrollo múltiples factores, los que C. Vélaz de Medrano Ureta (2002) logró sintetizar en:

- ◆ El movimiento reivindicativo de reformas sociales tras la Revolución Industrial.
- ◆ El movimiento psicométrico y el modelo de orientación basado en la Teoría de Rasgos y Factores.
- ◆ El movimiento americano por la salud mental y el “counseling”.
- ◆ El desarrollo y expansión de las organizaciones profesionales de Orientación.

En sus inicios la Orientación estuvo muy marcada por lo vocacional, tan es así que sus límites no estaban muy precisos, comenzando en los años 20 del siglo XX un proceso de tránsito hacia el modelo clínico. Posteriormente, bajo la influencia del Modelo de Rasgos y Factores, el movimiento de Orientación Vocacional centró la intervención en los llamados “casos problemas” y en el fracaso escolar, haciéndose más clínica o individualizada la orientación.

En los años 30 del propio siglo surgió el “counseling” o consejo, término que se utilizó para definir el proceso psicopedagógico encaminado a ayudar al sujeto en la comprensión adecuada de la información vocacional en relación con sus propias aptitudes, intereses y expectativas. Este hecho, junto al desarrollo del movimiento por la higiene mental, condujo a una etapa de confusión entre la intervención médico – psiquiátrica y la psicológica – terapéutica y entre esta y la de orientación académico vocacional.

En este proceso evolutivo, el objetivo de que la orientación fuera más allá del marco vocacional y se adentrara en el proceso educativo, no cobró fuerza hasta el año 1932 con los trabajos de R. Brewer, el cual identificó la orientación con la educación. Sin embargo, la solución no era esta, pues de hecho son dos procesos diferentes, aunque con objetivos similares.

Por su parte, C. Rogers en 1942 aportó un nuevo enfoque del “counseling”, basándolo en premisas humanistas, es decir, en la orientación no directiva o terapia centrada en el cliente, hecho que alejó la intervención del ámbito psicológico y lo acercó más al educativo lo cual dio origen a la polémica orientación – consejo.

Paulatinamente se fue insertando la orientación en las escuelas. H. Mathewson en 1955 comenzó a determinar los puntos esenciales de la Orientación Educativa.

El modelo de “counseling” con funciones diagnóstica y terapéutica, evolucionó posteriormente a otro de carácter más educativo, con los trabajos de R. R. Carkhuff en 1969, donde se sentaron las bases de la Orientación como “profesión de ayuda”.

J. S. Zaccaria y S. B. Bopp en 1981 concluyeron el trabajo iniciado por H. Mathewson, determinando que los puntos esenciales de la Orientación Educativa como tal son:

- ❖ Educar es mucho más que instruir.
- ❖ Los profesores son los agentes naturales de la Orientación y el currículo es la vía natural mediante la cual se logran los objetivos y metas orientadoras.
- ❖ El proceso de orientación se debe llevar a cabo en todas las etapas educativas, en cada una de las clases o actividades desarrolladas y a lo largo de todo el horario escolar.

Este desarrollo histórico permitió que la Orientación Educativa se haya estructurado en corrientes tomando como base tres fenómenos fundamentales: las particularidades y retos del mundo contemporáneo, el desarrollo específico de la educación y la búsqueda de soluciones a los problemas educativos, así como al desarrollo de la Psicología y su aplicación al campo educacional. Al respecto J. L. Del Pino Calderón (2000), las caracterizó como:

- ◆ **Corriente Psicométrica:** En esta corriente el orientador está centrado en el diagnóstico, se prioriza el uso del test, confiando de manera casi absoluta en su rigurosidad y exactitud. La Orientación no se integra al quehacer general de la escuela, tiene un carácter directivo, estando sus bases en la Psicotecnia, la Psicología Diferencial y la Teoría de Rasgos y Factores. El sujeto es, generalmente, receptor pasivo de la conclusión diagnóstica. Es típica de la primera mitad del siglo XX e hiperboliza el diagnóstico a partir del uso de los tests.
- ◆ **Corriente Clínico – médica:** El orientador trabaja mediante la consulta, interesándole el “caso problema”, da orientaciones que chequea en la consulta. El profesor y la institución se utilizan como apoyo en algunas ocasiones. Generalmente trabajan con individuos, no con grupos. Sus bases teóricas están en la Psicología Clínica y en la Psicoterapia. Es típica de la primera mitad del siglo XX y no resulta excluyente con la Corriente Psicométrica.
- ◆ **Corriente Humanista:** Realiza una crítica a la escuela autoritaria y academicista. Procura incidir de alguna manera en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la creación de atmósferas no autoritarias, el respeto al estudiante y la consideración de sus necesidades. Trabaja esencialmente en las esferas afectiva y social, enfatizando más en los aspectos cualitativos que en los cuantitativos. Utiliza los tests de manera muy limitada y cuidadosa y crea metodologías grupales de intervención. Parte de concepciones de la Psicología Humanista. Por tanto su enfoque es no directivo y reconoce el papel orientador que puede y debe cumplir el docente. Se caracteriza por confiar en las potencialidades de crecimiento de los sujetos y por el reconocimiento de la labor que puede realizar el docente.
- ◆ **Corriente Integrativa:** Surge debido a la influencia del pensamiento social marxista, al desarrollo de la Pedagogía, de la propia Psicología Humanista y a los estudios de Dirección Científica. Algunos autores la llaman también Corriente Sociológica, Corriente Didáctica.

Pretende que la Orientación y el orientador se integren a la escuela como agentes de cambio, alcanzando una comprensión más social de los problemas de los estudiantes y sus posibles soluciones. Busca la verdadera inserción en el proceso de enseñanza aprendizaje. Valoriza la función orientadora del docente, en tanto que el orientador se ve como un profesional más y complementa su trabajo con otros profesionales, así como con los padres.

En este punto del desarrollo histórico cabe entonces conceptualizar la Orientación Educativa, a la luz de las condiciones actuales.

S. Rodríguez Espinar y colaboradores (1993) la conceptualizaron:

- “- **Como concepto educativo: la Orientación se entiende como la suma total de experiencias planificadas ofrecidas a los alumnos y dirigidas al logro de su máximo desarrollo. Lo personal, escolar y profesional se funden interactivamente en una concepción holística de la personalidad.**
- **Como servicio: la Orientación comprende el conjunto de prestaciones ofrecidas tanto a los alumnos como a los agentes educativos implicados o relacionados con el proyecto vital de los mismos.**
- **Como práctica profesional: la Orientación es la tarea ejercida por los profesionales cuya competencia científica ha sido sancionada por la comunidad social a través de las normas y leyes establecidas.” (1)**

C. Vélaz de Medrano Ureta (2002) la definió como:

“Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas evolutivas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales”. (2)

En ambas definiciones se encuentran aspectos que resultan esenciales para la comprensión de la Orientación Educativa: la consideración de su carácter multifactorial y continuo mediante la utilización de un aparato teórico y metodológico.

La autora de este texto considera que la definición dada por S. Rodríguez Espinar y colaboradores (1993) no se ajusta en su totalidad a la realidad cubana actual, ya que el servicio y la práctica profesional tienen un carácter psicoterapéutico, según los trabajos desarrollados por D. F. Zaldívar Pérez (1999). Sin embargo, considera que la concepción que más se ajusta a la realidad cubana actual es la planteada por C. Vélaz de Medrano Ureta (2002), cuestión por la cual la asume.

La actual concepción de Orientación Educativa a nivel mundial, según C. Vélaz de Medrano Ureta (2002) tiene su fundamento en tres principios que se relacionan entre sí:

- **Principio de prevención:** Se basa en la idea de que prevenir es tomar las medidas necesarias para evitar que algo suceda, aunque en el campo de la Orientación Educativa se precisa que:
 - las intervenciones preventivas deben dirigirse a todos los sujetos y no solo a los que son potenciales de un problema;
 - las acciones se diseñan para ser dirigidas a grupos, no a individuos;
 - todas las intervenciones son intencionales y por tanto, planificadas y se dirigen a problemas de aprendizaje escolar y de conducta.

- **Principio del desarrollo:** Se basa en la idea de que a lo largo de su vida la persona pasa por una serie de fases de desarrollo cada vez más complejas. En el caso de la Orientación sería un proceso de ayuda para promover ese desarrollo integral del potencial de cada persona.
- **Principio de intervención social:** Se basa en el enfoque sistémico – ecológico de las Ciencias Humanas, lo que para la Orientación tiene como implicaciones la necesaria ayuda para conocer al medio; la intervención debe desarrollarse desde un enfoque global o sistémico; la consideración de que el centro educativo es un sistema de interacciones de sus miembros entre sí y con el entorno.

Este desarrollo conduce a que hoy ya no se discute la evidente relación entre educación y orientación, dado entre otros aspectos por la comunidad de objetivos y por la necesidad de promover el desarrollo humano en su totalidad, incluso, se potencia la orientación, porque se está viviendo en un mundo globalizado, donde el ser humano se debe enfrentar a múltiples y diversas situaciones.

Algunos autores, entre ellos V. Álvarez Rojo (1987), llaman a la comunidad científica a trabajar en pos de una adecuada integración de la educación y la orientación, al expresar:

“ El propósito fundamental de la obra que ahora iniciamos ... es contribuir a la vertebración metodológica de la Orientación Educativa como disciplina científica en el ámbito de las Ciencias de la Educación” (3)

Respecto a la figura del docente M. L. Rodríguez Moreno (1995) precisó que:

“El maestro es el genuino orientador y el curriculum escolar el intermediario entre la labor educativa y el sujeto de la orientación. Se confía en que el maestro o el tutor son los más adecuados para poner en marcha los aspectos operativos de los programas orientadores”. (4)

Resulta interesante a criterio de la autora de este texto la posición que adopta M. L. Rodríguez Moreno acerca del maestro, pues si bien coincide con ella en que el curriculum y el docente son ideales para la labor orientadora, de ningún modo la responsabilidad total puede caer sobre el docente, porque se perdería la esencia de su rol profesional.

M. L. Rodríguez Moreno (1995) planteó que entre los modelos de Orientación Educativa más representativos se encuentran: el modelo de la Orientación dentro del sistema escolar, el de la Orientación en el aula y el de la Orientación dirigida a los tutores y señaló además que:

“Las características comunes a estos modelos son:

- 1. Este tipo de orientación centra el protagonismo en el profesor o tutor, incitando a que se cree, en el aula, un clima de aceptación y apertura que permita las funciones de guía.***
- 2. Este clima deberá facilitar y velar por potenciar al máximo las actividades instructivas y didácticas como las de ayuda personal.***
- 3. El profesor irá adaptando el currículo a las necesidades específicas del alumnado para un desenvolvimiento integral de los dominios afectivo y cognitivo.***
- 4. La planificación curricular seleccionará aquellos contenidos programáticos que favorezcan el aprendizaje psicológico, social e intelectual.***
- 5. El maestro desarrollará una triple función, ya sea como instructor o docente, ya sea como consejero personal, ya sea como facilitador del desarrollo curricular”. (5)***

La autora de este texto concuerda completamente con este último planteamiento, dado que le confieren al profesional de la educación, a la escuela y a la concepción del currículo un importantísimo papel para el desarrollo de los estudiantes.

Aún cuando la Corriente Integrativa cobra fuerza actualmente, comienzan a producirse diversas situaciones relativas a cómo se implementa en la práctica esta concepción. En un breve recorrido por

algunos países de Iberoamérica se encuentra que en México, Brasil y Venezuela existe un orientador educativo que trabaja en las escuelas, su función esencial es atender a los “casos problemas” que los profesores les remiten, ofreciéndoles orientaciones específicas de cómo tratar a esos estudiantes. En España, la situación es diferente, existe un orientador educativo, que además de tratar a los casos con dificultades, se encarga de preparar y orientar al tutor, que es el responsabilizado de dirigir el trabajo educativo de los estudiantes y del grupo escolar.

Por otra parte, en el caso de los países del antiguo campo socialista europeo se encuentra que si bien el término Orientación Educativa no se manejaba como tal, se insistía en los métodos de educación comunista, en el papel del docente para el desarrollo de la personalidad y del grupo. De incuestionable valor resultan los trabajos de L. S. Vigotsky y sus seguidores en cuanto al papel de lo social en la educación de las nuevas generaciones.

En el caso de Cuba, el trabajo orientacional debe desarrollarlo el maestro o profesor desde el cumplimiento de su rol profesional y muy específicamente desde la función orientadora. No existe un orientador educativo en cada centro escolar ni un psicopedagogo, sino que a nivel municipal existen instituciones que prestan este servicio, como el Centro de Diagnóstico y Orientación (C.D.O.) y el Consejo de Atención a Menores (C.A.M.), así como especialistas tales como psicólogos y psicoterapeutas que laboran en las diferentes policlínicas a las que asiste la población bajo su atención. Recientemente se han incorporado a estas labores los trabajadores sociales.

Es importante esclarecer que el profesional de la educación para poder cumplir con la función orientadora mediante la ejecución de acciones de orientación y para establecer las relaciones pertinentes con las funciones docente – metodológica e investigativa, necesita que se le prepare científicamente para ello, preferentemente en el proceso de formación inicial.

El hecho de que el docente desarrolle acciones de orientación es una cuestión aún en discusión, pero lo que sí está muy claro es que la persona que las realice tiene que estar preparada científicamente. Al respecto M. A. Calviño Valdés – Fauly (2000) señaló:

“ ... el carácter profesional de las relaciones de ayuda supone también que se trata de una actividad sujeta a un adiestramiento y preparación especial, y por tanto solo deben realizarla los que posean dicho adiestramiento ... lo que no puede dejar de ser punto de partida es la consideración ... de la exigencia a un sistema de conocimientos y habilidades científicamente sustentados que se adquieren, preferentemente en actividades especiales de formación”. (6)

Sin embargo, M. A. Calviño Valdés – Fauly (2000) no alude directamente a dos cuestiones que la autora de este trabajo considera importantes y son las cualidades que debe desarrollar el docente para el cumplimiento de la función orientadora y la necesaria aplicación, adecuación de los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas a las diversas situaciones que se le presenten en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Todo esto conduce a que resulta urgente que los maestros y profesores se preparen, se capaciten para el desempeño de la función orientadora, siendo este un objetivo esencial, pues se les forma para un desempeño profesional específico.

De manera general puede considerarse que la Orientación Educativa ha sufrido un proceso de evolución que comenzó con imprecisiones en cuanto a su contenido e identidad, pasando por sucesivas acercamientos al proceso de enseñanza aprendizaje, hasta su verdadera inserción en él, valorizando la función orientadora del docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. RODRÍGUEZ ESPINAR, S. Y COLABORADORES.: Teoría y práctica de la Orientación Educativa. PPU. Barcelona, 1993. Págs. 30 – 31.
2. VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C.: Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Ediciones Aljibe. Málaga, 2002. Págs. 37 – 38.
3. ÁLVAREZ ROJO, V.: Metodología de la Orientación Educativa. Ediciones ALFAR. Sevilla, 1987. Págs. 15 – 16.
4. RODRÍGUEZ MORENO, M. L.: Orientación e intervención psicopedagógica. Ediciones CEAC. Barcelona, 1995. Pág. 53.
5. RODRÍGUEZ MORENO, M. L.: Ob. Cit. Pág. 57.
6. CALVIÑO VALDÉS – FAULY, M. A.: Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. Editorial Científico Técnica. La Habana, 2000. Págs. 16 – 17.

UNA PEDAGOGÍA DE LA DIVERSIDAD Y LA EQUIDAD

DraC. Alicia González Hernández.

Cátedra de Género, Sexología y Educación Sexual (CAGES)

Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"

El transcurso de la centuria que está arribando a su fin ha traído consigo el conjunto de transformaciones científico técnicas y económico sociales más radicales de toda la historia de la humanidad. Para enfrentar los retos de una sociedad cambiante de manera vertiginosa, en lo material y lo cultural, se impone la erradicación de los enfoques y prácticas educativas y pedagógicas tradicionales positivistas, academicistas, de carácter inmovilizadores, poco funcionales y desvinculadas de la praxis. Tales enfoques subordinan al individuo a las fuerzas externas, aplastando toda la riqueza de su personalidad y limitando así su creatividad y, con ella, su crecimiento personal social.

Si bien, los desafíos y las contradicciones en todas las esferas de la vida, se han agudizado cada vez más en las últimas décadas, sin temor a equivocarnos podemos predecir que los retos serán incalculablemente mayores en las próximas etapas del milenio que se inicia en el término de apenas dos años.

Los cambios que en todas las áreas de la vida material y espiritual se operan en el ámbito regional y mundial exigen modificaciones esenciales en los modos de desempeños de hombres y mujeres en cada una de dichas esferas. Una apropiada respuesta a tales cambios sólo se generará cuando surjan nuevas formas de educación desarrolladoras de seres humanos con opciones de vida, creativos, capaces de enfrentar, transformar y hacer crecer su yo personal y su contexto natural y social.

Ante tal situación, sólo la formación de hombres y mujeres mas plenos, auténticos, dinámicos y capaces, permitirá la construcción de una vida individual y colectiva y un mundo mejores.

En consecuencia, se impone la necesidad de operar un proceso radical de reconceptualización de la educación y de la pedagogía, proceso que si bien se viene gestando desde hace décadas, aún, ni en lo teórico y menos en la praxis, ha logrado desarrollar los enfoques que generen una revolución en el proceso de la formación de la personalidad acorde a las transformaciones de la sociedad de hoy y del porvenir.

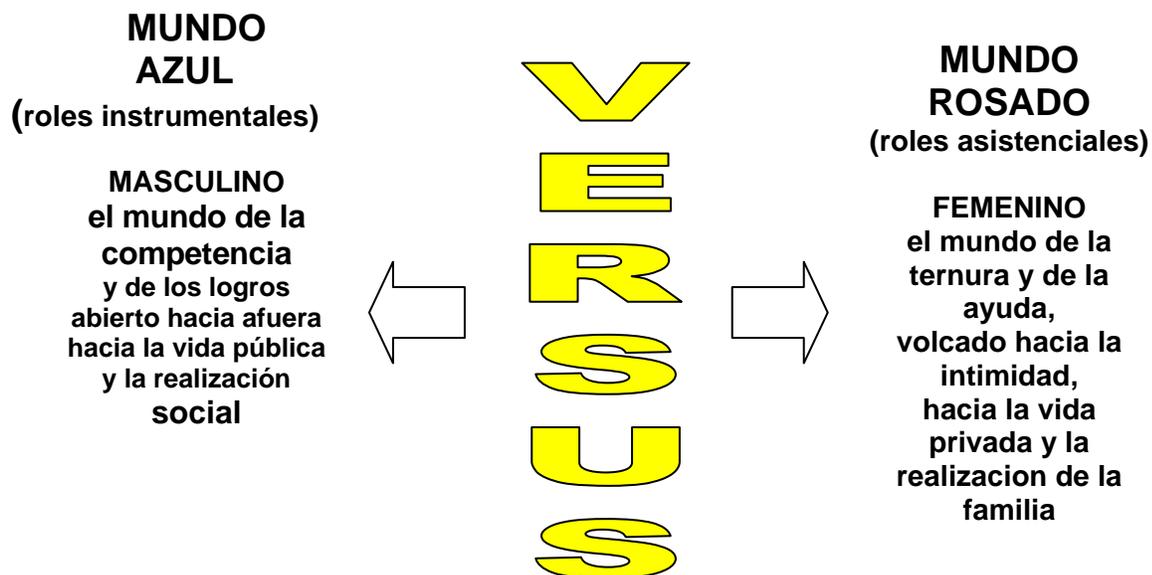
Las ciencias de la educación de la personalidad, históricamente, han condicionado a los seres humanos a asumir conductas pasivas y sumisas que los obligan a reproducir modelos sociales, por lo general de carácter esquemáticos, estereotipados, discriminadores. Estas formas de educación tienen como finalidad someter a los grupos de individuos, excluidos del poder, al rigor de la opresión y la represión, a fin de garantizar el bienestar de los poderosos, aún al precio de la infelicidad y la frustración de los marginados.

