



UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO "Hermanos Saíz Montes de Oca"



Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior
(CECES)

Concepción psicopedagógica del proceso de orientación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río.

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MSc. Mayra Ordaz Hernández

2011



UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO
"Hermanos Saíz Montes de Oca"



Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior
(CECES)

Concepción psicopedagógica del proceso de orientación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río.

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MSc. Mayra Ordaz Hernández

**Tutores: Dr. C. Juan Lázaro Márquez Marrero
Dra. C. Esperanza Marchena Consejero**

Consultante: Dra. C. Basilia Collazo Delgado

2011

Frase

*“Esperamos que la educación tradicional centrada en las materias escolares
y que prepara principalmente para los exámenes,
sea progresivamente reemplazada
por una educación humanista centrada más en los educandos
y que prepare precisamente para los exámenes sin segundas convocatorias
a que la vida nos somete diariamente”*

Gustavo Torroella

Dedicatoria

A la presencia de mis hijas y mi esposo.

A mis padres, siempre en el recuerdo.

A nuestra familia toda.

Agradecimientos

La presente investigación ha llegado a esta etapa, solamente gracias a la colaboración de muchísimas personas, a quienes me place expresar gratitud y reconocimiento:

A la Dra. Basilia Collazo Delgado, psicóloga y maestra; paradigma profesional y humano.

A los tutores Dr. Juan Lázaro Márquez y Dra. Esperanza Marchena, por compartir su sabiduría y experiencia, a través de la colaboración y asesoría en los caminos de la ciencia.

A mis maestros: desde las primeras letras en Viñales, la Vocacional Federico Engels, la Facultad de Psicología, la Universidad de Pinar del Río; muchos que han llegado a través de sus obras hasta hoy y tantos otros para el futuro ...

A la Dra. Teresita Díaz y demás profesores del doctorado, quienes armonizan apoyo y rigor en nuestra formación doctoral. Mención especial por su colaboración a: Dr. Pedro Alfonso, Dra. Amneris Betancourt, Dr. Ernesto López, MSc. Amarilys León y Lic. Mayra Silva.

A nuestra Decana Ana Rosa Andino, a mis compañeros de la Facultad de Humanidades y en especial los del Departamento de Psicología, por el estímulo constante y las cargas asumidas. A Nivia y Katia, por tantos años de amistad, en la salida y en la puesta del sol.

Al Dr. C. José Ignacio Navarro, su familia y los colegas de la Universidad de Cádiz, que nos acogieron con afecto y sencillez, acortando las distancias; a Conchy, inolvidable.

A los investigadores del Proyecto de Orientación Psicopedagógica de la UPR, en especial a los miembros del Grupo Científico Estudiantil, por los aprendizajes y vivencias compartidos.

Especialmente agradezco a mi familia por su cariño, por la prioridad concedida a este empeño: a mis padres, que moldearon lo que soy; mis hijas Lucy y Lien: inspiración y estímulo; mi esposo Isra, incondicional en su apoyo y aliento; mis queridos hermanos, Eva, Ninfa y Tata; a Jorge, un padre siempre; a mis sobrinos entrañables; a Any, mis

suegros y cuñados: todos han colaborado en esta obra, desde sus tiempos y sus distancias.

Deseo reconocer finalmente, que he llegado hasta aquí gracias también a incontables personas, que me han brindado apoyo y afecto sinceros. He tenido la suerte de contar siempre con esas palabras de aliento y esos gestos solidarios, tan importantes para avanzar con optimismo por la vida. Temo cometer omisiones involuntarias, por lo que expreso a todos, de corazón, mi eterna gratitud; *especialmente a Ud. que lee estas páginas, pues sin duda alguna, es una de esas personas.*

Índice

Título	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EN LA NUEVA UNIVERSIDAD CUBANA. ESTADO ACTUAL EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO (UPR) -----	9
I.1. Orientación y tutoría en las universidades -----	9
I.2. El proceso de orientación en ámbitos educativos -----	11
I.2.1. Surgimiento -----	11
I.2.2. ¿Qué es la orientación? Tendencias y corrientes en ámbitos educativos -----	13
I.2.3. Tratamiento de la orientación en ámbitos educativos por autores cubanos -----	21
I.2.4. Cuestiones de interés en la práctica de la orientación en ámbitos educativos -----	25
I.3. El proceso de tutoría -----	28
I.3.1. Definición de tutoría: historia y actualidad -----	28
I.3.2. Tipologías de tutoría -----	31
I.3.3. El proceso de tutoría en el marco del proyecto cubano de educación -----	33
I.3.3.1. La Universalización de la educación superior en Cuba -----	33
I.3.3.2. Necesidad del proceso de tutoría en la Universalización -----	35
I.4. Implementación de los procesos de orientación y tutoría en las universidades -----	38
I.4.1. Funciones del tutor y experiencias de implementación de la orientación y la tutoría -----	38
I.4.2. La experiencia cubana. Tutoría y orientación educativa	43
I.5. Caracterización del estado actual del proceso de orientación psicopedagógica en la Universidad de Pinar del Río -----	46
I.5.1. El proceso de orientación psicopedagógica en la UPR a través de la tutoría -----	46
I.5.2. Estado actual del proceso de orientación psicopedagógica en la UPR -----	48
I.5.2.1. Dimensiones e indicadores para la caracterización del proceso de orientación psicopedagógica -----	48
I.5.2.2. Selección muestral -----	49
I.5.2.3. Instrumentación -----	49
I.5.2.4. Regularidades del diagnóstico -----	50
Conclusiones del capítulo I -----	52

Título	Pág.
CAPÍTULO II. UNA CONCEPCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, MODALIDAD PRESENCIAL	54
II.1. Fundamentación teórica de una concepción psicopedagógica de la orientación -----	54
II.1.1. La orientación psicopedagógica como ayuda -----	54
II.1.2. Roles que se asumen en la orientación psicopedagógica -----	56
II.1.3. La labor educativa como el objetivo central de la orientación psicopedagógica -----	60
II.1.4. Las áreas de la orientación psicopedagógica, dirigidas a la potenciación de desarrollo: aprendizaje, profesional, personal y social -----	61
II.1.5. La orientación psicopedagógica como proceso: sus etapas -----	63
II.1.6. Relación orientación-tutoría -----	66
II.1.7. Funciones de la orientación psicopedagógica: preventivas y remediales -----	67
II.1.8. Integración de la orientación psicopedagógica al proceso de formación de profesionales a partir del colectivo de año -----	69
II.2. Concepción psicopedagógica del proceso de orientación para la educación superior, modalidad semipresencial -----	72
II.2.1. Una concepción de la orientación -----	72
II.2.2. La orientación psicopedagógica -----	74
II.2.3. Ideas científicas de la concepción psicopedagógica del proceso de orientación -----	76
II.2.4. Una aproximación conceptual al proceso de orientación psicopedagógica -----	85
Conclusiones del capítulo II -----	86
CAPÍTULO III. ESTRATEGIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN PARA LA MODALIDAD PRESENCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO -----	87
III.1. Estructura de la estrategia -----	89
III.1.1. Introducción -----	89
III.1.2. Diagnóstico -----	90
III.1.3. Objetivo general de la estrategia -----	93
III.1.4. Acciones estratégicas específicas -----	93
III.1.4.1. Resignificación del proceso de orientación psicopedagógica -----	94
III.1.4.2. Creación de un Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOP) -----	95
III.1.4.3. Capacitación a los implicados -----	97
III.1.5. Evaluación de la estrategia -----	98

Título	Pág.
III.2. Aplicación del método Delphi para validar la concepción psicopedagógica del proceso de orientación y la estrategia diseñada para su implementación -----	99
III.3. Implementación de una experiencia inicial de la estrategia de orientación psicopedagógica, en el 1er año de la carrera de Agronomía, modalidad presencial de la UPR -	104
III.3.1. Estimulación de actitudes favorables hacia la orientación psicopedagógica -----	107
III.3.2. Realización de programas de capacitación sobre orientación psicopedagógica -----	108
III.3.3. Atención diferenciada por parte del Servicio de Orientación Psicopedagógica al 1er año de la Facultad de Agronomía de Montaña de San Andrés -----	110
III.3.4. Experiencia de tutoría entre iguales “Proyecto Compañero” -----	113
III.3.5. Evaluación de la experiencia de aplicación del proceso de orientación psicopedagógica en el 1er año de la carrera de Agronomía, UPR -----	114
Conclusiones del capítulo III -----	117
CONCLUSIONES -----	118
RECOMENDACIONES -----	120
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

Síntesis

SINTEISIS

Ante la necesidad de perfeccionar la educación superior cubana, se realizó la presente investigación dirigida a fundamentar una concepción psicopedagógica del proceso de orientación en la modalidad presencial, que sustentara la implementación de una estrategia en la Universidad de Pinar del Río para contribuir a elevar la calidad del proceso de formación profesional. Se concibió la orientación como un proceso de ayuda centrado en la realización de la labor educativa por los profesores, para potenciar el desarrollo de los estudiantes en las áreas del aprendizaje, profesional, personal y social, realizando funciones preventivas y remediales a través de la caracterización, el asesoramiento y la evaluación, coordinada por los colectivos de año e integrada al proceso de formación profesional en los diferentes escenarios de la universidad. La estrategia para implementar la concepción estructuró tres acciones estratégicas específicas dirigidas a la resignificación de la orientación para promover actitudes favorables en los directivos, profesores y estudiantes; la creación de un Servicio de Orientación Psicopedagógica para agrupar a los asesores psicopedagógicos, con la función de ejecutar la orientación, y la capacitación de los implicados en el proceso para proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y valores pertinentes al desempeño del rol de orientadores. Se constató la validez de la concepción, de la estrategia y de la relación entre ambas a través del método Delphi, mediante el cual los expertos aportaron criterios que contribuyeron a su perfeccionamiento. Se implementó una primera experiencia de la estrategia de orientación psicopedagógica, en el primer año de la carrera de Agronomía, modalidad presencial de la UPR en la que se logró: promover en los implicados actitudes favorables hacia el proceso de orientación psicopedagógica que estimularon su motivación y participación; capacitar a todos los profesores del año para el desempeño del rol de orientadores, con elevados niveles de satisfacción; caracterizar psicopedagógicamente a todos los estudiantes del 1er año; ejecutar relaciones de ayuda según las necesidades; desarrollar el proceso de orientación psicopedagógica en la Facultad de Agronomía de Montaña de San Andrés y potenciar a través del “Proyecto Compañero”, la tutoría entre iguales, con el desarrollo de habilidades para el proceso de aprendizaje en los estudiantes.

*“La contradicción entre la interiormente ilimitada
capacidad cognoscitiva humana y su existencia real,
por ser humanos exteriormente limitados
y que conocen limitadamente,
se resuelve en la sucesión de las generaciones,
en un progreso ilimitado”*

Federico Engels

Introducción

INTRODUCCIÓN

La multiplicidad de conocimientos que rápidamente se convierten en obsoletos, la invasión de tecnologías cada vez más sofisticadas y las complejidades de una sociedad cambiante, son algunos rasgos del contexto internacional, que ejercen su influencia en individuos, grupos e instituciones. Particularmente en las de educación superior, se acrecientan problemáticas como: deserción, rezago y bajos índices de titulación, cuyo comportamiento favorable, paradójicamente, debería constituir indicador de calidad en dichas instituciones.

Dentro de estos indicadores de calidad se mencionan: eficacia, eficiencia, pertinencia, trascendencia y equidad. Este último se refiere a la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, tanto desde el ámbito económico-social: incorporar a la educación a todos sin importar raza, situación económica, ni género, como desde el ámbito pedagógico: ofrecer niveles de apoyo a todos los estudiantes para nivelar las oportunidades, hacia el avance y conclusión exitosa de sus estudios en los términos concebidos.

Ideas como estas pueden apreciarse al analizar la historia de la educación en Cuba, pues desde los siglos XVIII y XIX, grandes pedagogos cubanos, como: José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), Enrique José Varona (1849-1933), José Martí Pérez (1853-1895), Diego González Martín (1913-2001) y Medardo Vitier (1877-1954), desarrollan una labor educativa bajo el precepto de que la escuela debe formar al hombre para la vida y que el maestro es el responsable de alcanzar tal aspiración.

Dichas ideas se manifiestan en otros hechos de nuestra historia, bases del desarrollo de la educación superior cubana: el alegato de defensa de Fidel “La Historia me Absolverá”; la Campaña de Alfabetización; la Reforma Universitaria; el comienzo de los cursos para trabajadores y las políticas educacionales con sus logros, e.g. en el curso 1976-1977, ya había al menos una Institución de Educación Superior [IES] en diez provincias del país; en el 1986-1987, la matrícula fue de 310 000 estudiantes (Benítez, et. al, 2006). “Todos los proyectos educativos de la historia de Cuba, cada cual en su época, han perseguido como objetivo la formación integral del hombre y la preparación para la vida” (Collazo, 2006, p. 35).

En la última década tuvo lugar una nueva etapa que redimensiona y amplía la misión de la universidad a través de la Universalización: “Extensión de la universidad y de todos sus procesos sustantivos a toda la sociedad, mediante su presencia en cada territorio, permitiendo un mayor nivel de igualdad y justicia social, en busca de elevar cada día la cultura general de

todos los ciudadanos” (Cuba, MES, 2003a, p. 2). Se transformaron las instalaciones universitarias tradicionales, surgieron nuevas sedes, aulas universitarias y micro universidades pedagógicas en todos los municipios. Se incrementó el acceso a las universidades y el ingreso, hasta alcanzar la cifra de 50 fuentes (Sánchez et al., 2008).

Horrutiner plantea que la Nueva Universidad Cubana, gestada a partir de la Universalización: “... se estructura sobre la base de nuevas ideas: asegurar una real igualdad de oportunidades y posibilidades; salir de los muros universitarios, llevando la educación superior a los lugares donde laboran o residen los estudiantes; poner en función de la nueva universidad todos los recursos humanos y materiales disponibles en el territorio” (2008, p. 44).

Sin embargo, la verdadera igualdad de oportunidades en la universidad, implica ofrecer niveles de apoyo para ayudar a los estudiantes a conocerse mejor y a equiparse con los recursos necesarios para enfrentar satisfactoriamente las complejidades del proceso formativo a este nivel, tarea que corresponde a los procesos de orientación y tutoría. Es por ello que en las sedes universitarias municipales, se redimensionó la figura del tutor, para acompañar al estudiante, servirle de guía y consejero en su formación superior.

El Ministerio de Educación Superior cubano, emitió varios documentos sobre la universalización, tareas de los implicados, principales problemáticas a las que se debía dar respuesta, incluida la necesidad de recibir el apoyo y la guía que proporciona la tutoría (e.g. Cuba, MES, 2003a, 2003b, 2003c, 2004, 2005 & 2006). Esta práctica se implementó igualmente para los cursos regulares diurnos en las sedes centrales, a través de los profesores guías, aun cuando las características del modelo pedagógico, la frecuencia de los encuentros, el ingreso, el vínculo laboral de los estudiantes y la propia ubicación de las instalaciones universitarias, entre otros rasgos, marcaban grandes diferencias.

La tutoría se desarrollaba en la educación superior cubana principalmente vinculada a la labor investigativa, aunque en los institutos Superiores Pedagógicos y facultades de Ciencias Médicas, se habían practicado modalidades de acompañamiento, fundamentalmente en lo académico, en las prácticas de los estudiantes vinculadas a su futura profesión o localizadas en unidades de orientación para dar respuesta a demandas concretas de estudiantes o grupos. Con la universalización, “en la educación superior cubana la figura del tutor se inscribe con una dimensión nueva, (...) se redimensiona como dinamizador, con un protagonismo compartido con los estudiantes en el proceso de la tutoría” (Collazo, 2006, p. 3). En menos de una década

de trabajo, el rol de los tutores, así como la definición de sus funciones, constituyen centros de debates e investigaciones (Co. de autores, 2006, p. 11).

Numerosos autores cubanos han investigado la orientación y la tutoría, dentro de las funciones que el docente universitario debe incluir en su ejercicio, para contribuir al desempeño profesional ético, eficiente y responsable, e.g.: Balbé et al. (2008); Balceiro et al. (2006, 2008); Benítez, Hernández, Pitsh, Sánchez y Ávila, 2006; Calzado & Danel (2008); Colunga et al. (2008); Collazo (2006); Conde (2008); Domínguez & Timor (2006); Domínguez, Fernández, Ibarra & Arés, 2008; Feregrino et al. (2008); Gallardo & González, 2008; García & Hernández (2008); González V. (2002a, 2006); López & Roque (2008); Horruitiner (2006, 2008); Lannes, et al. (2008); Lozano (2008); Márquez, J. L., et al. (2004, 2004a, 2004b, 2005); Martínez, M. & Añorga (2007); Mendoza A. et al. (2008); Milián et al. (2006); Moreno, Acosta & Rodríguez, L. (2008); Ojalvo (2005); Ortiz (2008); Pichs, Sánchez, Hernández, D. & Benítez (2006), Rodríguez, C., Herrera, Martín & Ibarra (2007); Ruiz, Palma & García, 2008; Trilles & Rodríguez M. (2007) & Yparraguirre, et al. (2007).

Al centrar su atención en estos procesos, nuestro país se coloca dentro del grupo de los que, desde las más prestigiosas universidades del mundo entero, intentan afrontar las mencionadas problemáticas del proceso formativo a este nivel, el abandono, la desmotivación, los índices de titulación y niveles de aprovechamientos inferiores a lo deseado, las cuáles han cobrado fuerza en la actualidad. (Álvarez, M & Bisquerra, 1996; Lozano & Torres, 2005). Algunos de los temas investigados son las características y funciones del tutor, la relación entre la tutoría y la orientación, así como la búsqueda de estrategias, programas y modelos para la implementación de procesos de apoyo y acompañamiento a los estudiantes en su formación.

Se considera el modelo de tutoría integral: educativa, orientadora y personalizada, propuesto por Collazo para las sedes universitarias, como el más abarcador y completo, porque ofrece una salida sistematizada a las carencias existentes acerca de cómo formar a los tutores y cómo conducir la tutoría. La define como: “Proceso continuo y permanente que se da entre tutor y estudiante con una responsabilidad compartida por ambos, en la cual se materializa la función orientadora del rol de educador profesional y su apropiación de los referentes de la orientación educativa y de las diversas ciencias que le respaldan” (Collazo, 2006, p. 88). Sin embargo, en el estudio teórico realizado, no se encontró una propuesta que fundamente cómo desarrollar el proceso de orientación para la modalidad presencial de las universidades.

En la Universidad de Pinar del Río [UPR] se comenzó a implementar el proceso de tutoría, simultáneamente con la universalización, en el 2001-2002, protagonizado por el Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior [CECES], el Departamento de Psicología y la Vicerrectoría de Universalización. Las acciones estaban dirigidas fundamentalmente a las sedes municipales, pero en breve se implementaron también para la Sede Central. Se redimensionó la figura de los profesores guías, con funciones análogas a las de los tutores, aunque finalmente se adoptó esta última denominación en ambos contextos.

Se creó un proyecto de investigación en 2005, para: “Contribuir al desarrollo profesional de los futuros egresados de la Universidad de Pinar del Río, a partir de la orientación psicopedagógica personalizada a desarrollar por los colectivos pedagógicos, apoyados en la labor de los tutores” (Márquez, J. L., Díaz, T. C., Ordaz, Pérez, K., Garvizo & Chirólde, 2005, p. 7). Entre sus tareas: diseño de técnicas para el diagnóstico (Márquez, J. L., 2004); capacitación a tutores; preparación de líderes pedagógicos; confección de materiales (Chirólde, 2005; Garvizo, 2005; Ordaz, 2005; Pérez, K., 2005), por citar algunas. En el 2008, este proyecto es ratificado en el programa ramal de ciencia e innovación tecnológica.

Sin embargo, en investigaciones realizadas se ha constatado que las acciones ejecutadas, alcanzaron un desarrollo superior de la tutoría y la orientación en los territorios, no así en la Sede Central, donde la satisfacción de estudiantes y profesores con el proceso de tutoría resultó muy bajo, así como el nivel expresado por los últimos en cuanto a su preparación para realizar el proceso, a pesar de las capacitaciones sistemáticas a las que se les ha convocado.

Los resultados revelaron insuficiencias en los procesos de orientación y tutoría ejecutados, sobre todo para la modalidad presencial de la UPR (Fernández, L. & Ordaz, 2008; Ordaz, Márquez, Pérez, K., Garvizo & Alea, 2007; Ordaz & Pérez, K, 2007; Ordaz, Fernández, L., Valdés, Márquez, Pérez, K. & Alum, 2010; Ordaz, Márquez, Díaz, T. C., Páez & González, O., 2010; Ruiz, Y., Ordaz & Márquez, J. L., 2010; Ordaz, Márquez, J. L., Fernández, L. & Valdés, 2010a; Valdés & Ordaz, 2008; Valdés, Hernández, L & Ordaz, 2010).

En el curso 2009-2010, el Ministerio de Educación Superior cubano, promovió un grupo importante de transformaciones encaminadas a elevar los niveles de calidad, pertinencia y racionalidad del proceso formativo en las universidades, hacia el perfeccionamiento de la educación superior, con énfasis en la labor educativa (Cuba, MES, 2009). Se había emitido un nuevo Reglamento para el trabajo docente y metodológico que con un enfoque integrador

redujo “las modalidades de estudio a dos (presencial y semipresencial), buscando una respuesta más coherente al nuevo modelo de universidad cubana” (Vela & Valdés Asán, 2007, p. 8). En el curso 2010-2011, dentro de las prioridades declaradas por el Ministerio de Educación Superior cubano se encuentran el perfeccionamiento de la labor educativa y la elevación de la calidad de la educación superior (Cuba, MES, 2010, pp. 9-11).

En estas indicaciones, tanto para la modalidad semipresencial, como para la presencial, no se aprecia un énfasis en la figura del tutor, ni en otra encargada de desempeñar las funciones de orientación psicopedagógica, adjudicadas hasta fecha reciente a los mismos, que contribuyen a la labor educativa. No obstante, las necesidades en este sentido continúan presentes en estudiantes y profesores, por lo que se trata, no de minimizar los procesos de apoyo al estudiantado, sino de encontrar nuevas prácticas que eleven su efectividad.

El propio Ministro de Educación Superior, en un encuentro con los profesores de la UPR, expresó la “necesidad de revisar el proceso de tutoría, flexibilizarlo, adecuarlo. No todos los estudiantes llevan el mismo proceso de tutoría, no todos los estudiantes son iguales.” (Díaz-Canel, comunicación personal, 3 diciembre, 2009).

Al promoverse el análisis al interior de la UPR, se ha revelado que la tutoría, diseñada para la universalización, es la única forma en que se realiza el proceso de orientación para la modalidad presencial, que se ejecuta por profesores y directivos designados como tutores, que no siempre pertenecen al colectivo de año de los estudiantes, no cuentan con niveles elevados de preparación ni motivación; por ello resulta una orientación espontánea, no planificada ni sistemática, centrada en los problemas docentes, la cual resulta insuficiente en su contribución al proceso de formación profesional.

Además se considera necesario diseñar e implementar nuevas alternativas del proceso de orientación en las que se combinen las herramientas pedagógicas y psicológicas, porque no estamos exentos de las problemáticas a las que este proceso está llamado a ofrecer respuestas, dígame bajo rendimiento académico, índices de titulación inferiores a los deseados y abandono, entre otras, que predominan en los primeros años de las carreras.

Por ello se formula el **problema científico**: ¿Cómo desarrollar el proceso de orientación psicopedagógica para la modalidad presencial de la UPR que contribuya al proceso de formación profesional?

Objeto: El proceso de orientación psicopedagógica para la modalidad presencial de la UPR.

Objetivo: Fundamentar una concepción psicopedagógica del proceso de orientación para la modalidad presencial de la educación superior, que sustente la implementación de una estrategia en la UPR.

Preguntas científicas:

- 1- ¿Cuáles son los referentes teóricos que abordan el desarrollo de los procesos de orientación y tutoría en la educación superior a nivel internacional y en Cuba?
- 2- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que permiten sustentar una concepción psicopedagógica de la orientación para la modalidad presencial de la educación superior?
- 3- ¿A través de qué ideas científicas puede concebirse el proceso de orientación con un enfoque psicopedagógico, de manera que contribuya al proceso de formación profesional para la modalidad presencial de la educación superior?

Tareas de investigación:

1. Estudio teórico del proceso de orientación psicopedagógica, con énfasis en el contexto cubano, hacia la determinación de las bases que permitan fundamentar la concepción psicopedagógica.
2. Caracterización del estado actual del proceso de orientación psicopedagógica en la modalidad presencial de la UPR.
3. Fundamentación de una concepción psicopedagógica de la orientación para la modalidad presencial en la educación superior, apoyada en las bases teóricas seleccionadas.
4. Diseño de una estrategia para implementar dicha concepción en la modalidad presencial de la UPR, que contribuya al proceso de formación profesional.
5. Validación de la concepción y de la estrategia, a través del criterio de expertos, mediante el método Delphi.
6. Implementación de una experiencia de la estrategia de orientación psicopedagógica, en el primer año de la carrera de Agronomía, modalidad presencial de la UPR.

A partir de una **concepción materialista dialéctica** del mundo, se deriva el **método** implícito del proceso de investigación en su decursar y evolución: de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de ahí a la práctica. Dialécticamente también se relacionan a lo largo de la investigación los métodos teóricos y empíricos, con la utilización constante de los procedimientos: inducción-deducción; análisis-síntesis-concreción-abstracción; que operan en todo el proceso del conocimiento científico.

Métodos teóricos:

- ✓ **Histórico-lógico:** para el estudio teórico del objeto, de su evolución histórica a través de diferentes modalidades de tutoría y orientación en ámbitos educativos, con énfasis en el contexto cubano.
- ✓ **Modelación** combinado con el **Sistémico estructural:** para la fundamentación y diseño de la concepción de orientación psicopedagógica, formando una unidad dialéctica entre sus aspectos dinámico (funcionamiento-relaciones) y estático (estructura-componentes).

Métodos empíricos:

- ✓ **Observación** (de actividades metodológicas); **entrevista** (a directivos de la Universidad); **encuesta** (a profesores y estudiantes); **análisis documental** (de normativas, resoluciones, Reglamento Docente Metodológico y otros documentos emitidos por el MES relacionados con el objeto de estudio) para la caracterización del estado actual del proceso de orientación psicopedagógica en la UPR, para el diagnóstico de la estrategia y evaluación de la experiencia de aplicación en la carrera de Agronomía.
- ✓ **Criterio de expertos** (método Delphi) para la validación de la concepción psicopedagógica de la orientación y de la estrategia para su implementación.

Métodos estadísticos:

- ✓ **Estadística descriptiva e inferencial:** para procesar la información referente a la caracterización del estado actual del proceso de orientación psicopedagógica en la UPR, el diagnóstico y la evaluación de la estrategia.
- ✓ **SPSS (Statistic Paquet of Social Sciencies)** versión 11.5, el análisis porcentual y las tablas de distribución frecuencial, para conformar la base de datos y procesar la información del estado actual del proceso de orientación psicopedagógica en la UPR.

Contribución a la teoría:

Sistematización de referentes psicológicos y pedagógicos que se integran y **fundamentan una concepción psicopedagógica de la orientación**, propuesta para la modalidad presencial en la educación superior, como un proceso de ayuda que involucra a profesores y estudiantes, asumiendo roles de orientadores profesionales y no profesionales, respectivamente. Se define el proceso de orientación psicopedagógica, sus etapas, funciones, objetivo central, contenidos y principios. Se fundamenta su integración a la formación profesional a partir del colectivo de año, y su relación con el proceso de tutoría.

Contribución a la práctica:

Una **estrategia para realizar el proceso de orientación psicopedagógica en la UPR**, que contribuye al proceso de formación profesional a través de: resignificación de la orientación, promoción de actitudes favorables; creación de un Servicio de Orientación Psicopedagógica y capacitación de los implicados para el desempeño del rol de orientadores. Algunos productos de la investigación: **sistema de instrumentos para caracterizar el proceso de orientación psicopedagógica** en una IES; **programa de curso de capacitación** sobre herramientas para la orientación psicopedagógica; **cuestionario para la caracterización psicopedagógica** del estudiante universitario con indicaciones metodológicas para su interpretación; un **sistema de talleres** para entrenar a **profesores** para el rol de orientadores y otro para **estudiantes**, como orientadores no profesionales en la tutoría entre iguales.

Novedad científica:

Fundamentación de una concepción de la orientación psicopedagógica como proceso que involucra a todos los educadores profesionales de la institución en la labor educativa con los estudiantes; diversifica los roles que se asumen en el proceso: estudiantes como orientandos y orientadores no profesionales y profesores como orientadores y asesores psicopedagógicos; establece los tipos de relaciones de la orientación: de capacitación y de ayuda; explica la interrelación orientación-tutoría e integra la orientación psicopedagógica a la formación profesional a través del trabajo metodológico del colectivo de año.

La tesis consta de introducción, en la que se presentan los antecedentes de la situación problemática, hasta la formulación del problema y la presentación del diseño de investigación. En el capítulo I se muestra el estudio teórico del objeto, desde el surgimiento de la orientación, tendencias y corrientes de su abordaje en ámbitos educativos, profundizando en la educación superior a nivel internacional, en Cuba y en la caracterización del estado actual del objeto en la UPR. En el II, se precisan las bases teóricas, fundamentos e ideas científicas de la concepción psicopedagógica propuesta para la orientación en la modalidad presencial de la educación superior. En el III se presenta la estrategia con sus acciones y operaciones, la validación de ésta y de la concepción a través del método Delphi, así como una experiencia de implementación de la misma en el 1er año de la carrera de Agronomía de la UPR. Finalmente se presentan las Conclusiones, Recomendaciones, Referencias, Bibliografía y Anexos.

*“Tengamos muy en cuenta los conocimientos previamente
adquiridos,
pues forman parte sustancial de la memoria histórica
y ellos han de valer para analizar cómo hacer las cosas mejor,
en el presente y hacia el futuro”*

Armando Hart

Capítulo I



CAPÍTULO I. LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EN LA NUEVA UNIVERSIDAD CUBANA [NUC]. DIAGNÓSTICO DE SU ESTADO ACTUAL EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO [UPR]

I.1. Orientación y tutoría en las universidades

Al investigar sobre la orientación en ámbitos educativos, se accede a materiales que la abordan a través de diversas denominaciones: e.g. picopedagógica, educativa, educacional e incluso tutoría, esta última contextualizada fundamentalmente a las universidades. En todos los casos se refieren a un proceso que implica ayuda, guía, acompañamiento, tiene lugar en las instituciones educacionales entre profesionales capacitados y estudiantes a través de diferentes variantes de comunicación. A partir de estos elementos generales, cada autor incluye otros rasgos de acuerdo a sus concepciones y experiencias.

De manera que al estudiar la tutoría y la orientación en ámbitos educativos, se descubre que algunos autores las consideran como un mismo proceso y quienes establecen distinciones entre ellas, reconocen que se encuentran estrechamente conectados. Se concuerda con este segundo grupo: son dos procesos que se vinculan en tal medida, que al realizar uno de ellos, por lo general se utilizan elementos del otro, los cuales enriquecen y completan la labor que se ejecuta. Se considera más adecuada, la relación propuesta por Lozano: “La orientación y la tutoría son dos conceptos interrelacionados, ambos orientan, pero la orientación educativa implica a toda la institución,- los profesores, los tutores, los servicios que ofrece para apoyar a los estudiantes, etc.-, y la tutoría es la orientación que se comparte desde una acción tutorial” (2005, p. 60). Pero también la tutoría contiene a la orientación, en el sentido que: “Es una parte integrante de la orientación, concebida en su sentido más amplio. Actualmente se interpreta como un derecho de los estudiantes el recibir orientación a lo largo de sus estudios, tiene un importante papel en su formación integral y en la elevación de la calidad de la educación” (Ojalvo, 2005, p. 13).

A continuación se comentará acerca de la importancia que se concede actualmente a la orientación y la tutoría en las universidades, retomando precisamente las ideas de estas autoras y de otros que han abordado el tema en sus investigaciones.

A nivel internacional se señala en la actualidad que uno de los problemas fuertes en la organización de las instituciones de educación superior, es que no han resuelto de manera certera la deserción, el rezago y los bajos índices de titulación. Dentro de las causas de dicha

problemática se apunta a la no sistematización de programas certeros de orientación a los estudiantes que les ayuden a enfrentar la diversificación de conocimientos que rápidamente se convierten en obsoletos, los avances tecnológicos que día a día se van acrecentando y las complejidades de una sociedad cambiante (Lozano, 2005).

Esta autora llama la atención hacia el hecho de que uno de los parámetros con los cuales se mide la calidad de las universidades, es que de año en año vayan en detrimento las mencionadas problemáticas, lo que aun constituye una meta a alcanzar, más que un logro consolidado, al resultar insuficientes los apoyos y mecanismos contenedores de las distintas problemáticas que presenta el alumno al interior de la institución y fuera de ella.

Valdés A. delegado por Cuba a la Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena de Indias, Colombia, 2008, señala que el tema del abandono de los estudios fue recurrente en las preocupaciones expresadas por delegados de la mayoría de los países, quienes ilustraron con cifras, como grandes contingentes de jóvenes se suman cada año a los grupos de desertores de la educación superior (Comunicación personal, 16 junio, 2008). Algunas cifras en este sentido ilustran que el mayor "... desgranamiento se produce en los primeros años de las carreras. Alrededor del 25% deserta al finalizar el primer semestre del primer año y el 40% al terminar el año académico" (Ruadez & Giunta, 2008, p. 1).

Estos datos inciden negativamente en los criterios de calidad de las universidades: eficacia, eficiencia, pertinencia, trascendencia y equidad que se materializan en que la mayoría de los estudiantes concluyan sus carreras en los términos concebidos por los planes de estudio, empeño que puede ser reforzado con sistemas tutoriales y de orientación.

"Esto ha dado como resultado que la orientación y la tutoría sean vistas como una estrategia fundamental que las IES deben poner en funcionamiento para contribuir a la formación integral del individuo, generar estrategias y habilidades de la disciplina de estudio, potenciar las capacidades de los educandos, fortalecer sus debilidades y orientarlos participantes en el aprovechamiento eficaz y adecuado de las oportunidades. Es decir, complementar la formación superior que contribuya a incrementar las posibilidades de éxito de los egresados en su desempeño profesional" (Lozano, 2005, p. 57). Coinciden Ruadez & Giunta: "Reconocer que la universidad pública -frente al aumento de la matrícula y la masificación del ingreso- tiene el deber de maximizar su esfuerzo para brindar oportunidades a todos aquellos que aspiran a estudiar, significa pensar nuevas y diferentes prácticas profesionales" (2008, p. 1).

Dentro de estas prácticas profesionales, la orientación y la tutoría ocupan un lugar esencial. Subraya Mendoza, J. J., que van dirigidas a estimular "... la integración de la experiencia escolar y la vida cotidiana del alumno a partir de sus intereses y necesidades académicas para avanzar hacia su independencia y madurez, y actuar libremente en su propio proceso educativo, (...) resolver problemas relacionados con la deserción, con el abandono de los estudios, el rezago y, en general, con la baja eficiencia terminal" (2008, p. 1).

Collazo (2006 y 2006a) hace notar que uno de los criterios de la gestión de calidad universitaria en el mundo actual, es la existencia de servicios de ayuda y apoyo que se le brindan al estudiante universitario: tutorías, gabinetes asistenciales o consultas de orientación psicológica, como respuesta a la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para los retos de este siglo. Se reconoce mundialmente que estos tipos de ayuda son un derecho de todos los estudiantes durante sus años de estudio y constituyen alternativas para disminuir la deserción escolar y elevar la calidad del proceso formativo.

Sin embargo, se encuentran planteamientos que promueven reflexiones acerca de la efectividad lograda hasta el momento. Un ejemplo es el de López, S. A., Mora & Cárdenas: "Si fijamos las definiciones de tutoría dadas por Brunner que lo llamaba el 'andamiaje' o Ball, 'Pastoral Care' (...), entonces al haber un incremento en el número de alumnos atendidos, debería haber una disminución en la deserción de alumnos. Pero no es así, por lo que la tarea a pesar de llevarse de manera minuciosa por parte de los profesores su finalidad no se alcanza, por tanto es una tarea no concluida" (2008).