Si bien todo ser humano que no forma parte de las elites privilegiadas ha sido objeto de discriminación en mayor o menor medida, existen grandes grupos de personas que ya sea por sus condiciones raciales, culturales, étnicas, religiosas o propiamente sexuales, al apartarse en mayor o menor medida del modelo patriarcal de las sociedades "civilizadas" han sido aún más marginados y sometidos al rigor de normas morales y legales que mutilan su desarrollo so pena de considerarlos seres débiles e inferiores.

Entre estos grupos, uno de los más discriminados y a la vez el más numeroso, por constituir la mitad del género humano, es aquel constituido por las mujeres. No obstante, es necesario esclarecer, que en nuestra consideración, el poner la mirada y destacar la marginación sexual de la mujer no debe permitirnos pasar por alto aquella a la que están expuestos otros grupos de personas, como son los propios hombres (aunque significativamente en menor medida que ellas), los adolescentes, los ancianos, los discapacitados, los homosexuales, las etnias, culturas y miembros del hemisferio sur y todos aquellos que al no cumplir los parámetros de los estereotipos impuestos por los que llevan en sus manos el control social, reciben el peso, con mayor o menor fuerza, de la sanción moral y muchas veces legal.

Como destacamos, la pedagogía y la educación históricamente han sido abanderadas y multiplicadoras de este orden de inequidad. La educación de la sexualidad en su carácter sexista, estereotipada, reproductora de las relaciones de fuerza, poder del hombre y marginación de la mujer suele ser motivo de polarización y contraposición entre ambos,. Por tanto, lejos de prepararlos para la vida de pareja, familiar y social plenas y armónicas, los obliga a reproducir dos modelos sociales esquemáticos cargados de falsas diferencias que nada tienen que ver con el sexo como tal, convirtiéndose en fuente de conflictos, trastornos y patologías de toda índole.

La educación basada en estos estereotipos modela al hombre y la mujer, como dúctil arcilla, durante toda la vida, para cumplir cada uno con su "destino", que consiste en vivir y realizarse en dos mundos antagónicos. El privado en su rol asistencial de madresposa para la mujer, y el público para el hombre, en el rol instrumental de supuesto "triunfador" en la vida social.



Este proceso educativo iatrogénico etiqueta la sexualidad como un simple paquete de conceptos, sentimientos y motivaciones preestablecidas que obligan al hombre y la mujer a vivir en un eterno estado de cautiverio, a partir de normas morales ajenas a sus potencialidades reales. De esta manera, desde el instante mismo del nacimiento y durante

toda la vida, se mutila tanto en un sexo como en el otro, una importante e indispensable faceta de la naturaleza humana.

“Por cada mujer que esta cansada de actuar con debilidad, aunque se sabe fuerte, hay un hombre que esta cansado de parecer fuerte cuando se siente vulnerable.”

“Por cada mujer calificada de poco femenina cuando compite, hay un hombre para quien la competencia es la única forma de demostrar que es masculino.”

“Por cada mujer que se siente “atada” a sus hijos, hay un hombre a quien se le ha negado el placer del ejercicio de la paternidad.”

“Por cada mujer que da un paso hacia su propia liberación, hay un hombre que descubre que el camino de la libertad se va haciendo un poco más fácil”
(FEMPRES de Decade Link. Suiza, abril de 1992)

Estas frases de incuestionable veracidad, expresan en breves palabras el profundo daño que las formas de educación sexistas estereotipadas infieren a las personas de uno y otro sexo, en la medida en que les impiden a ambos alcanzar el desarrollo de una sexualidad personalizada, auténtica, rica en cualidades, habilidades, actitudes y sentimientos que los capacite para enfrentar de forma activa, creativa y renovadora los retos de un mundo cada vez mas pleno de desafíos y contradicciones en lo personal y lo social.

En respuesta al imperativo de diseñar nuevas prácticas educativas de la personalidad y de su esfera psicosexual acordes a los tiempos que se avecinan, nos enfrascamos en la búsqueda de nuevos enfoques sobre la sexualidad y su educación que abran, para el hombre y la mujer, puertas más amplias, en el difícil camino de la vida, que deben emprender juntos en una relación de paridad.

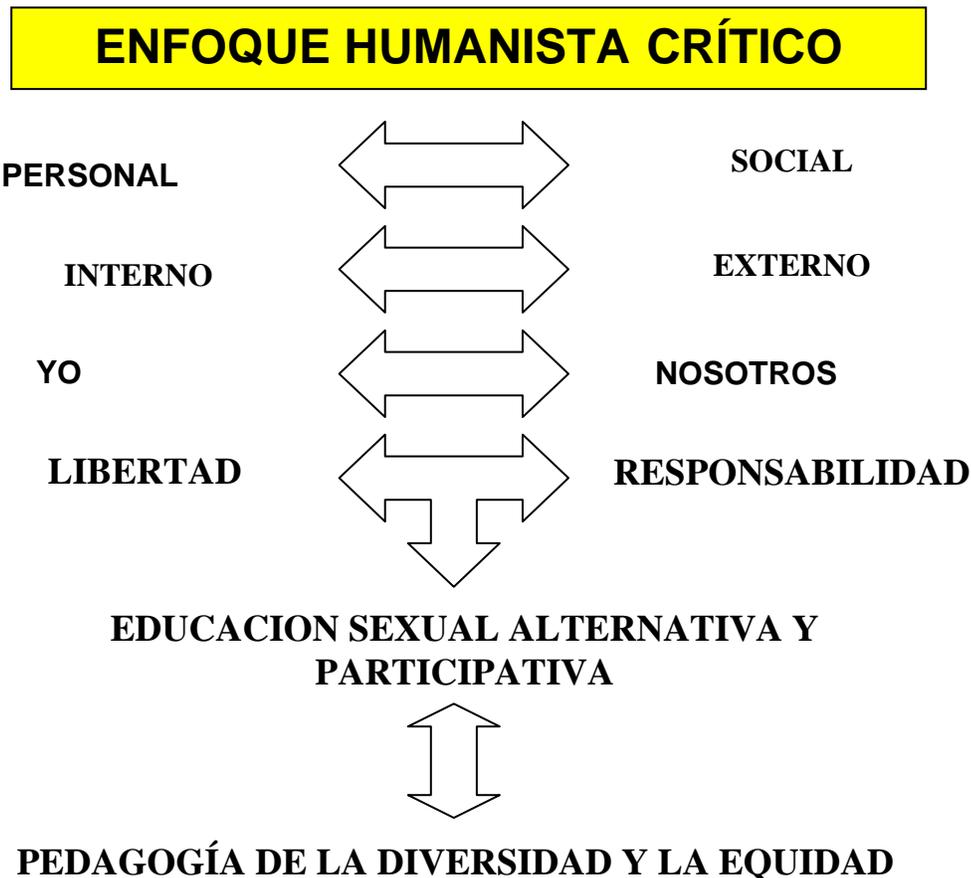
Los enfoques pedagógicos y educativos imperantes históricamente y aun hoy, han generado un enfrentamiento antagónico entre las necesidades e intereses de la sociedad y los de las personas que la conforman, obligándolas a renunciar, en mayor o menor medida, según su condición económica, racial, cultural, sexual o de otra índole, a sus más caros deseos, necesidades, aspiraciones individuales y grupales. De esta forma, contraponen lo personal y lo social, lo interno y lo externo, lo privado y lo público, en tanto las personas deben someterse a un orden que los obliga a comportarse y asumir una imagen social que en la generalidad de los casos no se corresponde con su identidad y su potencial personal.

De esta manera, todo ser humano, hombre o mujer, educado a partir de una doble moral vertical, impuesta desde fuera y ajena a sus propios valores, a sus potencialidades y posibilidades individuales, a sus sueños más preciados, lejos de lograr cada vez formas más plenas y adaptadas de realización, son sumergidos en un mundo de conflictos y contradicciones antagónicas que les impiden su crecimiento personal y, en consecuencia, a la vez, su contribución, en última instancia, al desarrollo de su contexto natural y social.

Nuestra propuesta para la educación de la personalidad y la sexualidad como parte de ella, tal y como la explicamos con mayor profundidad en nuestro libro "Sexualidad y Géneros" () tiene como objetivo esencial fundamentar un enfoque educativo de la sexualidad masculina y femenina, que en contraposición con los tradicionales, permita articular las necesidades

internas y externas, personales y sociales, públicas y privadas, con el menor sacrificio de las potencialidades y posibilidades del individuo. González, A. y Castellanos, B.: "Sexualidad y Géneros" Una reconceptualización educativa en los umbrales del tercer milenio. Tomos I y II. Editorial Magisterio. Santa Fé de Bogotá, Colombia. 1996

Desde nuestro punto de vista, tal articulación puede lograrse a través del enfoque Humanista Crítico de la sexualidad y su educación, sobre el cual, a su vez erigimos ahora, un nuevo enfoque pedagógico.



Esta concepción teórica, que se concretiza en el plano metodológico, en una educación sexual que denominamos Alternativa y Participativa, se sustenta en el principio de garantizar el protagonismo humano, el derecho de toda persona a ejercer la libertad de elegir, con independencia de su sexo, raza, status económico, cultura, etc. los caminos por los cuales va a transitar a lo largo de su vida en la construcción de su personalidad y su sexualidad, autodeterminando sus propios límites y roles, en armonía, ante todo, con su yo pero, a su vez, con su entorno.

La condición de todo individuo de ser portador de una personalidad y una sexualidad única e irrepetible le debe dar el derecho incuestionable de optar en la construcción de sus manifestaciones vitales. No obstante, teniendo en cuenta que los seres humanos somos seres inmersos en un sistema de interacciones sociales, de comunicaciones, sin las cuales

pereceríamos y perderíamos nuestra esencia humana, el derecho a la libertad personal solo puede ejercerse cuando se articula a la responsabilidad.

En un mundo donde la comunicación debe ser fuente de vida y crecimiento, no existe la libertad si su ejercicio no implica el de la responsabilidad como sinónimo de un profundo conocimiento y respeto de los límites derivados de nuestras interacciones con otras personas y otros grupos, con nuestro medio social.

El enfoque humanista crítico promulga una educación alternativa y participativa que, según explicamos, cultiva el protagonismo humano, la libertad de elección y de opción, a la vez que promueve un proceso de aprendizaje donde el individuo adquiere profundos sentimientos de colectivismo y paridad con los otros, que lo conducen a la toma de decisiones de formas de vida que no dañen a aquellos que le rodean y que, a su vez, propicien su crecimiento individual conjuntamente con el de su contexto.

Nuestra propuesta tiene un fundamento holístico, dinámico, sistémico del ser humano como personalidad sexuada, cuyo crecimiento y desarrollo debe producirse en armonía con su yo individual, su medio natural y social, en síntesis, como diría Paulo Freire, una articulación total del sujeto con su mundo, con los otros, con la naturaleza.

La experiencia nos ha demostrado que los fundamentos de nuestro enfoque referido a la educación de la sexualidad, resultan incompletos y estáticos a la hora de su aplicación en la praxis educativa cotidiana si no se sustentan en enfoques pedagógicos que propicien su enriquecimiento permanente.

Ante tal realidad, nos propusimos unirnos a las filas de todos aquellos investigadores inmersos en el proceso de reconceptualización pedagógica, que se viene gestando a lo largo de todo este siglo, y en el que se deben encontrar las herramientas teóricas y metodológicas para el enfrentamiento contra las concepciones pedagógicas tradicionales positivistas, hoy totalmente obsoletas y por tanto limitadoras del desarrollo humano.

Nuestro propósito se encamina a participar en la búsqueda de los conceptos y prácticas pedagógicas enmarcadas en la propuesta humanista crítica de la educación de la sexualidad como dimensión vital de la personalidad, y encontrar así enfoques pedagógicos que se conviertan en fuente permanente de crecimiento del hombre y la mujer a la luz de un mundo en constante cambio.

La necesidad de la transformación de las concepciones pedagógicas y educativas ha conducido a muchos teóricos, ante las nuevas realidades económico-sociales y bajo una tendencia de globalización y homogeneización mundial, a la búsqueda de condiciones de vida que propicien la igualdad entre todos los pueblos, las culturas, los seres humanos.

Tal aspiración, nacida en muchos casos, de un espíritu de reivindicación de los derechos humanos y que, como tal, compartimos, ha sido en otros muchos casos tergiversada para dar origen a nuevas formas de educación pseudoigualitarias generadoras, a su vez, de conflictos, contradicciones y angustias que limitan el crecimiento humano.

Estas propuestas, aparentemente revolucionarias, tratan de imponer, también desde fuera, de manera vertical, falsos modelos de igualdad personal, cultural y social que responden, así mismo, a los intereses de los poderosos y que, en esencia, suelen ignorar el hecho

incuestionable de que la riqueza de nuestro mundo y del género humano sólo puede preservarse sobre la base del respeto a la diversidad.

En consecuencia, como explicamos, nuestra propuesta que denominamos Pedagogía de la Diversidad y la Equidad se enmarca en los principios del enfoque humanista crítico, y sus fundamentos teóricos son los que analizaremos a continuación.

PEDAGOGIA DE LA DIVERSIDAD Y LA EQUIDAD



El mencionado enfoque se funda, ante todo, en un profundo respeto y cultivo de las diferencias y cualidades, rasgos singulares esenciales, propios de las distintas naciones, culturas, grupos e individualidades humanas, nacidas de su identidad, a la vez que se enfrenta a toda falsa distinción generada por estereotipos, dogmas, esquemas externos que tienen como finalidad el reforzamiento de relaciones de poder y marginación. La defensa de aquellas diferencias esenciales que responden a la idiosincrasia y personalidad de cada individuo o grupo, es la única vía de preservar las conquistas que ha alcanzado el género humano y cada cultura o sujeto concreto a lo largo de su historia.

La posibilidad de existencia de tantas personalidades como individuos y de tantas formas de vida social como grupos, etnias, culturas y naciones, resulta el recurso más valioso para lograr el crecimiento sostenible, ilimitado del hombre y de su hábitat.

El derecho a ser diferente se erige, según lo explicado, en la libertad de opción, de decidir las formas particulares de vida personal y colectiva, pero solo se logra en la medida en que tal derecho se funda en el principio de la articulación entre la unidad y la diversidad.

Semejante articulación nace, por una parte, del enfrentamiento de lo diferente como fuente de egocentrismo cultural o personal generador de relaciones de poder, rivalidad,

polarización, discriminación entre los grupos humanos. Y emerge, por otra parte, del imperativo de cultivar todos aquellos rasgos que conforman lo singular, la identidad, sobre la base de formas de relación horizontales que fomentan la unidad, entendida ésta como un espacio de encuentro, afinidad, del ejercicio de la capacidad de negociación y comunicación entre todos los individuos, los grupos y culturas.

La diversidad, según lo antes expuesto, sólo puede sustentarse en vínculos humanos de equidad que garanticen el derecho de todos a preservar su libertad y su identidad, el derecho de tener acceso a las mismas posibilidades de desempeño en todas y cada una de las esferas de la vida personal y social.

Equidad implica un profundo respeto y tolerancia, aceptación de los límites y espacios particulares de todos aquellos con los que nos relacionamos, implica que la libertad personal no se conquista si no se respeta la libertad ajena.

Atendiendo a los fundamentos del enfoque humanista, en los que se sustenta nuestra propuesta, debemos reiterar que no es posible el ejercicio de la libertad y la equidad si no se complementa con un total sentimiento de responsabilidad, entendida como una profunda conciencia crítica de la trascendencia de nuestros actos, de su repercusión en los otros, a fin de evitar que nuestras formas de vida puedan dañar a las personas que nos rodean y nuestro contexto social y natural.

A diferencia de las formas tradicionales de educación de la personalidad y la sexualidad erigidas en el autoritarismo, la represión, el castigo y la sanción y generadoras de conflictos, angustias e infelicidad; la pedagogía de la diversidad y la equidad, promueve un proceso formativo, fuente inagotable de disfrute, goce, placer, felicidad que se alcanza solamente a través de una pedagogía del amor y para el amor, la que nace del amor a sí mismo, en la medida en que se fortalece la autoestima y la autoconfianza; amor a los otros; y por sobre todas las cosas, amor a la vida, motivo constante de enriquecimiento humano.

La diversidad conjugada con la unidad y afinidad sólo se logra a través del desarrollo de formas de educación que fomenten vínculos entre las personas y los grupos, y en especial entre los educadores y los educandos, basados en el diálogo horizontal y la participación.

Es en un ambiente en el que primen estas formas de relación que se hará posible el cultivo de los valores humanos más universales como son la colaboración, fraternidad, reciprocidad, solidaridad, fuente de comunicación y desarrollo personal y social, en la medida en que se educa a personas profundamente involucradas, comprometidas con su propio crecimiento, el de los otros y de su entorno total.

Los referidos vínculos no nacen de individuos frustrados por una doble moral basada en falsas diferencias, o falso igualitarismo, que les impide, en ambos casos, algo que resulta esencial para la realización de todo ser humano, la autenticidad y la autoestima de ella derivada. Se trata, por tanto, ante todo, de respetar la personalidad, la unicidad; de crear un espacio de autorrealización, que a su vez abra otros de comunicación, encuentro y diálogo, a partir del surgimiento de afinidades que acercan a hombres y mujeres, grupos de personas por muy disímiles que sean, pero que entre ellos cristalice un nosotros, un lenguaje de entendimiento que los una en una relación de paridad.

Desde esta perspectiva se impone una transformación radical, ante todo, de los vínculos entre los educadores y los educandos a fin de lograr que el maestro sea capaz de establecer formas de relación con los alumnos dialógicas, horizontales sustentadas en la equidad, donde si bien el alumno es, en última instancia, el protagonista, el artífice de la construcción de sus opciones de vida, por su parte, el maestro no es sólo un facilitador, un potenciador del caudal individual de los niños y niñas, los(as) adolescentes y los(as) jóvenes, sino un guía generador del cambio, el crecimiento, en la medida en que les transmite toda la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de su historia, a la vez que los convierte en seres activos, creativos, capaces de transformar su propia vida y su realidad contextual.

A nuestro modo de ver, como resultado de una dinámica escolar participativa sustentada en la diversidad y la equidad, se abre para los educandos todo tipo de posibilidades de desarrollo personal y social.

FACTORES BIOLÓGICOS QUE INFLUYEN EN LA DIVERSIDAD

Autora: MSc. Viviana Piñeiro

Facultad de Ciencias de la Educación.

Instituto Superior “Pedagógico “Enrique José Varona”

El hombre es un ser social, pero en su ser social está contenido su ser natural. Lo biológico y lo social existen en el hombre en una unidad, que es lo que determina su naturaleza humana y su personalidad.

Los biológico y lo social en el hombre, son premisas para su formación y desarrollo, en íntima relación con la actividad que el sujeto despliega en el sistema de relaciones sociales.

Al analizar la problemática de la diversidad no se puede omitir la influencia de estos factores.

El presente artículo se referirá a algunas diferencias fundamentales que e presentan en los estudiantes y que están relacionadas con la influencia de los factores biológicos de la diversidad.

La vida del ser humano está en constante adaptación y condicionamiento sociales.

El desarrollo humano es un proceso complejo que pasa por una serie de estadios, cada uno de los cuales se caracteriza por determinados rasgos de desarrollo físico y psíquico, y por las peculiaridades del vínculo de ellos entre sí y como un todo con el medio que le rodea.

El conocimiento adecuado del crecimiento y desarrollo del organismo humano, es de suma importancia para todo profesional de la educación, ya que le permite atender satisfactoriamente a los educandos, no solo en el aspecto intelectual sino también en el físico; contribuyendo así a formar hombres y mujeres desarrollados armoniosamente.