Se considera que resulta pertinente profundizar en el estudio de algunos autores, que han investigado tanto la orientación como la tutoría en el ámbito de la educación superior, con vistas a considerar nuevas alternativas hacia la consecución de los objetivos propuestos.

I.2. El proceso de orientación en ámbitos educativos

I.2.1. Surgimiento

Al analizar la historia de la humanidad, se puede apreciar que la orientación se ha presentado como una respuesta a situaciones problemáticas que han surgido y obligado al hombre a un proceso incesante y sistemático de búsqueda de soluciones, por ejemplo:

- ✓ En la medida en que se produjeron adelantos de la ciencia, la técnica y se desarrollaron instrumentos más sofisticados para la producción, el entorno se volvió más complejo y

demandante para el ser humano. En ocasiones se le impusieron adelantos, sin que existiera una preparación previa para su asimilación, tal y como ocurrió en la Revolución Industrial.

- ✓ Desde el siglo XVII, Comenio abogó a favor de la necesidad de educar al ser humano, de brindarle instrucción. Sin embargo, el proceso de escolarización masiva de la población infantil reveló la problemática (que persiste aun en la actualidad) de que no todos los educandos son capaces de resolver de manera homogénea las exigencias de la enseñanza.

El segundo ejemplo, más relacionado con el tema de la presente investigación, constituyó punto de partida para que aflorara la orientación escolar, materializada en la “creación de programas encaminados a conocer mejor las características y potencialidades de los alumnos, encontrar soluciones mediante orientaciones a maestros, familiares y al propio niño, entre otras tareas” (Arias, 2003, p. 210). La orientación se instituyó como actividad formal y científicamente fundamentada en la educación a nivel mundial, en el siglo XX.

Se señalan como condiciones favorecedoras de su aparición: el surgimiento de necesidades en la preparación profesional del hombre para los progresivos avances científico-técnicos; el nacimiento de la Psicología como ciencia; el auge de los paradigmas educativos del pensamiento moderno y liberal, que apuntaban a las potencialidades del hombre, como ser activo, transformador de la realidad y de sí mismo; el proceso de transformación positiva acerca de la enfermedad mental, devenido en el Movimiento por la Salud Mental; la publicación en Estados Unidos y Francia de importantes libros relacionados con estas temáticas y el Taylorismo, al enfatizar en las condiciones del ser humano para ocupar un puesto de trabajo de manera más efectiva y crear la necesidad de una compensación a los efectos inhumanos que podían surgir en este proceso.

Se definió como primer campo de trabajo de la orientación la actividad laboral y profesional, lo relacionado con la orientación profesional. Bien pronto quedó demostrado que ésta debía estar antecedida por la orientación escolar, para lograr del sujeto una “adecuada valoración de sus características y posibilidades de desempeñarse, en la actividad productiva y profesional, y por lo tanto, lograr una adecuada toma de decisión del escolar” (Arias, 2003, p 212).

“La orientación parte de dos grandes núcleos fundamentales, la orientación profesional y escolar y la búsqueda de la salud mental del sujeto” (Tyler, 1981 citado en Arias, 2003, p. 220). “Aunque por algún tiempo las dos corrientes tendieron a andar por caminos separados, los orientadores vocacionales sólo querían tomar en cuenta la elección, la decisión y los

planes, pero se tropezaban con problemas personales, sociales y emocionales en los alumnos. Y los que se dedicaban al enfoque de la salud mental podían encontrarse los problemas de una mala decisión vocacional o laboral vinculada a la problemática” (Collazo, 2006, p. 32).

En la práctica, ambas direcciones se corresponden y complementan: por lo general, siempre que se realice un adecuado proceso de orientación dirigido a cualquiera de ellas, se genera una influencia positiva en la otra dirección. “Es un campo de aplicación que ha ido ampliando y conformando su objeto, contenido y metodología, lo que le permite una mejor integración en el quehacer humano de una forma más eficiente” (Arias, 2003, p. 206-7).

Domínguez (1995) sistematiza los antecedentes más relevantes de la orientación en ámbitos educativos. Señala los trabajos de Mc Keen Cattell (1880), quien diseñó los primeros test para medir características de personalidad y los trabajos de Binet y Simon (1885) quienes crearon la primera escala de medición de la edad mental o intelectual. Refleja que Frank Parsons fundó en Boston en el año 1908 la primera clínica de orientación vocacional. Concluye que la orientación escolar, comenzó a tener su desarrollo propio a partir de la democratización de la enseñanza y de las correspondientes reformas producidas en el primer tercio de este siglo.

Collazo apunta que el amplio uso de la psicometría ha caracterizado la orientación educativa desde sus orígenes, aplicada para medir capacidades, aptitudes, intereses y actitudes, como paso necesario para “clasificar” e inducir hacia centros de enseñanza idóneos según los resultados de las mediciones. Considera que la tendencia psicométrica ha conducido a dos consideraciones erróneas: la infalibilidad del instrumento y la factibilidad de clasificar y etiquetar al ser humano, sin tener en cuenta la temporalidad de los propósitos de la medición y la dinámica de la personalidad (Collazo, 2005).

I.2.2. ¿Qué es la orientación? Tendencias y corrientes en ámbitos educativos

En el diccionario, orientación se define como: Acción y efecto de orientar || Orientación profesional, sistema que permite ayudar a los niños a escoger un oficio que corresponda de una parte a sus aptitudes y gustos, y de otra a las salidas que pueda tener || Informar a alguien, darle datos acerca de un asunto para que sepa cómo ha de proceder || Dirigir o encaminar a alguien o algo hacia un fin determinado. (Microsoft® Encarta® 2009).

Existen numerosas denominaciones para la orientación, tales como counseling, guidance, tutoría, orientación profesional, vocacional, psicológica, psicopedagógica o educativa. Un dato curioso es que antes de consultar cómo han sido definidas y caracterizadas estas modalidades,

se pudiera esperar que aparecen claramente distinguibles, sin embargo, al profundizar en su estudio resulta notable que algunos de sus objetivos, funciones y sobre todo, cuestiones prácticas de su funcionamiento, resultan igualmente aplicables a los procesos orientadores en sus diferentes tipologías y contextos: predominan los puntos comunes sobre las especificidades “Existe solapamiento entre varios conceptos, tales como orientación, tutoría, mentoría, counseling, consejería, relación de ayuda” (Ojalvo, 2005).

Calviño la considera una relación de ayuda profesional que se realiza entre un especialista (orientador) y un demandante (orientando) en una situación específica, sobre un problema específico y en un periodo determinado. “Su objetivo es facilitar las acciones más prudentes del demandante, en el contexto de un proceso de toma de decisiones, vinculadas a un problema para el cual el orientado no tiene posibilidad de solución. Los pedagogos dicen que es un instrumento de su trabajo, los psicólogos que sólo ellos la pueden hacer” (2000, p. 17).

Se considera que en el desempeño cotidiano de ambas profesiones y de otras afines, se necesita de la realización, por personas capacitadas para ello, de un proceso de orientación que permita al ser humano acercarse más al conocimiento de sí mismo, de sus fortalezas, debilidades y potencialidades, para equiparse con recursos que le faciliten enfrentar satisfactoriamente las complejidades del mundo moderno. A los efectos de la presente investigación, se abordará con mayor amplitud la orientación denominada educativa y/o psicopedagógica, por su aplicación en los ámbitos educativos y se adoptará esta última denominación, pues se coincide con Bisquerra en que resulta adecuada para identificar la orientación con un enfoque actualizado, globalizador, además que desde su semántica enlaza los elementos psicológicos y pedagógicos (1998, pp. 24-26).

Inicialmente se reflejarán algunas **tendencias y corrientes** descritas por los estudiosos del tema en el abordaje de la orientación en ámbitos educativos. Dentro de los autores consultados, destaca una exhaustiva revisión del significado, funciones, principios, áreas o dimensiones de la orientación educativa, realizado por D. L. Molina (2002), quien clasifica en cuatro **tendencias** las conceptualizaciones formuladas sobre la orientación:

✓ 1era. *Orientación educativa como proceso para la toma de decisiones vocacionales.*

Aquí se ubican los trabajos de Jones (1964), quien fue uno de los primeros en centrar la orientación como una ayuda y asesoría para la toma de decisiones; Jacobson & Reavis, 1976; Johnston, 1977; Martínez, 1980; Álvarez, 1995 y Ayala, 1998. La propia autora clasifica en

esta tendencia en una etapa en que consideraba la orientación educativa como: “Proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto para poder decidir acerca del propio futuro” (2001, p. 2).

Los autores anteriores se refieren a la orientación como un proceso de ayuda para la toma de decisiones vocacionales, donde el orientador, que podría ser el docente, ha recibido preparación para ofrecer asesoría y asistencia a los alumnos y les ayuda a tomar decisiones para progresar con éxito en su vida estudiantil y profesional. Aunque no se menciona en tales términos, aparece implícita en algunos la necesidad del conocimiento de las potencialidades del estudiante, del diagnóstico, en aras de que la decisión tomada se corresponda con sus habilidades y limitaciones. También el valor de tomar en consideración los factores inherentes al contexto en que se encuentra insertado y se desempeñará posteriormente.

✓ *2da. Orientación educativa como proceso para el desarrollo personal-social.*

Con énfasis en estos aspectos se encuentran autores como Authiery et al.: “La orientación pretende la enseñanza de las técnicas para el desarrollo de aptitudes interpersonales con las que el individuo puede resolver sus problemas psicológicos ...” (1977, p. 3); Tyler, 1978; Senta, 1979; Curcho, 1984; Maher & Forman, 1987; Rodríguez, M. L., Bisquerra & Álvarez, al considerar la orientación: “un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (1998, p. 4). D. L. Molina igualmente se refiere a la orientación en términos de un “Proceso de ayuda continua a todas las personas en los aspectos de su personalidad, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (1998, p. 5).

Las definiciones aportadas en este segundo grupo enfatizan la orientación educativa como un proceso de asesoría y guía al sujeto para su desarrollo personal, el conocimiento de sí mismo, para favorecer la adaptación, la socialización y comunicación en sus relaciones.

✓ *3ra. Orientación educativa como proceso centrado en la dimensión escolar.*

La orientación como recurso para encarar las exigencias del medio escolar ha sido abordada por: Nerici, 1990; Ayala, 1998 y Mora de Monroy, 2000. D. L. Molina también valora esta arista de la orientación, al considerar que desde el punto de vista de la relación enseñanza-aprendizaje, es “un proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio

escolar en relación a las actividades de aprendizaje” (2001, p. 6). Estas definiciones asignan el protagonismo para alcanzar el desarrollo académico a la formación de hábitos de estudio, al dominio de técnicas para el aprendizaje y a la promoción del trabajo cooperativo. Plantean que su finalidad es ayudar al educando a vencer las dificultades que surgen de las exigencias del medio escolar y a encontrar solución satisfactoria a los problemas de aprendizaje.

Puede apreciarse que las diversas concepciones presentadas en las tendencias anteriores, ofrecen visiones parcializadas acerca de la orientación. Se concuerda con D. L. Molina en que han sido superadas por un enfoque más amplio, integral y holístico, el cual describe una orientación que toma en consideración los distintos ámbitos educativos, que concibe al sujeto como un todo integrado y asume funciones de prevención y desarrollo.

✓ *4ta. Definiciones que presentan una visión integrada de la orientación educativa.*

El primer autor cuyas ideas aparecen en este grupo es García Hoz, quien ya en los sesenta, expresa que la orientación “se diversifica en función de las necesidades de atención del individuo en: orientación profesional, orientación escolar y orientación personal” (1960, p. 7).

Valcárcel establece varios campos: la orientación personal-social, escolar, vocacional y/o profesional (1990, p. 9); También es esta tendencia se encuentran Millán, 1990; Santacruz, 1990; Repetto et al., 1994. Álvarez & Bisquerra sintetizan: “Proceso de ayuda a todas las personas, a lo largo de toda la vida en todos sus aspectos” (1996, p. 7). Martínez de Codès opina que la orientación tiene carácter procesal y ordenado al desarrollo integral del individuo, 2001, p. 8. Otros autores que clasifican en esta tendencia integradora son: Álvarez, M. et al, 1998; Vélaz de M., 1998; Bisquerra & Álvarez, M. y Boronat, 1999.

Finalmente D. L. Molina define la orientación educativa como: “un proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral” (2002, p. 10).

En estudios más recientes, la autora resume nuevas experiencias investigativas: Herrera encontró que “el 80% de los educadores expresaron que el rol de orientador lo asumen cuando el alumno presenta problemas escolares, como el bajo rendimiento y las inasistencias” (Herrera, 2006 citado en Molina, D. L. & De Luca, 2009, p. 1456). Araque, 2008, estudia la práctica de la orientación en los centros escolares de educación diversificada en Venezuela, y

encuentra que: “está sesgada hacia un área de atención del escolar y dirigida hacia ámbitos específicos del aula, la escuela o la comunidad, pocas veces se maneja un enfoque integrado de la orientación” (2008 citado en Molina, D. L. & De Luca, 2009, p. 1456). Molina, D. L. & De Luca concluyen este análisis afirmando que “la mayoría de los autores expertos en el área han realizado esfuerzos por aproximarse a una concepción que integre los elementos que definen el ser humano como un todo integrado en sus partes” (2009, p. 1458).

Ojalvo (2005) igualmente considera que la orientación debe asumir como funciones primordiales la prevención y el desarrollo de los orientados. En sus trabajos sobre la orientación psicopedagógica y la tutoría, retoma el análisis tendencial de D. L. Molina, e incluye los estudios de autores cubanos en los que se profundizará posteriormente. Establece distinciones entre categorías que se utilizan como sinónimos, por ejemplo: mentoría y counseling. Sobre la mentoría, plantea que su origen se remonta a la Antigua Grecia, en el poema La Odisea de Homero, donde se relata como Ulises deja a su hijo Telémaco a cargo de Mentor, quien debía educarlo y ayudarlo hasta su regreso. Plantea que la mentoría es una relación de ayuda que se utiliza no solo en el campo educacional, sino también en el de gestión empresarial, proceso interactivo que beneficia tanto al mentor como a su estudiante, ya que ambas partes tienen la oportunidad de desarrollarse y avanzar. Acerca del counseling, declara que es un término técnico que se traduce como: orientación, consejo, consultoría, asesoría, tutoría. Su práctica requiere de expertos y sus fundamentos son psicológicos, especialmente de la psicología de Carl Rogers, con su énfasis en la no-directividad y la confianza plena en las posibilidades de desarrollo del ser humano.

Regresando al tema de las **tendencias y corrientes** en el estudio de la orientación en ámbitos educativos, Domínguez (1995), se ha referido a diferentes perspectivas teóricas que surgieron a lo largo del siglo, las cuales han servido de soporte teórico-metodológico al desarrollo del proceso de la orientación educativa: la teoría psicoanalítica, el enfoque racional, las teorías conductistas y el enfoque centrado en la persona iniciado por Rogers.

La *teoría psicoanalítica* parte del supuesto de que los procesos mentales inconscientes poseen una supremacía en la regulación del comportamiento del hombre y pueden ofrecer un marco de referencia para evaluar la conducta y la personalidad de los alumnos. La tarea de la orientación, consiste en lograr que el cliente (sujeto de la orientación) haga conscientes sus conflictos y contenidos motivacionales reprimidos, como vía fundamental para reducir la

ansiedad y poder funcionar de un modo más eficaz y coherente. Esta concepción destaca los elementos afectivos como componentes de la personalidad, el papel de las experiencias adquiridas en la niñez y la importancia de la entrevista como instrumento de la orientación. Su principal limitación: considerar al hombre un ser irracional opuesto por naturaleza a lo social.

El *enfoque racional de la Psicología Cognitiva*, destaca las potencialidades del hombre para conocerse a sí mismo y regular conscientemente su conducta. Si bien subraya la importancia de la información en el proceso orientador y de promover el autoconocimiento en el orientado, absolutiza el papel de los aspectos cognitivos, ignorando la importancia de la significación afectiva que deben adquirir y resulta directivo al conceder el rol protagónico al orientador.

Sobre la aplicación de las *teorías conductistas*, cuyos supuestos básicos conciben la conducta humana como resultado del aprendizaje y por lo tanto, transformable, comenta Domínguez que las técnicas de orientación en este caso se encaminan a producir cambios relevantes en el comportamiento del sujeto, provocando determinadas alteraciones en su entorno más inmediato. La crítica fundamental de este enfoque se refiere a su concepción mecanicista del hombre y al papel manipulador que se le da al orientador.

El enfoque centrado en la persona iniciado por Rogers en 1974 sirve de base a la *corriente humanista*. Los orientadores que asumen este enfoque, afirman que el hombre es un ser esencialmente consciente con una tendencia básica al crecimiento y a la actualización de sus posibilidades. Refieren como vía fundamental para llevar a cabo el proceso de orientación, el establecimiento de una relación personal orientador-orientado, basada en la aceptación incondicional, comprensión empática y congruencia. Este enfoque destaca el papel activo del sujeto de la orientación y la importancia de un vínculo afectivo en la relación de ayuda como factor que facilita los cambios en el cliente. Aquí el orientador actúa de un modo no directivo y permite al orientado conocerse y aceptarse a sí mismo. Los aspectos cognoscitivos y el papel de la información en el proceso de orientación, quedan relegados a un segundo plano, así como la selección de las técnicas a emplear (Domínguez, 1995).

Se coincide con la autora en que cada una de las concepciones psicológicas ha realizado aportes en el campo de la orientación. Algunas de ellas se caracterizan por hacer énfasis en la importancia del orientador y su responsabilidad en los resultados que se alcanzan; otras se inscriben en un punto de vista no directivo, al depositar en el cliente la responsabilidad de sus

decisiones y posibilidades de cambio. Mientras unas se sitúan en la meta de la orientación, otras conceden mayor atención a las técnicas y procedimientos a utilizar.

Del Pino y Recarey refieren también a diferentes **corrientes** que abordan el tema, e identifican la *psicométrica*, la *clínico-médica* y la *humanista*, como las que dominaron durante las primeras siete décadas del siglo pasado. Plantean que la psicométrica y la clínico médica lideraron la primera mitad: una hiperboliza el diagnóstico a partir esencialmente del test y la segunda el estudio y tratamiento de un caso desde un gabinete escolar. La irrupción posterior del humanismo con las ideas de Rogers, trajo enfoques más holísticos, hacia el rescate del carácter activo del sujeto (2005). Manifiestan que bajo la influencia del pensamiento social marxista, el desarrollo de nuevas corrientes pedagógicas, la propia psicología humanista, los estudios de dirección científica en la escuela y otras tendencias contemporáneas, surgieron perspectivas más abarcadoras hacia una mayor vinculación de la orientación con la institución escolar.

Es así que llegan por una ruta de análisis diferente, a enunciar, tal como lo hiciera D. L. Molina, el surgimiento de una *concepción integrativa de la orientación educacional*, que: “Busca que la orientación (y el orientador) se integren al centro como agentes de cambio; alcanza una comprensión más social de los problemas de los escolares y sus posibles soluciones; busca la inserción de la orientación en el proceso docente y valoriza la función orientadora del maestro, mientras que el orientador, cuando exista como figura profesional en el centro, se ve como un profesional más y complementa su trabajo con otros profesionales y roles sociales (maestros, padres, etc.)” (Del Pino y Recarey, 2005, p. 15).

Al realizar el estudio teórico de la orientación, sus conceptualizaciones en ámbitos educativos, las principales tendencias y corrientes que le han servido de base, se arriba a conclusiones similares a las de los investigadores que antecedieron el presente estudio, en el sentido que la orientación ha evolucionado desde una actividad básicamente diagnóstica, clasificatoria y específica, a un enfoque más amplio, procesal y diferencial, tomando en consideración las distintas etapas de desarrollo del individuo y el carácter multifacético e integral de su personalidad. De una orientación de tipo remedial como respuesta a las demandas sociales de la época, a una de tipo preventivo, destinada a influir sobre contextos sociales más amplios y a facilitar el desarrollo integral de la persona. De unos orígenes extraescolares y de carácter no

educativo, a identificarse con la educación misma al considerarla como un proceso integrado al currículo, pero que trasciende los límites de las instituciones escolares.

Un ejemplo de ello es la "... propuesta de una Orientación Integradora desde la Transcomplejidad que se fundamenta en una perspectiva teórica humanística de condición multidimensional del desarrollo humano" planteada por Vilera, quien concibe la necesidad de un aprendizaje de por vida, con las acciones: ser, conocer, hacer y convivir (2007, p. 8). Perspectiva fundamental en la propuesta que se presentará y que se corresponde con los cuatro pilares de la educación definidos por Jackes Delors: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser. "Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas" (Delors, s/a, p. 34). Se considera que sólo cuando se atienden simultáneamente a través del proceso de orientación las diferentes esferas de desarrollo de la personalidad del estudiantes, a partir de acciones no sólo remediales, sino preventivas y desarrolladoras, se puede considerar este proceso verdaderamente integrador.

En este sentido, autores como Bisquerra, 1998 y Boza et. al., 2000 declaran que la orientación, debe cumplir con tres principios: de *prevención*, que sostiene que la orientación debe de anticiparse a la aparición de acontecimientos o situaciones que puedan ser obstáculo al desarrollo y promover otro tipo de circunstancias o apoyos que logren los resultados deseados; de *desarrollo*, que se basa en la idea de que la orientación es un proceso continuo que ayuda a promover el desarrollo integral de la persona, cognitivo, vocacional o desarrollo para la toma de decisiones y de *intervención*, que implica que la actividad orientadora se da de manera global o sistémica y que la modificación de aspectos concretos del marco educativo y el contexto social, afectarán el logro de los objetivos personales de los sujetos. Se coincide en que la prevención, el desarrollo y la intervención son elementos presentes en la práctica de la orientación en ámbitos educativos, aunque se considera que más que principios, o sea, puntos de partida o ideas rectoras que constituyen generalizaciones, pueden actuar como tipos específicos de acciones de orientación que se realicen de manera independiente o combinada, en función de la situación concreta.

El análisis de las conceptualizaciones de la orientación en ámbitos educativos y de las principales corrientes que le han servido de base, con vistas a realizar una propuesta en la educación superior cubana, debe completarse profundizando en las contribuciones ofrecidas por investigadores cubanos que han abordado el tema, tomando como base los aportes del enfoque histórico cultural, de L. S. Vigotsky y sus seguidores (1987).

I.2.3. Tratamiento de la orientación en ámbitos educativos por autores cubanos

En el abordaje que los autores cubanos han dado a este tema, predomina el enfoque de la tendencia integradora, en correspondencia con la tradición pedagógica cubana y su política educacional. Del Pino argumenta que se asume la concepción materialista dialéctica del hombre, el enfoque Histórico-cultural, se integran saberes de otras escuelas y perspectivas de la educación; se considera la orientación como función profesional específica del docente, para la cual debe ser preparado; se integra un sistema de influencias en función del desarrollo personal del estudiante y la ayuda se establece sobre la base de un vínculo desarrollador (Comunicación personal, 5 noviembre, 2008).

Gordillo (1984 citada en Domínguez, 1995) propone una definición de orientación educativa, aclarando que prefiere denominarla de esta forma, prescindiendo de calificarla como escolar, profesional o personal puesto que la orientación es una, aunque revista distintas modalidades según el momento y las personas, que se hallan comprometidos con ella. La autora declara que: “Es un proceso educativo individualizado de ayuda al educando en su progresiva realización personal, lograda a través de la libre asunción de valores; y ejercido intencionalmente por los educadores, en situaciones diversas que entrañen comunicación y la posibiliten” (p. 5).

Destaca la labor desarrollada por Gustavo Torroella, quien considera que la orientación es una “... ayuda que se le presta al individuo o 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, al mundo y la sociedad, referentes a la asimilación, participación y transformación del mundo y a la autoeducación) aprendizajes mediante los cuales el sujeto, al mismo tiempo que se prepara para la vida, desarrolla su personalidad y alcanza su madurez psicológica” (Torroella, 1993, p. 8).

Considera que se encuentra estrechamente relacionada con la educación, criterio que se comparte plenamente. “Así como la didáctica de las matemáticas y la geografía tratan de la

enseñanza de estas materias para aprender mejor dichas disciplinas, también la enseñanza o didáctica de la vida humana tendría por objetivo que la gente aprendiera a vivir mejor, más eficiente y satisfactoriamente. (...) Consideramos a la educación y orientación como la preparación para la vida (Que era como definía Martí a la educación)” (2001, p. 7).

Rodríguez, L. argumenta que la educación es una función de la sociedad, “... como el proceso social por excelencia de que se vale la sociedad para la formación de las personalidades de sus miembros” (2004, p. 6). Collazo por su parte distingue: “La orientación establece como condición entre el orientador y el orientando, la relación de ayuda; la educación se plantea como una relación de formación” (Collazo, 2006, p. 33). Se comparten las reflexiones de la autora que dejan sentado que la educación va a la formación y en esa formación tiene una función orientadora: El proceso de orientación ayuda al hombre a obtener parte de los objetivos a alcanzar por la vía de la educación, para estar preparado para la vida.

Otra autora cubana vinculada a la investigación y docencia sobre este tema, Domínguez, señala: “La orientación constituye un proceso de ayuda y guía que se establece entre el orientador y el orientado (sujeto de la orientación) con el propósito de que este último alcance de forma progresiva, nuevos niveles de desarrollo personal, que le permitan adoptar las decisiones más convenientes ante diferentes situaciones (de elección) que se presentan en el transcurso de su vida” (1995, p. 2). Declara que la orientación educativa: expresa el carácter activo del sujeto en ambos polos de la relación; el orientador tiene el propósito de lograr cambios favorables en el orientado, quién debe llegar a determinadas reflexiones que le permitan por sí mismo la toma de decisiones y debe ser portador de la necesidad de ayuda, sin la cual tiende a disminuir la efectividad de la orientación; se ejerce sobre la personalidad en su carácter de sistema; los objetivos generales de la orientación se instrumentan de forma particular en cada sujeto; el orientado debe interiorizar y personalizar concepciones, normas y valores que guarden congruencia con lo aceptado a nivel social y la vía esencial para desarrollarla es la comunicación verbal y no verbal.

Febles señala cierta especificidad de la orientación educativa: “... como un proceso comunicativo de ayuda, colaboración o actividad conjunta, entre un sujeto que solicita ayuda y un orientador que se la brinda, en esta relación el último potencia el desarrollo del primero, una vez que en la personalidad del primero, se ha detenido o lentificado el curso normal de su crecimiento” (Febles, 2003a, p. 34). Sin embargo, se coincide con Ibarra acerca de que el

profesional encargado de la orientación “... no solo interviene en los momentos de crisis de los alumnos como la inadaptación a la escuela, reacciones emocionales violentas, bajo rendimiento escolar entre otros, sino que su acercamiento a ellos es para proporcionarles los medios que le permitan descubrir sus potencialidades y como desarrollarlas” (2005, p. 37).

Otro autor ya citado en estas páginas, Del Pino, concuerda con esta idea: “La orientación educacional no siempre parte de una demanda explícita, de un “problema”; deben crearse situaciones de orientación también para ayudar a los alumnos a crecer, a avanzar, a desarrollarse.” (Comunicación personal, 15 noviembre, 2008). Precisa el autor: “... la orientación es pues la actividad científica de definir (implementar) cómo ayudar con efectividad a alguien en un momento y un espacio dado para facilitarle el mayor nivel de crecimiento personal posible, según la etapa específica de desarrollo en que se encuentre y su situación social y personal concreta. En la orientación educacional (y desde el enfoque que defendemos), ese alguien es el alumno y el espacio es el ámbito escolar...” (Del Pino, 2005 citado en Epaminare, 2008, p. 3). Como esferas de la orientación concibe la profesional, la personal-social, estudio o docente y sexual (Comunicación personal, 7 noviembre, 2008).

Del Pino ahonda en la investigación de la orientación profesional, como una “Relación de ayuda que se establece con el estudiante para facilitar el proceso de desarrollo de la identidad profesional del mismo, a través de diferentes técnicas y vías, integradas al proceso educativo general, según la etapa evolutiva y la situación específica en que se encuentre” (1998, p. 68). Destaca la importancia de tratar de establecer una congruencia entre los intereses del sujeto y el mercado de las profesiones, a nuestro juicio uno de los principales retos que enfrenta este proceso en la actualidad. Para el primer año de la formación superior –pedagógica, propone en su tesis doctoral un modelo teórico - metodológico de orientación profesional, que enfatiza en su carácter sistémico, pues las acciones orientacionales grupales e individuales, deben integrarse al centro de formación superior con el objetivo de ayudar al estudiante a conformar su identidad profesional, a través de la elaboración de su conflicto motivacional - afectivo en el primer año de su formación pedagógica. Igualmente señala su carácter problematizador, como principio esencial desde el punto de vista metodológico, pues “la ayuda parte y se desarrolla a través de situaciones de aprendizaje que faciliten una problematización personalizada y mediatizada de la relación alumno – profesión” (Ídem, pp. 70-71).

González Maura también profundiza en la orientación profesional, ha publicado varios trabajos sobre el tema (2000, 2002, 2002^a, 2003^a, 2006a). La considera una “Relación de ayuda que establece el Orientador Profesional (psicólogo, pedagogo, maestro) con el Orientado (el estudiante) en el contexto de su educación (como parte del proceso educativo que se desarrolla en la escuela, la familia, la comunidad) con el objetivo de propiciar las condiciones de aprendizaje necesarias para el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del estudiante que le posibiliten asumir una actuación autodeterminada...” González Maura (Comunicación personal, 24 junio, 2009). Plantea que es un proceso que transcurre a lo largo de la vida de la persona, a través de cuatro etapas fundamentales: de la formación vocacional general; de la preparación para la selección profesional; de la formación y desarrollo de intereses y habilidades profesionales y de la consolidación de los intereses, conocimientos y habilidades profesionales (2003^a, pp. 263-265).

Al estudiar los aportes de esta autora, Ojalvo plantea que su concepción se fundamenta en los principios del Enfoque Histórico-cultural de Vygotsky, los cuáles se reflejan a continuación, por su correspondencia con otros autores cubanos y nuestras propias concepciones al respecto: “Carácter integral de la personalidad, su determinación histórico-social y carácter activo, único e irrepetible; carácter mediatizador de la conciencia en la regulación de la actuación humana e influencia social en el desarrollo de las potencialidades individuales de la personalidad, a partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo” (Ojalvo, 2005, p. 6-7).

Sobre el mencionado Enfoque, Fariñas señala que desde principios del siglo XX, éste sacó definitivamente a la Psicología, de los marcos estrechos del psicologismo reinante y que es el más integrador pues va más allá del estudio de la conducta observable, o de las potencialidades intelectuales y cognoscitivas del hombre, o del supuesto acerca de la supremacía del inconsciente: “Le atribuye al sujeto un papel activo dentro del proceso de orientación educativa y va hacia una comprensión más social de los problemas lo que le permite desarrollar las potencialidades del sujeto orientado” (Fariñas, 2005, p. 42).

Collazo define: “La Orientación Educativa es un proceso de ayuda que realiza un orientador a un estudiante o a un grupo de ellos en proceso de crecimiento para que aprendan a conocerse a sí mismos y a su medio, descubriendo sus potencialidades, de manera que puedan elegir, decidir y hacer proyectos de vida responsables” (2005, p. 42). Enfatiza que orientar es ayudar

al hombre para elegir, decidir, hacer planes y vivir con salud mental, parte importante de lo que se tiene que alcanzar por la vía de la educación para estar preparado para la vida.

A partir del recorrido realizado por algunas definiciones formuladas por diferentes autores sobre el proceso de orientación en ámbitos educativos y sus características, puede apreciarse la cantidad y diversidad de los elementos descritos por los estudiosos del tema, lo que supone asimismo, gran variedad de estrategias, métodos, modelos y procedimientos a ser empleados para realizarla en sus variantes: la colectiva o grupal y la personal o individual. Finalmente se considera que: La orientación constituye un proceso sistemático y permanente de interacción, que debe llevarse a cabo a lo largo de toda la vida del sujeto de forma individualizada, a su paso por las diferentes instituciones educativas. Implica una relación de ayuda que se establece entre el orientador y el orientando a través de la comunicación como vía esencial, considerando el carácter de sistema de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de lo personal y lo social, como elementos que caracterizan la regulación de la conducta. Entre las funciones que asume: de diagnóstico, asesoría, ayuda, desarrollo y tutoría.

I.2.4. Cuestiones de interés en la práctica de la orientación en ámbitos educativos

Para concluir este primer momento de referencia a los estudios sobre la orientación en ámbitos educativos, se comentarán algunos elementos concernientes a su implementación, la cual se considera un complejo proceso, teniendo en cuenta que se trata de una actuación dirigida a otros seres humanos en el que se les brinda información, generalmente sobre sí mismos y su entorno, en aras de mejorar su inserción social y su satisfacción personal.

Existe consenso en los autores consultados acerca de que la orientación progresa a través de diferentes *momentos, etapas o tareas*, al igual que en la necesidad de una primera etapa de estudio del orientando, con el objetivo de obtener información para su propio autoconocimiento y para el orientador. Este diagnóstico o caracterización, ha sido el punto de partida de análisis de correspondencia entre los rasgos detectados y las exigencias de determinadas ocupaciones; de facilitación de información para brindar asesoramientos que desarrollen cualidades intelectuales y afectivas; de apoyo en el conocimiento previo del sujeto para lograr un adecuado desenvolvimiento escolar, entre otros. Arias subraya la necesidad de que el orientador tenga un conocimiento, lo más preciso posible, de cuáles son las necesidades y motivos de los sujetos a orientar (2003, p. 218).

Sobre esta evaluación diagnóstica, Alarcón & Ibáñez se refieren a la importancia de mostrársela al estudiante "... con observaciones puntuales y por escrito, para que él la conozca y sepa cuales son sus deficiencias o errores, de manera que el estudiante pueda subsanarlas y tener éxito durante el curso o tomar las decisiones necesarias" (2008, p. 6). Este es un asunto controvertido, sobre el que se opina que en la retroalimentación del diagnóstico al estudiante es importante prestar mucha atención a qué y cómo se comunica, para evitar iatrogenias que negarían la propia esencia de la orientación que se pretende brindar. De igual forma, se considera que para lograr el desarrollo que la orientación pretende en el sujeto, resulta fundamental, junto a las deficiencias a superar, comunicar las potencialidades con que cuenta para ello y las oportunidades que ofrece el entorno.

Un segundo momento o tarea de la orientación, es considerado por autores como Domínguez y Del Pino, el pronóstico, referido a la formulación de hipótesis, lo más objetivas posible, sobre el futuro desempeño del estudiante, considerando fortalezas y debilidades. Arias por su parte refiere "...como un segundo momento o tarea, el lograr que el sujeto, objeto de la orientación encuentre la solución o realice la toma de decisión de una manera correcta" (2003, p. 218). Considerada como el aspecto operativo de la orientación, con diferentes denominaciones, e.g.: asesoramiento y tutela por Domínguez o ejecución de la estrategia por Del Pino, se realizan aquí las diferentes acciones de orientación, de acuerdo a la concepción asumida por el orientador y tomando como base lo que el sujeto puede y desea realizar.

Domínguez hace referencia a los *elementos personales de la orientación*: sujeto orientador y sujeto orientado. Comienza por abordar las condiciones requeridas para que ambos realicen el proceso de orientación educativa. El primero debe poseer un conocimiento profundo del sujeto a orientar (lo cual puede lograr apoyándose en técnicas tales como la entrevista, la observación y otras pruebas, al realizar el diagnóstico).

Plantea que resulta esencial la actitud de apertura del orientador frente al orientado, pues, aunque el orientador posee determinadas creencias y opiniones personales, no debe imponerlas al alumno y en ello consiste la aceptación, como cualidad del orientador. Sus puntos de vista puede ofrecerlos después de escuchar los del orientado y dejando a este siempre la posibilidad de decidir con autonomía (Domínguez, 2005). El educador debe desarrollar lo que Carl Rogers (1978 citado en Domínguez, 1995, p. 3) denominó "comprensión empática"; es decir,

tratar de ponerse en el lugar del otro y captar el sentido personal, subjetivo, de determinados contenidos expresados por el orientado de manera explícita o implícita.

“El orientador debe tener una concepción del desarrollo de la personalidad y de cómo la orientación puede contribuir eficazmente a la marcha de este proceso. Así actuará conscientemente, dando un significado a su actividad y empleando las técnicas que mejor se adapten a su modo de concebir la orientación dentro de una teoría más amplia de la personalidad. Saber qué quiere (objetivo que persigue), por qué (finalidad que lo motiva) y para qué (meta a la que tiende)” (Gordillo, 1984 citada en Domínguez, 1995, p. 9).

Domínguez se refiere además a condiciones que deben estar presentes en esta relación orientador-orientado: aceptación mutua, empatía y establecimiento de determinados límites. Deben quedar establecidas las responsabilidades de ambos, y las cuestiones organizativas para desarrollar los encuentros en aras de propiciar un clima favorable para estimular el cambio y el desarrollo de las potencialidades reales del orientado (1995). Se coincide con la autora cuando refiere que actualmente, a pesar de ser amplias y numerosas las experiencias que se acumulan de la orientación, no existe una posición única en torno a este campo del quehacer científico por lo que surgen discrepancias referidas a problemas tales como: definición del concepto de la orientación en ámbitos educativos, técnicas para el diagnóstico, procedimientos para la orientación, papel que desempeñan el orientador y el orientado, así como interrogantes sobre la relación entre conceptos de orientación y educación, el papel del maestro ante la incuestionable necesidad de orientación del alumno, funciones, principios, áreas o dimensiones de la orientación, entre otros.

Sin embargo, se considera que existe consenso en cuanto a que la orientación en ámbitos educativos está encaminada a promover el desarrollo humano con recursos personales, grupales e institucionales que garanticen una contribución activa al enriquecimiento de la cultura; a prevenir dificultades, conflictos y problemas en el proceso de integración social y de satisfacción personal. En este sentido se acerca a los objetivos con los que se profundiza en su estudio: hacia la búsqueda de alternativas más efectivas que contribuyan a elevar la calidad de la educación superior.

I.3. El proceso de tutoría

I.3.1. Definición de tutoría: historia y actualidad

La palabra tutor tiene su origen en el latín “tutelāris”: el que guía, ampara, protege o defiende. El Diccionario de la Real Academia Española presenta distintos significados: “En 1739: ‘Persona destinada primariamente para la educación, crianza y defensa.’, en 1992: ‘Dirección, amparo o defensa de una persona respecto a otra’” (Lozano, 2005, p. 75). Vizcaíno y Collazo, comentan que en el Cervantes se le llama tutor al palo que se pone al lado de un arbolillo para que lo sostenga (2007). Esta última autora, retoma de Ponce un grupo de referencias a la historia de la tutoría: personajes bíblicos y de la literatura como los de la Ilíada y la Odisea; experiencias vivenciales en filósofos griegos como Sócrates, Platón, Aristóteles y Demócrito; en la Edad Media, tutores religiosos; en el Renacimiento, preceptores para los niños de las clases aristocráticas y en el período del desarrollo capitalista, gran auge de los tutores.

“Todo este proceder de la tutoría -mentoría, preceptores- fue evolucionando en el tiempo y ampliándose en la frecuencia de su uso, aunque de manera casi general se limitaba a los descendientes de la clase en el poder, mientras que en el desarrollo actual se ve como una aspiración para todos, durante todos los años de estudio” (Collazo, 2006, p. 23).

No se trata de una práctica nueva, “La tutoría como función del profesor universitario es reconocida desde el surgimiento mismo de la universidad” (González, V., 2006, p. 25). Collazo plantea que la historia de la tutoría en las universidades, se remonta a la tercera década del siglo XX en las universidades de Oxford, Cambridge y otras anglosajonas. Estuvo presente en los modelos de universidad que se desarrollaron en el siglo pasado: alemán, francés y anglosajón, con tres orientaciones de la función tutorial del profesor: la tutoría científica, la profesional y la personal, respectivamente (2006, pp. 27-30).

Dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, se ha venido practicando desde los inicios de la década de los años cuarenta (Sánchez, 2004; UNAM, 2005(a); Shea, 2002 citados en Collazo, 2006). Argumenta la autora que en la actualidad la tutoría en sus diferentes variantes, constituye práctica permanente en universidades de México, Perú, Reino Unido, Estados Unidos, Australia, Inglaterra, España y Argentina, entre otros países.

Corroborar Lozano: “El surgimiento de los sistemas tutoriales en la educación tiene muchos siglos, sin embargo, el sentido que en la actualidad se le da, esta más vinculada a ser un sistema de acompañamiento y orientación eficiente que ofrece la institución, para que apoye a

los estudiantes a mejorar su desempeño, enseñándoles a pensar, así como eliminar los actuales problemas de deserción, rezago escolar y con ello elevar la eficiencia terminal” (2005, p. 55).

Martínez, M. presenta momentos importantes en la evolución de la concepción tutorial, en el periodo 1970-2005, a través de algunos autores, entre los que predominan españoles, mexicanos y cubanos. Se encontró como aspectos comunes que se refieren a la tutoría como una acción que se realiza en el ámbito educativo por los profesores hacia los estudiantes; dirigida al desarrollo de estos últimos; fundamentalmente en términos de su potencial y autoaprendizaje; en las áreas personal y social. (2007, p. 43-45). Revela otra idea importante planteada por varios autores como Samancas, 1977, Rubio et al., 1992, Danel, 2005 & Collazo, 2005: la relación entre tutoría y educación considerando aquella como una de las misiones orientadoras de esta y menciona la tradicional función de la tutoría como asesoría para las tesis.

En los estudios consultados, destacan investigadores de México y España por su tradición de desarrollar la tutoría en las universidades, para fortalecer el proceso formativo de los estudiantes y lograr la permanencia. Cada vez más puede constatarse la declaración de modelos de tutoría que se autodenominan integradores, aunque no siempre al analizar las experiencias de su aplicación se constata la materialización de dicha denominación.

A continuación, se mostrarán otras definiciones de tutoría que revelan la comunión de fines con los de la orientación en este ámbito. En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], propone el fortalecimiento de los servicios de tutoría y asesoría sistemática. “En el año 2000 la ANUIES en su libro Programa Institucional de Tutorías, especifica que ‘la acción tutorial es un método de enseñanza por medio del cual un estudiante o grupo pequeño recibe educación personalizada e individualizada por un profesor’” (Lozano, 2005, p. 88). Se coincide con esta autora en sus consideraciones de que la tutoría, requiere estar circunscrita en una institución educativa y que la interacción del tutor y el estudiante cumpla con objetivos y actividades concretas.

En la Licenciatura en Intervención Educativa de Oaxaca de Juárez se considera “Una actividad docente que ayuda a la integración de la experiencia escolar y la vida cotidiana del alumno a partir de sus intereses y necesidades académicas para avanzar hacia su independencia y madurez (...) resolver problemas relacionados con la deserción, con el abandono de los estudios, el rezago y con la baja eficiencia terminal” (Mendoza, J. J., 2008, p. 1).

En esta línea de pensamiento se encuentran investigadores de la UNAM, quienes declaran que la tutoría es: “El acompañamiento y apoyo docente de carácter individual y grupal, ofrecido a los estudiantes como actividad de su currículo, para formarlos íntegramente como personas” (Chávez, 2006, p. 62). En la Universidad de Guadalajara: “La tutoría es un proceso de apoyo y orientación al alumno para el desarrollo de potencialidades para la vida, siendo su finalidad el desarrollo humano, más allá de la exclusivamente académica” (2005 citado en Collazo, 2006). En la Universidad Autónoma de San Luis Potosí: “La tutoría es vista como un instrumento que puede potenciar la formación integral del alumno, además de constituir un recurso de gran valor para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal” (Nava, s/a, p. 35).

En las universidades españolas, la tutoría constituye una responsabilidad del profesorado de todas las etapas. La estructura y organización de sus contenidos se concretan a través del currículo y de la organización del centro, donde cada alumno tiene que tener al menos un tutor (s/a, infodisclm.com). Se concibe que su finalidad sea contribuir a la individualización de los procesos educativos y establecer una mediación entre alumnado-profesorado-familia y se implementan servicios de orientación, sobre los que se profundiza en el acápite I.4.1.

Intencionando la búsqueda de los aspectos *psicopedagógicos*, se encuentran temáticas a trabajar con el estudiante dentro de los contenidos de las acciones para la tutoría, tales como: comunicación, motivación, valores, estilos de aprendizaje, técnicas de estudio y autoestima, entre otros de esta área de aplicación de la psicología al campo de la educación. Sobre estos contenidos que debe dominar el tutor, se plantea: “No basta, para ser docente superior ni en ningún otro nivel, conocer los contenidos de la ciencia que se trabaja y la metodología para impartirlos, hay que conocer acerca de las características de las etapas del desarrollo del sujeto con el que se trabaja, entre otros aspectos psicológicos” (Collazo, 2006, p. 28). “Entre las cualidades, conocimientos y capacidades básicas que debe tener el tutor para desempeñar su labor formativa se destacan el amor y compromiso como conductor del estudiante, las habilidades comunicativas para establecer adecuadas relaciones interpersonales, mantener una actitud ética y empática hacia los estudiantes, conocer el proceso de la tutoría, (...), así como los principales métodos para caracterizar al estudiante” (Vizcaíno y Collazo, 2007, p. 15).

“El desempeño de la función tutorial requiere de una calificación del personal docente designado para asumir este rol; lo que supone una capacitación psicopedagógica mediante programas de formación en métodos y técnicas de orientación educativa” (Mendoza, Pérez, Tandrón, Yera & Artiles, 2008, p. 2). “El tutor debe actuar de forma flexible y se acomoda a cada uno de los estudiantes de acuerdo a sus características (...). Establece un sistema donde a la vez que atiende las características personales del estudiante de manera individualizada, actúa dentro de un sistema de educación colectiva” (García & Hernández, C., 2008, p. 4).

“... salta a la vista lo ambicioso de las expectativas depositadas en la tutoría. Por una parte resulta imperativo abordar la complejidad del mundo del estudiante: sus metas, responsabilidad, compromisos frente a sí mismo, propósitos formativos, recursos para aprender, estrategias de estudio, rezagos de aprendizaje. Por la otra, se requiere que el tutor tenga la capacitación y los conocimientos para hacer recomendaciones” (Mier, 2008, p. 3).

“El tutor es el docente asignado para asesorar a los alumnos en su aprendizaje, (...) así como favorecer la interacción entre los propios estudiantes a la vez que ejerce de mediador entre los materiales del curso y el estudiante, entre éste y el profesor y a la vez con la institución. Debe poseer una sólida formación psicopedagógica” (Pérez, V. & Lanuez, 2008, p. 5). “La tutoría, es el proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para identificar situaciones que afectan el desempeño académico, buscar estrategias de solución y favorecer la integración del estudiante al medio académico y social de la universidad” (Calzado & Danel, 2008, p. 3). Se revela en los planteamientos anteriores, la necesidad de atender a la preparación psicopedagógica necesaria para realizar el proceso de tutoría en sus diferentes modalidades.

I.3.2. Tipologías de tutoría

Lozano en sus estudios sobre tutoría (2005), propone la siguiente clasificación:

Tutoría entre iguales: La génesis de este tipo de tutorías se adopta a principios del siglo XX, debido a la falta de fondos públicos y la escasez de profesores. Como estrategia se implementó la enseñanza mutua, cuyo propósito es el apoyo y orientación que pueden ofrecerse entre los estudiantes en el transcurso de su formación, de esta forma entran en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes, incrementando la socialización y el aprendizaje (2005). En países como México, España, EEUU y Reino Unido, cuenta con una larga tradición y tiene gran vigencia. “El Programa de Tutoría entre pares se deriva de la política educativa nacional en

México, (...) se desarrolla un vínculo que ayuda a mejorar la autoestima, ofrece satisfacción personal, revitaliza y renueva compromisos profesionales” (Paz, 2008, p. 1).

Pérez, K. delegada por Cuba al evento Diálogos con la Psicología Latinoamericana, de la Unión Latinoamericana de Psicología, [ULAPSI] comenta las interesantes experiencias de peer tutoring presenciadas durante su estancia en la Universidad Autónoma de México (Comunicación personal, 23 abril, 2008). En Argentina se utiliza también esta experiencia con la denominación de alumnos-guías o alumnos tutores (Franzante et al., 2008).

Tutoría en la educación abierta y a distancia: La Open University en Inglaterra, creada en 1969, se considera pionera de lo que hoy se conoce como educación superior a distancia, a partir de la cual, comienzan a surgir otros programas en todo el mundo. Actualmente con las nuevas opciones tecnológicas aplicadas, se le conoce también como universidad virtual (Lozano, 2006). El objetivo de esta tutoría es capacitar al alumno para que trabaje y piense por sí mismo y construya su propio conocimiento sobre el material que estudia. El papel del tutor es de vital importancia: propone los contenidos, elabora guías mediante las que presenta los temas al alumno, sugiere la bibliografía, pone en contacto al alumno con los sitios de la información, para que el aprendizaje sea más accesible a quien no está presente en un aula.

Tutoría en los estudios de postgrado: Sobre esta modalidad, se plantea que la figura del tutor es por primera vez señalada en el año 1941, en el doctorado del Instituto de Química de la UNAM; entendiéndose que su función es la de asesoría en el proceso de realización de la tesis. Se mantiene hasta la fecha, encaminada a posibilitar al estudiante de postgrado el incremento de su proceso de formación y producción académica, a partir del apoyo personal y metodológico por parte del tutor de manera personalizada. Además de la asesoría a la tesis, se espera en la actualidad de los tutores, orientación al estudiante en la selección de actividades extracurriculares y cursos que fortalezcan la formación (Lozano, 2005).

Tutoría en los estudios de licenciatura: Es de más reciente aparición y surge como estrategia que posibilite resolver problemas de deserción, abandono de estudios, rezago y/o eficiencia terminal, con fuertes experiencias en la UNAM, en las Facultades de Psicología y Medicina. Amplia Lozano que la tutoría está a cargo del docente, para apoyar y orientar al estudiante, en un contexto institucional, planeado y organizado, para potenciar en el estudiante habilidades, actitudes y responsabilidades para asumirse como el promotor principal de su aprendizaje.

Sobre las tipologías de tutoría, Collazo plantea que ha sido clasificada como: *académica* (para atender los problemas relacionados con la actividad de estudiar) *no académica o personal* (orientada a la búsqueda de soluciones a situaciones de conflicto que influyen en el logro de los objetivos académicos) *académica personalizada* (hace énfasis en la personalización, en la relación tutor/tutorado.) *e integral* (que integra la necesidad de atender tanto lo académico como lo personal de manera personalizada) (2006, pp. 17-18). Aclara que la tutoría de los trabajos de investigación es muy utilizada en postgrado y pregrado, en trabajos de curso y diplomas o tesinas y tesis de licenciatura, especialidades, maestrías y doctorados y no se declara explícitamente dentro de ningún modelo.

“A pesar de que la tutoría nace como modelo académico, se aprecia rápidamente que fue necesario incorporar lo personal, con el criterio estrecho de atender todo aquello que afecte el rendimiento académico o bien con el sentido más amplio, de atender lo personal para preparar al estudiante para la vida y no sólo para lograr avances académicos” (Collazo, 2006, p. 24). En las universidades de hoy se amplía la concepción de la tutoría como asesoría y guía en los procesos investigativos, incluso como apoyo básicamente académico, para implementar modelos mucho más abarcadores y multifacéticos, que abarquen lo personal, familiar y social. Muchas universidades continúan declarando que realizan una tutoría académica, pero el objetivo tiende a encaminarse a que ésta constituya una poderosa influencia en la formación profesional y personal del estudiante permitiéndole alcanzar metas educativas y profesionales. En la práctica se avanza hacia el desarrollo de una tutoría integral. Collazo se refiere a numerosas investigaciones en este sentido, realizadas en países como: Inglaterra, Estados Unidos, Argentina, Canadá, México y España (2006). En el caso cubano, el Ministerio de Educación Superior no declara la asunción de un modelo específico, pero al estudiar los documentos, en lo referido a lo que debe tributar la tutoría, puede apreciarse que se apunta hacia una tutoría integral en correspondencia con el proyecto cubano de educación.

I.3.3. El proceso de tutoría en el marco del proyecto cubano de educación

I.3.3.1. La Universalización de la educación superior en Cuba

Se coincide con Collazo en su consideración de que “Todos los proyectos educativos de la historia de Cuba, cada cual en su época, han perseguido como objetivo final la formación integral del hombre y la preparación para la vida” (2006, p. 35). Esta autora enuncia un grupo de puntos nodales de la educación cubana que comenzaron a manifestarse desde el siglo XVIII

y XIX cuando se produce el nacimiento de la labor educativa en la institución escolar con los grandes pedagogos cubanos: José Agustín Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Enrique José Varona, Manuel Valdés Rodríguez y José Martí, quienes conducían la educación de sus estudiantes hacia: “la formación de cualidades morales, de hábitos y normas de conducta y convivencia, la aspiración de que la escuela debe formar al hombre para la vida y otorgar al maestro la responsabilidad de alcanzar dichas aspiraciones” (Collazo, 2006, p. 34).

La autora realiza un recorrido histórico por la Universidad cubana, hasta la Universalización, proceso que ha servido de marco al redimensionamiento de la tutoría y que consiste en la “Extensión de la Universidad y de todos sus procesos sustantivos a toda la sociedad, mediante su presencia en cada territorio, permitiendo un mayor nivel de igualdad y justicia social, en busca de elevar cada día la cultura general de todos los ciudadanos” (Cuba, MES, 2003a).

Sus antecedentes se reflejan en “La historia me absolverá”, donde Fidel Castro reveló el estado en que se encontraba la enseñanza, la educación y el magisterio cubano de entonces; la Campaña de Alfabetización y la Reforma Universitaria de 1962: “que estableció la enseñanza universitaria gratuita y la creación de un sistema de becas que amplió los estudios universitarios” (Benítez, Hernández, D, Pichs, 2005, p. 10). Plantea Horruitiner: “La universalización de la educación superior debe entenderse como un proceso iniciado con el triunfo de la revolución, tiene como premisa la campaña de alfabetización y avanza y se fortalece desde la reforma universitaria de 1962 hasta nuestros días” (2006, p. 15). Estos antecedentes continúan con el inicio de los cursos para trabajadores en los años 70; con las políticas educacionales que llevaron a que en el curso 1976-77, existiera al menos una institución de educación superior en diez de las catorce provincias del país y con la Educación a Distancia, iniciada en 1979 (Benítez, Hernández, D, Pichs, Sánchez & Ávila, 2006).

“Lograr la elevación de la pertinencia social, masificar con calidad y relevancia y alcanzar mayor impacto político, socio-cultural y científico, fueron los objetivos de la Universalización de la Educación Superior, que es la esencia de la Nueva Universidad Cubana” (Mejías, C. et al. 2008, p. 1). Sánchez et al. muestran que “La Tasa de Escolarización Terciaria ha ido incrementándose de un 21% en el 2001 a un 33% en el 2003-04, y en el curso 06-07 se alcanza un 60%, que permite clasificar dentro de los parámetros de Acceso Universal” (2008, p. 10).

I.3.3.2. Necesidad del proceso de tutoría en la Universalización

Además del incremento de matrícula, con la Universalización y su modelo pedagógico, aparecen un conjunto de condiciones, como: la variedad en las fuentes de ingresos; la existencia de un currículum flexible que requiere de un proceso de adquisición gradual de habilidades cognitivas y de un sistema de valores que demandan los estudios de nivel superior; la dinámica universitaria desde una formación menos presencial y el hecho de que buena parte de los estudiantes desarrollan actividades laborales paralelas a sus estudios, las cuales se constituyen en razones que soportan la necesidad de un tutor (Vizcaíno y Collazo, 2007).

El modelo pedagógico parte de la premisa de garantizar que la calidad del graduado sea equivalente a la de los egresados del Curso Regular Diurno, es centrado en el estudiante, flexible, estructurado, semipresencial y *bajo la guía de un tutor*, que le acompañe durante toda la carrera y que contribuya a su formación de manera directa e integral. “La introducción de la tutoría y del tutor como figura de la universalización, con una nueva dimensión, surge a partir del 2001 con el nacimiento del Modelo Pedagógico de Continuidad de Estudios Universitarios como parte del proyecto de la nueva universidad cubana.” (Collazo, 2006, p. 32). “El tutor en este modelo pedagógico se ha convertido en un sujeto imprescindible para lograr articular adecuadamente las responsabilidades laborales y universitarias de los estudiantes, y evitar el desaliento, el desestímulo y el fracaso” (Collazo y Vizcaíno, 2007, p. 17). Sustentan este criterio, en que a veces los empleadores les sitúan muchas tareas a los estudiantes, que no tienen tiempo suficiente para estudiar; presentan problemas de comunicación con algún profesor o se desalientan por creer que no tienen la capacidad para seguir adelante.

“La Tutoría se concibe como un proceso de transformación y desarrollo educativo centrado en el autoaprendizaje y se concreta mediante la atención personalizada y sistemática del tutor con el objetivo de que el estudiante sea capaz de dominar los recursos de su formación, se apropie de un sistema de saberes y valores que determinan la posición vital activa y creativa en su desempeño profesional, personal y social. (...) Juega un papel clave en la formación integral, así como en la retención y la disminución de la matrícula pasiva” (Alarcón, 2008, p. 12).

Se coincide con Ortiz, T. cuando considera que la labor de los tutores es uno de los aspectos a atender con mayor prioridad. Sugiere incluir la actividad de tutoría como actividad docente y que las estrategias de atención tutorial favorezcan la atención personalizada a quienes lo requieran, dentro de la amplia y diversa matrícula de las sedes universitarias (2008, p. 11).

Precisamente en éstas se han generado amplitud de estudios sobre la tutoría, como la tesis de doctorado de Collazo (2006), que a su vez permite acceder a datos de otras investigaciones sobre: características y funciones del tutor; necesidad de contribuir a la formación de valores; promoción de alternativas para el trabajo colectivo; contribución al protagonismo del estudiante; necesidad de su caracterización; métodos para el trabajo del tutor, importancia de éste y resistencia de algunos profesores para el desempeño de la tutoría. “Cada vez más, la labor del tutor, abarca un mayor campo de influencias educativas, ya no solo dentro de la universidad sino también fuera de esta.” (González, N. y Collazo, 2007, p. 15).

Las autoras se refieren a otras investigaciones desarrolladas en Cuba acerca de la tutoría: Varela, de la UNAH, que desde 2004 desarrolla un proyecto de investigación con aportes sobre las funciones del tutor en la NUC: asesoramiento académico y psicológico a los estudiantes y superación psicopedagógica del tutor en la SUM; Bermúdez, 2005, enfatiza en la dirección del aprendizaje de los estudiantes hacia su crecimiento personal en situaciones de colaboración; Vázquez, 2005, se refiere a las cualidades del tutor necesarias para la contribución al desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes; Pemberton y Pereira, 2005, presentan un modelo para el perfeccionamiento de las competencias profesionales de los tutores en la universalización; Calzado & Danel, 2008, para favorecer la mejor integración del estudiante al medio académico y social de la universidad, proponen un Código de Ética que orienta el trabajo de los tutores en el Modelo de Continuidad de Estudios. En la UPR se proyectan las investigaciones sobre la tutoría, a partir de las indicaciones del Ministerio de Educación Superior (MES), considerando que el tutor debe estimular el éxito en el proceso formativo, desarrollando la orientación y la atención personalizada, para guiar a los estudiantes en la Universidad: “Dado el incremento de matrícula y la diversidad del ingreso, el MES insiste en la necesidad de conocerlos de manera particular y permitir una labor educativa y orientadora que combata el desaliento, la deserción escolar y le potencie a cada uno los recursos para incrementar la efectividad de su integración social y su satisfacción personal” (Ordaz, Márquez, Pérez, Garvizo, & Alea, 2007, p. 3).

Para tener una visión de cómo será la actividad en las sedes universitarias de Pinar del Río y La Habana en un horizonte de 3 – 5 años se realizó un estudio con expertos en el tema. Se pronostica que: “El tutor necesitará una elevada preparación psicopedagógica, que unida a la experiencia acumulada, le permitan aplicar los métodos de trabajo que se adapten a las

condiciones en que va a desarrollar su labor. Deberá trabajar con los profesores de los tutelados en su diagnóstico, caracterización y proyecto educativo” (Ortiz, T., 2008, p. 4).

Hacia el diseño y estructuración metodológicas de la tutoría se dirigen otras experiencias en nuestro país, e.g. “... el diseño de un sistema de superación para los tutores de Comunicación Social de la sede avileña, sustentado en la autogestión del conocimiento a partir de un sitio Web, que resuelve la contradicción entre las necesidades de autopreparación y la información disponible para un mejor desempeño” (Yparraguirre, Borroto, Peralta & Ballbe, 2007, p. 104).

Lannes et al., se proponen “... elaborar un documento con carácter sistémico para un mejor desempeño en sus funciones y lograr los objetivos propuestos en la continuidad de estudios y cualquier proceso de enseñanza aprendizaje con mínima presencialidad (2008, p. 75).

Martínez, M. se propone: “Modelar el proceso tutorial para la formación de los profesores generales integrales, que favorezca el desarrollo de la competencia tutorial y posibilite el mejoramiento del desempeño profesional de los profesores de la Educación Media, como tutores pedagógicos” (2007, p. 8). Desarrolla la experiencia en la sede de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de La Habana de Este y ofrece un modelo que sustenta el desempeño del tutor, a partir de las relaciones que se manifiestan entre la formación del profesor en la microuniversidad y la competencia tutorial de los docentes de la educación media.

Resumiendo la *necesidad del proceso de tutoría*, se puede notar que con la Universalización de la educación superior cubana, se creó una de esas situaciones problemáticas en las que “el progreso”, por decirlo de alguna manera, colocó a un grupo de individuos en un proceso formativo a nivel universitario, frente a exigencias para las cuales no existía en todos los casos la preparación necesaria. Situaciones análogas de la historia, constituyeron puntos de partida en el surgimiento de la orientación, una de las principales funciones para cuyo desempeño han sido convocados los profesores universitarios que asumen el proceso de tutoría, los cuáles, a partir de la historia de la educación cubana y de los propósitos de nuestro gobierno, proponen diferentes modelos, programas y otras alternativas para realizar dicho proceso con calidad.

En diferentes momentos del presente capítulo, se ha hecho referencia a la tesis de doctorado defendida por Collazo en 2006, en la cual propone su Modelo de Tutoría Integral: Educativa, Orientadora y Personalizada, que se considera ofrece la alternativa más completa para la preparación de los tutores para las funciones otorgadas en la continuidad de estudios. Parte de asumir la tutoría como : “Proceso continuo y permanente que se da entre tutor y estudiante con

una responsabilidad compartida por ambos, en la cual se materializa la función orientadora del rol de educador profesional y su apropiación de los referentes de la orientación educativa y de las diversas ciencias que le respaldan” (2006, p. 88). La autora concreta su concepción de este proceso en un Modelo de Tutoría Integral: Educativa, Orientadora y Personalizada, que contempla lo académico, lo vocacional-profesional, lo personalológico y lo investigativo.

Considera que debe realizarse con un enfoque integral y desarrollador, a través de una didáctica desarrolladora, que busque la formación de los recursos personalológicos necesitados por el estudiante para ser cada vez más independiente y autorregulado con planes y proyectos de vida. Sobre el tutor, distingue: “Es un educador profesional o en vías de profesionalización, abierto a la formación constante, que acompaña al estudiante, brindándole atención especial en las esferas académica, vocacional-profesional, personalológica e investigativa, de manera personalizada a partir de la caracterización, intervención y seguimiento del estudiante en su proceso de crecimiento personal y mejoramiento humano” (Collazo, 2006, p. 87).

Retoma de los trabajos de Blanco y Recarey, la función orientadora del rol de educador profesional para plantear que el tutor puede ser un educador profesional o en vías de profesionalización, que se enfoque hacia el cumplimiento de las funciones que definen la labor de este: docente-metodológica, investigativa y orientadora que concretan las tareas de instruir y educar. Considera que la tutoría toma de la orientación educativa determinados recursos que pueden ser adecuadamente empleados por el educador profesional y los integra en su labor educativa que es en esencia formadora y orientadora.

I.4. Implementación de los procesos de orientación y tutoría en las universidades

I.4.1. Funciones del tutor y experiencias de implementación de la orientación y la tutoría

En el 6to Congreso Internacional de Educación Superior, La Habana, Cuba, 2008, se mostraron experiencias de orientación y tutoría de universidades de Cuba y el mundo. La mayoría de ellas tienen en común, la referencia a los servicios de orientación y tutoría y las funciones del tutor. A continuación se particularizará en esta arista que con diferentes niveles de precisión y especificidad, abordan investigadores e instituciones.

En la Universidad Nacional de San Juan, Argentina, se ha creado el Programa de Orientación y Tutoría, con las siguientes tareas inherentes a la función tutorial: “Establecer un contacto positivo con los estudiantes; delimitar estilos y métodos de aprendizaje; identificar problemas personales, familiares, laborales y de rendimiento académico y tomar decisiones. El Tutor

tiene responsabilidad de hacer cambios y fortalecer acciones con relación a los estudiantes a su cargo” (Ruadez & Giunta, 2008, p. 5). Se enfatiza en la caracterización, académica, personalológica y de las condiciones de vida de los estudiantes y se precisa la intervención, para hacer cambios y emprender acciones concretas, con énfasis en la arista de lo académico.

En la Universidad Autónoma de Campeche, México, para propiciar la equidad en el ingreso y la permanencia plantean que: “Es recomendable realizar un diagnóstico de los estudiantes de nuevo ingreso para diseñar las actividades académicas particulares (...) que permitan al profesor-tutor establecer acciones ya sea por medio de tutoría o asesoría académica, sistematizada, planificada y personalizada de cada alumno” (Cú, Aragón & Cach, 2008, p. 7).

Resumen Lugo y León, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en México, las regularidades encontradas en su sistematización de un grupo de investigaciones: “Respecto de las funciones que deben realizar los profesores-tutores se ubicó que la mayor parte de las propuestas enfatizan una serie de actividades y acciones que les corresponde desarrollar y que se pudieron integrar en las siguientes sub-categorías: a) Establecer comunicación basada en el respeto; b) Inducción hacia la institución y el PE [Proyecto Educativo]; c) Apoyar la toma de decisiones más adecuada para realizar trayectorias académicas exitosas; d) Identificar y apoyar los hábitos de estudio y formas de aprendizaje; e) Guiar para lograr equilibrio en lo afectivo y en lo psicosocial; f) Guiar respecto a trámites académico administrativos a seguir para regular su situación escolar; g) Sugerir sobre acciones de vinculación con el campo laboral” (2008, p. 9). Se aprecia aquí que predomina la no directividad en el proceso de tutoría, basada en la aceptación y el respeto al libre desarrollo de las potencialidades de los estudiantes.

Lozano, quien investiga sobre este tema en la Universidad Pedagógica Nacional de México, plantea que la tutoría se ha implementado en dicha institución considerando cuatro funciones básicas: *diagnóstica*, para poner especial atención a los momentos de transición del alumno, conocer las características y circunstancias personales, a fin de detectar posibles dificultades futuras; *informativa*, sobre la institución, del plan de estudio, de becas, de los servicios que se ofrecen; derechos y obligaciones de los estudiantes, de los requisitos de titulación; *formativa o de contenido*, dirigida a orientar a los estudiantes hacia conocimientos, habilidades o competencias específicas y *asesoramiento*, que se da a los estudiantes ya sea de aspectos más personales o planteamientos académicos y/o profesionales (2005).

En el Instituto Politécnico Nacional de México se considera como función del tutor, la realización de una orientación integral, en la que se atienden los aspectos académicos y psicológicos, y que debe realizarse a lo largo del sistema educativo, pues se considera al estudiante como un ser humano en formación y en desarrollo, con conflictos no solo de dudas académicas sino de existencia personal (Feregrino, Reza, Ortiz & Navarro, 2008).

J. S. Molina, expone la experiencia del Centro de Orientación Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se han propuesto fortalecer la calidad de los servicios del área de información con el apoyo de las tecnologías de la información científica, a través de las cuáles el estudiante puede acceder a diferentes paquetes con orientaciones e informaciones útiles para su adaptación y progreso en la universidad (2005).

En los EEUU se desarrollan diferentes modalidades de programas y servicios de orientación y tutoría, e.g. The University Counseling Center de la Universidad George Washington, en el que se ofrece orientación individual y grupal, consulta psiquiátrica, servicio de apoyo académico, orientación profesional, servicio de adicciones, servicios de orientación online y telefónicos, además de un programa de tutoría de pares (<http://gwired.gwu.edu/counsel/>).

En la Universidad de Bristol, funciona The Student Counselling Service, cuyo sistema de citas puede establecerse a través de la web habilitada para ello, por vía telefónica o directamente, para recibir consejería individual o grupal. Funcionan sistemáticamente grupos de relajación y de arte terapia en diferentes manifestaciones como la literatura, el teatro y la danza (<http://www.bristol.ac.uk/student-counselling/>).

Otros servicios en este país funcionan en la Universidad de Melbourne: The Melbourne Counselling Service, <http://cms.unimelb.edu.au/student-services/counsel> y en la Universidad de Oxford, The Student Counselling Center (<http://www.ox.ac.uk/students/shw/counselling/>).

En las universidades españolas, a partir de la creación del entorno europeo de educación superior, ha tomado gran auge la implementación de la orientación educativa y la tutoría. Se realiza fundamentalmente a través de programas y servicios de la orientación en vínculo con la tutoría, encaminadas a desempeñar funciones como: programas de mediación y mejora de convivencia, hábitos y técnicas de estudio, toma de decisiones y pensamiento creativo y emprendedor; participación de las familias; coordinar al profesorado, colaborar con el resto de niveles de orientación y actuaciones con las empresas (s/a, infodisclm.com).

Torres, C., analiza los departamentos de orientación de los IES de Granada, exponiendo las diferencias que caracterizan el desempeño de los orientadores educativos y de los tutores. Los primeros se encuentran mejor preparados para realizar la orientación, pues reciben cursos de capacitación sobre estos temas con mayor frecuencia, en relación con el ejercicio de las funciones asignadas, que consisten básicamente en la elaboración, realización y evaluación del plan de orientación y acción tutorial para padres y alumnado (2005, pp. 629-630).

En la Universidad de Salamanca, existe el Servicio de Orientación al Universitario, que ofrece atención individualizada a las demandas formuladas por estudiantes, profesores y padres que requieran de asistencia, consejo y orientación en materia psicopedagógica: para la planificación general de la carrera; la formación complementaria y postgraduada; organización del currículo; dificultades del estudio de las asignaturas; demandas de enseñanza de métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje, entre otros (<http://websou.usal.es/psicoped/presenta.asp>).

La Universidad Católica de Valencia ofrece el Servicio de Orientación a todos sus alumnos, para atender las demandas del alumnado de forma personal y en grupo. Desde este servicio se realiza: atención personal: apoyo emocional, detección de procesos psicológicos clínicos, orientación para la intervención terapéutica, valoración y adecuación de métodos de estudio personal, entrenamiento en habilidades de autocontrol, propuestas para el autoconocimiento y el desarrollo personal, entre otras. (https://www.ucv.es/servicios_1_1.asp).

El Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Alcalá ofrece asesoramiento y orientación a la comunidad universitaria para resolver dificultades psicológicas y/o pedagógicas que estén afectando a la vida académica, laboral y/o personal. Su actividad está focalizada en dos puntos: aprendizaje de habilidades y técnicas para mejorar el rendimiento académico y la preparación pre-profesional y atención a dificultades emocionales, conductuales y cognitivas con el objetivo de mejorar el desarrollo personal y profesional logrando una salud psicológica para su bienestar (<http://www2.uah.es/orientacion/orpsicopedagogica.htm>).