La especie humana posee una gran variabilidad en sus rasgos físicos, dentro de rangos determinados, esto hace que se observen diferencias entre individuos, en etapas de desarrollo similares en cuanto a estatura, fortaleza física, peso, por lo que no se puede hablar de homogeneidad física en los grupos escolares. La variabilidad no solo afecta el grado de desarrollo de las características físicas, sino también, la velocidad con que se efectúan los procesos de crecimiento

¿A qué nos referimos cuando hablamos de crecimiento y desarrollo?

Crecimiento: *Es un término que expresa el aumento en el número y tamaño de las células. Se refiere, por tanto, a los cambios en las dimensiones corporales. Se trata de un fenómeno anatómico manifestado generalmente en la característica externa del incremento en la talla. Es un proceso cuantitativo, por tanto medible en función de libras, kilogramos, pulgadas y centímetros.*

*Cuando hablamos de **desarrollo** nos referimos a un proceso fisiológico que indica la diferencia progresiva de órganos y tejidos, con adquisición y perfeccionamiento de sus funciones. Es un proceso cualitativo.*

Ambos son procesos se inician, con la concepción y finalizan al alcanzar la edad adulta, están sujetos a velocidad y ritmos diferentes y constituyen una unidad dialéctica.

Sabias que... Más de la cuarta parte de la vida media del hombre, se emplea en estos fenómenos biológicos.

El mejor indicador del proceso de crecimiento y desarrollo, lo constituye el desarrollo físico. Al hablar de desarrollo físico, nos referimos a un proceso biológico, que de forma ininterrumpida tiene lugar en el organismo y que implica un conjunto de modificaciones o transformaciones mediante las cuales el organismo humano alcanza progresivamente la madurez.

El desarrollo físico se define, entonces, como un *complejo sistema de indicadores morfológicos y funcionales que caracterizan la actividad vital del hombre en un plano biológico.*

El desarrollo físico en cada período se expresa por el nivel y las peculiaridades morfofuncionales logradas y condicionadas por las distintas potencialidades genéticas del organismo y por los diferentes ambientes en que éste se desenvuelve.

El desarrollo físico de los niños y adolescentes, obedece a leyes biológicas y refleja las regularidades generales del crecimiento y desarrollo, además, está en dependencia de las condiciones sociales en general y de las condiciones específicas de vida en particular. El desarrollo físico es uno de los indicadores más importantes del nivel de vida, educación y salud de nuestros escolares.

En un grupo se puede observar que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un mismo rango de edad, sin embargo, físicamente hay diferencias en cuanto a su crecimiento y madurez.

¿Crecen y se desarrollan todos y todas al mismo tiempo?

Por supuesto que no, también en este aspecto se marcan las diferencias como por ejemplo: Adolescentes que nos parecen niños o niñas, otros que realmente lo identificamos como adolescentes, pero otros parecen más adultos.

Esto está dado porque algunos maduran tempranamente, otros de forma promedio y otros más lentos. Científicamente se denominan: maduradores tempranos, promedios y tardíos.

¿Cuáles son los factores que influyen en el desarrollo físico?

Algunas características del ser humano tienen gran influencia genética en su manifestación, otras están influidas por las condiciones ambientales. Cada una de las diversas fases del desarrollo es regida por la acción combinada de los genes y el ambiente.

El organismo mismo representa el resultado final de la interacción de estos factores que no son contradictorios, ni excluyentes y que no podemos tratar por separados, no obstante, desde el punto de vista didáctico se hará referencia al estudio de un factor biológico importante, como lo es la herencia.

El desarrollo está regido por el conjunto *de genes* contenidos en los cromosomas de las células; en ellos está encerrado, el *código* que dirige las complejas reacciones bioquímicas;

estas, realizadas por separado en cada célula, darán en su conjunto el proceso de incremento y diferenciación estructural y funcional que tendrán desde la fecundación del óvulo hasta el individuo adulto. Este complejo proceso no se da al margen de las condiciones externas, las que pueden perjudicar o favorecer el desarrollo y complejidad de las funciones y capacidades humanas, por lo que de la interacción de los factores hereditarios (internos) con los ambientales (externos) surgen las características propias de cada individuo y se potencia la diversidad.

Cada individuo posee su propio *genotipo*, es decir, su propio conjunto de instrucciones genéticas para su crecimiento. Las instrucciones que el código genético contiene varían en un amplio rango, tanto en la potencialidad de expresión de los caracteres adultos, como en la velocidad posible de las transformaciones a que ella conduce.

No hay dos personas en el mundo, que tengan un mismo código genético, - excepto los gemelos idénticos- y aún en ellos el ambiente no actuará de la misma forma, pues aunque vivan en iguales condiciones pueden apreciarse diferencias tanto físicas como intelectuales.

Otro factor biológico que influye en la diversidad es el Sistema Nervioso, el cual coordina, regula y controla la actividad de todo el cuerpo humano y sus partes, en íntima relación con el sistema endocrino que constituye un elemento de naturaleza biológica importante por su influencia en la diversidad.

El científico ruso Iván P. Pavlov demostró que la base de la actividad psíquica del hombre radica en los procesos fisiológicos de la corteza de los hemisferios cerebrales.

En sus estudios con perros Pavlov planteó, que la dinámica de los procesos corticales se caracterizaba por cualidades del sistema nervioso, tales como: la fuerza, el equilibrio y la movilidad.

La fuerza está dada por la intensidad de la capacidad de las células corticales manifestándose a través de los procesos de excitación e inhibición los cuales constituyen dos procesos opuestos dentro del fenómeno nervioso que con sus relaciones mutuas y sus transformaciones explican las complejidades de la actividad humana.

La movilidad, se manifiesta en los cambios rápidos de un proceso a otro y el equilibrio es el balance entre la fuerza de los procesos de excitación y de inhibición. Cuando se habla de un sistema Nervioso en equilibrio se habla de una igualdad de ambos procesos.

Atendiendo a estas cualidades, Pavlov hizo una clasificación de tipos de Sistema Nervioso en animales:

- Fuerte – equilibrado- móvil
- Fuerte equilibrado- estable
- Fuerte desequilibrado
- Débil

El fuerte- equilibrado- móvil, se caracteriza, por ser inquieto, de reacción rápida.

El fuerte equilibrado estable es tranquilo, moderado, resistente

El fuerte desequilibrado es irrefrenable, enérgico.

El tipo débil se caracteriza por ser lento en general

Todo esto constituye base para el temperamento, aspecto de carácter psicológico que marca diferencias desde la influencia de lo biológico en el fenómeno de la diversidad.

En el hombre estos tipos teóricos de Sistema Nervioso no se manifiestan con esa simplicidad, ya que el hombre es un ser biológico, individual, psíquico pero también social e históricamente determinado, la acción del medio y la educación conforman su personalidad y producen diversidad.

Como se ha observado, el sistema nervioso tiene múltiples y complejas funciones, un sistema de este tipo tiene que ser, como lo es, el que está formado por órganos, cuyo tejido es el más complejo, el más sensible y el de más refinada estructura, capaces, de cumplir las funciones especializadas, que permiten al organismo de los seres vivos, especialmente al ser humano, una adecuación rica en variantes y en flexibilidad frente a las contingencias de la vida.

Un aspecto que engloba la influencia de los factores biológicos, psicológicos y sociales en el hombre como un ser integral lo constituye el estado de salud. Aunque en este artículo se aborda eminentemente la caracterización de algunos factores biológicos de la diversidad, por la importancia que tiene la preservación de la salud para la función del maestro en la educación de las jóvenes generaciones, no se puede dejar de abordar este elemento.

El problema de la salud está vinculado a la capacidad de la personalidad para enfrentar las contradicciones que se derivan de sus relaciones sociales, valorando la creciente complejidad del medio.

El término de salud significa bienestar, capacidad de adaptación.

Una persona es sana cuando goza de un bienestar biológico, psicológico y social que le permita adaptarse a las condiciones del medio y lograr su realización plena de su función social.

Ahora bien, cuando esa adaptación no ocurre, y lo lleva a una falta de bienestar estamos en presencia de la enfermedad.

En las aulas nos encontramos con adolescentes saludables, otros con padecimientos, y otros con secuelas.

Es importante para el profesional de la educación conocer que existe un grupo de factores que inciden en la salud del adolescente, para su fortalecimiento y preservación.

Entre estos factores están:

- Actitud de la familia y los adultos con relación a sus hijos/as sin tener en cuenta su edad, desarrollo físico, salud, sexo
- Acontecimiento o evento, que producen deficiencias de estimulación para el desarrollo de sus potencialidades físicas e intelectuales, así como exigencias por encima de las posibilidades del niño/a que conllevan a estos a estar sometidos a estímulos tensionantes que provocan dificultades en su desarrollo.

- Antecedentes patológicos, referidos a enfermedades que pueden ser causales directas de patologías en los hijos como el hipertiroidismo, el Sida, esquizofrenia, retardo mental, entre otros.

El conocimiento por parte del profesorado acerca de los factores biológicos que influyen en la diversidad es de gran importancia ya que les permite realizar acciones que contribuyan a un proceso pedagógico más eficiente teniendo en cuenta las necesidades de sus alumnos y así contribuir a desarrollar una personalidad sana, auténtica capaz de enfrentar los retos de la vida social y personal. Además posibilita:

- ✓ Distribuir racionalmente la carga docente de los/as estudiantes.
- ✓ Dosificar el trabajo físico.
- ✓ Determinar el régimen de vida escolar.
- ✓ Organizar los grupos escolares.
- ✓ Conocer plenamente a los alumnos, sus posibilidades de desarrollo y sobre esta base dirigir científicamente el proceso pedagógico, con una mejor adaptación a la escuela y a sus maestros y un mejor aprendizaje por parte de los alumnos.

En el artículo de han abordado los factores biológicos que inciden en la diversidad, sin embargo la diversidad humana no sólo se manifiesta en la arista biológica, sino que inciden otros factores como los psicológicos y sociales que definen al ser humano como un todo.

Bibliografía

Colectivo de autores. Psicología I. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 1973.

Colectivo de autores. Psicología II. Editorial Pueblo y Educación C. Habana, 1973.

Colectivo de autores. Anatomía, Fisiología del Desarrollo e Higiene Escolar. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 1986.

García Batista Gilberto. Selección de lecturas sobre Fisiología del Desarrollo Humano. Material digitalizado, C Habana, 2003.

González Maura Viviana y otros. Psicología para Educadores. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 2001.

Leal García Haydeé. Selección de lecturas sobre tendencias curriculares y atención a la diversidad. II Taller de capacitación. C. Habana. Junio 2003.

Martínez Fuentes Antonio. Antropología Física: el hombre y su medio. Editorial Científico, técnica, La Habana, 1987

FACTORES PSICOLÓGICOS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Autora: DraC. Carmen Reinoso Cápiro.

Facultad de Ciencias de la educación

ISP"Enrique José Varona"

El fenómeno de la diversidad se manifiesta en todo ser vivo y de una forma muy peculiar en el hombre/mujer porque son sujetos sociohistóricamente condicionados.

Si se observa a un grupo de adolescentes se podrá determinar la gran variabilidad que se manifiesta en el desarrollo físico y que de una u otra forma repercute en el comportamiento psicosocial de los mismos.

En la diversidad también influyen factores de carácter psicológico. En el contexto educativo se pueden observar en los sujetos distintos intereses, motivaciones, expectativas, niveles diferentes de desarrollo de habilidades, capacidades, ritmos distintos de aprendizajes, entre otros.

En ocasiones la escuela no contempla estas diferencias y desarrolla su actividad pedagógica profesional de manera homogénea sin considerar lo que hay de singular en sus estudiantes.

Educar en la diversidad presupone que el maestro o profesor asuma de forma integradora la misma, desarrolle actitudes, valores, habilidades, capacidades en sus estudiantes, respetando sus características personales y referencias psicosociales, respete sus ritmos de aprendizaje, así como, la diversidad de resultados. La maestría del profesor, las estrategias didácticas empleadas en su actividad deben hacer que las dificultades presentadas por el alumnado se vayan eliminando y se potencien las facultades positivas en ellos. En esta dirección debe trabajar con la zona de desarrollo próximo, que a decir de Vigotski no es más que

“la distancia entre el nivel de su desarrollo actual que se determina con ayuda de tareas que se solucionan de manera independiente y el nivel de desarrollo posible, que se determina con ayuda de tareas, que se solucionan bajo la dirección de los adultos y también en colaboración con los condiscípulos más inteligentes”. (7).

La enseñanza guía el desarrollo, por lo que es necesario trabajar en y por la diversidad, de ahí que todo maestro en ejercicio o futuro profesor deba comprender los factores que influyen en la diversidad y cómo atender la misma.

Precisamente el objetivo del artículo está dirigido a caracterizar algunos de los factores psicológicos que influyen en la diversidad.

Para caracterizar los factores psicológicos de la diversidad, tenemos que remitirnos a uno de los rasgos de la personalidad: la individualidad.

La individualidad se expresa en aquellas características de la personalidad que la diferencian de las demás. La misma puede analizarse por su contenido y por su forma.

Por su contenido, vemos que los diferentes sujetos en el transcurso de su vida no están inmersos en las mismas situaciones, y al ser reflejadas por ellos, en determinadas condiciones de su actividad y en sus propias particularidades individuales, favorecen la formación de características de la personalidad, cuyo contenido, por consiguiente, no coincide con el de otras personalidades.

Cuando entrevistamos a algunos adolescentes sobre lo esperado por ellos para este año, nos expresan disímiles expectativas, que van desde querer tener una bicicleta, hasta que su mamá vuelva con su papá, o que el maestro que tiene les siga impartiendo clases.

Si analizamos los motivos que orientan, dirigen y sostienen la actividad del sujeto, también encontramos diferencias. Un pionero puede orientarse en su actuación hacia motivos sociales, otro hacia motivos sexuales, otro hacia lo familiar, incluso dentro de los que se orientan hacia una misma área, pueden tener diferencias en cuanto a su polaridad o nivel de implicación o amplitud.

Por ello también pueden diferenciarse por su forma, en el sentido de que las características de la personalidad en diferentes sujetos se expresan con una dinámica, intensidad, matiz que posibilita establecer diferencias.

Por ejemplo dos estudiantes pueden coincidir en los mismos ideales y aspiraciones con respecto a su futuro profesional, sin embargo, en uno de ellos tales ideales y aspiraciones, son más ricos en valor afectivo, en intensidad de expresión, en su valor dinámico para movilizarlo a realizar actividades vinculadas a ellos que el otro estudiante, que puede presentar estos mismos ideales y aspiraciones por su contenido, pero con mayor pobreza en la vivencia emocional de los mismos y por lo tanto, no desempeñan una función reguladora fuerte que se traduzca en actividades consecuentes con dichos ideales y aspiraciones.

Esto puede ser comprobado a partir de explorar la esfera motivacional afectiva utilizando para ello diversas técnicas: completamiento de frases, los 10 deseos, composición, etc.

Les propongo analizar brevemente los deseos de dos estudiantes de octavo grado, donde uno está categorizado a los efectos de la investigación como alto y otro como bajo en su desempeño como aprendiz.

El categorizado como alto expresa:

Que no exista la guerra (social)

Que mi familia sea feliz (familiar)

Pasar de grado. (escolar)

Ser abogada (hacia la profesión)

Tener hijos sanos (familiar- salud)

Querer y ser querida (afecto)

Que mi madre nunca me abandone (familiar-afecto)

No contagiarme con ninguna infección de transmisión sexual (salud)

Tener buena condición económica (material)

Que no haya más hambre y sufrimiento en el mundo. (Social)

El categorizado como bajo expresa:

Que mi familia viva junta y para siempre (familiar)

Tener buena salud (salud)
Que nunca me falte nada (material)
No pasar trabajo (material)
Tener buenos amigos (amistad)
Tener vida eterna (salud)
No ser botado, maldecido y no quisiera nunca caerle mal a nadie (afecto)
No perder el amor (afecto)
Que en el mundo haya paz. (social)

Fijense como el primero se orienta fundamentalmente hacia lo social, y lo familiar y el segundo hacia lo material y la necesidad de afecto. La expresión de no ser botado, maldecido y nunca caerle mal a nadie expresa seguir indagando en la dinámica familiar, lo cual se proyecta en otras técnicas aplicadas, cuando, por ejemplo, en el completamiento de frases expresa que: la gran ilusión es hacer una familia, su mayor aspiración es tener una familia cuando grande y que al contrario querré siempre a mis padres.

Como se observa toda esta historia de vida del sujeto, marca diferencias, marca diversidad que el profesor debe tener en cuenta en su aula para poder ejercer la educación de manera más eficiente.

Esta diversidad se expresa también en lo cognitivo-instrumental, así tenemos por ejemplo como existen sujetos que son capaces de identificar más sonidos, colores, olores que otros, dado por la propia actividad que realizan, algunos, tienen un predominio de memoria emocional y por ello memorizan con más facilidad los acontecimientos y situaciones relacionadas con sus vivencias afectivas; en otros encontramos un predominio de memoria por imágenes y memorizan más fácilmente los colores, por ejemplo los artistas plásticos. .

Otros los olores como es el caso de los perfumistas. En los científicos predomina más la memoria lógico-formal.

Pero las personas también pueden diferenciarse por las particularidades de los procesos de memoria. Es decir, tanto la grabación, la retención como la reproducción se distinguen en cada persona por presentar determinada velocidad, grado de solidez y precisión y por la propia disposición del sujeto para memorizar. De este modo existen personas que requieren que se les repita un material mayor número de veces que a otra. Tienen menos velocidad de memoria. Hay personas que se les olvida más rápido un asunto que a otras, otras son más precisas recordando con exactitud un hecho, memorizan con lujo de detalles el mismo hecho, mientras que otras no pueden hacerlo. Sucede algo similar con la imaginación. Hay sujetos que tienen una imaginación muy activa, creadora, otros más pasivas. Todas estas diferencias tienen que ser tenidas en cuenta en nuestra labor pedagógica para un acertado tratamiento individual y constituyen en lo fundamental un resultado de la educación recibida por el sujeto en el transcurso de las actividades que realiza.

En el pensamiento existen sujetos que tienden a tener un pensamiento predominantemente analítico, mientras que otros lo tienen más sintético, otros tienden a ser más concretos, mientras que otros son más abstractos, en algunos sujetos predomina más lo emocional, en otros lo racional.

También las personas se diferencian en cuanto a las cualidades del pensamiento, estas son su amplitud, profundidad, independencia, flexibilidad, orden lógico, rapidez.

Amplitud porque hay sujetos que pueden abarcar un mayor número de cuestiones que otras y piensan de manera acertada y creadora sobre las mismas. Son más profundos para penetrar en la esencia de los fenómenos, llegar a lo esencial, hacer generalizaciones. Esto es otra cuestión que marca diversidad, la independencia está dirigida hacia el abordaje de contenidos de la realidad de manera creadora, original. La flexibilidad se manifiesta cuando el sujeto encuentra nuevos caminos para abordar un asunto sin aferrarse a los ya establecidos, saber apreciar los cambios que exigen un planteamiento nuevo del problema y la solución de este. El orden lógico o consecutividad es analizar una determinada situación en forma de sistema, sin desviarse, sin saltar de una idea a otra. Hay personas que tienen un pensamiento más lógico, otros dan rodeos innecesarios desviándose del tema y hacen muy difícil su comprensión.

La rapidez del pensamiento es una cualidad necesaria para que la persona encuentre una solución a un problema rápidamente con una solución acertada en poco tiempo. Algunos son muy rápidos en captar las ideas de otros, en conocer la intención de lo expresado, otros son más lentos.

Sucede algo similar con el aspecto instrumental de la regulación ejecutora de la personalidad, el nivel de desarrollo alcanzado en las habilidades, hábitos capacidades determina niveles diversos de esta regulación. Así tenemos que hay alumnos que tienen buen desarrollo de la habilidad de resumir y realizan resúmenes correctos, otros no saben diferenciar lo esencial de lo secundario y por lo tanto cuando se les orienta resumir un material, copian el texto o incluyen ideas no esenciales.