En la Jornada “Programas de orientación y apoyo al estudiante. Las tutorías personalizadas”, efectuado en la Universidad de Cádiz, España, febrero de 2010, varias universidades de la región expusieron sus experiencias de orientación y tutoría. La Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad sede, desarrolla diversas acciones de apoyo al estudiantado para su formación, a través de la orientación universitaria, encabezadas por el Servicio de Atención

Psicopedagógica que “Es un proyecto impulsado por el vicerrectorado de alumnos, que tiene como objetivo atender las necesidades personales y académicas del alumnado asesorándoles en cuestiones que puedan mejorar la calidad en su estancia y el aprendizaje” (E. Marchena, comunicación personal, 4 febrero, 2010). Cuentan con talleres de apoyo al aprendizaje, que los estudiantes pueden matricular a través de la web del servicio: <http://www.uca.es/web/servicios/SAP/pc>. Ofrecen atención individualizada, grupal y modalidades de tutoría entre iguales, en las que destaca el Proyecto Compañero, con seis años de experiencias favorables (Marchena, Gómez, Hervías y Galo, 2007; Marchena, Galo, Hervías & Rapp, 2008a; Marchena, Hervías Galo, Rapp & Acebes, 2008b; Marchena, Navarro, Alcalde, Aguilar, & Menacho, 2009).

En la Universidad de Ciencias de Cádiz, también se despliega el proyecto de acción tutorial Brújula, con 11 años de experiencia en el desarrollo de la tutoría universitaria personalizada, con la acogida, orientación curricular y apoyo en el desarrollo integral de los alumnos para facilitar su adaptación a la universidad, asesorar su formación y apoyarle en la toma de decisiones que afecten su trayectoria académica (Galindo, M. D., 2010).

La Universidad de Jaén, expuso en el mencionado evento que materializa la atención en tres niveles: el Servicio Universitario Personalizado de Orientación, para la información, formación, asesoramiento, investigación y seguimiento de los alumnos; el Departamento de Orientación, con acciones grupales varias para apoyar a los estudiantes y el tercero, es el nivel de los tutores, más personalizado e individual. Cuentan con un portal on line, que da cobertura al Servicio, conducido por el sacerdote Pascual Cabrera (Pantoja, 2010).

Sanz Oro igualmente expuso en el Seminario la experiencia del plan de acción tutorial de la Universidad de Granada, en el que se forma a los profesores para asumirla, entendida como apoyo a la mejora del aprendizaje del alumnado, proceso de ayuda en el desarrollo de su carrera y tarea del especialista. Concede gran importancia a la atención integral de los alumnos y plantea que “si a un maestro no le gusta trabajar con los estudiantes, en los aspectos más personales de su aprendizaje, entonces se ha equivocado de profesión” (Sanz Oro, 2010). En esta misma universidad, se desarrolla un programa de tutoría entre iguales para prevenir el fracaso académico y el abandono de los estudios universitarios, el cual ha tenido un elevado impacto positivo en el periodo 2005-2010, no solo en los estudiantes orientados, sino en los que asumen la tutoría, con la divisa: se aprende haciendo (Arco, J. L., 2010).

En el sitio “Jóvenes – servicios de orientación universitaria, pueden encontrarse referencias a otros muchos servicio y programas que ofrecen las universidades españolas: <http://www.tomillo.org/guia2010/Tablas/174SERVICIO%20DE%20ORIENTACI%C3%93N%20UNIVERSIDADES.htm>.

I.4.2. La experiencia cubana. Tutoría y orientación educativa

En Cuba han existido experiencias de servicios de orientación en la educación superior, entre los pioneros, se encuentra el Servicio de Orientación y Desarrollo del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, el de la Universidad de Las Villas y las unidades de orientación estudiantil, de los Institutos de Ciencias Médicas del país, los cuales han brindado apoyo a los estudiantes e incluso a los trabajadores de dichas universidades. Estos servicios de orientación, aunque realizaban prácticas semejantes a las de tutoría, no se conocían por esa denominación, por no estar introducido el perfil del tutor y la tutoría de esta manera, y operaban mediante la solicitud individual del estudiante o con la sugerencia de los profesores guías, ofreciendo acompañamiento académico fundamentalmente (Collazo, 2006, p. 26).

En la nueva universidad cubana, como ya se ha comentado en estas páginas, el proceso de tutoría se redimensiona y la figura del tutor se concibe para acompañar al estudiante, servirle de guía y consejero en su proceso formativo universitario, a través de diversas funciones que trascienden lo puramente académico. Se ha encontrado que las experiencias investigativas de los autores cubanos en este campo, les han conducido, aun cuando no todos lo declaran explícitamente, a penetrar en el terreno de la orientación educativa e incluso a profundizar en sus tareas como parte esencial de las funciones del tutor en las universidades. “En el modelo pedagógico de la universalización de la enseñanza superior, que cualifica a la NUC, la tutoría, como forma de actividad presencial, se erige en factor indispensable para el desarrollo de la orientación educativa” (Balceiro, Rodríguez, J. L., Sardiñas, Pérez & Barrera, 2008, p. 2).

Mendoza, Pérez, D., Tandrón, Yera & Artiles, definen un grupo de funciones en este sentido, dentro de las que aparecen las tareas de la orientación educativa: diagnóstico y orientación: “Revisar los expedientes escolares para reconocer la situación académica del alumno, así como sus antecedentes escolares (...), realizar un diagnóstico integral que le permita conocer características sobre la vida familiar, personal y escolar del tutorado (...), establecer un

programa de atención que le permita atender las necesidades del alumno (...) y orientar de manera específica el tránsito del alumno a través del mapa curricular” (2008, p. 5).

Balbé et al., al investigar sobre la tutoría en la SUM de Ciego de Ávila, se refieren a las etapas de diagnóstico y asesoría de la orientación como funciones del tutor, pues detallan que éste debe caracterizar y diagnosticar al estudiante, identificando en cada caso sus necesidades educativas y potencialidades para llevar a cabo su labor; elaborar y aplicar las acciones educativas individuales, entre las que mencionan: Asesoría en aspectos académicos generales; ayuda en la matrícula responsable; control de la asistencia y puntualidad del estudiante y conducirlo hacia una formación en valores acorde con nuestra moral socialista (2008, p. 4).

García, Ebanks & Reig, de la Isla de la Juventud, concluyen: “Es responsabilidad del colectivo de profesores del año y de los tutores, asumir la orientación personal y profesional a partir de los resultados obtenidos en cada momento en que se realice el diagnóstico, con el objetivo de desarrollar acciones educativas coadyuvando a que los estudiantes logren estadios superiores en cada uno de los indicadores de manera que se garantice el cumplimiento de los objetivos en el proceso de formación” (2008, p. 4). Se aprecia en estas dos investigaciones la ampliación del espectro de las funciones del tutor, con inclusión de la formación de valores.

En el libro “La nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento”, editado en el 2006, se dedica un acápite a “La labor educativa en condiciones de una docencia semipresencial”, en el que se compilan artículos de varios especialistas que han estudiado el tema de la tutoría en dichas condiciones. Con ligeras diferencias, Balceiro, Pichs, Sánchez, Hernández, D., Benítez, Domínguez, J., Timor, Milián, Pomares, Iglesias, Cáceres, Peñate, Mercadet, Padilla, Pérez, A., Piloto y Blanco, analizan documentos emitidos al respecto por el MES y coinciden al declarar como funciones o actividades a desarrollar por los tutores, según la “nueva acepción” que el término adquiere en la universalización: caracterizar y diagnosticar al estudiante individualmente; ayudarlo a identificar sus problemas personales, familiares, docentes, laborales; trazar una estrategia individual para el desempeño de cada uno de ellos; promover la búsqueda conjunta de alternativas y toma de decisiones y elaborar y aplicar acciones individuales educativas.

Dentro de estas últimas, incluyen la asesoría en aspectos académicos generales, desarrollo de hábitos y habilidades para el estudio; ayudarlo en la selección de las asignaturas de la carrera garantizando una matrícula responsable; motivarlo en relación con su carrera; estimular su

participación en las actividades docentes y extradocentes; estar al tanto de sus problemas personales, aconsejarlo y apoyarlo para enfrentarlos y resolverlos; contribuir a su educación formal, hacia una formación en valores acordes con la moral socialista e intercambiar con las personas que ejercen influencias educativas sobre el estudiante con vistas a coordinar acciones hacia la retención del estudiante hasta su graduación. Nótese la amplitud y diversidad de funciones asignadas a los tutores, quienes no siempre poseen formación psicopedagógica.

Acerca de la orientación como función de la tutoría, en la Universidad de Camaguey, se considera que “El tutor es por excelencia un orientador educativo. (...) La función de orientación es privilegiada en la misma. Una tutoría integral, como la que se aspira a consolidar en nuestras universidades, debe combinar armónicamente la labor educativa y la orientación educativa” (Colunga, García, Álvarez, Fernández & Machado, 2008, p. 3).

Caracterizan el proceso de tutoría, considerando que debe brindar orientación como proceso dinámico, permanente y continuado, que se preocupe de ofrecer lo más adecuado a cada individuo, según las circunstancias. Consideran que es una ayuda porque no resuelve los problemas del sujeto, sino que lo ayuda a apropiarse de herramientas para hacer frente a situaciones problemáticas. Consideran que la tutoría es un tipo de relación interpersonal entre tutelado-orientando y tutor-orientador, que posee dimensiones individual y social.

Hasta aquí se han reflejado algunas de las ideas sobre las funciones a desempeñar por los tutores y su relación con la orientación educativa, que los investigadores cubanos exponen en sus trabajos. Se coincide con Lannes, quien después de estudiar la figura del tutor en la nueva universidad cubana, concluye que “Existe una excesiva cantidad de funciones; falta de sistematicidad que no posibilita precisar los objetivos fundamentales de la tutoría; concebir actividades, tareas y procedimientos indistintamente bajo la denominación de funciones; tendencia a incluir ilimitadamente “funciones” que en realidad son acciones o actividades específicas. Por ejemplo, se otorga el mismo nivel jerárquico a la función facilitar el proceso de aprendizaje, que a conocer de la asistencia y puntualidad” (Lannes et al., 2008, p.74).

A partir de los estudios consultados, se reafirma que la tutoría y la orientación se encuentran estrechamente relacionadas, lo que se refuerza en algunos documentos del MES, que plantean: “La tutoría es un proceso integrador de las influencias educativas, ya que no sólo transcurre en la relación tutor-tutelado, sino que integra el sistema de relaciones esenciales que se establecen a partir de la asesoría académica e investigativa por parte del profesor y de otros especialistas,

los servicios especializados de orientación educativa al estudiante, el proceso de extensión universitaria por el vínculo con el entorno sociofamiliar y también a través de las múltiples manifestaciones de la cultura en cada territorio” (Cuba, MES, 2005, p. 3).

Al valorar de forma general la situación de la tutoría en la UPR, se puede afirmar que precisamente en los territorios, el trabajo de los tutores ha tenido mayores efectos, apreciándose un desequilibrio con relación a la Sede Central, en la que los profesores-tutores, no han respondido a las convocatorias de capacitación en este sentido y en la que estudiantes y profesores coinciden en valorar de insatisfactorios los resultados obtenidos (Acápite I.5).

Dentro de las transformaciones promovidas por el MES, curso 2009-2010, que se exponen en la introducción de la presente tesis, no se aprecia un énfasis en la figura del tutor, ni en otra encargada de desempeñar las funciones de orientación adjudicadas hasta fecha reciente a estos, lo que pudiera estar influyendo en cierta detención producida en esta labor, también en otras universidades como la de La Habana (Collazo, comunicación personal, 28 junio, 2011).

No obstante, las necesidades en este sentido continúan presentes en estudiantes y profesores, por lo que se requiere encontrar nuevas prácticas que eleven su efectividad. El propio Ministro de Educación Superior, en un encuentro con los profesores de la UPR, expresó la “necesidad de revisar el proceso de tutoría, flexibilizarlo, adecuarlo. No todos los estudiantes llevan el mismo proceso de tutoría, no todos los estudiantes son iguales.” (Díaz-Canel, comunicación personal, 3 diciembre, 2009).

1.5. Caracterización del estado actual del proceso de orientación psicopedagógica en la UPR

1.5.1. El proceso de orientación psicopedagógica en la UPR a través de la tutoría

El proceso de universalización se inició en la UPR para los trabajadores sociales en el curso 2002-2003 y se incrementaron paulatinamente las fuentes de ingreso con el Curso de Superación para Jóvenes, cuadros de organizaciones políticas y de masas, tarea “Álvaro Reinoso” y la Enseñanza a Distancia Asistida, respondiendo a necesidades concretas de capacitación en los diferentes municipios. El proceso de tutoría se realizó desde los inicios y se fue desarrollando a partir de las indicaciones que se recibían del MES. Un papel protagónico en la implementación y el perfeccionamiento de esta labor lo ha desempeñado el Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior [CECES], la carrera de Psicología y las vicerrectorías de Formación del Profesional y de Universalización.

En el curso 2003-04, para homogeneizar el proceso de diagnóstico a los estudiantes y la elaboración de los proyectos personalizados, se elaboró una guía de indicadores por la coordinación provincial de la carrera y metodólogos de las vicerrectorías. Los tutores de los municipios, apoyados fundamentalmente en los psicólogos y pedagogos de los territorios, habían iniciado empíricamente procesos de diagnóstico a los estudiantes que tutelaban, los cuáles se encontraban permeados por la práctica clínica en algunos casos y resultaban empíricos y heterogéneos. En la Sede Central, igualmente se creó un cuestionario para el diagnóstico psicopedagógico de los estudiantes (Márquez, J. L., 2004).

En el 2005, es creado por el Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior de la UPR y aprobado por el CITMA, un proyecto de investigación para: “Contribuir al desarrollo profesional de los futuros egresados de la UPR, a partir de la orientación psicopedagógica personalizada a desarrollar por los colectivos pedagógicos, apoyados en la labor de los tutores, que permita el fortalecimiento de los proyectos educativos en cada año académico” (Márquez, J. L., Díaz, T. C., Ordaz, Pérez, K. M., Garvizo & Chiralde, 2005, p. 7). El mismo funcionó de 2005 a 2008, cuando se aprobó como proyecto ramal y se mantiene hasta la fecha investigando e implementando diferentes líneas relacionadas con el trabajo de orientación y tutoría.

Además de la asesoría para la elaboración de los proyectos personalizados de vida, se han elaborado y colocado en la Intranet de la UPR diversos materiales bibliográficos sobre estos temas (Chiralde, 2005; Garvizo, 2005; Ordaz, 2005; Pérez, K. M., 2005). Se han realizado tesis de diplomas y maestrías relacionadas con los mismos, presentado ponencias en eventos nacionales e internacionales y publicado varios artículos, resultados que pueden constatarse en la evaluación de impacto parcial del proyecto (Valdés, Y., Hernández, L & Ordaz, 2010).

Una de las tareas de mayor envergadura, ha sido la capacitación sistemática a los profesores y tutores de toda la provincia y preparación de líderes pedagógicos para asesorar la orientación en los territorios. Para la misma, además de los documentos emitidos por el MES y las investigaciones realizadas por los profesores de la UPR sobre el proceso de tutoría y la orientación en ámbitos educativos, han constituido fuentes de consulta textos de la carrera de psicología y las investigaciones realizadas por estudiosos de la orientación y la tutoría, fundamentalmente en nuestro país, e.g.: Torroella, González Serra, Fariñas, Arias, Calviño, Domínguez, L., González, V., Del Pino y Collazo (Acápites I-1 al I-4).

El modelo de tutoría propuesto por esta última investigadora ha constituido base fundamental para desarrollar la orientación y la tutoría en las sedes universitarias, no sólo en nuestra provincia, sino en varias universidades del país, e.g. Universidad de La Habana: SUM de La Habana Vieja, (Collazo, 2006); SUM de Guanabacoa, (Vizcaíno y Collazo, 2007); SUM del Cerro (Calzado y Danel, 2008); Universidad de Camaguey (Colunga, García, J., Álvarez, N., Fernández, I. & Machado, 2008); Universidad de Matanzas: SUM de Matanzas (Balceiro, Rodríguez, J. L., Sardiñas, Pérez, P. & Barrera, 2008).

A partir de los aportes de los teóricos mencionados, se elaboró un curso de capacitación sobre orientación psicopedagógica, que ha sido impartido en cuatro ediciones a los tutores del territorio, con el objetivo de prepararlos para la realización planificada y conciente de la tutoría y asesoramiento a los estudiantes, en la elaboración y ejecución de sus proyectos personalizados de vida, estimulando el aprovechamiento docente.

1.5.2. Estado actual del proceso de orientación psicopedagógica en la UPR

Varias investigaciones se habían desarrollado en la UPR para determinar la calidad del proceso de orientación psicopedagógica, las cuáles se limitaban a la tutoría realizada en la universalización (Ordaz & Pérez, K. M., 2007; Ordaz, Márquez, Pérez, K. M., Garvizo & Alea, 2007; Fernández, L. & Ordaz, 2008 y Valdés & Ordaz, 2008).

Aprovechando la experiencia de los mismos, se realizó la caracterización del proceso de orientación psicopedagógica para el modelo presencial en la Sede Central, que se desarrollaba igualmente a través de la tutoría. A partir del estudio teórico, la orientación se conceptualizó como “Proceso sistemático e individualizado de interacción entre el orientador y el orientado [entre tutor y tutorado], donde se establece una relación de ayuda en la que el primero ejecuta diversas tareas en aras de promover un cambio en el segundo, hacia su desarrollo personal y profesional” (Fernández, L. & Ordaz, 2008, p. 43; Valdés & Ordaz, 2008, p. 37).

1.5.2.1. Dimensiones e indicadores para la caracterización del proceso de orientación psicopedagógica

Se definieron las siguientes dimensiones para realizar el diagnóstico:

- I. Motivación de los implicados por el proceso de orientación psicopedagógica.
- II. Planificación de actividades relacionadas con el proceso de orientación psicopedagógica.
- III. Preparación de los tutores para la realización del proceso de orientación psicopedagógica.

- IV. Acceso de los tutores a información sobre el proceso de orientación psicopedagógica.
- V. Uso de técnicas e instrumentos para la realización del proceso de orientación psicopedagógica.
- VI. Documentos de los tutores acerca del proceso de orientación psicopedagógica que realizan.
- VII. Realización de acciones para la evaluación del proceso de orientación psicopedagógica.
- VIII. Satisfacción de los implicados con el proceso de orientación psicopedagógica.

A partir de la definición de estas 8 direcciones de análisis del proceso de orientación psicopedagógica, se delimitaron 34 indicadores para caracterizar el objeto (Anexo 1).

1.5.2.2. Selección muestral

La población estuvo integrada por 1 311 estudiantes y por 328 tutores de las diferentes carreras (Forestal, Agronomía, Geología, Mecánica, Informática, Telecomunicaciones, Economía, Contabilidad, Sociocultural y Derecho) de la UPR. Se realizó un muestreo probabilístico, estratificado y aleatorio, a partir del cálculo estadístico de la muestra, en el que se considera que es representativa de la población, si es una fracción del tamaño de la población; cada unidad de análisis porta los mismos rasgos y se realiza una elección al azar.

El cálculo de la muestra depende del porcentaje de confianza al que se desea generalizar los datos, el porcentaje de error, dispuesto a aceptar en la generalización y el nivel de variabilidad. Se asumieron los declarados para las ciencias sociales: porcentaje de confianza a 95%, porcentaje de error a (4 - 8) % y variabilidad a $p + q = 1$, máxima variabilidad $p = 50\%$ y $q = 50\%$. Quedó conformada por: 301 estudiantes y 108 tutores de la UPR (Anexo 2).

1.5.2.3. Instrumentación

Se construyó un sistema de instrumentos en el que se filtraron las dimensiones e indicadores propuestos el cuál se aplicó a los actores del proceso de orientación psicopedagógica:

- ✓ Entrevista individual estructurada -- Secretarías docentes de las facultades de la UPR, para obtener los datos de matrícula por carreras y años académicos (Anexo 3).
- ✓ Entrevista individual semiestructurada -- Jefe del proyecto de investigación sobre orientación psicopedagógica en la UPR, profesor principal del curso de postgrado homónimo, para obtener información acerca de las ediciones del curso, matrícula y resultados obtenidos por los profesores (Anexo 4).

- ✓ Encuesta -- Estudiantes y tutores de la UPR para obtener información acerca de la orientación psicopedagógica que realizan y reciben, respectivamente (Anexos 5 y 6).
- ✓ Observación -- Actividades metodológicas de las carreras de la UPR, para constatar el tratamiento del proceso de orientación psicopedagógica (Anexo 7).
- ✓ Análisis de documentos -- Documentación de los tutores acerca del proceso de orientación psicopedagógica que realizan (Anexo 8). Horarios docentes por carreras para determinar la presencia de encuentros de orientación psicopedagógica y/o tutoría; planes de trabajo metodológico, estrategias educativas y de tutoría de las carreras, para constatar la presencia de acciones del proceso de orientación psicopedagógica (Anexo 9).

El análisis de los datos obtenidos se realizó por dimensiones, a las que se les asignaron categorías, a partir del comportamiento de los indicadores detectados (Anexo 10).

1.5.2.4. Regularidades del diagnóstico

Se presenta la caracterización del proceso de orientación psicopedagógica en la UPR a partir del comportamiento de cada una de las dimensiones y la asignación de la categoría correspondiente: Bien, Regular o Mal.

I. *Motivación de los implicados por el proceso de orientación psicopedagógica.* El 85% de los tutores considera importante el apoyo que se le brinda a los estudiantes a través de la tutoría y los resultados positivos alcanzados por éstos como lo que más les gusta, mientras que les disgusta la carencia de herramientas para realizarla. Las motivaciones expresadas se centraron en el desarrollo de las potencialidades de éstos y la retroalimentación recibida. Más del 50% enunciaron su interés por continuar profundizando en el tema de la tutoría y ayudar a los estudiantes en las dificultades que detectan en los diagnósticos. El 57 % de los estudiantes reiteraron el valor que tenía para ellos la labor realizado por los tutores, la necesidad de mantener y mejorar la tutoría, pues consideraron que deben dedicarle más tiempo y planificar los encuentros con los estudiantes. En las actividades metodológicas observadas, se constató que en cuatro, de las diez carreras, emergieron cuestiones relacionadas con la tutoría: funciones del tutor, necesidad de estar mejor preparados para realizar el diagnóstico y la orientación. Se considera ACEPTABLE.

II. *Planificación de actividades relacionadas con el proceso de orientación psicopedagógica:* Las actividades de tutoría no aparecen en el horario docente de ninguna de las carreras y sólo 6 tutores tienen planificados con sus estudiantes los encuentros de tutoría;

No aparece la tutoría ni la orientación como líneas para el trabajo metodológico en ninguna de las carreras, sólo como acciones aisladas en las estrategias de tutoría y educativa de algunas de ellas. El 38.5 % de los estudiantes no refieren lugar en el que acostumbran a realizar la tutoría y el 20 % expresan que en cualquier lugar. Por su parte más del 50% de los profesores no refirieron lugar, tiempo ni hora en que acostumbran realizar la tutoría. Se considera POBRE.

III. *Preparación de los tutores para la realización del proceso de orientación psicopedagógica:* El 44.3 % de los profesores refirieron poseer una mediana preparación para realizar la tutoría y el 14.8 %, poca. El 70.5 % refieren que el tema en el que requieren mayor preparación es sobre orientación [“Insuficiente preparación”, “Ausencia de recursos para desarrollarla”, “Poco conocimiento” (Encuesta a tutores)]. Sólo un 12,7% plantea haber asistido al curso sobre este tema, lo que corrobora el profesor principal del mismo al afirmar que sólo se han graduado menos de 20 profesores de la Sede Central. Se considera POBRE.

IV. *Acceso de los tutores a información sobre el proceso de orientación psicopedagógica:* El 58% de los tutores, refirieron que no tenían conocimiento de la existencia de documentos u otros materiales sobre la tutoría y la orientación, el resto hizo alusión a los materiales del curso sobre orientación psicopedagógica, colocados en la Intranet. Se considera POBRE.

V. *Uso de técnicas e instrumentos para la realización del proceso de orientación psicopedagógica:* El 76,4% de los tutores refirieron contar con el cuestionario para la caracterización de los estudiantes, proporcionado por el Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior, pero sólo un 14% de los estudiantes refiere que se le ha aplicado. El 9,2% presentó instrumentos de la caracterización, correctamente procesados, ninguno mostró instrumentos o herramientas que hubiese aplicado para el asesoramiento de los estudiantes. La queja más frecuente, en el 93%, fue la carencia de herramientas para la orientación misma ante las problemáticas que se presentaban en sus tutorados. Se considera POBRE.

VI. *Documentos de los tutores acerca del proceso de orientación psicopedagógica que realizan:* La documentación de los tutores es muy escasa: Menos del 10% posee documentos sobre la caracterización de sus tutorados, ninguno el plan de acción para el asesoramiento, ni materiales bibliográficos, ni organización por tareas de la orientación o estudiantes. Se considera que NO SE REALIZA.

VII. *Realización de acciones para la evaluación del proceso de orientación psicopedagógica:* El 67% de los estudiantes afirmaron que no habían sido consultados acerca

del trabajo de sus tutores y el 43% de éstos plantearon que sus jefes de carrera sistemáticamente le solicitan autoevaluación de su desempeño como tutores. No se encontró referencia a ninguna acción de evaluación o control de este proceso en los documentos analizados a las carreras. Se considera POBRE.

VIII. *Satisfacción de los implicados con el proceso de orientación psicopedagógica*: El 44.2 % de los estudiantes no refieren ningún aspecto que les proporcione satisfacción en el proceso de tutoría: el 30.4 % plantearon no haber sido tutorados, el 29.3 % no refieren nada respecto a las tutorías y el 11.6 % respuestas negativas. Entre las principales solicitudes, se encuentran: “Que los tutores dediquen más tiempo a las tutorías”, “Que sean sistemáticas”, “Que pueda contar con mi tutor” (Encuesta a estudiantes). El proceso de tutoría es predominantemente percibido por los estudiantes como un proceso no organizado, superficial, no sistemático, poco sincero, poco flexible, no estable, no dinámico, poco interesante, poco deseado e imperativo. De los profesores, el 48.9 % afirmaron que lo que más le disgusta del proceso de tutoría es la falta de tiempo para realizarlo, el 33%, la falta de comunicación tutor – estudiante y el nivel de empatía tutor – estudiante. El proceso de tutoría es predominantemente percibido por los profesores como un proceso no organizado, superficial, no sistemático, sincero, flexible, no estable, dinámico, interesante, poco deseado y persuasivo. Se considera POBRE.

Resumiendo se considera que el **proceso de orientación psicopedagógica en la UPR**, presenta las siguientes **regularidades**: Se reduce a la tutoría y se realiza sin planificación ni sistematicidad, en encuentros predominantemente breves, intencionados en su mayoría por los estudiantes; Se realiza parcializado hacia lo docente, de manera remedial e improvisado, con una preparación insuficiente por parte de los tutores en este campo y carencia de herramientas para el asesoramiento a los estudiantes; Se realiza desvinculado del proceso de formación profesional, limitado a profesores y directivos a los que se les asigna la tutoría y que en ocasiones no comparten espacios con los estudiantes; Para su realización no se aprovechan las potencialidades del colectivo de año, de la residencia estudiantil ni otros escenarios educativos; tampoco de otros agentes, como los estudiantes aventajados para ejecutar modalidades de orientación entre iguales.

Conclusiones del capítulo I

La orientación se originó en el siglo XX, a partir de dos grandes núcleos: la profesional y escolar y la centrada en la salud mental del sujeto, aunque en su ejecución práctica, ambas se

relacionan y complementan, recibiendo, en ámbitos educativos, denominaciones como: orientación educativa, psicopedagógica, mentoría, counseling, guidance y tutoría.

En el estudio de la orientación en ámbitos educativos, se describen cuatro tendencias fundamentales: *1ra. Ayuda para la toma de decisiones vocacionales* (Jones; Álvarez y Ayala); *2da. Desarrollo de los aspectos personales-sociales* (Tyler; Senta; Maher & Forman); *3ra. Centrada en la dimensión escolar* (Nerici; Ayala y Mora de Monroy) y *4ta. Visión integrada de la orientación educativa* (D. L. Molina; Millán; Álvarez & Bisquerra y Martínez de Codès). Las tres primeras ofrecen visiones parcializadas, mientras la cuarta., que predomina en la actualidad, muestra un enfoque integral y holístico.

En los autores cubanos, el abordaje de la orientación se ubica en la cuarta tendencia y se sustenta en la corriente histórico-cultural, destacándose autores tales como: Collazo, Del Pino, Domínguez, Fariñas, Febles, González, Gordillo, Ibarra, Ojalvo y Torroella, entre otros. Coinciden en que la orientación es una relación de ayuda; en atribuir a los sujetos un papel activo; en considerar los problemas desde una comprensión social; ver la necesidad de estimular las potencialidades de los estudiantes y concebir el desempeño de la función orientadora del maestro como parte de sus tareas como educador profesional.

En el entorno de la educación superior a nivel internacional, se aprecia gran auge en la creación de servicios y programas de orientación y tutoría, para combatir la desmotivación, el abandono, los bajos índices de eficiencia terminal y como indicador de calidad.

En Cuba existía este tipo de servicios, fundamentalmente en las universidades pedagógicas y médicas, pero se redimensionó la tutoría con la Universalización y se incrementaron las investigaciones de este tema, centradas fundamentalmente en la semipresencialidad. En la actualidad emerge la necesidad de desarrollar estudios sobre el tema, para la modalidad presencial, que permitan fundamentar cómo aplicar las teorías de la orientación, para que contribuyan al proceso de formación profesional.

En la UPR se desarrollan estudios en el marco de un proyecto ramal de investigación sobre el tema y se encontró que la orientación se reduce a la tutoría y se realiza sin planificación ni sistematicidad, parcializada hacia lo docente, con una preparación insuficiente por parte de los tutores y carencia de herramientas para el asesoramiento; está desvinculada del proceso de formación de profesionales y del colectivo de año.

*“Enriquecer la inteligencia es bueno, es útil, es indispensable,
pero hecho todo eso, aún queda lo mejor por hacer;
conformar suavemente el corazón,
dirigir con tino la conducta, templar el carácter.”*

Enrique José Varona

Capítulo II



CAPÍTULO II. UNA CONCEPCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, MODALIDAD PRESENCIAL

II.1. Fundamentación teórica de una concepción psicopedagógica de la orientación

Los fundamentos de la propuesta psicopedagógica que se presenta sobre la orientación, como su nombre sugiere, tienen como bases esenciales la psicología y la pedagogía, a través de las cuáles se expresa una concepción filosófica marxista del mundo, base teórica de los enfoques que se asumen en estas ciencias. La combinación entre ambas, determina la denominación de la concepción: psicopedagógica, que contiene igualmente algunos fundamentos de la didáctica, por sus implicaciones en el proceso docente educativo. A continuación se presentan los fundamentos teóricos que sustentan los diferentes elementos de la concepción psicopedagógica de la orientación en su interrelación con las bases teóricas de partida.

II.1.1. La orientación psicopedagógica como ayuda

Existe coincidencia en la mayoría de los autores consultados acerca de que la orientación es una relación de ayuda (Sub-acápites I.2.2. y I.2.3.), criterio reforzado en el Congreso Internacional de Orientación Psicológica, celebrado en abril de 2011 en La Habana, donde por primera vez se reunieron en nuestro país profesionales de EEUU, Argentina, México y Venezuela, junto a especialistas cubanos que ejercen la orientación en ámbitos diversos.

En el Diccionario de la Real Academia Española, aparece que ayudar proviene del latín *adiutāre*, y significa prestar cooperación; auxiliar, socorrer; poner los medios para el logro de algo y valerse de la cooperación o ayuda de alguien. En la presente concepción se toman como bases las consideraciones de **Domínguez, L.**, de que la relación de ayuda significa "... que el sujeto de la orientación logre por sí mismo madurar y crecer como personalidad, y alcance la autodeterminación de su comportamiento en correspondencia con sus principales objetivos vitales (1995, p. 5). **Calviño** subraya que ayudar no es suplantar, que la orientación es un factor de apoyo que se presta al orientando, mediante la cual se le proporcionan recursos, como información, para enfrentar situaciones. "... ayudar no es sinónimo de 'dame-toma', porque el que 'pide', no logrará nada si no lo 'toma', entiéndase, si no lo hace por sí mismo, si no sale a buscarlo. El concepto de ayuda es asociado aquí a la idea de 'facilitar'" (2000, p. 17). A partir de estas bases se considera que la relación de ayuda que se produce en la orientación no implica por parte del orientador resolver los problemas del orientando, ni eliminar por él los posibles obstáculos; sino prepararle para que por sí mismo sea capaz de superarse,

adaptarse a la realidad, afrontar sus problemas, para alcanzar las metas personales y profesionales que la universidad le ha puesto y que él debe asumir como estudiante, para llegar a ser un profesional de una rama determinada y aportar a la sociedad a la que pertenece.

Se asumen las consideraciones de **Calviño** en cuanto a que no se trata de cualquier tipo de relación de ayuda: “La orientación es una relación profesional de ayuda (...) un cierto tipo de actuación profesional, que se lleva a cabo por un especialista, por una persona debidamente entrenada y preparada para el ejercicio de esta función” (2000, p. 10). De ahí que se considere que el rol de orientador psicopedagógico solo debe ser asumido por educadores profesionales que hayan recibido la debida capacitación.

Además de los fundamentos expresados para la orientación psicopedagógica como relación de ayuda referidos al papel del orientador, se concibe que también constituye ayuda en un sentido más amplio: al proceso de formación profesional que tiene lugar en la universidad, ya que sirve como apoyo al mismo, pero no lo sustituye. Este último se define y explica en sus dimensiones y funciones en el sub-acápite II.1.10 y se considera que la orientación psicopedagógica no suplanta ninguna de ellas, sino que contribuye a sus propósitos, a la formación multilateral y armónica de la personalidad, integrándose al proceso de formación profesional en los diferentes escenarios universitarios.

Es necesario clarificar estos términos, pues se trata de procesos que coinciden en el propósito de formar y desarrollar la personalidad, pero cada uno de ellos desde sus especificidades. Se toman como base los criterios de **Calviño**: “Sería absurdo no aceptar (o simplemente dudar) que toda relación de ayuda es de algún modo un proceso de aprendizaje. Pero esto no es lo mismo que decir que ni su objetivo sea educar, ni su método el de las influencias educativas” (2000, p. 31). También lo planteado por **Recarey y Collazo** “... la orientación y la educación, aún cuando son categorías diferentes, constituyen una unidad. La orientación resulta parte esencial del proceso educativo, ella lleva en sí el aspecto educativo y el instructivo” (s/a, p. 2). La educación es una función de la sociedad, delineada por sus intereses, los de la clase que tiene el poder, e institucionalizada a través de sus agencias y agentes educativos, lo que supone una gran variedad de acciones profesionales de diverso tipo y contenido; mientras que la orientación, se considera un tipo de actuación profesional, una de las funciones a desempeñar por los profesores. **Barreras** ha precisado igualmente que la educación es esencialmente un proceso social de transmisión y apropiación de la cultura, que actúa sobre el

individuo como un sistema de influencias cuyo resultado es también la formación y desarrollo de la personalidad de los ciudadanos a través de la comunidad, la familia, los medios masivos de comunicación, las organizaciones políticas y de masas, las instituciones culturales. Uno de los contextos fundamentales, que tiene la misión social de ejecutarla es la escuela (2006). En el caso que nos ocupa, el contexto es la universidad, donde tiene lugar el proceso de formación profesional en el que el proceso de orientación psicopedagógica debe jugar su papel como apoyo y refuerzo, insertándose como un “recurso técnico”, usando el término empleado por **Del Pino** (Comunicación personal, 5 noviembre, 2008). Por ello se atribuye gran valor a la capacitación de los profesores para la orientación con estos recursos técnicos.

II.1.2. Roles que se asumen en la orientación psicopedagógica

El tratamiento de los componentes personales de la orientación, condujo a los **fundamentos psicológicos** de la concepción, al análisis de la subjetividad y los fenómenos psíquicos que tienen lugar en las personas, vinculados con su participación en procesos educativos. En este sentido se resumieron un grupo de ideas, tomando como base el enfoque Histórico Cultural del desarrollo psíquico y de la personalidad, creado por **Vigotsky** (1988, p. 25-46):

1. El hombre es un sujeto activo de sus procesos de desarrollo, lo que se manifiesta en la realización consciente de las actividades que ejecuta con este fin, incluida la de estudio.
2. El estudiante es portador de una personalidad en formación; la enseñanza antecede y potencia su avance apoyándose en la zona de desarrollo próximo.
3. La ley genética fundamental del desarrollo explica que las funciones psíquicas son resultado del desarrollo histórico, se interiorizan de lo social a lo individual, del plano interpsicológico al intrapsicológico, mediatizadas por los otros potenciadores de desarrollo.
4. Todo el desarrollo psicológico del ser humano es un producto de la mediación, ejercida por personas, objetos, instrumentos, signos, significados y otros mediadores.
5. El papel de la vivencia subraya que lo esencial no es la situación por sí misma sino el significado que le otorga el sujeto y el sentido que adquiere en su vida cotidiana.

Se considera que el comportamiento de los individuos en un momento determinado, es a la vez causa y consecuencia de otros comportamientos, porque forma parte del continuo desarrollo de la personalidad, sistema en el que se integran los procesos cognoscitivos, afectivos y conductuales, en estrecha conexión con los rasgos temperamentales, del carácter y las capacidades, propiedades que marcan el ritmo, las formas de actuación y las potencialidades

para el éxito en las diferentes actuaciones. Concebida así, la personalidad recibe constantemente el impulso de las contradicciones que van surgiendo en el camino de su avance, entre sus necesidades siempre crecientes y las posibilidades reales de satisfacción en un momento determinado de su desarrollo; recibe asimismo el influjo de las motivaciones y relaciones sociales que le empujan o detienen en su interacción con el medio, en el proceso activo de construcción-reconstrucción de sí mismo a través de la actividad y la comunicación.

Es por ello que se considera que el nivel de desarrollo, de satisfacción personal y profesional que alcancen los sujetos que participan en la orientación psicopedagógica, debe ser considerado en interrelación con su historia biopsicosocial y con las perspectivas de logros o fracasos futuros, con las repercusiones individuales, grupales y sociales consecuentes.

Esta orientación se inserta en el contexto universitario, donde tiene lugar el proceso formativo de preparar al hombre para la vida, dotándole de una profesión. En las teorías consultadas, predomina en el tratamiento de sus componentes personales, el profesor como orientador y el estudiante como orientado u orientando; algunos autores abordan la tutoría entre iguales, en la que este último también realiza acciones orientacionales, experiencia que no se encontró desarrollada en las investigaciones consultadas de nuestro país (Sub-acápite I.3.2.).

Se coincide con la esencia de este planteamiento, pero se toman como base las categorías de **status y rol, de la psicología social**, considerado el status como la posición que ocupa el individuo en su colectivo, grupo o en una institución determinada y el rol como el aspecto dinámico del status, la forma y conducta con que el sujeto desempeña su status o posición en el grupo o la institución, para fundamentar que desde sus respectivos status, profesores y estudiantes pueden asumir el rol de orientadores en determinadas circunstancias. Naturalmente, desde los status de ambos, la manera en que asumen este rol es completamente diferente: los profesores ofrecen una ayuda profesional y los estudiantes, no profesional. Se introduce además un nuevo rol a desempeñar por los profesores, el de asesor psicopedagógico, enunciando entonces como roles fundamentales de la orientación psicopedagógica:

✓ **ASESOR PSICOPEDAGÓGICO:** Se desempeña por los educadores profesionales que por su formación de pregrado y/o postgraduada, cuenten con la preparación necesaria en los temas de la orientación psicopedagógica, que les permita capacitar a quienes desempeñen el rol de orientador, además de desempeñarlo a su vez, cuando las circunstancias lo demanden.

✓ **ORIENTADOR:** Se desempeña por los educadores profesionales de la universidad que tienen como encargo social la formación de los estudiantes como futuros profesionales comprometidos socialmente, mediante la instrucción, la educación y el desarrollo a través del desempeño de las funciones docente-metodológica, investigativa y orientadora. Como orientadores no profesionales, con el acompañamiento de un educador profesional y debidamente preparados, pueden desempeñarse algunos estudiantes que han alcanzado un nivel de desarrollo superior al de los orientandos correspondientes.

✓ **ORIENTANDO:** Se desempeña por los estudiantes matriculados en la modalidad presencial de la universidad, portadores de una personalidad en desarrollo, con necesidades de orientación psicopedagógica, conscientes o inconscientes y expresadas o no, las que deben ser atendidas en aras de contribuir a la formación multilateral y armónica de su personalidad.

La capacitación constante se convierte en una condición necesaria para la realización del proceso, que conlleva por parte de la institución, la preparación de las condiciones para garantizar la apropiación por los orientadores de los contenidos que se proponen. Se entiende por capacitación “Las actividades encaminadas a proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y modificar actitudes del personal de todos los niveles para que desempeñen mejor su trabajo” (**Ruges & Ramírez**, 1997 citado en Deler, 2007, p. 7). El contenido, se asume desde su acepción didáctica, como componente del proceso docente educativo en el que “...se revelan tres dimensiones: conocimientos, que reflejan el objeto de estudio; habilidades, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto; y valores, que expresan la significación que el hombre le asigna a dichos objetos” (**Álvarez de Zayas**, 1993, p. 64).

¿Quiénes se consideran los educadores profesionales en la presente concepción? En este sentido, se toma como base la definición de **Blanco y Recarey** quienes asignan dicha categoría a los maestros, basados en dos razones fundamentales: primera, son los que cuentan con la calificación, la titulación necesaria para realizar el proceso de educación desde las instituciones sociales creadas para ello y segunda, son los individuos a los que la sociedad ha asignado este encargo, como su misión social (2004, pp. 7-9).

González O., concreta: “Esta concepción [la histórico cultural] cambia la tradicional relación de autoridad y distancia existente entre ambos participantes del proceso [de enseñanza aprendizaje], señala como función fundamental del profesor la orientación y guía del estudiante, con el fin de potenciar sus posibilidades, convertir en realidad las potencialidades

de su zona próxima de desarrollo” (1996, p. 12). Tomada esta categoría de su creador **Vigotsky**, quien la definió como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1987, p. 28). Esta categoría fundamenta también, que los estudiantes desde su status, asuman el rol de orientadores.

Estudiosos de la orientación, bajo el enfoque histórico cultural, e.g. **Domínguez, L.** 1995; **Calviño**, 2000; **González, N. & Collazo**, 2007, se asumen como bases para reafirmar como otro principio necesario para la efectividad de este proceso, la necesidad del carácter activo y consciente de ambos participantes en el proceso. La filosofía marxista señala que el hombre es un ser activo, trabaja, produce e inventa nuevas cosas, transforma la naturaleza, entre otras acciones, además de considerar que la conciencia está determinada socialmente y que es a través de la realización de los diversos tipos de actividades que el hombre se apropia de la cultura históricamente condicionada. El hombre es un ser social activo y por tanto, transformador, debe tomar conciencia de sus problemas para emprender acciones concretas dirigidas a la búsqueda y puesta en práctica de estrategias para su afrontamiento.

En este sentido se considera que debe producirse una participación voluntaria y consciente por parte del estudiante-orientando en el proceso, la cual no necesariamente aparece de forma espontánea y previa al inicio del mismo. En tales casos, la demanda, el deseo consciente de integrarse al proceso de orientación, debe ser estimulado por el orientador, como parte de la orientación psicopedagógica. “La educación ejercida por otro (educador), ya sea real o virtual, es en buena medida responsable del enraizamiento del sujeto del desarrollo (educando) en la cultura, pero también el propio educando construye activamente su inserción cultural, gracias a su capacidad para educarse a si mismo” (**Fariñas**, 2006, p. 15). Igualmente, se requiere el papel activo del orientador, que implica su compromiso, responsabilidad y preparación sistemática para ejercer con efectividad su labor como guía de los estudiantes-orientandos.

Sobre la base de las condiciones para la orientación educativa descritas por **Domínguez, L.** (2005, p. 9) se asume que debe existir entre ambos: aceptación, empatía y respeto mutuo, que implican el establecimiento de límites y responsabilidades, basados en que se trata de dos adultos que establecen una relación de cooperación y diálogo partiendo de los recursos

personológicos que ambos poseen, a los que se suma en el caso del orientador, los recursos profesionales adquiridos para conducir el proceso de orientación psicopedagógica.

II.1.3. La labor educativa como el objetivo central de la orientación psicopedagógica

En los estudios realizados por **Collazo**, se encontró la base teórica fundamental acerca de la labor educativa en la escuela, como "...el conjunto de todas las actividades, sin excepción, que en ella se realizan, tanto docentes como de continuidad de ese proceso, dirigidas a alcanzar los objetivos que, de modo integral, confluyen en la formación multilateral y armónica de la personalidad" (MINED, 1977 citado en Collazo, 2006, p. 83).

Esta autora realiza valiosos aportes en el campo de la pedagogía, reveladores de la relación existente entre la labor educativa y la orientación en las universidades. Tal es el caso de su sistematización de los puntos nodales que han caracterizado la labor educativa a lo largo de la educación cubana, desde el siglo XVIII, hasta la actualidad. Menciona la asunción por parte de la escuela, de la labor educativa dirigida hacia el fin de preparar al hombre para la vida; el otorgamiento al maestro de dicha responsabilidad; la permanente necesidad de ayuda que puede ser de origen humano, social o psicológico y la reafirmación de la conciencia de cubanía que había que garantizar en los educandos, por citar algunos (2006, pp. 34-37). Se asumió dicho concepto de labor educativa como objetivo central de la orientación psicopedagógica, en correspondencia con el lugar que según las revelaciones de **Collazo**, ésta ha ocupado en la tradición pedagógica cubana.

Esta autora enfatiza que todos los proyectos educativos de la historia de Cuba, han perseguido como objetivo final la formación integral del hombre, su preparación para la vida y declara: "El reto principal es lograr estar a la altura de lo que el país espera en el desarrollo de cada uno de los programas y a la vez continuar avanzando en el perfeccionamiento de la labor educativa en todas las universidades" (2006, p. 15). A partir de estos presupuestos, se toma en consideración que desde la década de los 90, dentro de las tendencias más actuales de la orientación en ámbitos educativos, predomina una visión integradora de este proceso (Acápite I.2.2.) que concibe al sujeto como un todo integrado, al cual es necesario atender como unidad, en sus diferentes áreas de desarrollo, incluyendo lo personal y lo profesional.

Si se retoma que la labor educativa va dirigida a alcanzar los objetivos que, de modo integral, confluyen en la formación multilateral y armónica de la personalidad, entonces se considera que es perfectamente compatible que dicha labor educativa se conciba como el objetivo

central del proceso de orientación psicopedagógica para la modalidad presencial de la universidad, para contribuir a elevar la calidad del proceso formativo de la misma, en consonancia con la tradición de los proyectos educativos de nuestro país, contexto social en el que se encuentra enclavada y a cuyos intereses debe responder.

II.1.4. Las áreas de la orientación psicopedagógica, dirigidas a la potenciación de desarrollo: aprendizaje, profesional, personal y social

A partir de la convergencia entre los objetivos del proceso de formación profesional y los de la orientación psicopedagógica, hacia la formación integral de la personalidad, cada uno desde sus especificidades, resultó de interés para determinar las áreas de la orientación, el planteamiento de **Delors, et al.** acerca de los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser (s/a, p. 34). Este autor plantea que la educación debe concebirse como un todo y que en esa idea deben buscar inspiración las reformas educativas, los programas y las políticas pedagógicas.

Delors considera que aprender a conocer supone para el estudiante aprender a aprender, hace referencia a los conocimientos necesarios para su vida profesional y la cultura general que le permitan conocer el entorno. Aprender a hacer concierne a la adquisición de destrezas para la vida laboral y de competencias para hacer frente a situaciones y/o problemas que hallará en su trabajo. Aprender a vivir juntos se centra en la comprensión del otro y de la percepción de las formas de interdependencia, bajo el respeto a los valores de comprensión mutua y paz. Aprender a ser, se vincula más a lo personalógico, para aprovechar en la educación todas las posibilidades de cada uno de los estudiantes, con el fin de que esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal (s/a, p. 34).

Otros investigadores han utilizado estos cuatro pilares y los han relacionado con las áreas de la orientación, e.g. **Bisquerra**, quien enuncia cuatro áreas: orientación profesional, relacionada con aprender a trabajar y a emprender; orientación para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, con aprender a aprender; orientación para la prevención y el desarrollo, relacionada con aprender a ser y convivir, para el desarrollo de habilidades sociales, prevención del consumo de drogas y educación para la salud, entre otras y la cuarta área, atención a la diversidad, que considera transversal, para la atención de grupos con necesidades educativas especiales, de riesgo y desfavorecidos (2005, p. 4).

Lozano en sus estudios sobre la tutoría afirma que la educación para toda la vida requiere que todos aprendamos a aprender, además de comprender mejor al otro, "... el aprendizaje que se logra se fundamenta entonces en cuatro pilares como lo señala Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser" (2005, pp. 71-72).

Collazo & Castillo declaran que las habilidades de orientación que se deben desarrollar en el estudiante-futuro profesor son: elegir, decidir y proyectar la vida, y proponen formar dichas habilidades a través de los pilares, o sea, los aprendizajes proyectados por la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI (2000, pp. 5-6). A partir de estas bases teóricas, se proponen cuatro áreas de la orientación psicopedagógica en la universidad, asumiendo que constituyen los contenidos a trabajar por los orientadores en la ayuda para potenciar el desarrollo de los estudiantes: orientación hacia el **aprendizaje, profesional, personal y social**.

Se presenta una propuesta de posibles temas a trabajar en cada una de ellas como contenidos de la orientación, que se caracteriza por su carácter flexible y relativo, puesto que en la ejecución concreta de la orientación psicopedagógica, dichos temas podrán tomarse tal cual, otros deberán ser modificados, enriquecidos, desestimados, en fin, valorados y utilizados por los orientadores, de acuerdo a las problemáticas concretas individuales y grupales, las situaciones del contexto, las particularidades y preferencias de los orientadores, asumiendo como premisa que cuentan con la preparación necesaria para fundamentar sus criterios o que solicitarán la asesoría psicopedagógica correspondiente.

El término "contenido" de las áreas de la orientación psicopedagógica, se utiliza en el sentido descrito por **Álvarez de Zayas**, cuando expresa que en el contenido se revelan tres dimensiones: conocimientos, que reflejan el objeto de estudio; habilidades, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto; y valores, que expresan la significación que el hombre le asigna a dichos objetos (1993, p. 64).

ÁREAS DE LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	CONTENIDOS DE LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
I. Orientación para potenciar desarrollo en el aprendizaje	1.1. Servicios de la universidad vinculados al proceso docente educativo: bibliotecas, secretarías, laboratorios y otros
	1.2. Documentos rectores del proceso docente educativo: reglamento docente y plan de estudios de la carrera, entre otros
	1.3. Técnicas de estudio
	1.4. Planificación del tiempo
	1.5. Manejo de ansiedad ante exámenes
	1.6. Expresión oral y escrita
	1.7. Manejo de dificultades en el proceso docente educativo: bajo rendimiento académico, ausentismo, indisciplinas, entre otras
	1.8. Nivel de motivación
	1.9. Nivel de satisfacción
II. Orientación para potenciar desarrollo profesional	2.1. Modelo del profesional
	2.2. Práctica laboral
	2.3. Vinculación de las asignaturas con los modos de actuación
	2.4. Valores predominantemente relacionados con el trabajo (responsabilidad, exigencia laboriosidad, compromiso)
	2.5. Nivel de motivación
	2.6. Nivel de satisfacción
III. Orientación para potenciar desarrollo personal	3.1. Elecciones en situaciones de conflicto
	3.2. Elaboración del proyecto de vida
	3.3. Estrategias de solución de problemas
	3.4. Salud sexual y reproductiva
	3.5. Valores predominantemente relacionados con lo personal (honestidad, modestia, sencillez, honradez)
	3.6. Técnicas de relajación-control emocional
	3.7. Adecuación autovaloración-nivel de aspiraciones
	3.8. Nivel de motivación
	3.9. Nivel de satisfacción
IV. Orientación para potenciar desarrollo social	4.1. Comunicación
	4.2. Asertividad-manejo de conflictos interpersonales
	4.3. Convivencia-límites
	4.4. Tolerancia-Respeto a la diferencia
	4.5. Valores predominantemente relacionados con lo social (bondad, sensibilidad, colectivismo, altruismo)
	4.6. Nivel de motivación
	4.7. Nivel de satisfacción

II.1.5. La orientación psicopedagógica como proceso: sus etapas

Desde el método dialéctico materialista asumido en la investigación, con la teoría marxista-leninista como doctrina filosófica, se concibió la orientación como un **proceso**, a partir de la definición del Diccionario de Filosofía: “Cambio lógico y consecuente del fenómeno; su transformación en otro fenómeno (desarrollo)” (**Razinkov**, trad. 1984/1980, p. 349). Se acota

en esta definición el término desarrollo, que sugiere la acción de ir hacia delante en el tiempo, el avance a través de un conjunto de fases o etapas sucesivas. En el Diccionario de las Ciencias de la Educación se define como proceso: “Evolución de un fenómeno a través de varias etapas conducentes a un determinado resultado” (Co. de autores, 2007, p. 1131).

Varios autores consultados coinciden en que la orientación avanza a través de diferentes momentos, fases, etapas o tareas. Resultan de interés, las clasificaciones ofrecidas por autores cubanos como **Domínguez, L.** quien señala que: “... como tareas esenciales del proceso de orientación educativa pueden considerarse: diagnóstico, pronóstico y asesoramiento y tutela (2005, p. 8). **Del Pino**, coincide en que el diagnóstico y el pronóstico son los primeros dos momentos de la orientación, que denomina educacional. Concibe que deba realizarse después la elaboración de la estrategia, su ejecución y la evaluación del desarrollo alcanzado por los estudiantes y el grupo (Comunicación personal, 6 noviembre, 2008).

Collazo considera que en la modalidad semipresencial, los tutores se apropian de los referentes de la orientación educativa para realizar su labor, a través de tres momentos: la caracterización o exploración, la intervención u orientación y el seguimiento, con remisión o entrega pedagógica cuando corresponda (2006, pp. 98-101). Se toman como base además, las consideraciones de **Arias**: “Es necesario y útil que la persona que realice la orientación, tenga un conocimiento de cuáles son las necesidades y motivos de la orientación, por lo tanto, una etapa de estudio, evaluación y diagnóstico, es aconsejable. No es un diagnóstico para calificar, sino el que se encamina, de acuerdo con la etimología de la palabra, a conocer la situación y poderse orientar en el proceso que se ha de promover” (2003, p. 218). A partir de estas bases teóricas, se concibe que las etapas del proceso de orientación psicopedagógica sean:

1. **CARACTERIZACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:** Consiste en seleccionar cuidadosamente y evaluar los indicadores que permitan al orientador obtener un conocimiento, lo más completo posible, de los aspectos que mayor incidencia pueden tener en el desarrollo multilateral de la personalidad del orientando, con énfasis en su desempeño como estudiante, como profesional en formación. No se trata de diagnosticar, de otorgar una categoría estática, ni de indagar exhaustiva y ciegamente todo lo concerniente a la vida del sujeto a orientar. Esta concepción implica el diseño y/o la selección cuidadosa de los instrumentos, la elección de las condiciones más favorables para su aplicación y el dominio de las habilidades necesarias para que el procesamiento de la información permita arribar a una impresión integradora de las fortalezas,

debilidades, oportunidades y amenazas que describen la situación del orientando como sujeto inmerso en un proceso formativo universitario, para lo cual se necesitará la participación y/o la asesoría de especialistas en estos temas, o la capacitación previa de los participantes.

Se constituye así en una caracterización dinámica, susceptible de ser enriquecida en sucesivas aproximaciones. Se debe incluir un pronóstico acerca del probable desempeño futuro del orientando, a partir de la información aportada, considerando sobre todo sus potencialidades de desarrollo, con las que trabajará oportunamente el orientador, para compensar dificultades, a partir de la estimulación de la zona de desarrollo próximo, siendo consecuentes con las bases teóricas sobre el desarrollo psicológico, que se han asumido en la investigación. Se asumen las ideas de **Vigotsky** en cuanto a la necesidad de analizar el desarrollo del fenómeno desde el contexto social que le da origen, así como de hacerlo comprensible y útil para quien tiene que instrumentarlo pedagógicamente. Sólo se justifica si puede: "aportar, aunque sea un pequeño grano de utilidad práctica, a quien se quiere ayudar." (1983, p. 495).

2. **ASESORAMIENTO**: Consiste en la planificación y ejecución de las diferentes acciones encaminadas a alcanzar los objetivos de la orientación psicopedagógica, atendiendo a las particularidades de cada orientando, de manera individual, aunque puede incluir el trabajo con grupos. Planificación, porque se concibe la consulta previa a la información recogida en la caracterización psicopedagógica, para diseñar de manera personalizada las mencionadas acciones, con énfasis en las posibilidades de desarrollo y el apoyo en los recursos personales y sociales que cada sujeto tenga a su favor, para compensar las dificultades, problemáticos y obstáculos que estén incidiendo en su progreso como profesional en formación.

En función de los contenidos a trabajar dentro de las áreas propuestas en cada caso, se considera que algunas de las acciones de asesoramiento psicopedagógico pueden ser realizadas por los orientadores valiéndose del contenido adquirido en su proceso de formación como docentes, pero de manera general, para realizar sistemáticamente el asesoramiento psicopedagógico, se requiere de una capacitación psicopedagógica frecuente, para evitar improvisaciones que pudieran convertirse en iatrogenias.

3. **EVALUACIÓN**: Consiste en el cierre de un ciclo de la orientación psicopedagógica y probablemente el inicio de otro, pues se valoran aquí los resultados obtenidos con las acciones realizadas, los logros y aspectos a superar para continuar propiciando el desarrollo multilateral y armónico de la personalidad del profesional en formación. De gran ayuda para los

orientadores, resulta contar con un registro de la información de las etapas anteriores, que permita un análisis de la evolución del orientando, para reevaluar futuras acciones a desarrollar, lo que será de utilidad especial en caso de realizar la entrega a otro orientador. Debe preverse en esta etapa la continuidad o seguimiento del proceso, a través de la valoración de la pertinencia de remitir al orientando a una atención más especializada, ya sea dentro de los recursos que ofrece la propia universidad o en otras instancias del territorio.

II.1.6. Relación orientación-tutoría

En sus estudios de la tutoría para la continuidad de estudios universitarios, **Collazo** la define como: “Proceso continuo y permanente que se da entre tutor y estudiante con una responsabilidad compartida por ambos, en la cual se materializa la función orientadora del rol de educador profesional y su apropiación de los referentes de la orientación educativa y de las diversas ciencias que le respaldan” (2005a, p. 4). Se considera que este concepto es aplicable también a la tutoría para la modalidad presencial, con la diferencia de que no se concibe como la única forma de realizar la orientación psicopedagógica.

Entre otras razones porque existen diferencias marcadas entre ambas modalidades, desde el propio modelo pedagógico, la frecuencia de los encuentros entre profesores y estudiantes, las características de estos últimos, que en su mayoría tienen un vínculo laboral y de los profesores, en los que predomina la vinculación a tiempo parcial con la universidad. Además ésta se encuentra enclavada en el territorio donde los participantes en el proceso de la orientación residen, con mayor acceso a las redes de apoyo de los estudiantes.

A partir de las concepciones asumidas acerca de la influencia que ejercen las condiciones histórico concretas, se toman en cuenta las transformaciones de la educación superior cubana, que demandan un replanteo de las prácticas de tutoría, que se diseñaron para todos los estudiantes en los inicios de la universalización. El propio ministro de educación ha expresado recientemente en la UPR, que “Existe la necesidad de revisar el proceso de tutoría, flexibilizarlo, adecuarlo. No todos los estudiantes llevan el mismo proceso de tutoría, no todos los estudiantes son iguales.” (**Díaz-Canel**, comunicación personal, 3 diciembre, 2009).

Se parte de la consideración de que existe distinción entre ambos procesos, expresada por **Lozano**: “la orientación y la tutoría son dos conceptos interrelacionados, ambos orientan, pero la orientación educativa implica a toda la institución, - los profesores, los tutores, los servicios que ofrece la institución para apoyar a los estudiantes, etc.-, y la tutoría es la orientación que

se comparte desde una acción tutorial” (2005, p. 60). Se asumen estas bases para fundamentar que la orientación psicopedagógica para la modalidad presencial, involucra a todos los educadores profesionales que realizan este proceso como parte de la función orientadora de su rol, para promover niveles de desarrollo en la personalidad de sus estudiantes.

La tutoría es una de las formas en que se ejecuta la orientación psicopedagógica, que se realiza a consideración del colectivo de año, cuando uno o varios estudiantes necesitan una atención diferenciada, sistemática y permanente, para afrontar situaciones que afecten su proceso de formación como profesionales. Al igual que la orientación psicopedagógica, la tutoría tiene como objetivo general, ayudar a la formación integral de la personalidad de los estudiantes a través de la caracterización, el asesoramiento y la evaluación en el contexto educativo.

II.1.7. Funciones de la orientación psicopedagógica: preventivas y remediales

Dentro de las bases para determinar las funciones, se encuentran los principios de la orientación descritos por **Bisquerra**: de prevención, que sostiene que la orientación debe anticiparse a la aparición de situaciones que puedan ser obstáculo al desarrollo, y promover otro tipo de circunstancias; de desarrollo, basado en que la orientación es un proceso continuo que ayuda a promover el desarrollo integral de la persona, cognitivo, vocacional o para la toma de decisiones y el de intervención que plantea que la modificación de aspectos concretos del marco educativo y el contexto social, afectarán el logro de los objetivos de los sujetos (2005, p. 6). **Lozano** considera estos mismos principios en su investigación (2005, pp. 60-61). De estos autores se asumen algunas denominaciones y argumentos, no la idea de que constituyen principios, atendiendo a la definición del diccionario filosófico: “Principio: punto de partida, idea rectora, regla fundamental de conducta (...) En el sentido lógico, el principio es un concepto central, el fundamento de un sistema, concepto y fundamento que constituye una generalización” (Rosental & Iudin, 1981, p. 374).

Collazo y Puentes, desde 1992, ya habían usado estos términos para enunciar una tipología de la orientación en la actividad pedagógica: de desarrollo y consultiva o remedial. La primera con la finalidad de promover el desarrollo óptimo de la personalidad en correspondencia con el contexto social, mediante la creación y el fortalecimiento de las condiciones que propician el aprendizaje. La consultiva o remedial, para ayudar a la persona que presenta fallas en la realización de las tareas propias de su edad a enfrentar situaciones que les resultan

particularmente difíciles o inesperadas por medio de la actuación sobre las causas que las originaron, con el fin de contrarrestarlas (p. 8-9).

Del Pino coincide al presentar dos tipos de orientación educacional, la preventiva: dirigida a desarrollar aprendizajes básicos de vida propios de la etapa del desarrollo y la remedial, que se utiliza cuando hay una dificultad, típica del desarrollo o no (Comunicación personal, 7 noviembre, 2008). La posición que se asume está más en correspondencia con los autores cubanos para describir los tipos de acciones que se realizan en el proceso de orientación, más que como principios, como funciones, pues no constituyen reglas centrales, ni fundamentos que conducen a una generalización aplicable en todos los casos al proceso de orientación.

A partir de que se asume como propósito fundamental de la orientación psicopedagógica la realización de la labor educativa, concretada en la integración de las acciones para contribuir al desarrollo de la personalidad, se considera que lo preventivo y lo remedial constituyen “propiedades inherentes a la orientación, que se concretan en acciones y que se manifiestan en su ejecución” **Álvarez de Zayas** (1993, p. 17). Por tanto, a partir de esta conceptualización, se enuncian como funciones de la orientación psicopedagógica, la preventiva y la remedial, considerando la acción de potenciar desarrollo como componente inherente a ambas:

✓ **PREVENTIVAS:** Incluye las acciones cuyo principal objetivo es anticiparse a la aparición de acontecimientos o situaciones que puedan ser obstáculo al desarrollo multilateral y armónico de la personalidad, de acuerdo a los rasgos de cada etapa que se expresan fundamentalmente en el contexto educativo universitario, para facilitar apoyos y propiciar otros tipos de circunstancias que lo potencien. Incluye las acciones que se realizan de forma continua por parte de los educadores profesionales de la institución para promover el desarrollo de los estudiantes, como parte del proceso de formación profesional que tiene lugar cotidianamente en los diferentes escenarios, e.g.: la residencia estudiantil, las aulas, las unidades docentes, entre otros. Deben tomar como base los datos aportados por la caracterización psicopedagógica de estudiantes y grupos.

✓ **REMEDIALES:** Se realizan para promover el afrontamiento a problemáticas diversas que confronten los estudiantes universitarios de manera individual o grupal. Pueden ser detectados igualmente a través de la caracterización psicopedagógica o de manera particular por los profesores, estudiantes, directivos, familiares u otras personas en contacto con los mismos, aunque se concibe que el escenario por excelencia donde se revelan con mayores

probabilidades las dificultades confrontadas por los estudiantes es el colectivo de año, en el cuál confluyen la mayor cantidad de factores con los que interactúa en su desempeño cotidiano como profesional en formación.

II.1.8. Integración de la orientación psicopedagógica al proceso de formación profesional a partir del colectivo de año

En concordancia con las posiciones asumidas desde la psicología, los **fundamentos pedagógicos** se construyeron apoyados en las teorías de diferentes autores, de la concepción pedagógica contemporánea que se sustenta en el enfoque histórico-cultural, cuyas ideas deben constituir un referente para el diseño de cualquier proceso que pretenda incidir en la formación de la personalidad de los estudiantes, considerando éstos como sujetos activos de su aprendizaje, portadores de una personalidad en formación, para los cuáles, la enseñanza cobra verdadero sentido sólo cuando precede y potencia el desarrollo.

Se asumió de **Álvarez de Zayas**, la consideración de que el objeto de estudio de la pedagogía es el proceso de formación, cuyo objetivo es la preparación del hombre como ser social, agrupando en una unidad dialéctica tres procesos que se integran en la formación profesional, con funciones específicas: *instrucción*, vinculada a la formación en una rama del saber, propia de determinada profesión; *educación*, dirigida a la formación para la vida en términos de valores y sentimientos; *desarrollo*, concebido en su plenitud, estimulando la formación de las potencialidades en un sentido amplio (1993, pp. 12-17). A este proceso de formación profesional, puede y debe integrarse la orientación psicopedagógica, pues existe convergencia entre los objetivos de ambos procesos: cada uno desde sus especificidades tributa a la formación multilateral y armónica de la personalidad; en el caso de la orientación psicopedagógica a través de la realización de la labor educativa (Acápito II.1.7.).

Esta integración se materializa a través del desempeño por profesores y estudiantes, de los roles de orientadores y orientandos en el proceso formativo que tiene lugar en la universidad y el nivel estructural donde se realiza esta integración es el colectivo de año, que tiene como encargo garantizar el enfoque multidisciplinario del modelo del profesional a través de la relación entre lo instructivo y lo educativo, que va más allá de lo propiamente curricular, para buscar una formación integral. Se toman como base en este sentido los planteamientos de **Díaz, T. C.** "... el colectivo del año, desde el punto de vista del trabajo metodológico, incluye y concreta en él la relación con otros procesos que se dan a nivel de la universidad (...)

constituye la célula del trabajo metodológico, cuyo encargo social es trazar la estrategia que permita hacer ejecutar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la actividad docente, en la formación del profesional (1998, p. 65). El objetivo de este trabajo es garantizar la transformación de la personalidad del estudiante en el sentido científico-técnico, profesional y humano a que se aspira con el modelo del profesional (1998, p. 88).

Las herramientas para desarrollar la labor educativa son el **plan de trabajo metodológico** y el **proyecto educativo de la brigada**, del que se derivan los **proyectos de vida profesionales** de los estudiantes. “El trabajo metodológico en el año debe estar orientado a gestionar el proyecto educativo garantizando que su contenido sea el desarrollo integral del estudiante” (Vice Rectoría de Formación del Profesional-UPR, 2011, p. 7).

En el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico se plantea que el **plan de trabajo metodológico** toma como punto de partida los problemas detectados durante el proceso docente educativo para establecer los objetivos a alcanzar en cada uno de los niveles organizativos del proceso docente educativo, que se concretan en acciones específicas para cada curso académico (Vela & Valdés Asán, 2007, p. 8).

Sin embargo, se considera que en la búsqueda constante del perfeccionamiento de la educación superior cubana, debe redimensionarse de manera continua este importante concepto para la formación profesional y en este sentido, se comparten los planteamientos de **Díaz, T. C** acerca de que el trabajo metodológico en la Nueva Universidad Cubana debe asumir un concepto nuevo y mucho más amplio, pues al considerar la necesidad de la atención personalizada al estudiante, no debe circunscribirse solo al trabajo de gestión de la docencia, sino a todo el proceso de formación, teniendo como objetivo gestionar este proceso de formación de profesionales, integrando los diferentes modelos pedagógicos, que permita a la Universidad apoyándose en las leyes de la pedagogía, la didáctica y desde la nueva concepción, trazar la estrategia a seguir por los distintos colectivos pedagógicos (2009, p. 2).

Por todo ello se considera que las cuestiones de la orientación psicopedagógica deben aparecer dentro de las líneas de trabajo metodológico del colectivo de año, con acciones específicas dirigidas a la formación multilateral y armónica de la personalidad, a ser ejecutadas por los profesores en el desempeño de su rol como orientadores profesionales.

El proyecto educativo de la brigada: relaciona los valores compartidos de la universidad y la educación superior con los del profesional, teniendo en cuenta el objeto de la profesión y los

objetivos del año académico, a través de tres dimensiones: curricular, extensión universitaria y socio política, con un enfoque participativo y desarrollador en las actividades que tienen lugar en los diferentes escenarios de la universidad: aulas, laboratorios, unidades docentes, extensión, residencia estudiantil, entre otros. En este sentido existe un modelo del profesional a formar, que determina una expectativa cuando se realiza la orientación psicopedagógica, acerca de qué ser humano se quiere contribuir a formar: autónomo, constructivo, solidario, crítico, entre otras cualidades que se corresponden con el proyecto social cubano.

El proyecto educativo general de la brigada, guarda estrecha relación con los proyectos de vida profesionales de cada estudiante, con un enfoque personalizado de la orientación, que permite ejecutar la misma a través de sus etapas: caracterización, como punto de partida para la elaboración de ambos, asesoramiento, en las propias actividades donde se relaciona a cada estudiante con las tareas concretas que le compensan sus debilidades o contribuyen a desarrollar sus fortalezas, o combinan cualidades entre estudiantes. Este trabajo implica un esfuerzo integrado de los profesores del colectivo de año, liderados por su jefe de colectivo, que atiende la gestión de todo el trabajo metodológico del año y fundamentalmente por el profesor guía, en su rol de tutor de tutores, más centrado en la labor educativa y la orientación psicopedagógica, que se apoya y consolida su trabajo en el colectivo de profesores del año.

Argumenta **Díaz, T. C.** que existen dos figuras protagónicas en el trabajo de los colectivos de año: el **coordinador del año**, que domina los contenidos del perfil del profesional y su materialización en el año, responsable de la gestión de los objetivos del año y dentro de sus funciones coordina el trabajo metodológico de disciplinas y asignaturas además de concentrar su trabajo en una planeación horizontal que integra el trabajo metodológico del año y articula los objetivos a ese nivel, con el año precedente y el que sucede.

La otra figura es el **profesor guía**, que atiende preferentemente las necesidades educativas del grupo de estudiantes y de cada uno en particular y ejerce su influencia para colaborar en la solución de los problemas personales, canalizar los intereses y aspiraciones que brotan de las diferencias individuales de los estudiantes. “A este colectivo [de año] se le añade la integración del trabajo de los profesores guías que debe tributar directamente a garantizar que la formación personal del estudiante se enmarque en un proyecto profesional” (2009, p. 8).