Todo esto se configura de diferente manera en la personalidad del sujeto y se manifiesta de forma diferente en las estrategias y estilos de aprendizajes en nuestros alumnos/as.

¿Qué es una estrategia de aprendizaje?

Una estrategia de aprendizaje comprende todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. (2)

En investigaciones realizadas por la DraC Doris Castellanos y otros (1999), las estrategias que aplican los estudiantes para aprender son las de repetición, algunos subrayan el material a estudiar, otros copian el material. No muchos establecen recursos mnemotécnicos como el uso de palabras claves para ayudar a recordar un material. Se ha encontrado que muy pocos utilizan reflexiones metacognitivas, estrategia esta importante para propiciar un verdadero aprendizaje activo y autorregulado. El profesor debe trabajar por el uso de este tipo de estrategia, ya que ellas se van conformando en la actividad y a través de toda la historia de vida escolar del sujeto.

Hay estudiantes que usan estrategias de apoyo, como por ejemplo, buscan la ayuda de compañeros, de sus padres, de los maestros, cuando no comprenden el material o no saben realizar una tarea, sin embargo, es importante el desarrollo de otras como el autocontrol

emocional, el manejo del tiempo en cuanto a la organización y dosificación del material a aprender, y la creación de ambientes apropiados para estudiar, etc.

En resumen, aquí vemos, que también la diversidad está dada por las condiciones personales, y sociales a que ha estado sometida la persona a lo largo de su historia de vida e historia escolar.

Estas estrategias se van instaurando y conforman determinados estilos de aprendizaje.

Hay diferentes definiciones de estilos de aprendizaje, pero a nuestro criterio una de las más completas es la que plantea Keefe (1988) y que es retomada por M. Alonso, Domingo Gallego y Peter Honey en su libro estilos de aprendizaje. En este sentido se define como: "Rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje" (1)

Los rasgos cognitivos tienen que ver con el modo en que los estudiantes conforman y utilizan los conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, si aceptan los riesgos, si son más analíticos-descriptivos o si establecen relaciones, si les gusta trabajar en grupo o solitario y además si son más dependientes de la estructuración del material y de la retroalimentación que se haga del mismo por parte del profesor o si son más independientes de estos aspectos. Si son más visuales, auditivos o cinéticos, lo que tiene que ver con el pensamiento espacial, verbal o activo respectivamente. Esto por supuesto está muy relacionado con las peculiaridades de la esfera cognitiva-instrumental expresada al inicio del artículo.

En la definición se incluyen rasgos afectivos, pues se ha comprobado variación en los resultados del aprendizaje de los alumnos que desean aprender, que necesitan aprender, así como se ha observado cómo determinadas preferencias en temas, influyen en los resultados del mismo.

No se pueden olvidar los rasgos fisiológicos, que también influyen. Un estudio científico de los biotipos y de los biorritmos arrojan influencia en los estilos de aprendizaje.

También las percepciones que tenemos de otras personas, cómo interaccionamos en el proceso de comunicación, influyen en los estilos de aprendizaje. Así hay alumnos que aprenden mejor en grupo, otros prefieren hacerlo con un compañero y otros desean estudiar solos.

En conclusión los factores psicológicos que influyen en la diversidad están en estrecha relación con una de las características de la personalidad que es la individualidad.

El sujeto es producto del mundo en que vive y esto se proyecta en su personalidad a través de la comunicación y la actividad, lo que lo hace único e irrepetible.

Los factores psicológicos que influyen en la diversidad se manifiestan tanto en el área afectiva-motivacional como en la cognitiva-instrumental de la personalidad.

Atender la diversidad constituye un aspecto de gran importancia para todos aquellos educadores que tenemos la responsabilidad de formar las futuras generaciones.

A decir de Cintio Vitier: “Unidad supone diversidad. No hay unidad de la unidad. Se une lo diverso, por tanto la diversidad es lo primero y la unidad después. La unidad que necesitamos es la del mutuo enriquecimiento, la del respeto a la diversidad legítima y constructiva, la de los actos edificantes”. (8)

La escuela tiene el deber de atender esta diversidad que supone un valor al alcance de todos.

Referencias y Bibliografía

1. Alonso M, Domingo Gallego y Peter Honey. Estilos de aprendizaje. Editorial Mensajero. Bilbao, 1994.
2. Castellanos Simons Doris y otros. Aprender y enseñar con un enfoque desarrollador. Editorial Pueblo y Educación, c Habana, 2002.
3. González Soca A. Y C. Reinosos. Nociones de Sociología, psicología y Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, 2002.
4. González Viviana y otros. Psicología para Educadores. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 1995.
5. Leal García Haydeé. Selección de lectura sobre tendencias curriculares y atención a la diversidad. II Taller de Capacitación. Compilación. C. Habana, Junio 2003.
6. Pujolás Maset Pere. Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Ediciones Aljibe. Málaga, 2001.
7. Reinoso Cápiro Carmen. El proceso Enseñanza-Aprendizaje desarrollador y la comunicación interpersonal en el trabajo en colaboración. En Comunicación Educativa. Colectivo de autores. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 2002.
8. Vitier Cintio. La Unidad que defendemos. Material digitalizado. C. Habana, 2003.

ALGUNOS FACTORES POTENCIALMENTE GENERADORES DE ALTERACIONES PSICOLÓGICAS.

**AUTORAS: Lic. Basilia Collazo Delgado
Lic. Marta Isabel Vega González
ISP Enrique José Varona.
La Habana, s/f**

Realmente después de ver el factor etiopatogénico de la no-aceptación o deseo del hijo, rechazo encubierto o manifiesto, aparece el de las contradicciones de los adultos acerca de la crianza de los niños.

Ya desde los preparativos para el nacimiento del niño, los adultos más cercanos, padres, abuelos, tíos, van dando puntos de vista, opiniones acerca de cómo se va a criar, educar al niño; en algunos hogares se retoma con tanto calor que a veces, antes de que el niño nazca se evidencian conflictos en las relaciones de los adultos, porque sus criterios fueron rechazados o no se tendrán en cuenta, por su puesto, en estos hogares ya estarán las condiciones creadas para un recibimiento contradictorio del niño.

Si bien el niño en los primeros días de vida, no podrá captar con toda la amplitud las desavenencias existentes en el seno hogareño, posteriormente las diferencias en el trato hacia él de un familiar con relación a otro, le permitirá muy pronto ir percatándose de ello, más aún, cuando estas diferencias sobrepasan esta categoría para llegar a convertirse en contradicciones, que en una amplia bibliografía las recogen como el peor de los errores en la crianza de los niños. Este principio de la unidad de acción de los padres, es un principio esencial de la educación de la familia.

Se debe tener unidad de criterios en la autoridad, en cómo habituar al niño a que sea organizado, cuidadoso, preparado para el ingreso en la escuela, inculcarle el amor al trabajo, interesarlo en el estudio, organizar su tiempo, etc.

Así podemos ver las incidencias del factor etiopatogénico por dos vías:

- Appreciar las discusiones entre los adultos a su alrededor, generalmente se echan las culpas del malcriar al niño unos a otros.
- La falta de unidad en la autoridad hace que el niño trate de tomar la que más le convenga para cada ocasión, creando esto un doble reforzamiento de las contradicciones de los adultos en la cual tratará de imponer sus criterios y un reforzamiento del niño en cuanto a la inestabilidad emocional.

En nuestra opinión estas dos actitudes: el rechazo manifiesto o encubierto y las contradicciones entre los adultos en la crianza de los niños, están presentes, por su implicación general de aceptación, en la aparición de otras manifestaciones etiopatogénicas de los padres.

Una vez analizados los factores etiopatogénicos anteriores, pasaremos a valorar otros aspectos de esta misma naturaleza que se manifiestan a través de la categoría **“autoridad de los padres”**.

Los padres han recibido de la sociedad la misión concreta, específica, de formar los futuros ciudadanos de la patria. Esta misión crea, de por sí, una gran responsabilidad, que no podrá ser satisfactoriamente asumida, si no se le diera una base firme, la base de la autoridad ante los hijos.

El padre y la madre deben tener esta autoridad, pues sin ella es posible educar; sin embargo, oímos con frecuencia la pregunta: “¿qué hacer cuando el niño no obedece?” o las expresiones: “ya no puedo con él”, “maestra haga lo que usted quiera con él”, “maestra, no hay quien lo controle”. Incluso, estas expresiones se manifiestan con los educadores. Existen muchas clases de autoridad falsa, como tan acertadamente planteara A. S. Makarenko:

AUTORIDAD DE REPRESIÓN:

Es la más terrible; aunque no la más dañina. La autoridad de la represión, se traduce en que el padre amenaza constantemente, grita o riñe, insulta al niño, acude al palo o a la correa o a infundirle el miedo por cualquier motivo, responde a cada pregunta con una grosería. Este tipo de autoridad que ha sido una manera de educar empleada durante miles de años por los regímenes sociales como vía para lograr el sometimiento de los desposeídos, y traducidos a la familia como método de educación. Así el señor azotaba al siervo, este a su mujer y su mujer a l hijo.

La cadena de opresión se extendía hasta la más tierna infancia, apoyada en diversos refranes como: “la letra con sangre entra, “salí derecho gracias a los golpes que me dieron cuando niño”. Etc.

Estos padres que no se preocupan por formar en sus hijos hábitos de buena conducta, que apenas se preocupan por satisfacer las necesidades biológicas, que desconocen con su actitud existencia de necesidades psicológicas en los niños, acuden al golpe, a la injuria y a la amenaza, por cualquier nimiedad y descargan su furia ciega contra sus hijos de pocos años, como si en lugar de un niño fuera un adulto que ha cometido una gran fechoría. Este aprende a obedecer no por una interiorización real de las normas y patrones de conducta adecuados, sino por el miedo al castigo, a la reacción violenta por parte de sus padres, estableciendo con los mismos una relación que lejos de estar basada en el afecto y el respeto mutuo, se basa en el temor o el miedo.

Como expresara nuestro Héroe Nacional José Martí en el Ideario Pedagógico: *“La educación del temor y la obediencia estorbará en los hijos la educación del cariño y del deber”... “De los sistemas opresores no nacen más que hipócritas y déspotas... violentando las fuerzas nobles en el ánimo de los niños, no se forman hijos fuertes para las conmociones y grandeza de la patria. ...”*

Otra forma de autoridad que difiere literalmente de ésta es la **AUTORIDAD DE DISTANCIAMIENTO**, donde hay padres que consideran que la obediencia se consigue eludiendo contactos o conversaciones con los niños, manteniendo a distancia, dirigiéndose a ellos sólo en ejercicio de la autoridad.

Y dentro de la autoridad de distanciamiento, un tipo especial es la **AUTORIDAD DE LA JACTANCIA**, donde los padres no hacen más que hablar en presencia de los hijos, de sus cualidades positivas, de su distinguida posición social. Esto influye sobre el niño u no son pocos los casos que, procediendo de un hogar así comienzan a darse importancia. No

pierden ocasión para destacarse ante los demás niños repitiendo en cada caso: “mi papá es dirigente”, “mi papá es escritor”, “mi mamá es artista”, “mi mamá es médica”, etc.

Esto incide directamente en la aparición de ideas sobrevaloradas en los niños y dificultades en las relaciones interpersonales que pueden llevarlos hasta su no-aceptación en el colectivo.

Otro tipo de **AUTORIDAD** es la **PEDANTERÍA**:

Aquí los padres trabajan, dedican más la atención a los hijos, pero lo hacen como **burócratas**, están convencidos de que su palabra es sagrada y que los hijos deben escucharla. Se usa un tono frío para comunicar las resoluciones, las que una vez impartidas se convierten de inmediato en ley. Todos los días encuentran motivos punibles y en cada movimiento del hijo, ven una trasgresión al orden y a la legalidad, y le acosan con nuevas leyes y disposiciones. La vida del niño, sus intereses, su crecimiento, pasan inadvertidos para él. No ve otra cosa fuera de su jefatura burocrática en la familia. Esto puede llevar al niño a apartarse de la familia, o puede provocar reacciones de timidez, o en algunos casos, inclusive de agresividad.

AUTORIDAD DE SOBORNO

Es la forma más inmoral; la obediencia se compra con regalos y promesas “si obedeces iremos al circo”, etc. Esta es la forma más frecuente de encontrar la autoridad de soborno en la bibliografía, sin embargo, existen otras formas que podemos clasificarlas dentro de este tipo de autoridad y que son las conductas **culpabilizantes**. Algunos padres acostumbran a utilizarlas como método para controlar a sus hijos y crearles sentimientos de culpa diciéndoles frecuentemente: “pórtate bien, que me vas a enfermar”, “¿no te apena hacer sufrir así a tu mamá o papá, o a tu tía o a tu abuela?”, “tu mamá está enferma por tu culpa”, tu papá se cayó por tú estar majadero” etc. Esto puede provocar con el tiempo conflictos y sentimientos de culpa en el niño.

Es bueno destacar que el estímulo traducido en premio, es admisible; pero nunca debe recompensarse a los niños por su actitud correcta ante los padres. Se puede premiar el que sea aplicado en el estudio, o el cumplimiento de algún trabajo difícil; pero nunca anunciar la recompensa, ni castigar a los niños en sus tareas con semejantes promesas. Detengámonos unas líneas más en este aspecto.

Los estímulos y el castigo, son instrumentos valiosos en que se pueden apoyar los padres, adultos y educadores en general, siempre que sean utilizados adecuadamente.- el papel de los estímulos y castigos es provocar en el niño vivencias que le haga autovalorar su acción lo cual es condición indispensable para el perfeccionamiento moral de la personalidad.

Los estímulos originan en el niño sentimientos de satisfacción tales como: alegría, entusiasmo, ánimo seguridad en sus posibilidades. Estos sentimientos despiertan la disposición y el deseo de repetir acciones morales buenas, intensifican la aspiración consciente a mantener la conducta adecuada. La aplicación correcta de los estímulos y los castigos, refuerza la eficiencia de otros métodos educativos.

El Che expresó: “Y cuando se hable de estímulos, los padres deben pensar bien antes de prometer lo que no podrán cumplir, regalos, paseos de recompensa, a veces prometen mecánicamente, sin pensar si realmente están en condiciones de poderlo cumplir”.

Estos padres no comprenden lo perjudicial que resulta ilusionar a los hijos con algo que después no se ha de proporcionar.

Los padres que crían a sus hijos bajo golpes, amenazas, insultos, faltándoles el respeto y tratándoles como si en lugar de un niño fuera un adulto que ha cometido un acto grave, no logrará en sus hijos la formación consciente de hábitos disciplinarios.

Otros errores que se convierten en factores potencialmente etipogénicos por parte de los adultos, que no queremos pasar por alto, son los siguientes:

- Maestros que ejercen la profesión sin sentirla en realidad.
- Poca atención docente a los alumnos con dificultad quedándose rezagado y esto les va afectando.
- Malas formas de los maestros en cuanto a gestos y expresiones.
- Maestros que rechazan a “niños malos” y solo quieren trabajar con “niños buenos”.
- Padres que aceptan responsabilidad en la escuela para atender directamente a sus hijos.
- Gestos negativos de padres y/o educadores a la hora de alimentar a los niños que repercuten en los hábitos alimenticios de los niños.
- Padres que no han tenido preocupación por los hijos y que cuando el hijo tiene problemas vienen con malas formas a reclamar.
- Exceso de confianza entre maestros y alumnos.
- Conversaciones de los mayores ante los hijos y/o alumnos.
- Padres que le quitan la autoridad al maestro planteando cualquier dificultad en la dirección de la escuela sin analizarlas con el maestro.
- Justificación de algunos padres ante los señalamientos que le hacen los maestros a sus hijos.
- Enfermedades que lo ayudan a estructurar los padres a los hijos para evadirlas responsabilidades.
- Extensión de los problemas familiares a los hijos.
- Malas palabras empleadas en el trato con alumnos y/o hijos.
- Padres que tratan de sobornar a los maestros con regalos.
- Maestros que permiten que se les digan apodos a los niños e incluso en ocasiones se los ponen ellos mismos.
- Directores que desmoralizan al maestro frente a los alumnos.

Cuando abordamos la **AUTORIDAD** de los padres y educadores debe enfatizarse la incidencia del medio en las vivencias afectivas del niño, con relación a ellos. L. S. Vigotsky plantea: “Si queremos comprender como influyó el medio en el niño y en su desarrollo psíquico, nos es necesario analizar en qué relación con las necesidades del niño se encuentra este medio, en qué medida es capaz de satisfacerlas o por el contrario, de privarles de satisfacción. Como la vivencia refleja precisamente este aspecto de las relaciones del sujeto con el medio, el camino más idóneo para tal análisis será el estudio de sus vivencias. En otras palabras, tras la vivencia se encuentra el mundo de las necesidades del niño, de sus aspiraciones, deseos, propósitos. En su complejo entrelazamiento y en su correlación con las posibilidades de su satisfacción y todo este complejo sistema de vínculos,

todo este mundo de necesidades y aspiraciones del niño, debe ser descifrado para poder comprender el carácter de la influencia de las condiciones externas sobre el desarrollo psíquico del niño” Bozshovich L. I. “La personalidad y su formación” pág.103.

El niño desde el momento del nacimiento abre sus ventanas al mundo; pero esta relación con el mundo donde se va perfeccionando rápidamente la actividad de los órganos de los sentidos, la habilidad del caminar, las posibilidades de desplazarse, etc: pero cuando el niño no tiene esas posibilidades o las tiene reducidas, de realizar actividades exploratorias y manipulativas, repercutiría en el desarrollo de los procesos psíquicos y en sus cualidades futuras de personalidad.

Similar situación se pone de manifiesto con la carencia de estimulación -general o cultura- si en el hogar apenas se le habla al niño, los juguetes no son trabajados por el niño a modo de comentarios, narraciones, explicaciones del mundo, el niño vive en un seno familiar con pobre nivel conceptual, el niño no podrá desarrollar al máximo sus capacidades pudiéndonos impresionar como un retrasado mental cuando no lo es realmente. Si estos niños tienen la posibilidad de asistir a una institución no llegarán a caer en este extremo; pero no tendrán el fortalecimiento de aquellos que tienen ese desarrollo en el hogar.

Similar situación es la que se aprecia con los niños de edad escolar que no reciben ese apoyo tampoco de la familia y pudiendo dar más no lo dan realmente.

El déficit o carencia de estímulos, generalmente ocurre con la separación total, parcial, transitoria o permanente del niño respecto a la persona con la cual ha establecido el lazo fundamental de afecto y que por ello constituye su fuente fundamental de seguridad.

Para algunos padres la educación cultural es una obligación que incumbe solamente a la escuela y a la sociedad y que la familia nada tiene que ver en este sentido. Existen padres que consideran que esta actividad comenzará cuando el niño ingresa en la escuela y a esa institución le corresponderá esa labor, cuestión que es errónea; la familia debe y tiene que comenzar la educación cultural lo más temprano posible y no desaprovechar las posibilidades que en ese sentido tienen

Generalmente los padres que tienen los criterios anteriores son aquellos que tampoco sienten la necesidad de cultivarse ellos, y en el mejor de los casos que lleven el niño al museos, cines, exposiciones, teatros, que lean libros, etc, lo harán de una forma poco sincera, que lejos de provocar en el niño interés por la actividad, pensará que la misma es poco importante.

Por el contrario, las familias que llevan una vida cultural activa, la educación cultural hacia los hijos, tiene lugar incluso cuando los padres no la imparten de una manera permanente sino en el propio devenir diario.

Un lugar importante es el de la existencia de una minibiblioteca para el niño, ya que es una fuente importantísima de transmisión de experiencia histórica –sociales.