La articulación colectivo de año y orientación, ha sido señalada por autores cubanos, referidos específicamente a la orientación profesional, e. g. **Del Pino**: “La potencialidad de desplegar el

trabajo diferenciado depende de la calidad del trabajo metodológico en el colectivo de año, sobre todo del que se realice con fines orientacionales y no sólo responda a coyunturas de la organización y planificación docente” (1998, p. 75). **González, V.**, igualmente reconoce el año académico como “nivel curricular esencial para la orientación profesional, fundamental para la integración de las influencias educativas dirigidas al desarrollo de intereses, valores, habilidades y de la actuación profesional ética y responsable del estudiante” (2006a, p. 15).

Las ideas de **Blanco y Recarey** completan las bases teóricas para fundamentar que en el colectivo de año comienza la integración de la orientación psicopedagógica al proceso formativo universitario, por los profesores en su rol de orientadores. De estos autores se toma como base, su consideración acerca de que dos son las tareas básicas asignadas al maestro en su condición de educador profesional: instruir y educar, las cuales se cumplen mediante la ejecución de tres funciones: docente metodológica, investigativa y orientadora (2004, pp. 12 y 13). Consideran como “Función orientadora: actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal 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” (2004, p. 6).

Reafirman estos autores que la labor profesional del maestro incluye necesariamente la tarea educativa propiamente dicha, la referente a la orientación y ayuda en el proceso de formación de la personalidad de los alumnos (2004, p. 6). Estos planteamientos resultan muy importantes como cimientos de la concepción propuesta, porque colocan la ejecución de acciones de orientación como parte del desempeño cotidiano del maestro, en integración con el proceso formativo que se desarrolla en la institución, no separado físicamente en gabinetes especializados, ni privativo de especialistas en psicopedagogía. Precisamente en esta última terminología radica una de las apropiaciones que se realizaron desde estos autores: la del carácter psicopedagógico de las acciones que realiza el maestro en la función orientadora.

II.2. Concepción psicopedagógica del proceso de orientación para la educación superior, modalidad presencial

II.2.1. Una concepción de la orientación

Valle considera que la **concepción** “está ligada a conceptos esenciales o categorías, pero además de contenerlos en ella se explicitan los principios que la sustentan, el punto de vista o

de partida que se asume para la elaboración de las categorías o marco conceptual, así como una caracterización de aquellos aspectos trascendentes que cambian, explicitando los mismos” (2007, p. 26). **Llanes**, en su Glosario filosófico, plantea que la concepción del mundo “Es un sistema de ideas, conceptos y representaciones del mundo circundante” (2007, p. 26).

Varios investigadores han utilizado recientemente la concepción, como forma de presentar en sus tesis doctorales, la contribución a la teoría. **Márquez, D. L.**, toma como referente a Langer, quien plantea que el término concepción designa el acto de concebir o el objeto concebido; pero de preferencia más el acto de concebir que el objeto, para el que se reserva el término concepto (1966, citada en Márquez, 2008, p. 71) y enuncia como concepción pedagógica: “La expresión de un sistema de ideas científicas que fundamentan un proceso de formación con un carácter integral y contextualizado, que se dinamiza a través de leyes pedagógicas, garantizando la pertinencia de dicho proceso (Márquez, D. L., 2008, p. 71).

Frías extrae del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, que concepción es acción de concebir, hacer un concepto de algo un conjunto de ideas (2004 citado en Frías, 2008, pp. 62-63). Retoma la definición de Ganelin, de concepción teórico – metodológica como un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre un aspecto de la realidad o toda ella y sus respectivas consecuencias metodológicas (1975 citado en Frías, 2008, p. 63). Su definición de concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial: “La construcción científica, que consiste en la sistematización de las leyes, ideas, principios y normas, con el objetivo de describir, explicar, comprender, predecir la enseñanza - aprendizaje semipresencial y regular la intervención didáctica en este ámbito”. (Frías, 2008, p. 63).

Lufriú asume que “La concepción pedagógica puede definirse como sistema de ideas científicas probadas, que asociado directamente a lo esencial y trascendente dentro del fenómeno pedagógico, determina que los procesos formativos que se fundamenten, sean sistémicos e integradores, regulados y dinamizados por principios y leyes e impregnados de la pertinencia y contextualización necesarias para su eficiente desarrollo” (2009, p. 71).

Breijo, define la concepción pedagógica como el sistema de ideas científicas acerca del proceso de profesionalización para los estudiantes durante la formación inicial, que incluye la definición de etapas, principios, y una estructura que garantiza el carácter sistémico e integrador (2009, pp. 74-75). **Osorio** plantea que “una concepción pedagógica es un conjunto de ideas científicamente argumentadas, un sistema integrado de categorías, invariantes,

relaciones y principios acerca de un objeto o fenómeno” (2010, p. 64). **Mena** asume las ideas de Valle Lima y resume las de un grupo de autores que definen la concepción como una construcción científica, que consiste en la sistematización de regularidades, leyes y principios con el objetivo de describir, comprender, asumir, explicar y contextualizar las representaciones abstractas sobre el objeto de estudio (2010, p. 48).

A partir de estas bases, la **concepción del proceso de orientación**, quedó constituida por un sistema de ideas científicas, articuladas entre sí, que fundamentan la estructura y funcionamiento de este proceso para la modalidad presencial en la educación superior, con su definición, que contiene los elementos imprescindibles para distinguirla, atendiendo a que: “El concepto es la forma del pensamiento en la cuál se reflejan los caracteres esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad” (**Noval & Vázquez, J. C.**, 1980, p. 4). Se asume que es esencial “cuando su presencia le es necesaria al objeto, le es imprescindible y no casual” (Ídem, p. 7).

II.2.2. La orientación psicopedagógica

La denominación **psicopedagógica** resulta poco frecuente en los autores cubanos consultados, para referirse a la orientación en ámbitos educativos, donde han predominado el término educativo, educacional o profesional, para explicar este proceso desde sus diferentes particularidades (Sub-acápite I.2.3). A nivel internacional, además de las designaciones en otros idiomas, en los autores hispanos predomina la expresión orientación educativa, aunque se ha encontrado la terminología psicopedagógica, fundamentalmente en autores españoles, destacándose por la frecuencia de su uso **Bisquerra**, quien incluso argumenta acerca de ello: “La intervención orientadora es sinónimo de intervención psicopedagógica, se usa esta última por reticencias en la traducción psicológica al uso del término orientación” (2005, p. 7).

En nuestra concepción se utiliza para enfatizar la combinación particular que en el proceso de orientación se produce entre los factores psicológicos y pedagógicos. En la Enciclopedia de la psicopedagogía, se plantea que esta es una “Rama de la psicología aplicada a la educación que investiga problemas educacionales por medio de métodos y conceptos psicológicos, muchos de ellos creados para este propósito” (**Grupo Océano**, s/a, p. 903). La psicopedagogía aborda los fenómenos del desarrollo psicológico que competen a la educación, se propone extraer del campo al que se aplica, experiencias y principios psicológicos útiles para la investigación y el tratamiento de los problemas de la educación. En nuestro caso se pretende utilizar

fundamentos psicológicos pertinentes para la investigación y el desarrollo de una concepción del proceso de orientación, que contribuya a elevar la calidad de la formación de los profesionales en la educación superior, específicamente aplicable a la UPR.

Se considera necesario distinguir que en la relación dialéctica que se produce entre los aspectos psicológicos y pedagógicos en la presente propuesta, el acento se coloca en el proceso de formación de los profesionales, en utilizar la orientación para transformar a los individuos y elevar la calidad del proceso de formación profesional y no centrados en los cambios psicológicos, a consecuencia de la participación de la persona en dicho proceso.

Este último objeto corresponde a la psicología de la educación, definido como el estudio de “los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas” (Coll, Palacios & Marchesi, 1996, p. 17). La mencionada relación dialéctica que a nuestro juicio se provoca entre ambos (por una parte el estudio de los aspectos psicológicos que participan en los procesos educativos y por la otra las transformaciones que ocurren en los sujetos a consecuencia de éstos) explica la interdependencia que se produce, aunque cada una de las ciencias, pedagogía y psicología, coloca el acento en una de estas perspectivas de análisis.

La denominación psicopedagógica además enfatiza ciertos límites en cuanto al tipo y forma de orientación de que se trata en la presente propuesta. Mucho se discute en la actualidad acerca del ejercicio profesional de la orientación en los diferentes ámbitos. Especialmente se debate acerca de cuáles son los profesionales a quienes corresponde ejercerla, dado que en nuestro país no existe como profesión, ni especialización en ninguno de los ámbitos en que se aplica: instituciones de salud, educativas, deportivas, organizacionales, por citar algunas.

En el mencionado Congreso de abril de 2011, resultó particularmente polémico el debate en el ámbito educativo, dónde queda por definir qué tipo de orientación realizar, dónde se colocan los límites de la misma y especialmente quiénes deben realizar la orientación, en aras de evitar el intrusismo profesional y proteger a los estudiantes de prácticas insuficientemente respaldadas por la preparación profesional de quienes las ejecuten. Sin embargo, se reveló con fuerza por psicólogos y maestros que se desempeñan en este campo, que la práctica demanda cotidianamente respuestas orientadoras a situaciones concretas que los maestros se ven conminados a afrontar de manera emergente, muchas veces sin la presencia en la institución educacional de un especialista en psicopedagogía.

En la presente investigación se intenta dar cierta claridad a qué tipo de orientación puede y debe dar el profesor universitario desde su rol de orientador, contenido en las funciones de un educador profesional: se precisa que es una **orientación psicopedagógica**, que apoya, atiende, potencia, los factores psicopedagógicos de los estudiantes más vinculados al proceso de formación como profesionales, para mejorar su desempeño como estudiantes, su preparación como futuros profesionales. Indudablemente, que estos se interrelacionan con el resto de las áreas de su existencia como un todo inseparable, cuyas problemáticas corresponden a otros agentes y agencias que desarrollan otras variantes de atención, e.g. psicológica o terapéutica.

El profesor realiza acciones de orientación psicopedagógica dirigidas a sus estudiantes, a partir del supuesto que constituyen personalidades en las que no se han detectado alteraciones en el curso natural del desarrollo. Tarea extremadamente difícil resulta determinar todos los límites que implica el ejercicio por los profesores de su rol como orientadores psicopedagógicos, límites aun no establecidos con claridad ni por las propias ciencias psicológica y pedagógica.

Por ello resulta imprescindible, la existencia de una estructura que aglutine a un grupo de profesionales de la universidad, debidamente preparados en orientación psicopedagógica, desde su formación de pre y postgrado, que no solo capaciten a los profesores en las cuestiones más generales para el ejercicio sistemático de esta orientación, sino que se mantenga como una fortaleza permanente dentro de la universidad, para ofrecer **asesoría psicopedagógica** constante a los profesores, brindar atención diferenciada directa, individual y grupal, a los casos que lo requieran y derivar a otras especialidades, tales como psicología clínica, medicina, psiquiatría, u otras según corresponda.

II.2.3. Ideas científicas de la concepción psicopedagógica del proceso de orientación

- ✓ La orientación psicopedagógica es una relación de ayuda entre orientandos (estudiantes), orientadores (profesores y/o estudiantes) y asesores psicopedagógicos (profesores), bajo los principios del carácter activo y de la capacitación sistemática.
- ✓ Tiene como objetivo central la realización de la labor educativa por los profesores dirigida a potenciar el desarrollo de los estudiantes en cuatro áreas fundamentales: aprendizaje, profesional, personal y social.
- ✓ Es un proceso que transita por las etapas de caracterización psicopedagógica, asesoramiento y evaluación.

- ✓ Incluye la tutoría y otras variantes de relaciones de ayuda dirigidas a cumplir funciones preventivas y remediales.
- ✓ Se integra al proceso de formación del profesional a través del colectivo de año y se ejecuta en los diferentes escenarios de la universidad.

La orientación psicopedagógica es una relación de ayuda entre orientandos (estudiantes), orientadores (profesores y/o estudiantes) y asesores psicopedagógicos (profesores), bajo los principios del carácter activo y de la capacitación sistemática

Es una relación de ayuda porque se trata de un acompañamiento que se proporciona a un sujeto (orientando) capaz, en plenitud de potencialidades, al que otro, con una preparación profesional (orientador), facilita el autoconocimiento, el empleo efectivo de sus recursos para alcanzar el éxito en su formación profesional. Se materializa en relaciones de ayuda, que no implican por parte del orientador resolver los problemas del orientando, ni eliminar los obstáculos; sino prepararlo para afrontar la realidad, porque **ayudar no es suplantar**.

El tipo de ayuda que se realiza en la orientación psicopedagógica es **profesional**, requiere la utilización de recursos técnicos por parte del orientador, los que debe haber adquirido en su formación de pregrado o postgrado y que implican la capacitación sistemática en esta rama del saber científico. En las variantes de tutoría entre iguales, excepcionalmente, se ofrece una ayuda **no profesional** por parte de un estudiante debidamente preparado, que desempeña circunstancialmente el rol de orientador. Dos son los **componentes personales** que participan en la orientación psicopedagógica, que coinciden con los **status** de profesores y estudiantes de la formación profesional y tres son los **roles** a desempeñar: orientandos, orientadores y asesores psicopedagógicos. Entre ellos se producen **relaciones** de ayuda y de capacitación (Anexo 11).

Se concibe que deba imperar en estas relaciones el principio del carácter activo del sujeto, para estimular la participación voluntaria y conciente del estudiante, teniendo en cuenta que se trata de una personalidad en formación, con las potencialidades para desarrollarse integralmente. De igual forma, para garantizar la calidad de la orientación, se debe cumplir el principio de la capacitación sistemática por parte de quienes se desempeñen como orientadores.

Se asume como premisa que los asesores psicopedagógicos dominen los contenidos fundamentales inherentes a la formación de la personalidad de los estudiantes, al proceso de formación profesional en la universidad a través de los diferentes colectivos pedagógicos, así

como las cuestiones básicas que aborda la concepción propuesta: qué es la orientación psicopedagógica, sus propósitos esenciales, roles, áreas, etapas y funciones.

A partir de dicha premisa, se producen las relaciones de la orientación psicopedagógica en sus diferentes variantes, en las que se desempeñan los roles concebidos. Los orientandos poseen una personalidad en formación, cuyo desarrollo debe ser potenciado por la enseñanza, conducida por los orientadores, a partir de la caracterización, estimulando su zona de desarrollo próximo. Las relaciones más frecuentes que se producen en la orientación son:

STATUS- ROLES	RELACIONES
Profesor (Asesor psicopedagógico) – Profesor (Orientador)	De capacitación
Profesor (Asesor psicopedagógico) – Estudiante (Orientador)	De capacitación
Profesor (Asesor psicopedagógico) – Estudiante (Orientando)	De ayuda
Profesor (Orientador) – Estudiante (Orientando)	De ayuda
Estudiante (Orientador) – Estudiante (Orientando)	De ayuda

Estas relaciones de capacitación y ayuda (Anexo 11), son las predominantes en cada una de estas combinaciones de roles, pero no se producen de manera pura, ni excluyente. Igualmente se caracterizan por su singularidad: no se capacita igual a un profesor, educador profesional, a quien la sociedad le ha dado el encargo de preparar a las nuevas generaciones para la vida, como profesionales al servicio de la sociedad, que a un estudiante, que como parte de un programa concreto de su facultad, carrera, año académico o grupo científico estudiantil, asume circunstancialmente el rol de orientador no profesional, en la tutoría entre iguales. De igual forma, no tiene las mismas características la relación de ayuda profesional, que tiene lugar entre un profesor y un estudiante, que la no profesional, entre dos estudiantes, por consideraciones propias de la edad, el nivel de preparación y el status de cada uno ocupa.

Las relaciones de ayuda están dirigidas a facilitar en el estudiante la adquisición de recursos para alcanzar metas personales y profesionales, contribuir al desarrollo de su personalidad, para que se convierta en un profesional preparado para aportar a la sociedad. Las relaciones de capacitación proporcionan conocimientos, desarrollan habilidades y modifican actitudes en quienes vayan a desempeñarse como orientadores para hacerlo con calidad (Anexo 11).

La orientación psicopedagógica tiene como objetivo central la realización de la labor educativa por los profesores dirigida a potenciar el desarrollo de los estudiantes en cuatro áreas fundamentales: aprendizaje, profesional, personal y social

Los procesos de educación, de formación profesional y de orientación psicopedagógica, confluyen en la formación de la personalidad de los individuos de una sociedad determinada.

El primero desde una intención más general, como función de la sociedad a través de todas las agencias y agentes socializadores; el segundo desde una institución que tiene como misión precisamente la preparación profesional de sus estudiantes con actividades docentes y extradocentes y la orientación psicopedagógica como ayuda, apoyo, contribución, atención a los factores psicopedagógicos que participan en la formación de los profesionales para hacerla más eficiente y desarrolladora.

Cada vez más se declara la intención de elevar la calidad de la formación profesional, perfeccionar la educación superior y la labor educativa que en ella tiene lugar, labor educativa que ha estado colocada históricamente en el centro de la tradición pedagógica cubana. Entonces se asume que esta labor educativa, que comprende todas las actividades que se realizan en la universidad para contribuir al desarrollo multilateral y armónico de la personalidad de los estudiantes y que debe involucrar a todos los educadores profesionales de la misma, sea el objetivo central de la orientación psicopedagógica a este nivel, considerada como un proceso totalizador, que abarca a la universidad en su conjunto y que debe convivir, acompañar y contribuir a la formación de los profesionales cotidianamente.

Siendo consecuentes con la tendencia integrativa de la orientación, se realiza una propuesta acerca de cuáles **áreas** comprende la **orientación** en la universidad, de manera que sin perder su especificidad **psicopedagógica**, sin penetrar en el campo de la orientación en el ámbito psicológico o psicoterapéutico, pueda convertirse en un proceso abarcador y efectivo para potenciar el desarrollo y afrontar de manera constructiva las problemáticas inherentes a la trayectoria formativa de los estudiantes a su paso por la universidad.

Se concibe que en el proceso de orientación psicopedagógica, los orientadores realicen la labor educativa con los orientandos, contribuyendo a la formación multilateral y armónica de su personalidad, potenciando su desarrollo en las áreas del **aprendizaje, profesional, personal y social**, para contribuir a su formación como profesionales (Anexo 12). Dentro de cada área, con carácter flexible y en términos de propuesta, se sugieren un grupo de temas a trabajar como **contenidos** de la orientación, con la intención de que los estudiantes orientandos se apropien de los conocimientos, desarrollen las habilidades y valores que les permitan incorporarlos a su arsenal de recursos para mejorar sus resultados académicos, desarrollar competencias profesionales y obtener mayor satisfacción personal y social.

La orientación psicopedagógica como proceso, transita por las etapas de caracterización psicopedagógica, asesoramiento y evaluación

La orientación es un proceso porque evoluciona, se desarrolla, avanza en el tiempo a través de tres etapas sucesivas, conducentes a lograr como resultado cambios en el proceso de formación profesional, a través de la incidencia en sus componentes personales.

Comienza con la **caracterización psicopedagógica** de los estudiantes, en la cuál a través de la aplicación de las diferentes técnicas, se determina el comportamiento de los indicadores que pudieran tener mayor incidencia en su proceso de formación como profesionales. Esta etapa incluye un pronóstico, atendiendo a las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas detectadas a partir del procesamiento de los datos, que permite a los orientadores formular predicciones futuras teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo en cada caso.

Los asesores psicopedagógicos juegan un papel fundamental en la elaboración de los diferentes instrumentos, integrando su trabajo con el de los orientadores a través de la capacitación para el procesamiento adecuado de la información obtenida, así como el manejo con la discreción y ética debidos de la información aportada sobre las particularidades de cada estudiante. Como se explicará más adelante, se prevé que este proceso se realice por el colectivo de año, conducido por su jefe y el profesor guía, para determinar de conjunto, cómo continuar la orientación psicopedagógica con cada estudiante o grupo en la próxima etapa.

El **asesoramiento** igualmente requiere la capacitación constante de los orientadores, con vistas a que sus acciones de orientación obtengan en los estudiantes el efecto positivo deseado. Se caracteriza por su multiplicidad, no solo en cuanto a la diversidad de variantes de ayuda que se pueden ejecutar por los orientadores de manera individual y grupal, también por la posibilidad de aprovechar los diferentes escenarios que la universidad ofrece y en los que se producen los contactos cotidianos entre los orientadores y los orientandos: aulas, residencia estudiantil, biblioteca, laboratorios, teatro, por citar algunos.

El proceso docente educativo es un espacio ideal y la clase puede convertirse en el principal espacio de orientación. De igual forma los profesores, capacitados como orientadores y con la información aportada por la caracterización psicopedagógica de sus estudiantes, estarán en condiciones de establecer relaciones de ayuda en otros espacios y actividades: e.g. bibliotecas, residencia estudiantil, unidades docentes y en actividades extradocentes y extracurriculares.

La **evaluación** se convierte en una etapa fundamental para revisar los resultados alcanzados a través del asesoramiento, permite la retroalimentación del orientador, repetir algunas técnicas que han ofrecido resultados favorables, corregir otras que no han tenido buena aceptación y/o repercusión en el estudiante. Tiene como fin, la revisión del proceso ejecutado con vistas a propiciar una mejora y constituye en muchos casos el inicio de un nuevo ciclo de orientación, que requiere la aplicación de nuevas técnicas de caracterización.

Se recomienda durante todas las etapas de la orientación llevar un registro de las principales acciones realizadas, las técnicas aplicadas, encuentros, asesorías, principales resultados, para facilitar la entrega pedagógica de un año a otro, por parte de los profesores guías, o de los tutores, en el caso de la orientación a través de la tutoría, que se abordará más adelante.

En esta fase debe preverse la consulta a los asesores psicopedagógicos para atender directamente de manera individual o grupal a dificultades que trascienden la preparación de los profesores como orientadores, e incluso, considerar la posibilidad de remisión a otros servicios especializados en problemáticas específicas fuera del ámbito psicopedagógico.

La orientación psicopedagógica incluye la tutoría y otras variantes de relaciones de ayuda dirigidas a cumplir funciones preventivas y remediales

La orientación psicopedagógica involucra a todos los profesores de la institución universitaria en la realización de la labor educativa con los estudiantes a través de las etapas mencionadas. A partir de los resultados de la caracterización y de la evolución posterior de los estudiantes con la realización de la asesoría, se determina por los colectivos de años, en consulta con los asesores psicopedagógicos de la universidad, cuáles son las variantes de relaciones de ayuda más adecuadas a cada caso. Es aquí donde se considera que puede entrar a jugar su papel la **tutoría** como una de las variantes de relaciones de ayuda de la orientación psicopedagógica.

Se concibe la tutoría como una de las formas en que se ejecuta la orientación psicopedagógica, que se realiza a consideración del colectivo de año, cuando uno o varios estudiantes necesitan una atención más diferenciada, sistemática y permanente, para afrontar situaciones concretas que afecten su proceso de formación como profesionales. La tutoría se ejecuta como una variante de las relaciones con los estudiantes orientandos, por parte de un orientador, ya sea otro estudiante, un profesor o directamente un asesor psicopedagógico en dependencia de los requerimientos y problemáticas concretas.

En cuanto a las **funciones** de la orientación psicopedagógica se parte de que siempre constituye un proceso encaminado a potenciar desarrollo, en este caso de las potencialidades de los estudiantes en su proceso de formación como profesionales. A partir de los resultados de la caracterización psicopedagógica, luego del procesamiento de la información obtenida acerca de cada estudiante, se determinará por el colectivo de año cuáles son las acciones concretas a emprender de manera individual y grupal.

Las funciones **preventivas** tienen en cuenta las particularidades del desarrollo de la personalidad propias de la etapa del desarrollo (lo que refuerza una vez más la necesidad de la asesoría psicopedagógica y de la capacitación de los orientadores) y las cualidades reveladas por la caracterización en cuanto a las potencialidades presentes en el estudiante y su entorno, para alcanzar los objetivos de la formación profesional de manera general y en particular en la carrera que ha matriculado. Persigue estimular que cada estudiante aproveche al máximo, extraiga la mayor utilidad posible de las potencialidades que posee.

A diferencia de la orientación psicológica en otras áreas, en la psicopedagógica no se requiere de la formulación de una demanda de atención por parte de los orientandos, pues los educadores atienden el curso normal del desarrollo de la personalidad de sus estudiantes y la prevención juega un papel primordial pues se anticipa a la ocurrencia de eventos que pudieran constituir obstáculos, frenar o entorpecer este desarrollo de la personalidad en su formación profesional, facilitando apoyos y propiciando circunstancias favorecedoras del mismo.

En otros casos la orientación psicopedagógica debe realizar funciones **remediales**, cuando surgen dificultades y se produce la demanda de orientación por diferentes vías: por parte de los estudiantes ante determinadas vivencias de fracaso escolar o situaciones que desencadenan emociones displacenteras; o el colectivo de profesores al analizar la caracterización detecta factores que han presentado dificultades en niveles de enseñanza precedentes y que podrían incidir negativamente también en la universidad; o se presentan situaciones en el propio proceso formativo en la universidad en el momento actual en cualquiera de las esferas en que se desempeña como estudiante: con el aprovechamiento docente, cambios bruscos en la disciplina, las relaciones con sus compañeros, en el aula o la residencia estudiantil, conflictos con los profesores, entre una amplia gama de situaciones que indican problemas en el curso natural del proceso formativo a este nivel.

La función remedial se dirige a promover estrategias de afrontamiento lo más efectivas posibles a estos problemas que ya se han presentado o para compensar debilidades detectadas en la caracterización, facilitando la elaboración de nuevos recursos o la utilización más efectiva de los que ya poseen, en función de las circunstancias. Se realizan igualmente a través de las relaciones de ayuda descritas, aunque con mayor probabilidad necesitan la asesoría psicopedagógica o la intervención directa de los asesores con los orientandos que pudieran presentar problemáticas objeto de orientación, más complejas.

Se considera que las funciones preventivas y remediales no se ejecutan de manera pura ni excluyente, en muchos casos, durante una relación de ayuda concebida inicialmente para la prevención se detectan problemáticas subyacentes a las que hay que dar una respuesta de tipo remedial. De manera similar, cuando la relación de ayuda se dirige en primera instancia hacia una función remedial, para contribuir al manejo satisfactorio de problemáticas ya existentes, implica prevenir no solo que dichas situaciones conflictivas continúen su curso afectando en mayor grado la formación profesional del estudiante, también se desarrollan recursos y herramientas para evitar el surgimiento de otros inconvenientes o dificultades en su desempeño como estudiante, como futuro profesional.

La orientación psicopedagógica se integra al proceso de formación profesional a través del colectivo de año y se ejecuta en los diferentes escenarios de la universidad

Se concibe que la orientación psicopedagógica para la modalidad presencial en la educación superior, involucre a todos los educadores profesionales que realizan este proceso como parte de la función orientadora de su rol, a través de la instrucción, la educación y el desarrollo que sistemáticamente deben promover para el avance de la personalidad de sus estudiantes.

En el **colectivo de año** se realiza el trabajo metodológico para la formación profesional y como espacio físico, en él concurren todos los participantes en este proceso para los estudiantes de ese año, analizados integral y sistemáticamente. Con la conducción del jefe de colectivo de año y la participación del profesor guía, los tutores, los profesores, representantes de la residencia estudiantil y de los estudiantes, se gestionan las acciones para contribuir a que los profesionales a su egreso, sean realmente personas capaces, con adecuada formación técnica y con consecuente conciencia ética para participar eficientemente en la sociedad.

Es en este nivel donde debe planificarse y organizarse la orientación psicopedagógica, con la asesoría correspondiente: desde la caracterización psicopedagógica, que debe ser procesada y

valorada por este colectivo; la ejecución del asesoramiento a los orientandos, por parte de los orientadores y la evaluación en cada caso concreto, que incluya el seguimiento correspondiente a las particularidades de cada estudiante o grupo de ellos y a las características de la situación que se presente. Es importante aquí, en las sesiones de asesoramiento psicopedagógico, entrenar a los orientadores para autodeterminar en cada caso concreto, si cuentan con la preparación necesaria para atender la problemática que se presenta, si ésta compete a la intervención psicopedagógica o si se necesita derivarla hacia otros profesionales, dentro o fuera de la institución.

A partir de la caracterización psicopedagógica, el **jefe de colectivo de año y el profesor guía**, actúan como facilitadores en la elaboración del **proyecto educativo de la brigada**, con los estudiantes como protagonistas, en el cual se utilizan constructivamente los datos obtenidos acerca de las debilidades y fortalezas de cada uno, encontrando los espacios y tareas en los que pueden aportar más, potenciando simultáneamente su desarrollo.

En concatenación con el proyecto de la brigada, se elaboran por los estudiantes, conducidos por los profesores, sus propios **proyectos de vida profesionales**, atendiendo de manera más personalizada las particularidades de cada quién. El colectivo de profesores determina la pertinencia de establecer una relación de ayuda más sistemática y permanente a través de la tutoría, cuando los resultados de la caracterización revelen esta necesidad. Ambos proyectos constituyen guías flexibles que se ejecutan y transforman por los estudiantes de manera dinámica, simultáneamente con sus avances en la trayectoria escolar y con la ejecución de las diferentes relaciones propias de la orientación psicopedagógica.

Otra herramienta del colectivo de año, que puede ser utilizada en función de la orientación psicopedagógica es el **plan de trabajo metodológico**, en el que se incluyen las prioridades desde los objetivos y lineamientos a atender en la formación profesional en el curso y se materializa la gestión pedagógica del colectivo de año para la formación de los profesionales. Se concibe que conjuntamente con la marcha del proceso docente educativo y la formación profesional en general, de ese año académico, en el seno del colectivo de año se conduzca el desarrollo del proceso de orientación psicopedagógica, que implicará análisis, reflexiones conjuntas y toma de decisiones acerca de las acciones a realizar.

Si se parte de la premisa asumida, con relación a la capacitación acerca de los contenidos de la orientación psicopedagógica que debe proporcionarse a los profesores-orientadores, se puede

concebir que éstos, dotados de las herramientas necesarias, podrán realizar acciones de orientación en el proceso docente educativo, las que se integrarán a los diferentes componentes didácticos del mismo, aprovechando los contenidos establecidos para los currículos específicos de cada carrera. En los espacios en que se desarrolla la vida extracurricular de los estudiantes, igualmente pueden integrarse estas acciones, por ejemplo, en la residencia estudiantil por parte de los profesores educadores que allí laboran, cuyo encargo social incluye igualmente la realización de la labor educativa con los becarios y que forman parte de los colectivos de año donde estos se insertan.

Se concibe así que se potencie el desarrollo del proceso de orientación psicopedagógica por los profesores-orientadores, a través del trabajo metodológico del colectivo de año, conducido por el jefe del mismo y el profesor guía, que atiende fundamentalmente la labor educativa. Esta orientación psicopedagógica se irradia a partir de este nivel estructural y se ejecuta por sus integrantes en los diferentes escenarios de la universidad, como parte del cumplimiento de la función orientadora del rol de educadores profesionales.

II.2.4. Una aproximación conceptual al proceso de orientación psicopedagógica

Las ideas científicas desarrolladas anteriormente ofrecen alternativas de respuesta a un grupo de interrogantes concernientes al proceso de orientación psicopedagógica que permiten caracterizarlo para la modalidad presencial en la educación superior: ¿Qué es? Un proceso psicopedagógico de ayuda; ¿Para qué se hace? Tiene como objetivo central la realización de la labor educativa dirigida a potenciar el desarrollo de los estudiantes universitarios; ¿Cuál es su contenido? Se dirige a cuatro áreas fundamentales: aprendizaje, profesional, personal y social; ¿Quiénes la realizan? La relación de ayuda se produce entre orientandos (estudiantes), orientadores (profesores y/o estudiantes) y asesores psicopedagógicos (profesores); ¿Cuáles son sus funciones? Preventivas y remediales; ¿Cuáles son sus etapas? Se realiza a través de la caracterización psicopedagógica, el asesoramiento y la evaluación; ¿Cómo? A través de la tutoría y otras relaciones de capacitación y ayuda; ¿Dónde? Se gestiona en los colectivos de año y se integra al proceso de formación profesional ejecutándose en los diferentes escenarios de la universidad; ¿Cuándo? Desde el ingreso y de manera personalizada durante la carrera.

A partir de tales argumentos se concibe la **orientación psicopedagógica para la modalidad presencial de la educación superior** como: un proceso de ayuda centrado en la realización de la labor educativa por los profesores, para potenciar el desarrollo de los estudiantes en las

áreas del aprendizaje, profesional, personal y social, realizando funciones preventivas y remediales a través de la caracterización, el asesoramiento y la evaluación, coordinada por los colectivos de año e integrada al proceso de formación profesional en los diferentes escenarios de la universidad.

Conclusiones del capítulo II:

La **concepción psicopedagógica de la orientación**, la define como un proceso de ayuda centrado en la realización de la labor educativa por los profesores, para potenciar el desarrollo de los estudiantes en las áreas del aprendizaje, profesional, personal y social, realizando funciones preventivas y remediales a través de la caracterización, el asesoramiento y la evaluación, coordinada por los colectivos de año e integrada al proceso de formación profesional en los diferentes escenarios de la universidad.

La orientación psicopedagógica es una relación de ayuda entre orientandos (estudiantes), orientadores (profesores y/o estudiantes) y asesores psicopedagógicos (profesores), bajo los principios del carácter activo y de la capacitación sistemática. Se considera la existencia de relaciones de capacitación y de ayuda: profesional y no profesional.

La realización de la labor educativa en las universidades, se concibe como el objetivo central de la orientación psicopedagógica, entendida como el conjunto de actividades encaminadas a la formación multilateral y armónica de la personalidad de los estudiantes en cuatro áreas fundamentales: aprendizaje, profesional, personal y social.

La orientación psicopedagógica es un proceso que transita por las etapas de caracterización psicopedagógica (que incluye el pronóstico), asesoramiento (individual y grupal) y evaluación, con seguimiento, que puede implicar entrega pedagógica o remisión a otras especialidades, dentro o fuera de la universidad.

La orientación psicopedagógica se integra al proceso de formación del profesional a través del colectivo de año y se ejecuta en los diferentes escenarios de la universidad: aulas, laboratorios, residencia estudiantil, bibliotecas, por citar algunos ejemplos. Se distingue de la tutoría porque contiene las acciones orientacionales que se realizan en toda la institución, incluida la tutoría, entre otras relaciones de ayuda con funciones preventivas y remediales.

*“Si a un maestro no le gusta trabajar con los estudiantes,
en los aspectos más personales de su aprendizaje,
entonces se ha equivocado de profesión”*

Rafael Sanz Oro

Capítulo III



CAPÍTULO III. ESTRATEGIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN EN LA MODALIDAD PRESENCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO [UPR]

Se ha elegido la estrategia como forma de presentar la contribución a la práctica de la tesis, a partir de algunos autores que han abordado sus cualidades, rasgos esenciales y las situaciones en que es factible su implementación dada las características del objeto y del entorno. Plantea Bringas que Cope, Keller y Shirley introducen la planificación estratégica en la práctica de las universidades en los años 80, intentando dotar a estas de los beneficios de aquella. A las universidades cubanas, llega a finales de los 80 e inicios de los '90 (1999, pp. 50-51).

Dentro de la amplia gama de argumentos expuestos por el autor acerca de la planificación estratégica en su tesis doctoral, se considera necesario, para implementar estrategias en el ámbito universitario, considerar sus dos dimensiones: psicológica y orgánica. La primera persigue encontrar comprensión y apoyo entre todos los involucrados, requiere de cierta mentalidad, ya que siempre tiene como objeto la educación o realizar una contribución a ésta. La orgánica establece la existencia de una estructura universitaria que proporcione los datos indispensables sobre los asuntos vinculados al trabajo de la institución (Bringas, 1999, p. 53).

Igualmente se considera orientadora para el trabajo con estrategias su reflexión acerca de que “La planificación estratégica universitaria no se refiere a adivinar el futuro, se refiere al presente. (...) ella consiste en la respuesta a la pregunta ¿qué se va a hacer hoy para tener un mañana?” (1999, p. 53). Su propuesta constituye un modelo esencialmente educacional, porque a partir de fundamentos pedagógicos, refleja la esencia educacional que subyace en los procesos universitarios y las relaciones pedagógicas implícitas en su conformación. Este autor asume como partida la revisión del encargo social asignado a las universidades cubanas según los documentos oficiales del MES: la formación integral del profesional, que se concreta en el logro de un egresado con una preparación multilateral, que resuelva con eficiencia los problemas de su profesión en correspondencia con los intereses de la sociedad (1999, p. 66).

Sierra por su parte especifica que la planeación de las estrategias en el campo del proceso pedagógico, debe mostrar de manera anticipada el camino para una transformación en la formación y desarrollo de la personalidad (2004, p. 92). Como momentos de una estrategia pedagógica concibe: determinación del fin; diagnóstico de los sujetos y de la realidad pedagógica; definición de la concepción teórica y práctica de la dirección del proceso

pedagógico y las variantes a utilizar; selección y planificación de la alternativa pedagógica; ejecución, valoración y autovaloración del proceso y el resultado (2004, pp. 101-113).

Para Barreras, la estrategia tiene como propósito, la proyección del proceso de transformación del objeto de estudio desde un estado real hasta uno deseado, que condiciona el sistema de actividades y recursos a emplear para alcanzar los objetivos del máximo nivel (2004, p. 7).

De Armas, et al. coinciden en la necesidad de determinar con claridad los objetivos a alcanzar con la estrategia (2005, pp. 23-25). En lo pedagógico es: “El proceso orientado hacia el sostén de un equilibrio dinámico entre la organización y ejecución de los trabajos educativos mediante una constante búsqueda de posibilidades y recursos para adaptar las necesidades y operaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje con el cambio de los estudiantes y su entorno” (De Armas, et al. 2005, pp. 29-30). Valle considera que la estrategia es un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación (2007, p. 92).

Teniendo en cuenta estos criterios y la experiencia de varios investigadores en sus tesis doctorales, se propone una estrategia teniendo en cuenta que ésta debe comenzar cuando existe una necesidad; continúa cuando se aplica el plan elaborado, se regula a partir de los imprevistos que aparecen y finaliza cuando se ha cumplido el objetivo o cuando se determina la imposibilidad de resolverlo en los términos esperados.

En cuanto a los componentes, estructura, pasos y estilos en general para presentar las estrategias en el campo de la educación, resulta notable la variedad mostrada por los diferentes autores. Bringas propone un modelo de planificación estratégica universitaria que parte de la misión o encargo social de la universidad como primer componente, al que se agregan dentro de la visión, los antecedentes históricos de la institución y la cultura institucional; de ahí se deriva la misión operativa en los diferentes ámbitos: interacción social, académico científico y dirección universitaria, cada uno con sus objetivos estratégicos específicos, resultados a alcanzar y actividades/tareas (1999, pp. 61-70).

De Armas, et al. proponen incluir en una estrategia los aspectos siguientes: introducción-fundamentación; diagnóstico; planteamiento del objetivo general; planeación estratégica; evaluación e instrumentación. Refieren que estas cuestiones deben estar contenidas en tres fases: obtención de la información o diagnóstica; caracterización del momento deseado, de programación-implementación o de ejecución y evaluación (2005, pp. 38-40). Valle incluye

como componentes: la misión; los objetivos; las acciones, los métodos y procedimientos, los recursos, los responsables de las acciones y el tiempo en que deben ser realizadas; las formas de implementación y las formas de evaluación (2007, pp. 92-93).

En la estructura de las estrategias elaboradas recientemente por un grupo de doctores en sus informes de investigación, se encontró mayor coincidencia con la propuesta presentada por De Armas et al. (2005), pues incluyeron, con ligeras variaciones: introducción, diagnóstico, objetivo general, acciones estratégicas específicas y evaluación (López, 2005; Frías, 2008; Márquez, 2008; Breijo, 2009; Lufriú, 2009; Osorio, 2010 & Torres, 2010).

III.1. Estructura de la estrategia

A partir del análisis de las experiencias referidas y dada la factibilidad de su aplicación a la presente investigación, la estructura de la estrategia ha quedado conformada por **introducción** (donde se establecieron los fundamentos de la estrategia); **diagnóstico** (en el que a partir de la aplicación y procesamiento de un grupo de técnicas, se identificaron fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del objeto y su entorno inmediato); **objetivo general** (dirigido a precisar el estado deseado con la aplicación de la estrategia); **acciones estratégicas específicas** (para precisar las grandes actividades a emprender, con sus correspondientes objetivos, operaciones para alcanzarlos e indicadores de medición de los avances logrados) y **evaluación de la estrategia** (donde se evalúa el cumplimiento de los indicadores definidos).

III.1.1. Introducción

La presente estrategia se fundamentó en la necesidad de implementar una concepción psicopedagógica de la orientación que contribuyera a la formación integral de los profesionales para un desempeño adecuado de sus carreras en correspondencia con los intereses de la sociedad cubana. Dicha concepción modeló el estado deseado para un proceso de orientación psicopedagógica más efectivo y la estrategia proyectó la transformación de la orientación desde su estado actual hasta el estado deseado. Para responder a la pregunta ¿qué se va a hacer hoy para alcanzar lo proyectado para el mañana? fue preciso establecer objetivos, planificar y dirigir un conjunto de actividades para su posterior ejecución y evaluación.

El diseño de la estrategia se realizó tomando como fundamentos las ideas esenciales de la concepción a implementar, a partir de los supuestos siguientes:

- ✓ La implementación de la estrategia requiere *promover modificaciones en las actitudes* de los involucrados, con relación al proceso de orientación, propiciar un clima psicológico de comprensión y apoyo, para lograr su participación.
- ✓ Para la práctica de la orientación, la *capacitación sistemática* por parte de los asesores psicopedagógicos y orientadores, constituye una premisa para establecer relaciones de ayuda con los orientandos.
- ✓ El funcionamiento de la estrategia se desarrolla a partir de las estructuras existentes en la UPR, pero necesita de una *estructura universitaria*, subordinada a la Vicerrectoría de Formación del Profesional, que agrupe a los asesores psicopedagógicos y cuya función principal sea la ejecución del proceso de orientación psicopedagógica.

Tomando en cuenta estos supuestos, se considera que la estrategia, puede constituir una vía efectiva para implementar en la práctica del proceso de formación profesional de la UPR, la concepción que propone integrar la orientación psicopedagógica al mismo, tributando ambos a la formación integral de la personalidad de los futuros profesionales.

III.1.2. Diagnóstico

El diagnóstico permitió profundizar en las condiciones existentes en la modalidad presencial de la UPR para la aplicación de la estrategia basada en la concepción de la orientación psicopedagógica, que hasta fecha reciente se limitaba a la realización de la tutoría.

Aunque el proceso de orientación se había operacionalizado para la constatación del problema (curso 2007-2008), al incluirse los elementos de la concepción, fue necesario determinar nuevas dimensiones e indicadores para realizar el diagnóstico, desde las nuevas posiciones teóricas asumidas sobre la orientación, como se presenta en el Anexo 13.

Se realizó un estudio descriptivo y transversal, en el curso 2009-2010, cuyo universo lo constituyeron los profesores y estudiantes de las carreras de la modalidad presencial en la UPR, exceptuando Periodismo e Industrial, que sólo tienen estudiantes en 1er año. Se consideró que los estudiantes de 1ero., aun no contaban con experiencia suficiente sobre este proceso. De igual forma, los de 5to año, se encontraban en la realización de sus trabajos de diploma, lo que dificultaría establecer el contacto. Por ello se seleccionaron estudiantes de 2do., 3ro. y 4to.

Para la selección muestral, se realizó un muestreo probabilístico aleatorio y estratificado, considerando los estratos: carrera y año académico. La muestra quedó conformada por 77 profesores y 122 estudiantes, como se presenta en el Anexo 14.

En el Anexo 13 se muestran los métodos empíricos utilizados en el diagnóstico para la estrategia: entrevista, encuesta y análisis de documentos. Se entrevistaron las secretarías docentes para la determinación de universo y muestra (Anexo 15); la vicerrectora de formación del profesional, el jefe del proyecto ramal de investigación de orientación psicopedagógica y una sub-muestra de diez jefes de colectivos de año, uno por cada carrera, para determinar el comportamiento en la UPR, de las cuestiones fundamentales del proceso de orientación psicopedagógica contenidas en la concepción (Anexo 16). Se elaboraron y aplicaron encuestas a estudiantes (Anexo 17) y profesores (Anexo 18), quienes han asumido los roles de orientandos y orientadores. Se procedió al análisis de los resultados, por dimensiones e indicadores, integrando los datos, para otorgar categorías (Anexo 19).

Los **principales resultados** obtenidos en las encuestas realizadas a estudiantes y profesores se exponen a continuación, por áreas de la orientación con sus respectivos indicadores y las categorías obtenidas por ellos. El Anexo 20 muestra en una tabla las categorías otorgadas por profesores y estudiantes a la orientación que brindaban y recibían, respectivamente.

En la orientación para el aprendizaje, de nueve indicadores, solo la motivación hacia la orientación, se manifestó adecuada para ambos grupos. Ninguno estuvo aceptable y la mayoría obtuvo a partes iguales la calificación de pobre y regular. En el Anexo 21, pueden apreciarse cuatro gráficos, correspondientes a los resultados en estas cuatro áreas definidas para la orientación, que ilustran las categorías otorgadas al tipo de orientación psicopedagógica que se estaba realizando en la modalidad presencial de la UPR, antes de iniciar la implementación de la estrategia, el Gráfico 1 permite apreciar los resultados de esta área.

En la orientación profesional, ningún indicador fue catalogado de adecuado, solo la aplicación de las asignaturas a los modos de actuación, se manifestó aceptable para ambos grupos. Del resto de los indicadores, en tres los profesores plantearon que ofrecían una orientación regular y los estudiantes por su parte, que no la recibían o que resultaba pobre (Anexos 20 y 21).

En la orientación para el desarrollo personal, de ocho indicadores, solo la motivación hacia la orientación psicopedagógica recibida por los estudiantes, se manifestó adecuada. Del resto de los indicadores, ninguno estuvo aceptable y la inmensa mayoría obtuvo la calificación de

pobre y regular. En el gráfico 3, del Anexo 21, pueden apreciarse las representaciones de estos valores que se detallan en la tabla del Anexo 20.

En la orientación para el desarrollo social, de ocho indicadores, ninguno fue catalogado de adecuado. Del resto, en cinco plantearon los estudiantes que no es recibida la orientación por parte de los profesores, mientras éstos la percibieron pobre en la mayoría de los indicadores. Puede apreciarse la representación de tales datos en los Anexos 20 y 21.

A partir de las entrevistas realizadas a la vicerrectora de formación del profesional, al coordinador del proyecto de investigación sobre orientación psicopedagógica y a los diez jefes de colectivos de años, se obtuvo un contraste entre el nivel de conocimiento, más elevado en los dos primeros, que en los jefes de colectivo, quienes no se habían representado la orientación como un proceso que puede realizarse como parte del trabajo del año académico, probablemente porque desconocían los aspectos comunes entre los objetivos de ambos.

Los roles considerados por la mayoría fueron orientados y orientadores, este último reducido a los tutores y profesores guías. La consideración unánime fue que la preparación para asumirlo en la Sede Central resultaba escasa. Se constató en el análisis de documentos sobre el curso de orientación impartido en tres ediciones, que se comportó muy pobre la asistencia, así como la culminación con la evaluación indicada, por parte de los profesores convocados.

En las consideraciones acerca del objetivo de la orientación, se coincidió por los entrevistados en su papel para la formación integral de la personalidad; la labor educativa constituía prioridad dentro de los lineamientos del MES, pero concebía dentro de sus objetivos. Sobre las áreas, existía coincidencia en la necesidad del apoyo al aprendizaje y que debía tributar a lo profesional y lo personal, sin mayores especificidades. Se reconocía que la tutoría se había centrado en lo académico y que la orientación había resultado pobre en el resto de las áreas.

Los entrevistados coincidieron en señalar el diagnóstico como primera etapa de la orientación, seguida de la orientación propiamente dicha (tutoría, consejería, ayuda, asesoramiento, entre otras denominaciones). El pronóstico fue consideraba una etapa intermedia y sobre las funciones, la mayoría se centró en las de los tutores: asesoría en el aprendizaje, orientación, manejo de materiales de estudio, motivación y desarrollo de vínculos afectivos.

Al analizar los materiales que habían servido de base para la capacitación a los profesores, se reveló una concepción limitada acerca de la orientación, en la que los roles de orientadores se limitaban a los profesores, fundamentalmente a los tutores y el objetivo se reducía a conducir

el desarrollo de la personalidad, a través de la conformación del proyecto de vida de acuerdo a las posibilidades del sujeto. Las etapas eran diagnóstico, pronóstico y asesoramiento o tutela (lo que explicó las respuestas de los sujetos). No se definían funciones de la orientación. No se encontraron acciones vinculadas al proceso de orientación psicopedagógica en los planes metodológicos analizados, ni en los proyectos educativos, tanto de brigadas, como personalizados. A continuación se resumen los principales resultados del diagnóstico:

<p style="text-align: center;">FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivación de los directivos y estudiantes • Apoyo de la VRFP • Asesores psicopedagógicos • Proyecto ramal de investigación • Grupo científico estudiantil 	<p style="text-align: center;">DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escasa preparación • Experiencia-orientación limitada a tutoría • Baja satisfacción y motivación por ésta • Multiplicidad de funciones simultáneas
<p style="text-align: center;">OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioridad labor educativa y orientación (lineamientos MES) • Selección en ingreso a la ES • Auge investigaciones internacionales • Convenios de colaboración 	<p style="text-align: center;">AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidades docentes no consolidadas • Insuficiente orientación vocacional niveles precedentes • Escaso vínculo con familias

III.1.3. Objetivo general de la estrategia

La implementación de la estrategia, a partir del diagnóstico, permitió promover una transformación favorable del proceso de orientación, a partir de la ejecución de actividades encaminadas a modificar actitudes de los implicados, transformar creencias erróneas, propiciar la motivación y así la participación desde una nueva perspectiva, estimulada por la conciencia de las dificultades existentes, las carencias en la capacitación y la existencia de posibilidades en la UPR para ofrecer respuestas a tales necesidades. Se definió como su **objetivo general**: Implementar en la modalidad presencial de la UPR la concepción psicopedagógica del proceso de orientación propuesta, en integración con el proceso de formación profesional.

III.1.4. Acciones estratégicas específicas (Anexo 22)

Estructuradas las ideas fundamentales de la nueva concepción de la orientación psicopedagógica que se pretendía implementar, la información del diagnóstico permitió ganar en claridad acerca de los supuestos que fundamentaron inicialmente la necesidad de su implementación, a partir de los cuáles se propusieron tres acciones estratégicas específicas:

- I. Resignificación del proceso de orientación psicopedagógica para la modalidad presencial de la UPR como un proceso que involucra a todos los profesores y estudiantes de la institución.
- II. Creación de un Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOP).
- III. Capacitación de los implicados en el proceso de orientación psicopedagógica.

III.1.4.1. Resignificación del proceso de orientación psicopedagógica

Uno de los principales problemas detectados fue la existencia de niveles de motivación bajos hacia las experiencias de tutoría realizadas, forma conocida de orientación para los sujetos investigados. Se considera que el desconocimiento de las nuevas posibilidades ofrecidas por la concepción psicopedagógica de la orientación, fue uno de los factores que influyó en la motivación, puesto que en los profesores y estudiantes encuestados, que a través del instrumento recibieron información acerca de la orientación desde esta perspectiva, los niveles de motivación se comportaron más elevados. Se considera que la combinación entre un adecuado nivel de conocimiento y un vínculo afectivo positivo hacia determinado objeto, condicionan y propician un comportamiento favorable, constituyendo estos los tres factores fundamentales a desarrollar en los implicados en el proceso de orientación.

Es por ello que se concibió como **objetivo** de esta estrategia específica: Promover actitudes favorables hacia el proceso de orientación psicopedagógica en los directivos, profesores y estudiantes, que estimulen la motivación hacia el mismo, su participación y apoyo, a partir de la comprensión de la contribución que puede ofrecer a la formación profesional.

La existencia en los directivos de la UPR de una conciencia de la necesidad de combatir los resultados desfavorables obtenidos en la promoción en los últimos cursos, unida a la prioridad concedida por el MES a la labor educativa y la atención personalizada a los estudiantes, facilitaron la realización de las operaciones de la estrategia específica:

- 1) Diseñar presentaciones atractivas y esclarecedoras en diferentes soportes, sobre la concepción psicopedagógica de la orientación y la estrategia para su implementación, que informen y enfatizen sus contribuciones al proceso de formación profesional.
- 2) Socializar la presentación en diferentes espacios con asistencia amplia de directivos y profesores, también en el programa “Senda Universitaria” de la TV provincial, para familiarizar a los implicados con las posibilidades que ofrece la concepción y las acciones a

realizar para su puesta en práctica, por ejemplo en claustro de profesores, jornadas científico-metodológicas, consejos de dirección, reuniones de carrera, entre otros.

3) Presentar en pequeños grupos la concepción y la estrategia, especificando los roles y tareas concretas a desempeñar por los diferentes implicados para propiciar reflexiones y debate acerca de sus fortalezas y debilidades, con vistas a su perfeccionamiento constante. (Colectivos de año, colectivo de dirección docente, colectivo de trabajo educativo, reuniones del equipo de trabajo educativo de la residencia estudiantil, entre otros).

Estas acciones tenían el propósito de ir creando un clima psicológico favorable en la universidad hacia la propuesta, como un proceso en el que todos se involucraron con el apoyo de los profesionales preparados en esas áreas del saber, para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes y realizar la labor educativa demandada como tarea prioritaria de la formación profesional. Los indicadores para evaluar los resultados se reflejan en el Anexo 22.

III.1.4.2. Creación de un Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOP)

Varios son los niveles estructurales de la Universidad que deben participar en la ejecución de la orientación psicopedagógica: Vicerrectoría de Formación del Profesional, colectivos de año, de trabajo educativo, de dirección docente, la residencia estudiantil, entre otros. Pero la realización de este proceso no constituye la función principal de ninguno de ellos, por lo que se consideró necesario crear una estructura que agrupara a los asesores psicopedagógicos y cuyo propósito fundamental fuera garantizar la ejecución del proceso, en coordinación con el resto de los implicados y bajo la dirección de la Vicerrectoría de Formación del Profesional.

Atendiendo a estas razones se concibió como **objetivo** de esta acción estratégica específica: Crear una estructura universitaria, subordinada a la Vicerrectoría de Formación del Profesional, que agrupe a los asesores psicopedagógicos y cuya función principal sea la ejecución del proceso de orientación psicopedagógica.

Esta estructura fue un Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOP), cuyo encargo fundamental consistió en desarrollar la orientación, concebido no como gabinete para atender a estudiantes con problemas, aunque esta puede ser una de sus funciones, sino como espacio que agrupara a los asesores pedagógicos y garantizara la capacitación de los orientadores. Su objetivo: Ofrecer asesorías e intervenciones sobre orientación psicopedagógica a profesores y estudiantes, que contribuyan al perfeccionamiento de la labor educativa y al cumplimiento de

las misiones de la comunidad universitaria. Las operaciones e indicadores para su puesta en funcionamiento, aparecen en el Anexo 22; a continuación se profundiza en las operaciones:

- 1) Diseñar el SOP, subordinado a la Vicerrectoría de Formación del Profesional, que agrupe a los asesores psicopedagógicos y cuya función principal sea la ejecución del proceso de orientación psicopedagógica.

En el Anexo 23 se muestra un esquema del SOP, concebido para nuclear a un grupo de asesores psicopedagógicos, que por su formación contaban con la preparación suficiente en orientación psicopedagógica, para desempeñar funciones preventivas y remediales. De acuerdo a la concepción que se implementaba, dichos asesores debían poseer dominio acerca de los procesos psicológicos que competen a la educación, tanto desde los procesos psíquicos de las personas y los cambios que se producen en éstos como consecuencia de su participación en procesos educativos, como las características del proceso de formación profesional, para ser capaces de investigarlos y proponer soluciones a las diversas problemáticas de los implicados. En este apartado se aprovecharon las potencialidades del grupo de investigadores del proyecto ramal sobre este tema, con años de experiencia en el mismo y del grupo científico estudiantil, proveniente de la carrera de Psicología y de otras que se vinculaban a determinadas aristas del Servicio, por ejemplo Informática y Estudios Socioculturales, con el objetivo de desarrollar investigaciones sobre el proceso de orientación psicopedagógica, que tributaran a la labor educativa en la UPR y a su desarrollo como futuros profesionales comprometidos socialmente, con el acompañamiento y tutoría de los asesores del SOP.

Atendiendo a los resultados del diagnóstico y a partir de la concepción, se idearon dentro de las tareas a emprender por el SOP: elaborar instrumentos para la caracterización psicopedagógica y herramientas para el asesoramiento; asesorar directamente a los colectivos de año para utilizar a las figuras (J' colectivo de año, profesor guía) y vías existentes (planes metodológicos, proyectos educativos de la brigada y de vida profesional) para la implementación de la orientación; capacitar a los orientadores a través de cursos, entrenamientos, talleres, diplomados; atender a orientandos, de forma individual o grupal en los casos que se necesite; coordinar acciones de tutoría entre iguales, entre otras.

- 2) Implementar el Servicio de Orientación Psicopedagógica, que ejecute las acciones correspondientes al proceso de orientación psicopedagógica para la modalidad presencial de la UPR, en función de las necesidades del proceso de formación profesional.

En esta operación se concibió la puesta en marcha de lo planificado en la anterior, ejecutando en la práctica diferentes tareas, que se modificarán o incrementarán de acuerdo a las necesidades concretas que la formación profesional demande, por ejemplo:

- ✓ Capacitación y/o entrenamiento a jefes de colectivos de años, profesores guías, profesores de la residencia estudiantil, tutores, estudiantes-orientadores, entre otros.
- ✓ Realización de funciones preventivas y remediales por los asesores psicopedagógicos, para atender directamente problemáticas individuales y grupales que así lo requieran.
- ✓ Elaboración de instrumentos para realizar la caracterización psicopedagógica individual y grupal de los estudiantes y otros a solicitud de la UPR o el MES.
- ✓ Asesoramiento a los colectivos de años en la realización de los proyectos educativos de brigada y proyectos de vida profesionales de los estudiantes.
- ✓ Colaboración con las carreras en la ejecución de programas de acogida al nuevo ingreso.
- ✓ Acompañamiento a los colectivos de año en la ejecución de programas de orientación para sus estudiantes continuantes en los diferentes espacios de la universidad.
- ✓ Asesoría a los estudiantes del grupo científico estudiantil de orientación psicopedagógica en el desarrollo de acciones que tributen a su formación profesional.
- ✓ Desarrollo de investigaciones que agrupen a profesores y estudiantes en temáticas que profundicen en la integración de los procesos de orientación y formación profesional.
- ✓ Socialización de los resultados del trabajo científico en eventos y publicaciones.

3) Evaluar de manera sistemática los resultados alcanzados con las diferentes acciones del proceso de orientación psicopedagógica, con vistas a su constante perfeccionamiento.

Los indicadores para evaluar los resultados, se describen en el Anexo 22, pero se necesita construir otros nuevos para cada una de las tareas. Como elemento común, se deberá tomar como base el objetivo de cada una, realizando mediciones del estado de desarrollo inicial y final de las variables a trabajar y comparar resultados. De manera general pueden considerarse indicadores favorables el estado de satisfacción alcanzado en los sujetos implicados, la participación lograda en las actividades, los aprendizajes alcanzados, aunque se reitera que se deben individualizar en cada caso concreto de acuerdo a los objetivos de la tarea.

III.1.4.3. Capacitación a los implicados

Objetivo: Desarrollar de manera continua programas de capacitación sobre la orientación psicopedagógica que preparen a los profesores para integrar este proceso a su desempeño

como formadores de profesionales, así como programas dirigidos a los estudiantes orientadores, a los propios asesores psicopedagógicos y en respuesta a demandas específicas.

El proceso de capacitación, de manera dinámica y progresiva, debía ofrecer actividades para proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y modificar actitudes. Se consideró que cada programa de capacitación debería transitar por tres operaciones fundamentales:

- 1) Diseñar el curso de capacitación sobre orientación psicopedagógica y presentarlo al Consejo Científico Ramal de Ciencias de la Educación.

El diseño varía de acuerdo a los intereses de quienes lo soliciten: puede tratarse de un programa ofrecido por la Vicerrectoría de Formación del Profesional, como parte de la estrategia de superación de la UPR o programas dirigidos a temáticas específicas, en respuesta a solicitudes de una carrera, facultad, año académico, residencia estudiantil o una experiencia de tutoría entre iguales. Los componentes didácticos del curso se adecuarán a cada caso. En el Anexo 24 se muestra el programa del curso de capacitación diseñado para todos los profesores del primer año de la Universidad, dada la prioridad concedida a éste por el MES y la UPR.

- 2) Impartir el curso de capacitación a los orientadores de los colectivos pedagógicos.

La forma en que se imparte el curso, consecuentemente con el diseño, varía de acuerdo a los destinatarios: profesores o estudiantes, pregrado o postgrado, proceso docente educativo o profesores de la residencia estudiantil, por citar algunas distinciones. Se podrán impartir diplomados, cursos, entrenamientos, talleres, entre otros, hacia la mayor efectividad posible.

- 3) Evaluar los resultados de la capacitación efectuada.

Si se parte de que con la capacitación se persigue: proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y modificar actitudes en los implicados para que desarrollen mejor su labor, entonces la evaluación debe encaminarse a determinar: nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los que han recibido el curso, comparadas con las que poseían antes de recibirlo. Otros indicadores que revelen la motivación alcanzada, la participación, aportes al grupo, niveles de satisfacción, igualmente constituyen elementos a tener en cuenta para perfeccionar los programas y las condiciones en que estos se imparten.

III.1.5. Evaluación de la estrategia

Se parte de considerar la evaluación como: “Proceso y resultado de valorar de forma integral un objeto o fenómeno, de acuerdo con indicadores pertinentes a su naturaleza y funciones, con

el objetivo de promover su desarrollo” (Fernández, L. & Ordaz, 2008, p. 42). La evaluación de la estrategia cumple funciones de desarrollo y de control, con vistas a promover su mejora.

En el Anexo 13 aparecen las dimensiones e indicadores determinados en la operacionalización del proceso de orientación psicopedagógica y los métodos empíricos propuestos para su caracterización, en los anexos del 15 al 18. Se trata de conducir un proceso desde un estado inicial a uno deseado, por lo que la aplicación de los mismos instrumentos, luego de ejecutadas las acciones, puede constituir la primera forma de evaluar sus resultados.

A partir de ahí pueden estructurarse otros instrumentos en correspondencia con los objetos y procesos a evaluar, con los siguientes momentos: caracterización de lo que se evalúa; selección de indicadores; elaboración de instrumentos de medición; recogida de datos; análisis de la información y preparación de la información sobre los resultados obtenidos.

Se asume como punto de partida que muchas de las operaciones concebidas en la estrategia son perfectibles y adaptables a los sujetos y contextos concretos en que se apliquen. Se trata de implementar un proceso de orientación psicopedagógica a nivel de toda una institución de educación superior, integrándola al proceso de formación profesional de una forma diferente a como se había estado concibiendo y desarrollando hasta el momento presente, por lo que las transformaciones y cambios se considera que se irán produciendo paulatinamente.

III.2. Aplicación del método Delphi para validar la concepción psicopedagógica del proceso de orientación y la estrategia diseñada para su implementación

Para determinar la validez de la concepción psicopedagógica propuesta para desarrollar el proceso de orientación en la modalidad presencial y de la estrategia que se ofrece para su implementación en la UPR, se procedió a realizar la consulta a expertos, a través del método Delphi, que permitió evaluar un grupo de indicadores correspondientes a ambos.

Según Durán R. (1971 citado en Oñate, et al., 1999) el método Delphi es la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener consenso de opiniones informadas. Fue creado por O. Helmer y N. Dalkey y se considera uno de los métodos subjetivos de pronosticación más fiables. Constituye un procedimiento para confeccionar un cuadro de la evolución de situaciones complejas, a través de la elaboración estadística de las opiniones de expertos en el tema tratado. La intención es que los individuos calificados como expertos, viertan sus criterios subjetivos sobre el tema en cuestión.

En la presente investigación, resultó muy favorable la existencia en nuestro país de una sección de orientación de la Sociedad Cubana de Psicología y de Psicología de la Salud, que aglutina a profesionales de varias especialidades y diferentes provincias, los cuáles desempeñan en su práctica cotidiana funciones de orientación. Dicha sección convoca sistemáticamente a encuentros y sesiones de trabajo grupal, en las que los orientadores se reúnen para recibir conferencias, realizar debates científicos sobre la orientación y temáticas afines en las diferentes áreas, espacio que fue usado para el contacto con algunos expertos, dando preferencia a los de la esfera educativa o educacional. De manera similar se aprovecharon las relaciones de la UPR con orientadores de algunas universidades extranjeras, como la Universidad de Cádiz, España, la de San Luis Potosí, México y la de Guayaquil, Ecuador, creadas a partir de convenios de colaboración interuniversitarios, proyectos de investigación y programas de intercambio académico, como el Pablo Neruda.

Teniendo en cuenta que en el método Delphi los expertos vierten criterios subjetivos, en la intención de introducir elementos de objetividad, se tuvo en cuenta el criterio de Campistrous & Rizo, quienes sugieren utilizar el apoyo de dos leyes de la psicología social: la de los juicios comparativos, que expresa que la frecuencia de las preferencias de un indicador ante otro es una función de la intensidad con que ambos poseen la característica considerada y la de los juicios categóricos, que expresa que las frecuencias de preferencia de un indicador poseen una característica a escalar, que refleja la intensidad con que posee la característica considerada. De esta forma se expresa el hecho de que la coincidencia de criterios subjetivos permite la elaboración de una escala que posee ciertas condiciones de objetividad (1998, p. 10).

La selección de los expertos puede hacerse a través de diferentes procedimientos, tales como el de autovaloración de los expertos, el de valoración realizada por el grupo y el de evaluación de algunas de las capacidades de los expertos. Se asumió el de autovaloración, por considerar que en ésta, el experto mismo valora sus competencias y las fuentes que le permiten argumentar sus criterios en el tema en cuestión.

Para determinar el coeficiente de competencia (K) de los expertos, se procedió teniendo en cuenta que éste se conforma a partir de otros dos: el coeficiente de conocimiento del experto sobre el problema que se analiza (K_c), determinado desde su propia valoración, a partir de solicitarle que valore su competencia sobre el problema en una escala de 0 a 10 (escala en que

el 0 representa que el experto no tiene conocimiento alguno sobre el tema y el 10, expresa que posee una valoración completa sobre el mismo). De acuerdo a su autovaloración el experto ubica su competencia en algún punto de esta escala y el resultado se multiplica por 0.1 para llevarlo a la escala de 0 a 1. El otro es el coeficiente de argumentación (Ka) que estima, a partir del análisis del propio experto, el grado de fundamentación de sus criterios. Para determinar este se le pide al experto que ubique el grado de influencia (alto, medio, bajo) que tiene en su criterio cada una de las fuentes.

A partir de las selecciones realizadas por los expertos, se obtienen valores de una tabla patrón, los cuáles se suman, dando como resultado el valor del coeficiente Ka. Con estos datos se determina el coeficiente K como el promedio de los dos anteriores, utilizando la fórmula:

$$K = \frac{Kc + Ka}{2} \text{ (Oñate, et al., 1999, p. 22). El coeficiente de competencia tiene un valor}$$

comprendido entre 0.25 (mínimo posible) y 1 (máximo posible). De acuerdo con los valores obtenidos, se asume un criterio para decidir si el experto debe ser incluido. Los valores de K considerados para determinar la inclusión de los sujetos en este caso fueron: 0,7; 0,8 y 0,9.

Además de estos datos recogidos sobre los expertos, se tuvo en cuenta para su selección, el comportamiento de otros elementos como su capacidad de análisis, espíritu autocrítico y disposición para contribuir con sus criterios al proceso de la investigación; los cuáles se revelaron en los encuentros sostenidos para concertar los detalles de su participación.

Para la aplicación del método Delphi, se utilizaron dos cuestionarios. El primero de ellos (Anexo 25) cumplió dos propósitos esenciales:

1. Seleccionar a los expertos cuyos criterios se procesarían, dentro de un grupo mayor de expertos potenciales, en este caso 24 sujetos (orientadores profesionales, psicopedagogos, psicólogos, psiquiatras, profesores universitarios, metodólogos, maestros).
2. Recopilar la información empírica necesaria de los sujetos seleccionados como expertos (17) a los cuales se les entregaron dos documentos: un resumen de la concepción psicopedagógica de la orientación y de la estrategia para su implementación en la modalidad presencial de la UPR.

En el segundo cuestionario (Anexo 26), a partir de un grupo de cinco indicadores, se sometió a la valoración de cada uno de los expertos la propuesta realizada: la concepción

psicopedagógica de la orientación y la estrategia para su implementación en la modalidad presencial de la UPR. Los indicadores presentados fueron:

1. Correspondencia de la concepción psicopedagógica de la orientación con las demandas actuales de la formación profesional en el contexto cubano.
2. Consideración de la labor educativa como objetivo principal de la orientación psicopedagógica, en su cualidad de relación de ayuda entre: orientandos, orientadores y asesores psicopedagógicos.
3. Integración de la orientación psicopedagógica al proceso de formación profesional a través del colectivo de año, con funciones preventivas y remediales.
4. Correspondencia de la concepción psicopedagógica de la orientación con la estrategia diseñada para su aplicación en la modalidad presencial de la UPR.
5. Elección de las estrategias específicas: resignificación de la orientación; creación del Servicio de Orientación Psicopedagógica y capacitación de los orientadores, como prioritarias a desarrollar a través de las acciones estratégicas propuestas, para implementar la concepción en la UPR.

En el Anexo 27 se muestra la calificación de los expertos según la categoría docente, científica y los años de experiencia, así como la cuantificación del comportamiento de estos valores. Puede apreciarse que 9 de los 17 expertos seleccionados se autoevaluaron en un nivel alto (52,94 %); el 64,7 % cuenta con más de 20 años de experiencia en el tema; el 64,7 % posee categorías docentes principales de profesor titular o auxiliar y el 41,17 % tiene categoría científica de doctor en ciencias y 52,9 % tiene título académico de master. En el Anexo 28 aparece la clasificación de los expertos según el cálculo del coeficiente de competencia y en el Anexo 29 se presenta una tabla con la valoración aportada individualmente por los expertos a cada uno de los indicadores. Estos datos se procesaron sucesivamente, como se ilustra en el Anexo 30, a través de la matriz de frecuencias absolutas; la matriz de frecuencias acumuladas, el cálculo de las probabilidades acumuladas, hasta establecer los puntos de corte, que determinaron la categoría de cada indicador según la opinión de los expertos consultados, de acuerdo con el procedimiento descrito por Campistrous & Rizo (1998, pp. 12-13).

Todos los indicadores propuestos fueron considerados adecuados por los expertos. Los tres vinculados a la concepción (I-1, I-2 e I-3), fueron calificados con valoraciones superiores a los

dos relacionados con la estrategia (I-4 e I-5), lo que condujo a revisar y perfeccionar algunas de las acciones concebidas para la implementación de esta última.

Al final del cuestionario fueron colocadas dos preguntas abiertas y a partir del análisis de las respuestas emitidas por los expertos, se obtuvieron criterios de máxima utilidad, teniendo en cuenta que se trata de profesionales que al estudio teórico profundo de cuestiones relacionadas con este tema, unen la experiencia adquirida en años de investigación y ejercicio profesional vinculado al tema de la orientación en el ámbito educativo universitario.

La primera de estas preguntas, relacionada con la factibilidad de aplicación de la concepción psicopedagógica de la orientación para la modalidad presencial a través de la estrategia propuesta para la UPR, tuvo criterios variados, entre los que predominó la consideración de la amplitud del campo en que se pretendía aplicar, o sea, en toda la institución universitaria y las dudas concernientes a la posibilidad real de lograr la participación de los numerosos factores personales implicados en cada una de las acciones para alcanzar el avance deseado.