Aquí también debemos referirnos a los padres que por tener “mucho trabajo” no se pueden ocupar de sus hijos y que su vínculo con el muchacho está a través de la satisfacción de los bienes materiales y su excesiva actividad no le permite asistir a una reunión de padres,

seguir la marcha del desenvolvimiento de sus hijos en la escuela, etc. En unos casos, estos niños se vuelven tímidos, retraídos, sufriendo esa despreocupación familiar, al ver que sus compañeros reciben apoyo familiar, que los maestros destacan la participación de unos padres y la ausencia de otros. También hay que destacar que en otras oportunidades el muchacho al no sentir el control familiar, se va separando del cumplimiento de la actividad social, al extremo de incurrir en conductas inapropiadas, y poco a poco va buscando la unión con otros muchachos con características similares.

Dentro de la vida emocional del niño ocupa un lugar destacado, el juego.

Es por ello muy importante la participación del niño en juegos colectivos donde se tienen en cuenta las opiniones y los deseos de otros niños, se comparten las cosas, etc. Cuando la participación es pobre o nula en este tipo de juego tiende a rehuir a los demás y a su vez es rechazado por otros niños.

La no incorporación temprana del niño en los juegos traerá marcadas afectaciones en su personalidad, pues los tímidos se comportarán más tímidos, mientras más tarde se les trate de incorporar al juego, el egoísta no dejará de serlo y no perderá ocasión para crear dificultades con los demás, el egoísta pronto será rechazado por esa misma razón, por ello, los niños que han desarrollado esta actividad lo verán siempre como un extraño que no es de ellos, que no les pertenece.

Existen otros casos donde la falta de atención emocional por parte de los padres es total (carencia total de estímulos), pues son niños abandonados en hospitales, a veces en hogares, etc. (recordemos las experiencias del Dr. Spitz), estos niños parecían sanos desde el punto de vista físico, en lo que respecta a su desarrollo psicológico presentaban dificultades y llegaban en ocasiones al mutismo e incluso al marasmo completo.

Un lugar marcado puede ocupar en este aspecto el conocido criterio de “institucionalismo” para referirse al daño psicológico recibido por el niño abandonado no sólo por sus padres sino también por el personal de la institución. Un término similar, el “hospitalismo”, es referido al resultado de este mismo abandono por parte del personal de los hospitales de niños – recordemos que durante algunos años en nuestro país, los niños ingresaban sin acompañante, lo que muy rápidamente puso de manifiesto lo dañino que era para el estado emocional del niño y la influencia que tiene este aspecto emocional en la recuperación física de los sujetos.

Estas separaciones no sólo ocurren por necesidades del niño, otras veces, los padres tienen que separarse y esto produce similares alteraciones e incluso, a veces, no es la importancia separación con los padres, sino con la **abuela**, el criterio de **separación** debe tomarse de la persona con la cual ha establecido el vínculo fundamental de afecto el niño y que por tanto constituye su principal fuente de seguridad. Este lazo se establece aproximadamente a partir del sexto mes de vida, por lo que antes no pueden verse esas reacciones de separación, por esto hay una mejor adaptación del niño al círculo en esos casos porque ya sobre el octavo mes con la aparición del **temor al extraño**, se aumenta la ansiedad de la separación, la cual se mantiene hasta los 3 años aproximadamente, empezando entonces a decrecer, mientras más prolongada la separación, más afectado emocionalmente, se verá el niño.

Acabamos de analizar la inadecuación de los estímulos por defecto, veamos ahora la **inadecuación por exceso de estímulos**.

Con menos frecuencia se da el caso del niño que sin ser retrasado mental, tiene una capacidad intelectual limitada y esto no ha sido reconocido ni en la casa ni en la escuela. Se le exige como a los otros, se le compara desfavorablemente con los demás, se le juzga de vago, majadero, etc. Como realmente esos niños no tienen esas características que lo hagan “regalado”, pues comienza su situación conflictiva que puede llegar a evolucionar muy desfavorablemente, si alguien (familia o escuela) no lo detecta y alerta al otro. De no ocurrir esto el niño puede ir pasando desde la indiferencia a la escuela, la deserción escolar o incluso la sociopatía (en casos extremos).

Otra forma de manifestarse las exigencias por encima de las posibilidades es la que ocurre cuando los maestros y a veces hasta el personal de dirección inscriben a sus hijos en las escuelas que trabajan y entonces una de las variantes (ya analizamos la otra) es exigirle en extremo al hijo ante cualquier situación, que talvez a otro niño se le aceptaría, al suyo no “por lo que pueden decir” - ¡Mira el hijo de la Directora!, etc.

No pocos son los relatos de niños que le han planteado a las mamás, maestras o directoras: “Cámbiame de escuela”, “Vete tú” o “A todas horas te tengo que estar viendo”.

El rol del maestro difiere del de los padres y en esa misma medida, cada cual debe desarrollar el suyo.

Una situación similar de **exigencia por encima** se dan en las personas que conviven en un mismo hogar con varios núcleos familiares, que pueden tener o no parentesco, y cada cual tiene una parte del inmueble y existen otras áreas comunes para el uso colectivo. Hay padres que tratan de “evitar” problemas entre sus hijos con otros niños o con los padres de los otros niños. Limitan a sus hijos a salir de las habitaciones, limitan su actividad de juego y de relaciones con las consiguientes afectaciones emocionales para los niños de las que ya hablamos en el aspecto del juego.

Si quisiéramos hablar de un criterio con evidencia en las diversas bibliografías nos tendríamos que referir a **acontecimientos sociopatogénicos del medio**, todos con más palabras u otros, concuerdan en expresar:

Son una serie de situaciones que enfrentan al niño con conjuntos complejos de estímulos tensionantes de diversos tipos y de modo brusco por lo cual sobrecargan su capacidad adaptativa y lo llevan con frecuencia a desequilibrios agudos.

NACIMIENTO DE UN HERMANO.

El nacimiento de un hermano no podemos negar que hará cambiar la situación del niño en la familia, ya no será el único ni el más pequeño, habrá que atender, dedicarle más tiempo y afecto al otro niño; pero si esto que es una situación real, es manejada adecuadamente desde el inicio del embarazo, haciendo sentir entusiasmado al niño con que él cuidará primero del niño y después jugará, paseará, etc. Con él, lo esperará como algo grato, independientemente de que puedan haber sus celos, cuando llegue la situación real del nacimiento que es donde habrá que continuar con una atención y un tratamiento inteligente.

Pero mucho sabemos que cuando un niño va a tener un hermanito hay adultos que disfrutan con decirle que ahora no lo van a querer mucho, que sólo van a querer al otro, que le van a quitar tal o cual objeto para el otros, en fin, que el niño se va sintiendo en el aire y materialmente desplazado.

OTROS FACTORES ETIOPATOGÉNICOS: EL DIVORCIO.

En los casos de los padres que se han separado esto puede convertirse en una situación perjudicial sobre la educación del niño, sobre todo cuando los padres lo convierten en objeto de sus disputas.

“Si los padres profesan un cariño real a sus hijos y quieren educarlos lo mejor posible, tratarán de no llevar sus desacuerdos a la separación, que siempre crea para los niños una situación difícil”.

Si bien el divorcio ha sido para muchos una fuente psicopatogénica y desde que comienza a hacer la entrevista a la mamá (niño de padres divorciados), ya se piensa necesariamente en esto como fuente etiopatogénica de la situación y esto puede ser en cierto número de casos pero no en todos.

La psicopatogenia del divorcio está dada por las constantes discusiones, la tensión, que a veces llega a situaciones de agresividad, de ofensas y reproches, mientras no cabrá dudas generalmente estos padres, ponen a los hijos en conflictos haciéndolos tomar posición cuando realmente, para los hijos (ambos son sus padres) esto es doloroso, otras veces, ya después del divorcio esto sigue siendo conflictivo, creando secuelas por la incomprensión de los padres a la hora de llegar a acuerdos con respecto a los hijos y peor aún, cuando un miembros ha encontrado un compañero (a) y el otro le da opiniones desfavorables, que hacen que el niño comience a rechazar a ese sujeto y entonces no sea asimilado en la familia cuando en realidad es una buena persona que pudiera jugar un papel importante en la colaboración de la educación de su hijo y no son capaces de ver esto.

Pero también la preparación de los hijos tanto para el divorcio como para la entrada de una nueva persona a la familia debe llevar su preparación psicológica, porque esa nueva persona que entra en calidad de compañero(a) va a recibir afecto, cariño de la otra parte de la pareja y el niño puede sentirse relegado, olvidado y comenzar a presentar problemas.

Cuando el divorcio ocurre de forma “pacífica” preparando los hijos para enfrentar la separación que no será en modo alguno del cariño de los padres, los hijos se sienten seguros, tranquilos, apoyados.

OTRO ASPECTO SON LAS SITUACIONES DE GRAN STRESS.

Aquí consideraremos las “situaciones catastróficas”, pero de alto potencial psicopatógeno, tales como se pueden presentar en casos de guerras, catástrofes naturales (terremotos, ciclones, etc.), accidentes de trenes, autos, de aviación, etc.

Aunque hemos citado anteriormente la situación de gran stress con una ocurrencia de sucesos colectivos, no tiene necesariamente que ser así, a veces ocurren situaciones, escenas terribles en su propia casa que no tienen carácter colectivo (agresiones físicas, fallecimiento abrupto de personas, candela de la casa) en fin, situaciones traumáticas para un grupo más reducido, de la familia.

Estos casos tienden a manifestar ese estado de trauma psicológico agudo con sintomatología neurótica o psicótica.

Algunos autores han considerado los ingresos en los hospitales como posibles causales dado que en ellos el niño puede temer ser sometido a intervenciones quirúrgicas, inyecciones, extracciones y la anestesia, o tener un tratamiento tan amplio que constantemente le estén haciendo algo, en estos casos puede aparecer la vigilia casi total, pues el niño no logra llegar al estado de sueño.

En otras ocasiones los factores tensionales están en el fallecimiento de otros pacientes o en descuidos del personal que posibilitan al niño enterarse del diagnóstico y pronóstico de su enfermedad. Otra buena razón es la de los familiares acompañantes, hablando y brindando todas las informaciones de la enfermedad del niño a otros familiares acompañantes en presencia del niño, cuando en realidad el papel de los familiares acompañantes es atender al niño en todas sus necesidades que no se puede reducir a la atención física sino psíquica cuando le lleva libros de cuentos, le dibujan cosas si él no sabe y si sabe lo entusiasman para que dedique tiempo a esto, le garantizan juegos adecuados a su estancia en el hospital (si puede deambular o si tiene que ser sobre la cama).

Siempre las situaciones de hospitalización son tensionantes; pero la parte dañina que puede tener esta situación se reduce sensiblemente si se prepara al niño para el enfrentamiento de estos procesos de operaciones, investigaciones, etc. Pero esa preparación requiere que el niño solo conozca aquello que va a ver, a sentir, que no podemos obviar y no otras informaciones que sólo deben conocer los adultos. Si el niño sabe solo lo que debe saber y se le brinda un fuerte apoyo emocional, confianza y seguridad, unido a actividades de juego y recreación, este período será sobrellevado y no causa los daños que desgraciadamente causa en algunos que no les crean estas situaciones.

HIJOS ÚNICOS.

La resolución de tener un hijo único entorpece la vida conyugal con el miedo del embarazo indeseado, la necesidad de resguardarse muchos años contra la concepción, inevitablemente arrastra consigo la nerviosidad, la amargura; y la amargura en perjuicio directo, para la salud de ambos cónyuges.

No siempre los padres tienen paciencia, dominio de sí y perseverancia para fortalecer el espíritu de los niños de manera sistemática, enseñándolos a ser valientes, decididos, tenaces, etc.

Una educación mimada e invernáculo es el desastre de muchas familias, en particular para las que tienen un solo hijo.

Es fácil comprender las causas de esto. A los padres les resulta muy alarmante cuando se enferma el niño.

El miedo a que el niño se enferme obliga a cuidarlo de todo lo que parece peligroso: del viento, de la lluvia e incluso del aire fresco. Así comienza la limitación del paseo, el arropamiento excesivo, se prohíben los juegos deportivos y los ejercicios.

Los resultados son conocidos: un niño mimoso como consecuencia directa, poca resistencia, tendencia al resfrío y otras enfermedades.

El niño siempre siente esta aguda alarma sobre su salud.

El hijo único se convierte pronto en el centro de la familia, ocasiona a los padres preocupaciones que generalmente exceden lo normal. El amor paterno se caracteriza en estos casos por cierta nerviosidad. Sólo en la familia con varios hijos la preocupación paterna puede tener un carácter normal y distribuirse uniformemente entre todos. Así el niño se acostumbra desde pequeño a la vida colectiva, adquiere experiencia de la vinculación recíproca.

EL PAPEL DE LAS MALAS COMPAÑÍAS.

Al hablar de la delincuencia juvenil siempre ha sido necesario relacionarlo con la influencia del grupo como uno de los aspectos más importantes que inciden.

En no pocas ocasiones, estos niños proceden de hogares donde el control de las normas morales ha sido escaso o nulo y en otras inclusive, el ejemplo de los adultos es propio de conductas psicopáticas.

Estos niños que tienden a presentar problemas de adaptación, de conducta y el aprendizaje, más tarde, de retraso escolar, ausentismo y finalmente deserción de la escuela.

Esto los lleva a buscar niños con iguales características que no tardarán en crear sus propias normas y objetivos de un modo espontáneo y al margen de la sociedad. Con frecuencia estos grupos en sus inicios buscan el apoyo de otros de mayor edad y experiencia delictiva que le enseñará conductas antisociales: mentir, robar, etc., hasta que logran ya establecer sus normas y ganar experiencia.

En este material abordamos solo algunos de los factores etiopatogénicos. Los que consideramos de mayor frecuencia para que le sirva a los maestros y educadores como punto de partida para valorar el comportamiento que pueden tener las incidencias en cada individuo en particular.

BIBLIOGRAFÍA

1. BERNAL DEL RIESGO, A.: Errores en la crianza de los niños.
2. BOZHOVICH, L. I.: La personalidad y su formación en la edad infantil.
3. BRÜKNER, H.: Antes de que nazca un niño.
4. GUTIÉRREZ BARÓ, E.: Mensajes a los padres.
5. PÉREZ VILLAR, J.: Etapas del desarrollo y trastornos emocionales del niño.
6. MAKARENKO, A.: Conferencias sobre educación infantil.
7. VEGA VEGA, R.: Psicoterapia infantil

PROPUESTA TEÓRICO METODOLÓGICA DEL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO.

**AUTORA: MSc. VERENA PÁEZ SUÁREZ
INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO ENRIQUE JOSÉ VARONA”.
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
LA HABANA, 2001.**

Los cambios económicos, sociopolíticos y los desafíos del desarrollo en el campo científico técnico, en un mundo cada vez más globalizado, nos demanda un replanteo del papel que debe jugar la escuela y la dirección del cambio educativo, para desde nuestra realidad presente, raíces e idiosincrasia proyectarnos hacia el futuro.

La escuela en nuestra realidad socioeconómica actual reafirma su rol como institución socializadora y potenciadora del desarrollo, y es por ello que una de las direcciones del cambio educativo para que cumpla ese rol, es transformarla “desde dentro” para que contribuya a descubrir e interiorizar en profesores, alumnos y directivos sus fortalezas para promover sus propias transformaciones, las de la escuela y la sociedad.

¿Qué significa transformar la escuela desde esta posición?

Significa ponerla a la altura de su tiempo, acercar su quehacer profesional, su proceso de enseñanza aprendizaje, a las exigencias del mundo contemporáneo, pero desde la realidad de su contexto y de las individualidades de sus sujetos.

Cada niño, adolescente, joven, es una realidad en si misma y desde su mundo interior procesa, transforma y devuelve a su entorno lo que de modo general tiene previsto la sociedad, la escuela como institución y especialmente el maestro en su microcurrículum.

Constituye pues, un requerimiento del cambio educativo de la escuela cubana, que el proceso de enseñanza aprendizaje sea el marco institucional fundamental que genere en los alumnos aprendizajes significativos, de mayor calidad y que respondan a las necesidades de nuestro proyecto social. Sin que pierda el proceso su carácter bilateral activo contextual e individual.

Desde estos referentes didácticos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos, el profesor deja de ser un aplicador acrítico de metodologías para convertirse en un investigador permanente del proceso, que con métodos científicos, acerca los intereses, motivos y necesidades individuales de los alumnos, a los intereses sociales representados en el curriculum como proyecto educativo y sobre la base de esta interacción, diseña la enseñanza y dirige el aprendizaje.

Conjugar los intereses del proyecto social y materializar estos en el curriculum mediante las adecuaciones pertinentes; lograr en los alumnos aprendizajes desarrolladores, requiere un acercamiento al conocimiento de ese alumno, de su contexto familiar y comunitario, de su mundo de significaciones.

En la política educativa de nuestro país, está concebido el proceso de enseñanza aprendizaje con cualidades similares a las presentadas, pero contradictoriamente a lo planteado en la práctica escolar y de manera significativa en Secundaria Básica se observa:

- Procesos centrados fundamentalmente en la enseñanza, en la transmisión de conocimientos, despersonalizados y muy poco contextualizados.
- Aprendizaje de baja calidad donde se potencia básicamente el aspecto cognitivo, el conocimiento.
- Insuficientes conocimientos de las potencialidades del proceso y de los protagonistas directos del mismo: maestros y alumnos.
- Estrategias poco eficientes en la concepción y desarrollo del proceso en relación con su contextualización e individualización.

Las causas que ocasionan la situación anterior pueden ser diversas, dado el carácter multifactorial del proceso, y entre estas causas apuntan los referentes teóricos metodológicos sobre los que se diseña y dirige, no suficientemente clarificados, como la concepción del diagnóstico y su relación con el proceso y su relación como condición permanente para conocer, qué está ocurriendo en el proceso de aprendizaje del alumno o en su propia preparación y desempeño profesional para trazar estrategias que potencien el desarrollo de ambos.

Fundamentos de una propuesta desde la teoría y la práctica.

La problemática del diagnóstico ha sido objeto de estudio e investigaciones de muchos especialistas, entre los que figuran clínicos, psicólogos, sociólogos, pedagogos, los cuales lo han abordado desde el objeto de su ciencia, en un momento histórico - concreto.

El desafío de la velocidad del desarrollo, imprime a toda ciencia en el mundo de hoy, una dinámica diferente, que lleva implícito su evolución, enriquecer, recombinar o construir sus sistemas teóricos y metodológicos para dar respuesta a la práctica, y en nuestra profesión, a la práctica educativa.

En este marco el diagnóstico como condición intrínseca de diseño, adecuaciones curriculares, contextualización e individualización del proceso de enseñanza aprendizaje en función de la educación de la personalidad de los alumnos y alumnas precisa de su redimensión.

Propuesta teórica - metodológica de diagnóstico pedagógico como condición intrínseca de contextualización e individualización del proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela.

Maestros, profesores, y directivos, reconocen la importancia del diagnóstico, pero su aplicación en la práctica no es consecuente, ni da respuesta a los requerimientos del cambio educativo en relación con su papel en la realidad educativa.

Es por ello, que a partir de diferentes estudios e investigaciones realizadas por especialistas del Centro de Estudios Educativos y de la Facultad de Ciencias de la Educación se considera que se requiere de una concepción de diagnóstico pedagógico que sea más funcional, en la que se debe incluir una conceptualización general, como base teórica y metodológica para su operacionalización y aplicación, a sí como la precisión de los fundamentos que la sustentan partiendo de los objetivos formativos en los distintos niveles

de enseñanza a partir de los cuales establecer los indicadores para la realización del diagnóstico.

En la propuesta que se presenta los fundamentos son los siguientes:

1. La dialéctica materialista como teoría del conocimiento, la cual se asume en su totalidad como esencia de la propuesta.
2. Una concepción didáctica, problematizadora, e interdisciplinaria.
3. La enseñanza como un proceso desarrollador, que acerque el estado actual al potencial de desarrollo y revele en los estudiantes sus potencialidades ayudándolos a crecer.
 - Aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. (Castellanos D., B. Castellanos, M. Llivina, 2000).
 - Se genera en un marco familiar, social y escolar.
4. Proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador. Es el proceso sistémico de transmisión y apropiación de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los estudiantes, y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto. (D. Castellanos, B. Castellanos, M. Llivina, 2000).
 - Proceso institucional, dirigido y sistémico; bilateral y activo; de naturaleza social y grupal, contextual e individual.
 - En el mismo se integran dialécticamente la actividad y la comunicación y sobre esta base, maestros y alumnos construyen y reconstruyen el conocimiento; se forman valores y se aprenden los modos de actuación consecuentes con nuestro sistema social. Se generan estrategias para estimular el aprendizaje cooperativo individualizado y significativo.
 - Es un proceso influenciado por el propio contexto escolar, familiar y comunitario.
5. Las aportaciones del modelo de dirección estratégica, fundamentalmente los elementos que permiten diseñar el proceso desde las fortalezas de los implicados en el mismo y no solo de sus carencias y de las características del contexto.

Estos fundamentos, los requerimientos del cambio educativo en la escuela cubana y la realidad del diagnóstico pedagógico en la práctica profesional del maestro en los distintos niveles sirvieron de base para definir sus características generales. Estas son las siguientes:

Es un proceso participativo, lo que significa que son los implicados en la realidad a transformar los que generan las acciones necesarias, partiendo de sus propias reflexiones, de sus potencialidades, de su vinculación personal y emocional con los problemas, y de una concepción teórica que les permita intervenir científicamente en esa realidad. Participativo es

también cuando los diagnosticados conocen, concientizan y asumen una actitud activa hacia su propio conocimiento y desarrollo.

En la fundamentación de la propuesta se tuvo en cuenta además, para llegar a la conceptualización general, los supuestos básicos y las funciones que son inherentes a todo diagnóstico y especialmente al diagnóstico pedagógico.

Se asume tras su análisis crítico, los supuestos presentados por especialistas de la UNAM en su metodología del diagnóstico institucional, los cuales pueden ser atribuibles al diagnóstico pedagógico como proceso multifactorial. Estos son su:

- **Carácter epistemológico:** Presupone el conocimiento, análisis e interpretación de una realidad partiendo de un enfoque determinado, sin lo cual no se puede explicar científicamente esa realidad.
- **Carácter axiológico:** Se refiere a los valores sociales que orientan el proceso y a partir de los cuales se determina el estado en que se encuentra para diseñar y proponer posibles acciones y fundamentar los criterios que determinaron las mismas.
- **Carácter teleológico:** Se refiere a la intencionalidad de producir el cambio de una situación actual a otra deseable, basado en los fines, objetivos y metas sociales e institucionales.
- **Carácter pragmático:** Tendencia a traducirse en base para la acción, en programas y propuestas que contribuyan a la solución de los problemas detectados.
- **Carácter futuroológico:** Consiste esencialmente en que tiene un sentido no sólo actual sino también de anticipación, es decir, se proyecta potencialmente hacia el futuro.

Teniendo en cuenta todos los referentes anteriores, se conceptualiza de manera general, el diagnóstico pedagógico, como sigue:

“El diagnóstico pedagógico es un proceso continuo, dinámico, sistémico y participativo, que implica efectuar un acercamiento a la realidad educativa con el propósito de conocerla, analizarla y evaluarla desde la realidad misma, pronosticar su posible cambio, así como proponer las acciones que conduzcan a su transformación, concretando estas en el diseño del microcurrículum y en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje”.

Partiendo de esta concepción de diagnóstico se considera en él tres fases esenciales:

- Caracterizar el fenómeno objeto de investigación.
- Pronosticar sus tendencias de cambio.
- Proyectar las acciones que conduzcan a su transformación.

Estas tres fases constituyen elementos operacionales del diagnóstico pedagógico como proceso.

Para caracterizar el fenómeno objeto de estudio es necesario, en primer lugar, definirlo con claridad, analizar sus elementos constituyentes y sus vínculos internos y externos con otros fenómenos, así como establecer relaciones entre ellos, utilizando las técnicas e instrumentos pertinentes. Esta caracterización nos proporciona el estado actual del fenómeno estudiado y

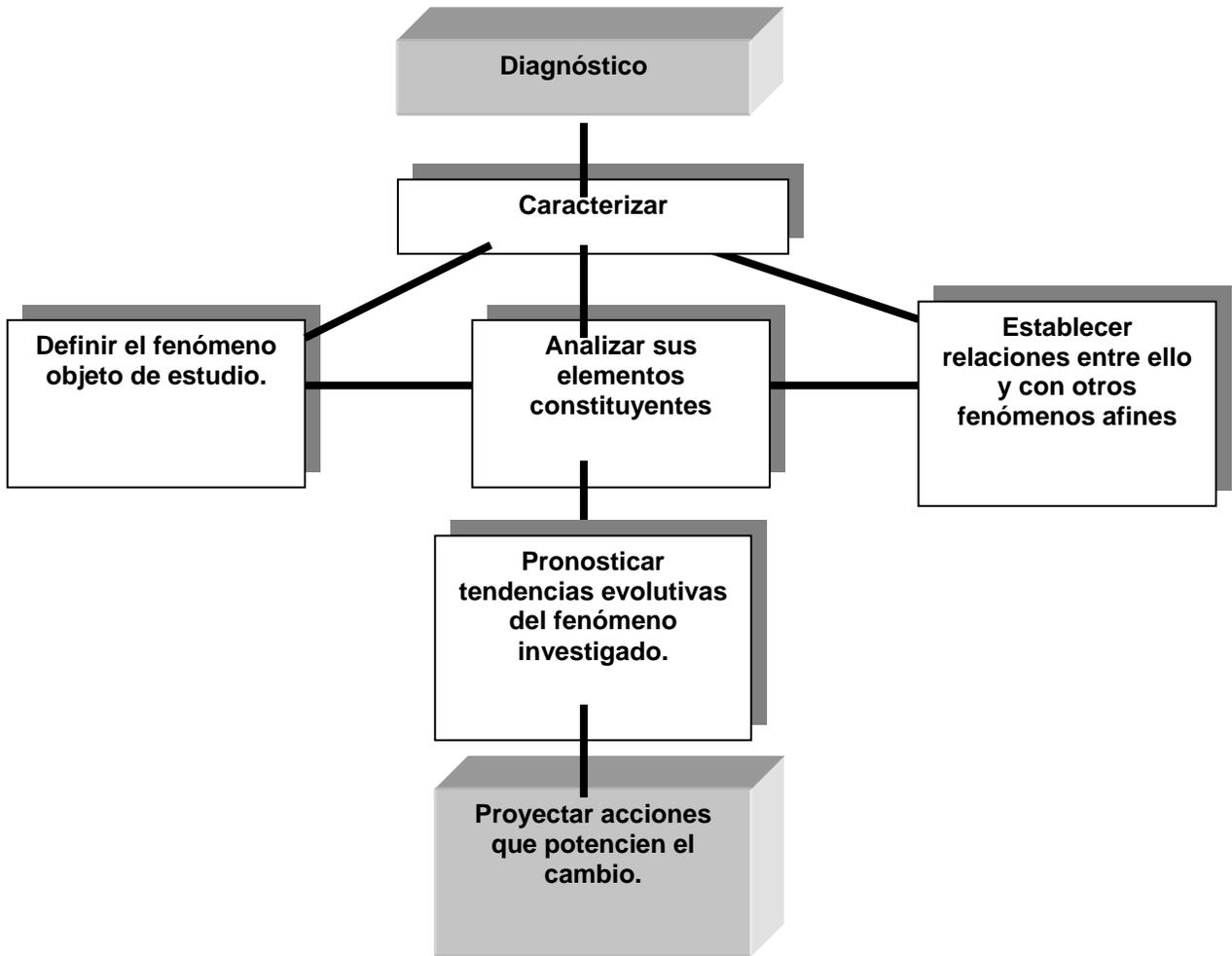
representa la primera etapa del conocimiento, en la que se descubre, describe y comprende el fenómeno.

La información obtenida en la misma, una vez procesada y valorada, permitirá pronosticar las tendencias evolutivas, las posibles transformaciones de ese fenómeno en un contexto determinado y en un momento histórico concreto. Con el resultado de la predicción diagnóstica se está ya en condiciones de proyectar acciones para contribuir a la transformación de esa realidad.

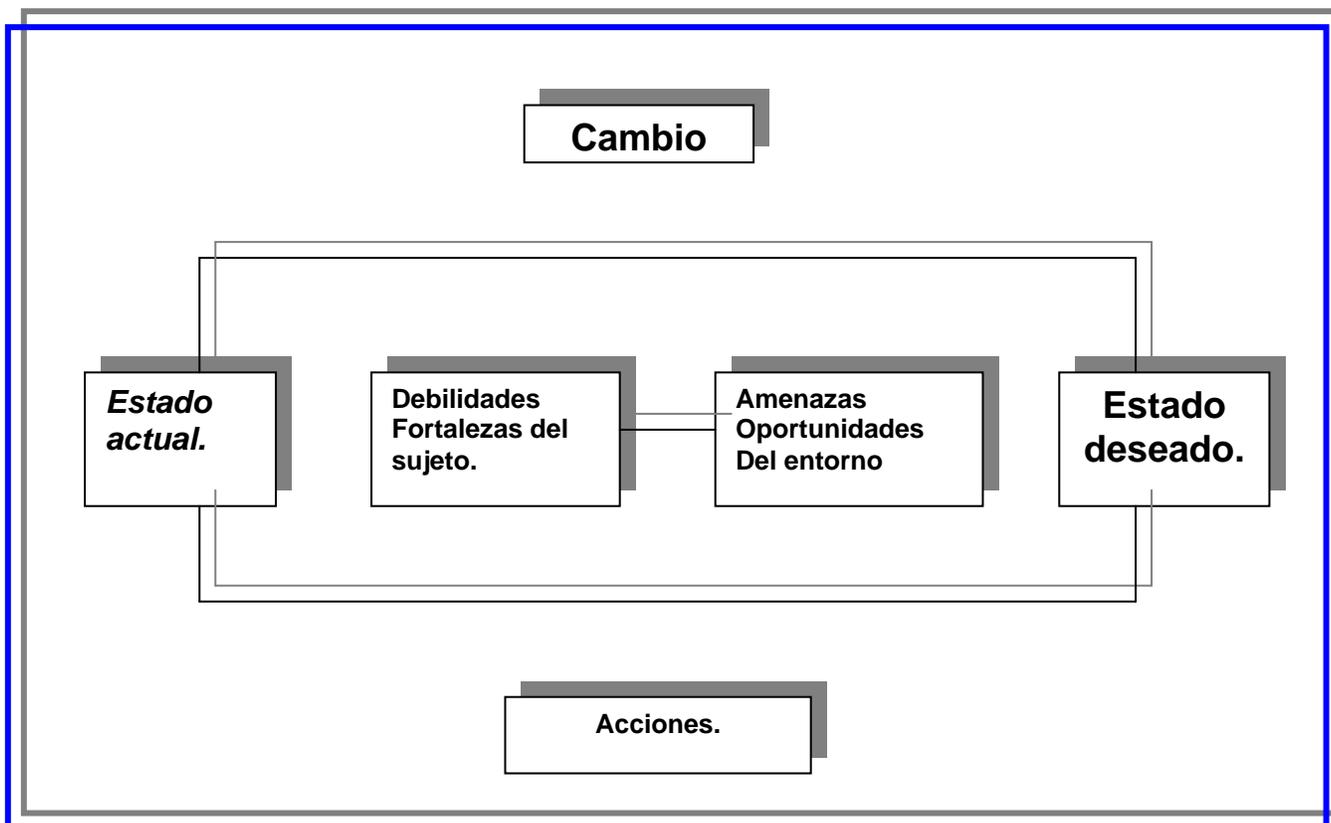
En la predicción diagnóstica y la proyección de las acciones que potencian el cambio, está presente la segunda y tercera etapa del conocimiento, porque se penetra en la esencia del fenómeno objeto de estudio. Los resultados de estas operaciones que tienen como fundamento el pensamiento abstracto se resumen en conceptos, juicios, conclusiones, hipótesis, las que servirán de base a las estrategias generales y particulares que adopten los sujetos de la realidad a transformar.

Es necesario agregar que para poder llegar de un estado actual a un estado deseado, es imprescindible tener en cuenta las debilidades y fortalezas de los implicados en la transformación de la realidad, las amenazas y las oportunidades del entorno. Las acciones propuestas deben ir encaminadas a eliminar esas debilidades, a utilizar conscientemente sus fortalezas, para con ellas disminuir las amenazas del entorno y utilizar de manera más efectiva las oportunidades que este brinda.

Los siguientes esquemas expresan de forma gráfica esta concepción en un plano general.

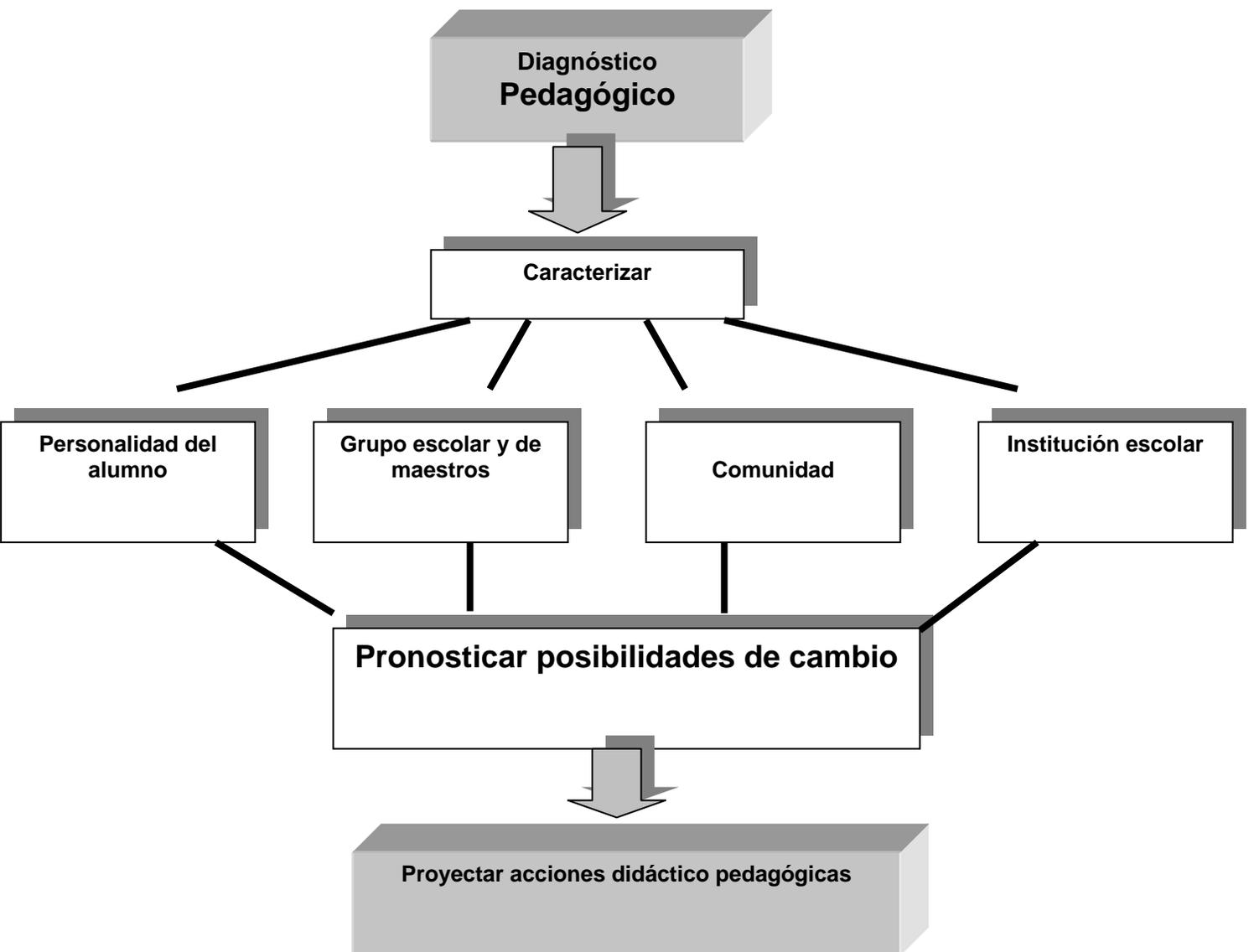


Elementos a tener en cuenta para proyectar las acciones.

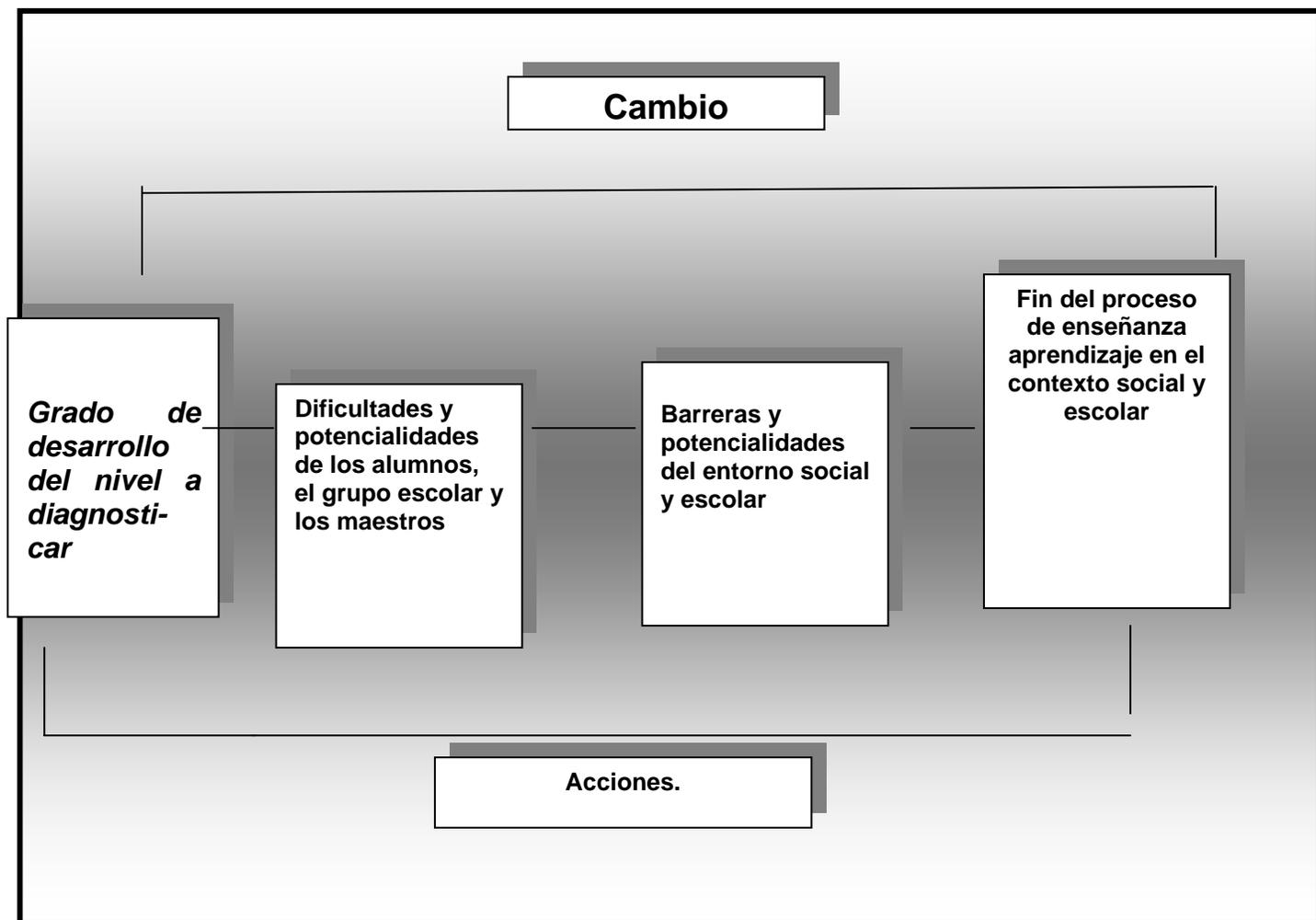


El proceso de enseñanza - aprendizaje es complejo y multifactorial, de naturaleza social e individual y altamente contextual. El profesional de la educación para diseñar y dirigir este proceso, necesita un acercamiento al conocimiento de la personalidad de sus alumnos, el conocimiento de sus propios modos de actuación profesional, del grupo escolar con sus peculiaridades, de la institución donde transcurre gran parte de este proceso, de la familia como fuente primaria de aprendizajes y las potencialidades y barreras de la comunidad más directamente relacionadas con el proceso de enseñanza – aprendizaje y sobre la base de ello, proyectar las acciones educativas que propicien la contextualización e individualización del proceso, lo que favorece la calidad del aprendizaje de mayor calidad en los alumnos y alumnas, lo que influye favorablemente en la educación de la personalidad a la cual aspiramos.

En los esquemas siguientes se presenta esta concepción aplicada al proceso de enseñanza - aprendizaje.



Elementos a tener en cuenta para proyectar las acciones educativas y su interacción.



TÍTULO: MÉTODO DE OBSERVACIÓN.

Tomado de:

PÉREZ RODRÍGUEZ, G., G. GARCÍA BATISTA, I. NOCEDO DE LEÓN y M. L. GARCÍA INZA.: Metodología de la Investigación Educativa. 2da. Parte. (En proceso de Edición).

En la investigación educativa se utiliza con frecuencia la observación como método empírico, de modo que el sujeto que investiga (observador) recoge información acerca del objeto de estudio utilizando como vía fundamental la percepción, que le permite un reflejo inmediato y directo (aquí –ahora) de la realidad que le interesa indagar.

La percepción es un proceso psíquico cognoscitivo que posibilita el reflejo de los objetos de la realidad al actuar estos sobre los órganos sensoriales. En el hombre la percepción se caracteriza por ser esencialmente racional, lo que diferencia este proceso, al nivel cualitativo, de la percepción típica de los vertebrados no humanos.

En la percepción intervienen los diferentes órganos sensoriales proporcionando imágenes integrales de los objetos de la realidad (la vista, el oído, el gusto, el tacto y otros órganos pueden ser predominantes en un acto de percepción determinado.)

El hombre también es capaz de aprender a percibir voluntariamente, premeditadamente, analíticamente, es decir, a observar. La educación desempeña un importante papel en el desarrollo de la observación desde la más temprana edad.

CARACTERÍSTICAS DE LA OBSERVACIÓN CIENTÍFICA.

A diferencia de la observación cotidiana, la observación científica presenta las siguientes características:

- Se organiza con arreglo a un cuerpo de conocimiento fundamentado.
- Se utiliza como vía para dar solución a un problema científico.
- Se efectúa sobre la base de indicadores precisos que permitan dirigir la atención del observador hacia aquella información relevante (en relación con los referentes teóricos y con los objetivos fundamentales de la investigación.)
- Minimiza la influencia de posibles fuentes de error, para garantizar la objetividad del método.

RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR A LA OBJETIVIDAD DE LA OBSERVACIÓN

- Organizar varias sesiones de observación del objeto a investigar.
- Emplear varios observadores en cada situación a observar.
- Planificar las sesiones de observación de modo que éstas no sean demasiado largas (el agotamiento influye de modo negativo en la concentración de la atención de los observadores) ni tan cortas que impidan reflejar adecuadamente el objeto.
- Tener en cuenta que los prejuicios, la falta de motivación y otros fenómenos de carácter subjetivo, por parte del observador, pueden afectar la objetividad de la observación.
- Combinar la observación con otros métodos que permitan complementar la información.

- Registrar el fenómeno en el curso de la observación o inmediatamente después de realizada ésta (para evitar errores que se producen debido a la falibilidad de la memoria.)
- Diferenciar la descripción de las interpretaciones de lo observado.
- Entrenar a los observadores en las particularidades del método y en las características específicas de la investigación concreta en la que van a tener una participación decisiva.
- Evitar la alteración del curso espontáneo, natural o habitual del fenómeno observado.
- Utilizar medios de observación que contribuyan a la objetividad del registro (guías, paredes unidireccionalmente transparentes, cámaras, micrófonos, grabadoras, etc.) tratando al mismo tiempo de no afectar el curso habitual del fenómeno a estudiar.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto puede ser definida la observación científica, como un método que se basa en la percepción planificada de los fenómenos con la intención de describirlos e interpretarlos científicamente. Se aspira a que la presencia del observador afecte lo menos posible el desenvolvimiento habitual del objeto observado.

TIPOS DE OBSERVACIÓN

Se analizarán a continuación cuatro criterios de clasificación de las observaciones:

a) Según el grado de coincidencia entre el sujeto y el objeto de la observación, la observación puede ser: externa o interna.

EXTERNA: El sujeto (observador) registra las manifestaciones externas relevantes del objeto de estudio, por lo que **SUJETO y OBJETO** no coinciden. El sujeto es externo al objeto, lo analiza desde lo conductual para, a partir de aquí, interpretar, valorar o explicar su naturaleza interna.

Pudiera ser esquematizada la observación externa del siguiente modo:



Fig. 1. Observación externa.

INTERNA: Es un tipo especial de observación en la que **SUJETO y OBJETO** coinciden en la misma persona, es decir, se produce una autoobservación. Aunque en principio utilizada como método único puede ser muy subjetiva, combinada con la observación externa y otros métodos, puede aportar valiosos datos para la investigación.

Pudiera ser esquematizada la observación interna de este modo:

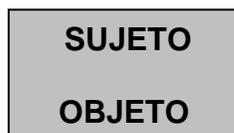


Fig. 2. Observación interna.

b) Según el grado de conocimiento (por parte del “objeto”) de que está siendo observado, la observación puede ser: abierta o encubierta.

ABIERTA: Los que son observados saben que están siendo objeto de estudio. Ésta es la variante más frecuente de observación, pero la menos recomendable, debido a que las personas al saberse observadas (como tendencia) alteran su comportamiento habitual.

ENCUBIERTA: Los sujetos desconocen que están siendo observados. En ocasiones se apoya en recursos que permiten mantener oculto al observador (cámaras, grabadoras, paredes unidireccionalmente transparentes y otros)

c) Según el grado de inclusión del investigador en la situación estudiada, la observación puede ser: no participante o participante.

NO PARTICIPANTE: El observador queda fuera del sistema a observar, no está incluido en sus actividades, no participa de éstas. Es ajeno al grupo, un espectador, un testigo de la situación que estudia.

PARTICIPANTE: El observador se integra como miembro del grupo; la observación se realiza dentro del sistema a observar, el observador interviene en las actividades del grupo, no es espectador sino actor, aunque su condición de observador puede o no ser conocida por el grupo.

d) Según el grado de intervención del investigador en el proceso de observación, ésta puede ser: directa o indirecta.

DIRECTA: El investigador personalmente realiza las observaciones (no se vale de otras personas para recoger la información)

INDIRECTA: El investigador entrena a otras personas para que realicen la función de observadores (padres, maestros, estudiantes, etc.)

EL REGISTRO DE LA OBSERVACION

Las observaciones deben ser registradas mediante la utilización de guías que pueden tener un mayor o menor grado de estructuración y pueden o no reflejar de modo cuantitativo la información a recoger.

A continuación se presenta un ejemplo de guía de observación que tiene el objetivo de registrar, mediante el cronometraje, los períodos de actividad e inactividad de un grupo de

alumnos (como indicadores del desarrollo de la fatiga).

VENTAJAS Y LIMITACIONES DEL MÉTODO DE OBSERVACIÓN.

Ventajas

- Permite registrar los fenómenos en el momento y lugar en que ocurren (de forma inmediata y directa.) Al registrarse mediante la observación los fenómenos “aquí – ahora” (durante el proceso real de su ocurrencia) se evitan posibles distorsiones relacionadas con el paso del tiempo y con otros factores de orden subjetivo. Por ejemplo, observando el curso de una clase, el investigador obtiene una serie de datos, que no lograría recoger completamente si, *a posteriori* sólo realizara una entrevista al maestro con el mismo fin.
- La observación en todas sus variantes (exceptuando la interna), es independiente de la capacidad (o disposición) de los observados a hablar de sí mismos
- Es aplicable a sujetos de cualquier edad, nivel cultural e intelectual.
- Se adapta bien a las investigaciones educacionales debido a su capacidad de operar en situaciones naturales, resultando imprescindible cuando no es posible utilizar otro método para recoger información.
- Constituye uno de los métodos básicos para el descubrimiento de hipótesis.

Limitaciones

- La mayor desventaja de este método es el tiempo que ocupa, pues depende del tiempo real en que se desarrollen los hechos observados.
- Cuando se opta por la observación abierta, puede alterarse la conducta habitual de los sujetos por la presencia de extraños.
- Factores subjetivos, por parte del observador, pueden alterar la objetividad de los datos recogidos mediante este método.
- Algunos aspectos como las motivaciones, deseos, intenciones y otros, no son directamente observables.

RESUMEN

- El método de la observación se basa en la percepción planificada de los fenómenos con la intención de describirlos e interpretarlos científicamente. Se aspira a que la presencia del observador afecte lo menos posible el desenvolvimiento habitual del objeto observado.
- La observación científica presenta las siguientes características:
 - Se organiza con arreglo a un cuerpo de conocimientos fundamentado.
 - Se utiliza como vía para dar solución a un problema científico.

- Se efectúa sobre la base de indicadores precisos que permitan dirigir la atención del observador hacia aquella información relevante (en relación con los referentes teóricos y los objetivos fundamentales de la investigación).
 - Minimiza la influencia de posibles fuentes de error, para garantizar la objetividad del método.
- Existen diferentes criterios de clasificación de las observaciones:
 - Según el grado de coincidencia entre el sujeto y el objeto de la observación, ésta puede ser: externa o interna.
 - Según el grado de conocimiento (por parte del “objeto”) de que está siendo observado, la observación puede ser: abierta o encubierta.
 - Según el grado de inclusión del investigador en la situación estudiada, la observación puede ser: no participante o participante.
 - Según el grado de intervención del investigador en el proceso de observación, ésta puede ser: directa o indirecta.
 - El investigador debe tomar en cuenta las ventajas y limitaciones del método de observación y tener presente las recomendaciones para una efectiva aplicación del método.

BIBLIOGRAFÍA

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1994.) Investigación educativa. Fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor, S.A.

Bunge, M. (1972.) La investigación científica. La Habana: Ciencias Sociales.

Friedrich, W. (1988.) Métodos de la investigación social marxista leninista. La Habana: Ciencias Sociales.

Nocedo, I. y Abreu, E. (1984.) Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. La Habana: Pueblo y Educación.

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W. (1965.) Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid: Rialp, S.A.

Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J. (1994.) Manual de técnica de la investigación educacional. México: PAIDOS.

TÍTULO: LA TÉCNICA DEL COMPLETAMIENTO DE FRASES.

Notas tomadas por S. Recarey Fernández en conferencia dictada en el Curso de Psicología de la Personalidad, de la Licenciatura en Educación, Especialidad Pedagogía Psicología. ISPEJV. La Habana, 1992.

La técnica del completamiento de frases tiene como objetivo general determinar las tendencias de la personalidad. Su autor fue Rotter, pero ha sufrido modificaciones para poder penetrar en la esencia de la tendencia de la personalidad del sujeto. Las modificaciones están dadas en la construcción de la misma en cuanto a la cantidad de frases y en cuanto a la redacción de las mismas.

Consiste en un listado de frases incompletas, llamadas también raíces o constructos, que el sujeto debe completar con lo primero que se le ocurra. Esto evidenciará cuán significativo es el contenido que el sujeto expresa. Puede ser creada por el investigador o puede retomarse de otras ya aplicadas, pero siempre se debe cuidar la correspondencia con el objetivo.

Está compuesta por:

Frases de inducción general: El constructo es tan general que no porta ningún contenido, este lo aporta el sujeto con aquello que le resulta muy significativo. Ejemplos de este tipo de frases son:

- El mayor problema ...
- Lo más gustado ...
- Quizá ...

Frases de inducción particular: El constructo, raíz o frase ya tiene un contenido específico y el sujeto solo debe manifestarse en función de él. Ejemplos de este tipo de frases, para el contenido sexualidad son:

- La relación sexual ...
- La pareja ...
- Hacer el amor ...

Requisitos metodológicos para su construcción, aplicación y procesamiento:

1. Para su construcción deben utilizarse 2/3 de frases de inducción general y 1/3 de frases de inducción particular, del total de frases, cuando se conoce al sujeto y se desea profundizar en una o dos áreas. Cuando no se conoce al sujeto el 100% de las frases deben ser de inducción general.
2. La cantidad de frases deben estar entre 50 y 70 para los adultos, para adolescentes, puede reducirse el número, pero no debe ser menor de 30.
3. La raíz debe ser impersonal, para que el sujeto manifieste la intensidad. Por ejemplo: la casa. Si se le da mi casa, no se manifestará con toda la intensidad necesaria.

4. Una vez determinadas las raíces de inducción general y las de inducción particular, deben mezclarse aleatoriamente, para evitar que el sujeto se “vicie” al dar la respuesta
5. Las frases deben dársele al sujeto ya impresas. El instrumento puede comenzar de la siguiente manera: “Completa las siguientes frases:”
6. Para responder debe utilizar lápiz de grafito sin goma, por tanto no se le permitirá borrar, aunque si lo desea, puede tachar. No existe límite de tiempo para responder el instrumento.
7. Los borrones, tachaduras, omisiones, son elementos importantes a tomar en consideración para el análisis, pues son evidencias de “puntos oscuros, dudosos” donde es necesario profundizar posteriormente. No es necesario que exista concordancia gramatical entre la raíz y lo expresado por el sujeto.
8. Para el análisis se construyen dos tablas: una con las respuestas a las frases de inducción general y otra con las respuestas a las frases de inducción particular.
9. Se analizan los siguientes aspectos:

En ambos tipos de frases: el matiz afectivo (positivo P, negativo N y contradictorio C).

En las frases de inducción general: si la persona se implicó (I) o no (NI) con el contenido de las frases de inducción particular. Cuando una persona se implica desde las frases de inducción general con el contenido de las frases de inducción particular, eso es indicativo de que ese contenido es significativo para él.

A continuación aparece un ejemplo aplicado a adolescentes:

Nombre: _____

Completa las siguientes frases con la primera idea que se te ocurra.

- 1.- Nunca
- 2.- Tal vez
- 3.- Es deseable
- 4.- La importancia del Diario
- 5.- Es no agradable
- 6.- El mayor problema
- 7.- Estudiar las plantas
- 8.- Es no deseable
- 9.- Cultivar las plantas
- 10.- No se siente placer
- 11.- Es necesario

- 12.- No es importante
- 13.- Martí
- 14.- Es importante
- 15.- Las plantas
- 16.- Las descripciones del Diario
- 17.- A veces
- 18.- Es no interesante
- 19.- El Diario de Cabo Haitiano a Dos Ríos
- 20.- Es agradable
- 21.- Los herbarios
- 22.- Es interesante
- 23.- La botánica
- 24.- Es no necesario
- 25.- Es positivo
- 26.- El menor problema
- 27.- Siempre
- 28.- Es negativo
- 29.- Se siente placer
- 30.- En campaña Martí

TÍTULO: ESQUEMA DE ESTUDIO DE CASO.

TOMADO DE: COLLAZO DELGADO, B. Y M. PUENTES ALBÁ.: La orientación en la actividad pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1992. Págs. 37 – 43.

ESQUEMA DE UN ESTUDIO DE CASO.

A. ANÁLISIS DEL CASO.

I DATOS PERSONALES.

- 1.1 Datos personales generales: nombre, edad, sexo, nivel educacional, trabajo, etc.
- 1.2 Motivos del estudio de caso.
- 1.3 Apariencia general: observación del aspecto personal y conducta que manifiesta.

II. HISTORIA Y AMBIENTE DEL CASO.

1. Salud y estado físico.
 - 1.1 Hechos importantes del desarrollo físico.
 - 1.2 Estado de salud física y mental.
 - 1.3 Grado de atención y cuidado de su salud física y mental.

2. Historia y ambiente familiar.
 - 2.1 Antecedentes y composición social familiar.
 - 2.2 Nivel económico y social.
 - 2.3 Ocupación de los padres.
 - 2.4 Nivel educacional cultural familiar.
 - 2.5 Características de los padres y familiares.
 - 2.6 Relaciones y actitudes entre los miembros de la familia.
 - 2.7 Modo y estilo de vida familiar.
 - 2.8 “Atmósfera emocional” familiar.
 - 2.9 Métodos de crianza y educación familiar.
 - 2.10 Conducta del sujeto en la familia.
 - 2.11 Problemas familiares.
 - 2.13 Integración social y política.

3. Historia y situación escolar y vocacional.
 - 3.1 Antecedentes y promociones anteriores.
 - 3.2 Rendimientos o resultados escolares actuales.
 - 3.3 Deficiencias y dificultades principales.
 - 3.4 Aprovechamiento, capacidades y habilidades mostrados.
 - 3.5 Actitudes hacia el centro escolar y hacia el estudio.
 - 3.6 Métodos de estudio.
 - 3.7 Relaciones con los compañeros, profesores, etc.
 - 3.8 Desarrollo y planes vocacionales.
 - 3.9 Conducta en la escuela.
 - 3.10 Problemas escolares y vocacionales.

4. Historia y situación social (convivencia en los grupos).

- 4.1 Grado de asimilación de las normas sociales.
 - 4.2 Grado de participación social.
 - 4.3 Situación y posición social en el grupo.
 - 4.4 Actitud hacia el grupo.
 - 4.5 Actitud del grupo y sus miembros hacia él.
5. Historia y situación laboral actual (para los jóvenes que trabajan).
 - 5.1 Historia y situación laboral actual.
 - 5.2 Ocupación actual y experiencias previas.
 - 5.3 Rendimientos o resultados laborales actuales.
 - 5.4 Disciplina laboral.
 - 5.5 Deficiencias y dificultades en la actividad laboral.
 - 5.6 Logros más importantes o aspectos en los que más se destaca.
 - 5.7 Actitud hacia el trabajo y hacia el centro laboral.
 - 5.8 Actitudes y relaciones con los compañeros del grupo laboral.
 - 5.9 Relaciones con los jefes.
 - 5.10 Problemas laborales.
6. Empleo del tiempo libre.
 - 6.1 Actividades y experiencias extraescolares o extralaborales preferidas.
 - 6.2 Aficiones o intereses especiales.
 - 6.3 Actividades extraescolares y extralaborales realizadas habitualmente.
 - 6.4 Actividades recreativas, deportivas y culturales que efectúa habitualmente.
 - 6.5 Problemas en esta área.
7. Esfera sexual, amorosa y matrimonial.
 - 7.1 Actitud hacia el sexo opuesto (relaciones heterosexuales).
 - 7.2 Antecedentes y experiencias previas.
 - 7.3 Amistades sexuales.
 - 7.4 Costumbres en las relaciones con el sexo opuesto.
 - 7.5 Experiencias de noviazgo.
 - 7.6 Experiencias de matrimonio.
 - 7.7 Situación y problemas actuales en esta esfera.
8. Vecindad o localidad.
 - 8.1 Características y situación del barrio o localidad.
 - 8.2 Relaciones, actitudes y conducta con los vecinos y con las organizaciones sociales, políticas y de masas en el ámbito local.
 - 8.3 Lugares y oportunidades de convivencia y recreación en su comunidad local.
 - 8.4 Problemas con el barrio o vecindad.
9. Ambiente o nivel socioeconómico cultural.
 - 9.1 Características sociales, económicas y culturales del estrato, capa o grupo social en que convive.
10. Actividades ideológicas y políticas.
 - 10.1 Participación e integración en las actividades de las organizaciones políticas, sociales y de masa en general.

11. Hechos más importantes y significativos ocurridos en su vida.

III. PERSONALIDAD.

12. La personalidad en el doble aspecto de resultado y objeto de la influencia de su historia y ambiente social y como sujeto activo y creador, transformador de la realidad y de sí mismo.

12.1 Caracterización general de la personalidad. Rasgos sobresalientes.

12.2 Concepto y valoración de sí mismo.

12.3 Jerarquía u orientación de valores. Tendencia y orientación u orientaciones de su personalidad.

12.4 Objetivos y planes de vida.

12.5 Iniciativas, tareas y actividades propias, autodeterminadas, creativas y transformadoras.

12.6 Concepción del mundo.

13. Componente cognitivo.

13.1 Capacidad general o nivel intelectual manifestado.

13.2 Capacidades especiales y habilidades particulares mostradas.

13.3 Deficiencias intelectuales principales.

13.4 Resultados cognitivos o intelectuales logrados.

14. Componente emocional motivacional y valorativo.

14.1 Orientaciones o jerarquía de valores. Motivaciones y necesidades principales o dominantes.

14.2 Actitudes y estados emocionales prevalecientes hacia la vida, los demás, hacia la sociedad y hacia sí mismo.

14.3 Conflictos externos e internos. Frustraciones principales. Reacciones a sus problemas.

15. Componente regulador de la conducta (programación y organización de las tareas).

15.1 Planes y proyectos a breve, mediano y largo plazo.

15.2 Organización de las tareas y actividades actuales.

15.3 Modo actual de vida. Estructura de sus actividades y presupuesto del tiempo.

B. DIAGNÓSTICO DEL CASO.

16.1 Resumen o síntesis de:

a) Las características esenciales de la personalidad y conducta.

b) Explicación tentativa del origen y causas de las mismas.

c) Explicación tentativa de los problemas del caso.

16.2 Diagnóstico del desarrollo de la personalidad basado en el grado de realización o cumplimiento de las tareas de la edad o del desarrollo correspondientes al caso. (Usar como control o guía el esquema de las tareas del desarrollo de la edad).

16.3 Valoración de la influencia ejercida por las condiciones de vida y por la historia y ambiente social (condiciones externas) y por las condiciones internas de su personalidad en su conducta, estilo de vida y problemas.

Apreciar y ponderar la influencia relativa de cada aspecto tratado a la luz de la información recogida.

B. PRONÓSTICO.

17. A la luz de los antecedentes e historia del caso y de sus características, situación y problemas actuales, de sus aspectos positivos y negativos. ¿qué pronóstico se podría formular, tentativamente, de su conducta futura?

C. ORIENTACIONES Y RECOMENDACIONES.

18. Intervenciones, orientaciones, recomendaciones y medidas educativas y reeducativas que se pueden ofrecer basados en el diagnóstico para:

- a) Eliminar, prevenir o reducir los factores negativos determinantes o condicionantes de su situación y problemas actuales, así como para,
- b) Promover, introducir o reforzar los factores y condiciones positivas que contribuyen al desarrollo normal, sano y eficiente de la personalidad.
- c) Apreciar y ponderar el aprovechamiento óptimo de los recursos de cada aspecto estudiado y la necesidad de introducir nuevas condiciones para contribuir mejor al desarrollo normal de su personalidad.

LA MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO

Autor: Diego González Serra (Tomado de su libro Teoría de la motivación y práctica profesional. Capítulo 7 Editorial Pueblo y Educación, 1995, pág. 164-169)

La investigación de la motivación hacia el estudio tiene una gran importancia práctica, muy especialmente en nuestro país donde el derecho del pueblo a la educación es una de las grandes conquistas sociales y el perfeccionamiento del sistema educacional una exigencia constante de nuestro gobierno.

Lo anterior se comprende pues la motivación hacia el estudio va a influir tanto sobre la eficiencia en la asimilación de los conocimientos, en la formación de habilidades y capacidades y en la retención escolar, como en la formación del carácter, la moral y la orientación ideológica de nuestros niños y jóvenes.

A principios de 1977 y apoyándonos en el trabajo previamente realizado de análisis del contenido de las aspiraciones de nuestros trabajadores y estudiantes mediante el MIM y el RAMDI, nos iniciamos en la investigación del contenido de las respuestas a la pregunta: "¿Por qué y para qué estudias en tu centro actual?", en grupos de primaria, secundaria, preuniversitario y universidad, elaborando una técnica con la cual realizamos varias investigaciones.

En el decurso de estos años otros compañeros se han destacado en esta investigación: G. Arias defendió su candidatura en esta temática; también han realizado importantes trabajos A. Mitjans, A.L. Segarte, F. González, V. González, L. Domínguez y otros.

A continuación expondremos los criterios teóricos que nos orientan en este estudio y, por último, nos referiremos a las investigaciones empíricas que hemos realizado sobre esta temática.

El concepto de motivación hacia el estudio

Entendemos por motivación hacia el estudio aquel conjunto de procesos psíquicos que regulan la dirección e intensidad de la actividad hacia el cumplimiento de la necesidad y exigencia social de que el individuo se prepare (adquiera los conocimientos, habilidades, capacidades y rasgos caracterológicos necesarios) para que, posteriormente, pueda trabajar, ser útil a la sociedad y convivir en ella.

Se comprende que en la motivación hacia el estudio participan necesidades sociales (el sentido de la responsabilidad, el deber de estudiar y prepararse para la vida social futura, el

amor e identificación con la patria, las intenciones profesionales, etc.), y necesidades individuales (los intereses cognoscitivos, la necesidad de actividad intelectual, de valoración social y autovaloración y de lograr una buena situación económica en el futuro. Sin embargo, en la medida o relación en que la motivación hacia el estudio se dirige hacia el cumplimiento de un deber social (el de prepararse intelectualmente para la vida social futura) podemos considerarla como una necesidad, disposición u orientación social que el individuo ha asimilado como personalmente significativa.

Los motivos y necesidades que participan en la motivación hacia el estudio pueden ser clasificados como se explica en el esquema.

Los motivos y necesidades intrínsecas al estudio son aquellos que se satisfacen en la propia actividad de estudio y en la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades que lo preparan para el trabajo y la vida social futuras.

Los motivos intrínsecos sociales, el deber de estudiar y de prepararse para trabajar en un futuro, y los deberes político-morales se satisfacen cuando el estudiante cumple con las exigencias de su centro de estudio y, sobre todo, cuando adquiere los conocimientos y capacidades necesarios para cumplir este rol social futuro.

Los motivos intrínsecos individuales, el interés cognoscitivo, el gusto por el estudio, la necesidad de actividad intelectual, de tener éxitos, de autovaloración y autorrealización y otras, se satisfacen también en el propio estudio.

Por el contrario, los motivos y necesidades extrínsecas tienen su objeto-meta fuera de la actividad de estudio y de la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades; por lo tanto, no se satisfacen en la propia actividad de estudio, sino que encuentran en ella una vía o medio para su satisfacción.

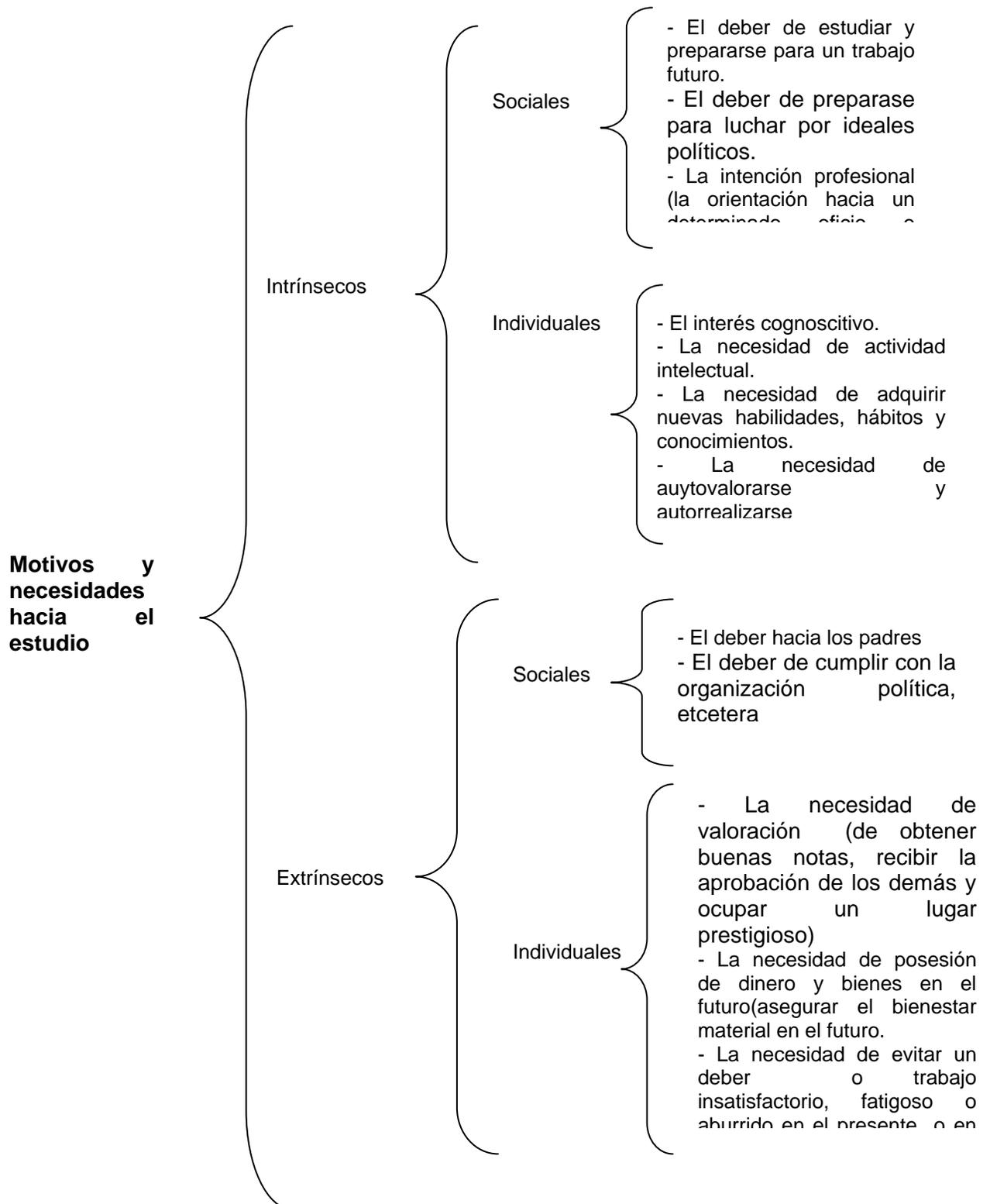
Son motivos extrínsecos sociales aquellos que impulsan a estudiar como una vía o manera de cumplir otros deberes y exigencias sociales. Por ejemplo, el adolescente puede estudiar para complacer a sus padres, o por un imperativo político-moral, ya que su organización política le exige que saque buenas notas.

Los motivos extrínsecos individuales son aquellos que inducen a estudiar como una vía o manera de obtener buenas notas y ser bien valorado socialmente, de recibir la aprobación y ocupar un buen lugar en su grupo y en el centro de estudios y, posteriormente, en el medio social. También puede verse el estudio como un medio o vía para ganar un mejor salario en el futuro y asegurar su bienestar material. El estudio puede ser también una vía para una motivación negativa, de evitación de algún deber o trabajo insatisfactorio para el

sujeto en el presente o en el futuro.

Ambos tipos de necesidades y motivos (las sociales e individuales, los extrínsecos e intrínsecos) son importantes en la motivación hacia el estudio. No es posible subvalorar ni despreciar los unos o los otros.

Esquema 1



En la motivación hacia el estudio pueden predominar las necesidades y motivos extrínsecos; entonces el estudio es fundamentalmente una vía o medio para lograr la satisfacción de necesidades que nada tiene que ver con el conocimiento y su utilidad social.. Por el contrario, en la motivación hacia el estudio pueden predominar las necesidades y motivos intrínsecos, convirtiéndose el estudio en una necesidad y motivación por sí misma que se satisface y realiza en el conocimiento y en su utilidad social. También la motivación hacia el estudio puede ser tanto extrínseca como intrínseca, o sea, el estudio es tanto una meta por sí misma como una vía o medio para satisfacer otras necesidades.

En la motivación hacia el estudio pueden predominar las motivaciones sociales; en ese caso el estudiante tiene una orientación social, por ejemplo el alumno está motivado estudiar para ser útil a la sociedad, ayudar a Cuba y a otros pueblos, aportar descubrimientos científicos a la sociedad, ser útil a una determinada profesión u oficio. Pero en la motivación hacia el estudio también puede predominar las necesidades y motivos individuales, por ejemplo, se estudia para lograr buenas notas, prestigio, afecto y un buen lugar en el grupo escolar y en el hogar para tener en el futuro una alta posición social y ventajas económicas, dinero, bienes materiales etc. Aquí la motivación hacia el estudio tiene una orientación individual. En dicha motivación pueden tener igual importancia las motivaciones sociales individuales, en este caso su orientación es tanto social como individual.

En la motivación hacia el estudio no participan solo las diferentes necesidades ya indicadas sino, también, las actitudes o disposiciones de la personalidad y en primer lugar la actitudes o disposición hacia el estudio que se ha formado en el decurso de la vida del sujeto y que integra en una determinada forma el sistema de sus necesidades en relación con el estudio.

Teniendo en cuenta el nivel de regulación que opera en el sujeto, la motivación puede ser reactiva, adaptativa o autónoma.

Es reactiva cuando el individuo estudia bajo la influencia directa de una situación externa que lo impulsa, que lo obliga o estimula directa y positivamente a estudiar. Por ejemplo cuando la madre obliga al niño a ir a la escuela o hacer las tareas y presiona directamente sobre él o cuando el profesor sabe despertar la motivación involuntaria y espontánea del alumno.

Es adaptativa cuando el sujeto se traza la meta de estudiar y regula su actividad sobre

la base de dicha meta, resistiendo influencias negativas externas y directas, pero con el fin último de evitar castigos u obtener recompensas diferidas, o sea, bajo la presión indirecta que ejerce el medio sobre él. Por ejemplo, cuando el alumno estudia porque sabe que si no o hace obtiene malas notas, va a ser castigado y por el contrario, si logra buenas notas va a recibir una recompensa: afecto, paseos, diversiones. O sea, en este caso de autorregulación adaptativa la presión externa no es directa, sino indirecta y actúa a través de la meta que el propio sujeto se asigna de estudiar.

La motivación hacia el estudio es autónoma cuando responde a los intereses cognoscitivos, sentimientos y convicciones propias, a proyectos elaborados personalmente por el estudiante y no a presiones que ejerce el medio sobre él. Por ejemplo, cuando el joven estudia porque su máxima aspiración es ser útil a la sociedad, hacer descubrimientos científicos (autonomía de orientación social), o cuando aspira a ocupar un lugar prestigioso y destacado en su medio social o lograr una buena posición económica (autonomía de orientación individual) o cuando combina ambas tendencias (autonomía de orientación social-individual). En estos casos la motivación hacia el estudio no resulta, fundamentalmente, de la influencia directa o indirecta del medio externo, sino de la elaboración personal del sujeto en proyectos que parten de sus conocimientos, convicciones, sentimientos y necesidades.

En la motivación hacia el estudio participan, por lo general, componentes autónomos, adaptativos y reactivos, pero pueden predominar ya sea el uno o el otro.

La motivación hacia el estudio puede predominantemente autónoma o adaptativa o combinar en igual proporción lo autónomo y lo adaptativo.

En la motivación hacia el estudio se establece una penetración, interacción y transformación recíprocas entre dos polos: uno, las necesidades y disposiciones de la personalidad con respecto al estudio; otro, el reflejo cognoscitivo del centro escolar, de sus profesores, compañeros y asignaturas. Entre ambos se intercala la imagen de sí mismo como estudiante y su autovaloración.

De aquí la importancia de la percepción del medio escolar y de sí mismo en la motivación del estudiante. Así, los motivos hacia el estudio pueden experimentarse como necesidades y disposiciones, emociones y sentimientos, como tendencias, fines y proyectos o pueden experimentarse como los objetos mismos, las personas y compañeros reflejados cognoscitivamente y que les rodea, así como las convicciones que tiene el estudiante con respecto a sí mismo, a sus profesores, compañeros,

asignaturas y su centro escolar. La importancia de este reflejo cognoscitivos está dada, además por el hecho e que en el están contenidos los nuevos elementos que transformarán la personalidad del estudiante y engendrarán nuevas disposiciones y necesidades en él.

La motivación hacia le estudio regula la actividad se manifiesta, surge y se modifica en ella. Es, por lo tanto necesario investigarla en su unidad con la actividad del estudiante y con sus condiciones sociales externas.

Resulta importante diferenciar los estímulos u objetos motivantes extrínsecos e intrínsecos de la motivación hacia el estudio. Estos pueden ser positivos o negativos.

Los motivos intrínsecos son aquellos que inducen a cumplir el deber de estudiar como un medio hacia un fin. De manera general, el más importante estímulo extrínseco es la nota: el sobresaliente o el 5 (estímulo positivo) y el suspenso (estímulo negativo). El individuo que estudia principalmente para obtener una buena calificación aprecia, conscientemente o inconscientemente, el conocimiento y las habilidades que adquiere como una vía para lograrla. Otros estímulos extrínsecos muy importantes son las recompensas (estímulos positivos: los premios, la menciones honoríficas, el dinero, los viajes, los regalos, el afecto y la valoración social, las mayores oportunidades para poder decidir su estudio o trabajo futuro, etc), y los castigos (estímulos negativos: las sanciones morales o legales, la expulsión o separación del centro de estudio, la pérdida del pase o salida semanal en los estudiantes internos o becarios, el rechazo y el desprecio de profesores y compañeros, etcétera)

Los estímulos extrínsecos evocan directamente una motivación adaptativa ya sea positiva (de aproximación) o negativa (de evitación); son de gran importancia para controlar la actividad del estudiante y promover la disciplina escolar.

Los estímulos intrínsecos son aquellos que inducen a cumplir el deber de estudiar como un fin y una motivación en sí misma, y no como un medio hacia un fin

Uno de los más importantes estímulos intrínsecos es aquel que despierta los intereses cognoscitivos y la actividad intelectual del alumno: la labor docente del profesor que hace interesante la clase, promueve la actividad intelectual exitosa y satisfactoria del alumno, despierta emociones positivas en este que refuerzan lo aprendido y lo llevan a una actitud activa de búsqueda y creación del conocimiento. Aquí debe hablarse del método problémico como un estímulo intrínseco de gran importancia.

Otro estímulo intrínseco fundamental es el ejemplo del profesor y las relaciones positivas

con este, así como el ejemplo de los demás compañeros en el colectivo estudiantil. Este ejemplo no puede ser otro que una actitud positiva hacia el estudio.

Los estímulos intrínsecos, en definitiva, promueven una motivación autónoma hacia el estudio, así como la elaboración personal de aspiraciones hacia el aprendizaje, la vida profesional y labor futura; tiene una importancia fundamental en el logro de una motivación persistente y en desarrollo que conduce a la calidad en el estudio , a la formación de una personalidad capaz o bien orientada moralmente.