En este sentido se recomendó por varios expertos la sistematización de la resignificación de esta nueva mirada al proceso de orientación que involucraba a todos los profesores de la Universidad, como una acción que se mantuviese de manera permanente, con énfasis en la estimulación de la motivación de los implicados hacia estas tareas y en la búsqueda de un clima favorable a la realización del proceso de manera continua y global, aspectos éstos que se consideraron muy valiosos y fueron reforzados dentro de la estrategia.

La segunda de las preguntas abrió el espacio para que los expertos colocaran cualquier reflexión o criterio que desearan agregar, relacionados con la concepción y la estrategia propuestas en la investigación, a partir de los resúmenes que se les habían facilitado. Fueron amplias y certeras las opiniones emitidas, las que se resumieron en la necesidad de:

- ✓ Explicar con mayor profundidad cómo vincular la orientación psicopedagógica al proceso de formación profesional a través del colectivo de año.
- ✓ Definir con mayor claridad la relación entre la orientación y la tutoría, así como los diferentes tipos de relación que se producen entre orientandos, orientadores y asesores psicopedagógicos.
- ✓ Reflejar con mayor claridad las acciones contenidas en las estrategias específicas.
- ✓ Explicar desde la teoría abordada en la concepción, la necesidad de crear un Servicio de Orientación Psicopedagógica.

A partir de los mismos se procedió a estudiar profundamente la primera propuesta de la concepción y la estrategia, para profundizar en todos los aspectos señalados, con lo que se considera fueron enriquecidas ambas. Se considera necesario expresar, que ambas constituyen alternativas, propuestas acerca de cómo desarrollar procesos dialécticos por naturaleza, los cuales siempre serán susceptibles de otros abordajes desde la ciencia, de cambios en función de los individuos que participan en ellos y del contexto en que tienen lugar.

III.3. Implementación de una experiencia inicial de la estrategia de orientación psicopedagógica, en el 1er año de la carrera de Agronomía, modalidad presencial de la UPR

La estrategia para la implementación de la concepción psicopedagógica del proceso de orientación, descrita en el acápite III.1. comenzó a aplicarse desde el curso 2009-2010 y continúa hasta el momento con la realización de las acciones y operaciones descritas, que implican a todas las carreras de la UPR. Para ilustrar dicha experiencia en la tesis, se escogió la carrera de Agronomía, por ser la de mayor matrícula en la modalidad presencial, la que ha presentado mayores índices de abandono y bajo rendimiento académico, además por la pertinencia que reviste actualmente en nuestro territorio.

La Ingeniería Agrónoma es una de las carreras prioritarias, que con mayor fuerza se está potenciando para las matrículas de próximos cursos, por la necesidad de elevar el número de graduados que contribuyan al desarrollo de nuestra provincia, eminentemente agrícola. En su 1er año, se han producido históricamente los más elevados índices de abandono y en este curso se le ha dedicado una atención diferenciada, por lo que se expone la implementación de una primera experiencia de la estrategia en el mismo.

Como se **fundamentó** en la estrategia general, se requería promover actitudes favorables hacia el proceso de orientación, propiciar un clima psicológico de comprensión y apoyo entre los involucrados, con vistas a lograr su participación. De igual forma, como premisa se necesitaba la capacitación sistemática de los asesores psicopedagógicos y orientadores, para establecer relaciones de ayuda profesional con los orientandos. Presuponía la puesta en marcha del Servicio de Orientación Psicopedagógica, ejecutando la orientación psicopedagógica y ofreciendo asesoría permanente a la carrera.

En el **diagnóstico** previo a la implementación de la estrategia, se obtuvo que el proceso de orientación psicopedagógica que se realizaba en esta carrera desde la percepción de profesores

y estudiantes era pobre en las cuatro áreas: potenciación de desarrollo en el aprendizaje, profesional, personal y social. En el colectivo de 1er año las acciones de orientación se limitaban a la asignación de tutores cada cinco estudiantes, que realizaban una tutoría insatisfactoria para ambos participantes: profesores y estudiantes, pues se consideraba insuficiente la preparación para la realización de la misma, escaso el tiempo dedicado a ella, así como espontáneos y superficiales los encuentros realizados.

En entrevista al jefe de colectivo de año se obtuvo que presentaba dificultades con la implicación de los profesores en la orientación, dado su perfil profesional alejado de la psicopedagogía y las humanidades en general, así como la escasa motivación para realizar esta labor, centrados en las dificultades de los estudiantes en cuanto a las materias de las asignaturas, reveladas en los diagnósticos. Igualmente se comportaba escasa la motivación de muchos estudiantes por la carrera, lo que dificultaba la asistencia, disciplina y contribución en clases, así como la participación en las actividades de tutoría convocadas.

Al analizar el plan metodológico de la carrera y del año no se encontraron actividades relacionadas con la orientación psicopedagógica, tampoco en los proyectos educativos de las brigadas. En entrevista grupal con los profesores del colectivo de primer año, expresaron que no contaban con información suficiente sobre el tema, ni materiales para prepararse acerca de cómo realizarlo, además de que la multiplicidad de funciones dejaba muy poco tiempo para la tutoría. Los principales resultados se resumen en:

<p style="text-align: center;">FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Necesidad sentida de encontrar mecanismos para elevar la promoción y la retención. ✓ Motivación de los implicados por la implementación de estrategias en este sentido. ✓ Apoyo de la dirección de la carrera y del colectivo de año. 	<p style="text-align: center;">DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bajo nivel de conocimiento sobre la orientación psicopedagógica. ✓ Baja satisfacción con experiencia de la orientación limitada a la tutoría. ✓ Pobre motivación hacia la misma. ✓ Percepción en los profesores de multiplicidad de funciones simultáneas. ✓ Escasa preparación y carencia de instrumentos para el diagnóstico y el asesoramiento en los profesores. ✓ Separación tutoría y colectivos de año.
<p style="text-align: center;">OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prioridad labor educativa y orientación en la UPR ✓ Existencia de un Servicio de Orientación Psicopedagógica ✓ Apoyo de la VRFP 	<p style="text-align: center;">AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Insuficiente orientación vocacional hacia la Agronomía en niveles precedentes. ✓ Limitada valoración social de la carrera ✓ Escaso vínculo con familias

El **objetivo general** que condujo la experiencia fue: Desarrollar un proceso de orientación psicopedagógica que contribuyera favorablemente a la formación de los profesionales de Agronomía en su 1er año, a través de la capacitación de profesores y alumnos aventajados para el desempeño del rol de orientadores, que estimulen la motivación de los estudiantes, potencien su desarrollo en las áreas del aprendizaje, profesional, personal y social.

Se partió de las acciones estratégicas específicas concebidas en la estrategia general para la implementación de la orientación psicopedagógica (Sub-acápite III.1.4.) las cuáles fueron desarrollándose simultáneamente en la UPR. Una de las primeras fue la creación del Servicio de Orientación Psicopedagógica, que agrupaba a los asesores psicopedagógicos, principales ejecutores de las actividades correspondientes a este proceso, subordinado a la Vicerrectoría de Formación del Profesional, dada la integración que se pretendía propiciar entre los procesos de orientación psicopedagógica y de formación profesional, lo que generaba la necesidad de insertar paulatinamente la orientación en los diferentes espacios en que tiene lugar este último. Simultáneamente se combinaron operaciones para la resignificación de la orientación psicopedagógica y para la capacitación de los implicados.

Específicamente dirigidas al 1er año de Agronomía, se desarrollaron cuatro actividades:

- I. Estimulación en los directivos, profesores y estudiantes del primer año de la carrera de Agronomía de actitudes favorables hacia el proceso de orientación psicopedagógica, a partir del conocimiento de su contribución a la formación profesional, promoviendo motivación, participación y apoyo al mismo.
- II. Despliegue de programas de capacitación sobre orientación psicopedagógica que preparen a los profesores de 1er año y alumnos aventajados de años superiores, para el desempeño del rol de orientadores y la ejecución de acciones preventivas y remediales que contribuyan a potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.
- III. Atención diferenciada por parte del Servicio de Orientación Psicopedagógica, al 1er año de la carrera en la Facultad de Agronomía de Montaña de San Andrés (FAMSA).
- IV. Desarrollo de una experiencia de tutoría entre iguales “Proyecto Compañero”, asesorada por el SOP, para la realización de la orientación psicopedagógica a los orientandos de 1er año, con estudiantes de años superiores en el rol de orientadores no profesionales.

III.3.1. Estimulación de actitudes favorables hacia la orientación psicopedagógica

En consonancia con este propósito, se **socializaron** por los asesores psicopedagógicos, diferentes presentaciones dirigidas a la resignificación y explicación del proceso de orientación psicopedagógica para la modalidad presencial, con las ideas generales de la concepción y de la estrategia que se pondría en práctica: en el claustro de profesores, la jornada científico metodológica, entre otros espacios, con la asistencia de directivos y profesores de las carreras de la UPR, incluidos, por supuesto, los de Agronomía.

Con posterioridad se presentó el tema por los asesores psicopedagógicos a todos los **profesores del colectivo de 1er año**, concretando la experiencia a aplicar, especificando los roles y tareas concretas a desempeñar por los implicados, donde se propiciaron reflexiones acerca de sus fortalezas y debilidades, con vistas a su perfeccionamiento. Emergió con gran fuerza el tema de las dificultades académicas de los estudiantes que ingresaban a la carrera y su baja motivación por la misma, que en pocos casos se encuentra dentro de las primeras opciones solicitadas por ellos, para su profesión futura. El elevado número de bajas que se produce en el primer semestre, la cantidad de asignaturas suspensas y en general el bajo rendimiento docente, constituyeron tópicos recurrentes en las preocupaciones de los profesores, las cuáles no habían sido solucionadas con la aplicación de la tutoría, para la que expresaron encontrarse insuficientemente preparados.

Se explicó por parte de los asesores psicopedagógicos que la preparación se atendería con gran prioridad, y que se proponían nuevas acciones a realizar dentro de la orientación, para las que se capacitaría a los profesores sistemáticamente y se les brindarían los instrumentos y herramientas necesarias. Se enfatizó la idea de que la orientación psicopedagógica constituía una de las alternativas que a nivel internacional estaba ofreciendo respuestas efectivas a los problemas de deserción y bajos índices académicos de los estudiantes universitarios.

Se realizó un encuentro con todos los **estudiantes** del primer año de la carrera en el que a través de técnicas participativas se les presentó la orientación psicopedagógica como una relación de ayuda que se les ofrecería a través de diferentes actividades. Se indagó acerca de los temas que constituían objeto de preocupación en el ingreso a la Universidad y específicamente a la carrera de Agronomía. Como todas las tareas se trabajaron simultáneamente, en este encuentro inicial se invitó a un grupo de estudiantes de alto rendimiento de años superiores, que trabajarían a lo largo del curso la tutoría entre iguales

(Anexo 31). El intercambio de experiencias entre ellos resultó estimulador para los estudiantes de 1ro, que formularon interrogantes, expusieron dudas y recibieron los criterios de sus compañeros de años superiores, que argumentaron la importancia de la carrera, las satisfacciones cotidianas de la vida universitaria, y su disposición a acompañarlos y ayudarlos en el proceso de aprobar satisfactoriamente el 1er año de la carrera, meta considerada difícil para los de nuevo ingreso. Sus compañeros de años superiores constituyeron la mejor prueba de la posibilidad de alcanzar resultados satisfactorios. Se preparó además, con la participación de profesores, estudiantes y asesores psicopedagógicos del SOP, un programa televisivo dedicado a la carrera, para el espacio “Senda Universitaria” de la TV provincial.

III.3.2. Realización de programas de capacitación sobre orientación psicopedagógica

Los **profesores** de este colectivo, se insertaron en el curso ofertado por los asesores psicopedagógicos del SOP, que se desarrolló durante todo el curso 2010-2011, en su primera edición, con la asistencia conjunta de los profesores miembros del equipo de trabajo educativo de la residencia estudiantil de la UPR que atendían la carrera (Anexo 32).

Como puede apreciarse en el programa de este curso (Anexo 24) se fueron trabajando con los profesores un grupo de temáticas sobre la orientación psicopedagógica, en forma de talleres, conducidos por los asesores psicopedagógicos del SOP, que propiciaron la participación activa de los orientadores, estimularon su motivación, proporcionaron conocimientos, desarrollaron habilidades y contribuyeron a la modificación de actitudes para su desempeño. Se realizaron en el curso 10 talleres de capacitación y uno integrador final de evaluación (Anexo 33).

Algunos de los conocimientos impartidos fueron: Posición teórica desde la que se aborda el proceso de orientación psicopedagógica en la educación superior. La orientación como función del maestro en la realización de la labor educativa. Roles de la orientación psicopedagógica: asesores psicopedagógicos, orientadores y orientandos. El colectivo de año como nivel estructural para el desarrollo de la orientación: proyecto educativo de la brigada y proyecto de vida profesional. Áreas de la orientación psicopedagógica para la potenciación de desarrollo en el aprendizaje, profesional, personal y social. Técnicas para el diagnóstico y la intervención psicopedagógica: entrevista, encuesta, observación, análisis de documentos, formación de habilidades sociales, reforzamiento, entre otras.

Las principales habilidades potenciadas: analizar el proceso de orientación psicopedagógica como función del profesor universitario; caracterizar las cuatro áreas en las que se desarrolla el

proceso de orientación psicopedagógica y valorar algunas técnicas para la caracterización e intervención psicopedagógica con los estudiantes. Se estimuló durante cada una de las sesiones, el sentido de pertenencia de los profesores a la Universidad y a la carrera de Agronomía, la significación de la profesión como una de las prioridades del país y la provincia, así como el estímulo insustituible que constituye para los estudiantes el ejemplo personal de los profesores y su implicación en el proceso formativo, para potenciar los valores de la sensibilidad, responsabilidad y ética profesional.

En este objetivo dedicado a la capacitación de los orientadores de la carrera de Agronomía, se trabajó de manera simultánea con los **estudiantes orientadores** que participaron en la experiencia de tutoría entre iguales, que se referirá más adelante y con los profesores que asumirían el rol de orientadores en el 1er año de la FAMSA.

En la medida en que se realizaban los encuentros del curso de capacitación a los profesores, se ofrecían las **herramientas** para la realización del proceso de orientación psicopedagógica que se estaba llevando a cabo por los profesores con sus estudiantes de manera sincrónica. Los asesores del Servicio de Orientación, participaban con los profesores de la carrera en las reuniones del colectivo de 1er año, donde se debatía el trabajo metodológico del año, la marcha del proceso docente educativo, las incidencias en la residencia estudiantil y los diferentes problemas a los cuales la orientación psicopedagógica podía ofrecer alternativas de apoyo por parte de los profesores desde el desempeño de su rol como orientadores.

Después de una etapa inicial dedicada a las generalidades del proceso de orientación psicopedagógica, se trabajó en el curso de capacitación el tema de la primera etapa de la orientación, **caracterización psicopedagógica**, a desarrollar por los profesores, en su rol de orientadores, en el periodo inicial del curso. Se ofreció una propuesta por los asesores psicopedagógicos, la cuál fue debatida y enriquecida por el colectivo de profesores. Con el apoyo y la asesoría de la Vicerrectoría de Formación del Profesional, se reprodujeron los ejemplares correspondientes al monto de la matrícula del 1er año de todas las carreras de la Universidad, incluida la de Agronomía, de manera que se les proporcionó a los profesores el cuestionario para la caracterización psicopedagógica inicial (Anexo 34) cuyos ejemplares impresos fueron entregados al jefe de colectivo de año. Además del cuestionario se realizó por los profesores un análisis documental de las pruebas de ingreso.

Los asesores psicopedagógicos elaboraron un documento con la interpretación exhaustiva de las técnicas aplicadas (Anexo 35) el cuál fue analizado en varias sesiones de asesoría con todos los profesores del colectivo de 1er año de Agronomía, en ocasiones de manera conjunta, en otras se trabajó en pequeños grupos para el análisis de aspectos concretos de la interpretación de preguntas o estudiantes específicos.

Se estableció un horario permanente en el local del SOP, para asesorar de manera continua a los profesores y estudiantes que se desempeñaban como orientadores, en el cual se realizaron numerosas sesiones de capacitación a los mismos en las variadas cuestiones concernientes a la dinámica cotidiana del proceso de orientación psicopedagógica. Especial asesoría requirió el proceso de elaboración por la brigada del **Proyecto Educativo**, en el que se incluyeron diferentes acciones que se planeaba desarrollar con respecto a la orientación psicopedagógica. De manera similar se establecieron relaciones de ayuda por los asesores psicopedagógicos con estudiantes del 1er año de la carrera, que por las características de las problemáticas que afrontaron, trascendieron los límites de la orientación que podían ofrecer los estudiantes en la tutoría de iguales y los profesores desde el desempeño de su rol de orientadores.

III.3.3. Atención diferenciada por parte del SOP al 1er año de la facultad de Agronomía de Montaña de San Andrés (FAMSA)

La misión de la FAMSA radica en tributar al desarrollo rural sostenible de la Cordillera de Guaniguanico dentro del Programa del Plan Turquino-Manatí en la provincia Pinar del Río, mediante la formación, capacitación y superación de los recursos humanos profesionales, técnicos y campesinos del macizo montañoso, a través de sus procesos universitarios de forma integral y continua, con una sólida base científica y tecnológica. En el curso 2010-2011, se realizó una **caracterización del proceso de orientación psicopedagógica** que se desarrollaba en la FAMSA, aplicando las encuestas para determinar la orientación que realizaban los profesores y la que recibían los estudiantes (Anexos 17 y 18). La muestra coincidió con el universo pues se incluyeron los 30 estudiantes y los 8 profesores del 1er año. Se realizó una entrevista a la jefa del colectivo de 1er año y al decano de la facultad (Anexo 16).

Los resultados de estas entrevistas resultaron similares a los obtenidos en la Sede Central, los niveles de conocimiento acerca de la orientación psicopedagógica resultaron pobres, no concibiéndose que este proceso pueda integrarse al trabajo del año académico y a la formación de los profesionales. Los roles concebidos son: orientados y tutores, pues a la

tutoría se reduce la forma de orientación conocida y la mayor preocupación de ambos entrevistados es que los profesores no cuentan con la preparación necesaria para realizarla, pues no han recibido capacitación en este sentido. El objetivo de la orientación, se concibe por los entrevistados como un apoyo a los estudiantes para su tránsito exitoso por la universidad y la labor educativa como la prioridad en la formación, no vinculada a la orientación. Sobre las áreas de ésta, existe coincidencia en la necesidad del apoyo al aprendizaje y que debe tributar a lo profesional y lo personal, sin mayores especificidades. En cuanto a las etapas, mencionan el diagnóstico y la intervención de tutoría; las funciones son algunas de las atribuidas en los documentos del MES para la tutoría: apoyar al estudiante, servirle de guía y consejero.

En las encuestas se obtuvo en la dimensión I, Orientación para el aprendizaje, por los profesores la categoría regular solo en tres indicadores: orientación sobre los documentos rectores para el proceso docente educativo, técnicas de estudio y motivación hacia el proceso, mientras que los estudiantes plantean recibir orientación regular sólo sobre los documentos rectores, en el resto ambos grupos refirieron que la orientación es pobre o no se realiza.

En la dimensión II, Orientación profesional, los resultados se comportaron de forma más favorable, pues ambos grupos coincidieron en que se realiza una orientación adecuada sobre el modelo del profesional y la aplicación de los contenidos de las asignaturas a los modos de actuación, así como sobre la motivación hacia la misma, el resto de los indicadores estuvo regular. Estos resultados pudieran explicarse por el hecho de que se trata de una facultad dedicada únicamente a la formación de ingenieros agrónomos.

Las dimensiones III y IV, referidas a la orientación personal y social, respectivamente, no fueron clasificadas en ninguno de los indicadores de adecuada en cuanto a la orientación que ofrecían y recibían profesores y estudiantes. Se consideró por los primeros que ofrecían regular orientación en cuanto a las habilidades comunicativas, elaboración de los proyectos de vida y la formación de valores. En estas dos últimas cuestiones coincidieron con los estudiantes, quienes opinaron que no se realiza orientación en ninguno de los indicadores restantes, aunque sí aparece regular motivación hacia la misma.

Los argumentos planteados por la totalidad de los profesores en las preguntas de desarrollo, subrayan su preocupación pues no se encuentran preparados para realizar este proceso. Plantean que no lo han recibido en su formación de pregrado ni postgrado y reconocen la necesidad de ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades mencionadas en la encuesta.

Estos resultados condujeron a la necesidad de apoyar diferenciadamente al colectivo de 1er año de la FAMSA para la realización del proceso de orientación psicopedagógica.

Por la lejanía de la Sede Central, a este colectivo le resultó imposible incorporarse al curso ofrecido en la misma sobre orientación psicopedagógica, solamente la jefa de colectivo asistió a algunos encuentros, pero recibió el apoyo directo de los asesores psicopedagógicos del SOP en varios encuentros propiciados con este fin, en los cuáles se le proporcionaron los cuestionarios para la caracterización psicopedagógica de todos los estudiantes de 1er año (Anexo 34), así como el documento con la interpretación exhaustiva de las técnicas aplicadas (Anexo 35), el cuál fue analizado en varias sesiones de asesoría por vía telefónica y del correo electrónico, en las que se trató el tema de la elaboración por la brigada del Proyecto Educativo, con la inclusión de diferentes acciones a desarrollar con respecto a la orientación.

La oportunidad de contar en el territorio con una estudiante de sexto año de Psicología, miembro del grupo científico estudiantil del SOP, aportó la colaboración mayor a la realización de este proceso, pues la misma, vinculada directamente a los asesores psicopedagógicos del SOP, se desempeñó como coordinadora de las acciones de capacitación que se implementaron en la FAMSA, directamente apoyada por la jefa de colectivo de 1er año. Como se habían diagnosticado las mayores dificultades focalizadas en la preparación de los ocho profesores, se trabajó en la implementación de un sistema de talleres dirigidos a la capacitación de los mismos para la orientación psicopedagógica.

Después de varios encuentros de familiarización y motivación hacia la orientación psicopedagógica (Anexo 36), teniendo en cuenta las principales áreas, fueron seleccionadas por los profesores para comenzar su preparación, cuatro temáticas, una por cada área, sobre las que se diseñaron cuatro talleres siguiendo la estructura que aparece en el Anexo 37. Los mismos se implementaron en la FAMSA para el trabajo posterior de los profesores con sus estudiantes, con los siguientes objetivos: proporcionar herramientas para planificar de forma eficaz el trabajo académico, con énfasis en la identificación de la necesidad del uso racional y productivo del tiempo; fortalecer las habilidades en cuanto a escuchar, pensar y escribir, para el desarrollo del proceso docente educativo en cuanto a la búsqueda y registro de información a través de la toma de notas de clases; favorecer el uso de herramientas para extraer ideas principales del material escrito, a través del análisis y síntesis y facilitar el uso de estrategias

de afrontamiento a la situación de examen a través de la relajación. En el Anexo 38 aparecen detallados los cuatro talleres con las técnicas y temáticas desarrolladas en cada uno de ellos.

III.3.4. Experiencia de tutoría entre iguales “Proyecto Compañero”

El “Proyecto Compañero” tuvo como objetivo implementar una experiencia de tutoría entre iguales para el desarrollo del proceso de orientación psicopedagógica en el área del aprendizaje para los estudiantes de 1er año, carrera de Agronomía. Por constituir la primera experiencia realizada en nuestra Universidad, se desarrolló en el presente curso sólo en el área dirigida a potenciar el desarrollo de los estudiantes para el proceso de aprendizaje, la más directamente vinculada a la actividad de estudio, en la que mayor experiencia podían aportar los estudiantes de años superiores que desempeñarían el rol de orientadores no profesionales y en la que se expresaron las mayores demandas por el colectivo de año.

Inicialmente se expusieron las principales ideas del Proyecto al Decano de la Facultad de Forestal y Agronomía, al Jefe del Departamento-carrera de Agronomía y a los jefes de colectivos de año de 1ero (donde se ubicaban los estudiantes orientandos, que se denominaron “noveles”) y de 4to y 5to años (estudiantes “compañeros”, que realizaron la orientación). En este encuentro, se realizaron las propuestas de los estudiantes compañeros, todos con elevados índices académicos, adecuado desarrollo de sus valores morales, ejemplos en sus clases y sobre todo, motivados por la carrera y por participar en la experiencia. Todos los estudiantes invitados por sus profesores accedieron, resultando 10 en total, los cuáles fueron conducidos por una estudiante de sexto año de la carrera de Psicología, del mencionado grupo científico estudiantil de orientación psicopedagógica (Anexo 39).

Todos participaron en el 1er encuentro con los estudiantes de 1er año, mencionado con anterioridad. Se presentó el Proyecto en general, se realizaron ejercicios de motivación y reflexión sobre su ingreso a la UPR y la necesidad de apoyo para una trayectoria exitosa.

Con posterioridad se desarrolló el encuentro de presentación entre cada uno de los estudiantes compañeros y sus noveles, que habían sido elegidos en número de nueve a diez para cada uno, por el orden de los listados de las brigadas, para facilitar los horarios de los encuentros. Con la participación de la coordinadora y los asesores psicopedagógicos del SOP, se utilizaron diferentes técnicas para el intercambio y el establecimiento de los mecanismos de contacto para concertar posteriormente los horarios de realización de los talleres.

Se diseñaron cinco talleres de orientación psicopedagógica para potenciar el desarrollo de los estudiantes en el área del aprendizaje, cuyos objetivos fueron: informar a los estudiantes acerca del funcionamiento de la Universidad y los servicios que en ella se brindan como: bibliotecas, residencia estudiantil, secretarías, laboratorios, cafeterías, entre otros; proporcionarles orientación acerca de cómo organizar el tiempo con relación a sus estudios universitarios; orientar acerca de técnicas para el análisis y síntesis de los contenidos en el estudio independiente; ofrecer a los estudiantes herramientas para favorecer los procesos de atención y memoria y orientar a los estudiantes en habilidades que permitan disminuir la ansiedad ante los exámenes. La estructura general de los mismos se refleja en el Anexo 37.

Se elaboró por la coordinadora y los estudiantes compañeros el cronograma de los encuentros, teniendo en cuenta los horarios docentes de 1ro., 4to y 5to año de la carrera. A partir de este cronograma se desarrollaron los talleres sobre las temáticas elegidas, según las principales dificultades detectadas en el diagnóstico, los cuales aparecen detallados con las técnicas y temáticas desarrolladas en cada uno de ellos en el Anexo 40. Cada uno de los talleres, se impartía en un primer momento por la coordinadora y los asesores psicopedagógicos a los estudiantes compañeros y con posterioridad, los compañeros replicaban el mismo a sus estudiantes noveles, con un intervalo de 15 días entre cada taller. Al comienzo de cada taller se aplicaron instrumentos de evaluación específicos de cada tema a los orientandos, los cuales se repitieron una vez finalizada la experiencia.

III.3.5. Evaluación de la experiencia de aplicación del proceso de orientación psicopedagógica en el 1er año de la carrera de Agronomía, UPR

Para la evaluación de esta primera experiencia fue necesario partir del criterio de que los resultados concernientes a un proceso que pretende lograr transformaciones en los seres humanos y los procesos que éstos desarrollan resultan difíciles de determinar, además de que las transformaciones concernientes a la subjetividad toman tiempo y los cambios en la mayoría de las ocasiones sólo pueden apreciarse a largo plazo e inferirse del comportamiento de indicadores indirectos. En tal sentido, para valorar como se ha desarrollado un proceso psicopedagógico de orientación que contribuya favorablemente a la formación de los profesionales de Agronomía en su 1er año, se utilizaron algunas técnicas en el transcurso de las diferentes actividades realizadas.

Durante la ejecución de las actividades de capacitación, tanto en el curso impartido en la Sede Central como en los talleres en la FAMSA, se aplicó el método de la **observación** para obtener información acerca de las actitudes de los profesores del 1er año de Agronomía con relación al proceso de orientación psicopedagógica. Se establecieron seis pares de categorías a evaluar como dimensiones para caracterizar los componentes cognoscitivo, afectivo y conductual, con indicadores hacia la esfera positiva y negativa.

Las categorías fueron: Asistencia - Inasistencia; Presencia - Ausencia; Motivación – Desmotivación; Receptividad - Rechazo al tema; Planteamientos creativos y profundos - Repetitivos y superficiales; Dominio del tema - Poco o ningún dominio del tema. Los indicadores de cada una de estas dimensiones se muestran en el Anexo 41. De igual forma se refleja en el Anexo 42 la guía de observación utilizada para determinar el comportamiento de los profesores de manera individual en cada uno de los encuentros de capacitación.

Los datos obtenidos se procesaron para obtener una visión general acerca de las actitudes evidenciadas hacia los temas tratados de la orientación psicopedagógica en los profesores capacitados de la Sede Central y de la FAMSA, los cuáles se muestran en los Anexos 43 y 44, respectivamente. Puede apreciarse en ambos grupos que todos los indicadores, de las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual obtienen puntajes en la esfera positiva, o sea, indican la existencia de actitudes favorables hacia la orientación psicopedagógica. La asistencia se comportó muy elevada, al igual que la participación, receptividad, dominio alcanzado en el tema, por citar algunos ejemplos. Esta técnica permitió constatar que tanto el nivel de conocimientos, como la motivación de los profesores, se elevaron con relación a los niveles detectados en la caracterización realizada inicialmente en la carrera.

Los niveles de satisfacción fueron elevados en cada una de las actividades de capacitación realizadas en ambos grupos de profesores, los que se recogían en las técnicas participativas realizadas al final de los encuentros. Fueron emitidas opiniones favorables, tales como: “La preparación y destreza de los profesores que dieron los cursos. (dominio, habilidad, carisma, ejemplo personal, amenos, motivadores)”; “Nos enseñaron herramientas para la caracterización y el manejo psicopedagógico, interesantes las temáticas tratadas”; “Orienta mejor a los profesores acerca del tratamiento que debe recibir el estudiante de 1er año y por qué es prioritario”; “Intercambio de criterios con otros profesores de otros perfiles en un ambiente de cooperación y profesionalidad”, “Amplia participación y asistencia de los

profesores a los encuentros” y “Demuestra la importancia de la caracterización de los estudiantes de 1er año y muestra cómo hacerlo”, por citar algunos.

De manera similar expresaron algunos elementos negativos a tener en cuenta en próximas ediciones de los programas de capacitación, por ejemplo: “Actitud negativa de algunos profesores”; “Auditorio demasiado numeroso”; “Local caluroso” y “Pocas sesiones de trabajo, debe ser más extenso”. Se considera el balance positivo, aunque con debilidades a superar.

La experiencia de tutoría entre iguales **“Proyecto Compañero”**, ha sido valorada por sus participantes, tanto noveles, como compañeros, como muy enriquecedora para su desarrollo en el proceso de aprendizaje, en el establecimiento de relaciones profundas de amistad con otros compañeros y positiva en sentido general. La aplicación de los instrumentos de evaluación antes y después de la realización de los talleres demuestra el avance cualitativo alcanzado en el manejo de herramientas para el proceso de aprendizaje, aunque las mayores insatisfacciones están relacionadas con los cambios que se produjeron en los horarios de los encuentros, tanto de la coordinadora y asesores psicopedagógicos con los compañeros, como de éstos con los noveles (Anexo 45). Puede notarse además, el elevado nivel de satisfacción de los estudiantes compañeros con la experiencia (Anexo 46).

Se considera que para próximas experiencias, la preparación de los compañeros debe realizarse en el curso precedente, para dedicar toda la energía a potenciar el desarrollo de los noveles con un programa de acogida desde los primeros momentos de su llegada a la Universidad y que se mantenga a lo largo del curso, planificado dentro del horario docente.

Según el informe de promoción elaborado por la Vicerrectoría de Formación del Profesional de la UPR (2011), al comparar los resultados de promoción del 1er año de este curso 2010-2011, con los del 2009-2010, se observa un discreto avance en + 1,74 puntos porcentuales en este curso escolar, pues en el anterior se obtuvo una promoción limpia del 48,82% (331 alumnos limpios de una matrícula inicial de 678 estudiantes).

La carrera de Agronomía, en el primer semestre del presente año en comparación con otras carreras de la UPR, con 61,95%, (127 de 205 estudiantes matriculados) es la que mayor porcentaje de promoción limpia aporta a las estadísticas de la Universidad, como puede apreciarse en el Anexo 47. Otras de las carreras de la Universidad, como Forestal, Mecánica y Economía, presentan los rendimientos más pobres en primer año, como había ocurrido históricamente también en la carrera de Agronomía, que este año concentra sus mayores

dificultades de promoción en el segundo año. En el mencionado informe de la Vicerrectoría de Formación del Profesional se señala como una de las fortalezas: “La atención a los estudiantes de 1er año a través del Servicio de Orientación Psicopedagógica” (2011, p. 8).

Conclusiones del capítulo III:

La concepción psicopedagógica de la orientación, propuesta para la modalidad presencial de la educación superior, se implementó en la UPR, a través de una estrategia estructurada en: introducción-fundamentación; diagnóstico; objetivo general; acciones estratégicas específicas y evaluación. Las acciones estratégicas específicas fueron: resignificación del proceso de orientación psicopedagógica para la modalidad presencial de la UPR; creación de un Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOP) y capacitación de los implicados en el proceso de orientación psicopedagógica.

La validez de la concepción psicopedagógica y de la estrategia para su implementación en la UPR, se determinó a través de la consulta a expertos (17, de 24 potenciales), a través del método Delphi, que permitió evaluar un grupo de indicadores correspondientes a ambos, que en su totalidad fueron considerados adecuados por los mismos, aunque las valoraciones aportadas condujeron a la profundización de la argumentación de las ideas de la concepción y al perfeccionamiento de las acciones concebidas para la implementación.

Se implementó una experiencia inicial de la estrategia de orientación psicopedagógica, en el 1er año de la carrera de Agronomía, modalidad presencial de la UPR, que incluyó cuatro actividades fundamentales: Estimulación en los directivos, profesores y estudiantes del primer año de la carrera de Agronomía, de actitudes favorables hacia este proceso, promoviendo motivación, participación y apoyo al mismo; despliegue de programas de capacitación sobre orientación psicopedagógica que preparen a los profesores de 1er año y alumnos aventajados de años superiores, para el desempeño del rol de orientadores y la ejecución de acciones preventivas y remediales que contribuyan a potenciar el desarrollo integral de los estudiantes; atención diferenciada por parte del SOP, al 1er año de la carrera en la FAMSA y desarrollo de una experiencia de tutoría entre iguales “Proyecto Compañero”, asesorada por el SOP, para la realización de la orientación psicopedagógica a los orientandos de 1er año, con estudiantes de años superiores en el rol de orientadores no profesionales.

Los instrumentos aplicados mostraron resultados satisfactorios en la implementación de esta experiencia, tanto para los profesores como para los estudiantes.

Conclusiones



CONCLUSIONES

1. En las investigaciones consultadas sobre la orientación en contextos educativos a nivel internacional, predomina una visión psicopedagógica limitada, los enfoques tienden a reducirla al desarrollo de determinadas esferas de la personalidad, con supremacía de lo cognitivo y énfasis en la disminución de la deserción escolar.
2. En el contexto cubano se ha desarrollado la orientación en ámbitos educativos, tomando como base la escuela histórico-cultural; en la última década se ha profundizado en la tutoría para la modalidad semipresencial de las universidades, con un reconocimiento del rol de orientador de los profesores, pero escasa fundamentación de cómo integrar la orientación a la formación del profesional.
3. La orientación psicopedagógica en la Universidad de Pinar del Río se limitó a la tutoría, desarrollada de manera poco planificada y remedial, parcializada hacia lo docente, con una preparación insuficiente por parte de los tutores, carencia de herramientas y desvinculada del proceso de formación profesional.
4. En el proceso de orientación psicopedagógica se producen relaciones de capacitación y ayuda, en las que los profesores asumen los roles de asesores psicopedagógicos y orientadores, mientras los estudiantes, los de orientandos y orientadores no profesionales, bajo los principios del carácter activo y la capacitación sistemática.
5. El proceso de orientación psicopedagógica tiene como objetivo principal la realización de la labor educativa por los profesores, para potenciar el desarrollo de los estudiantes en las áreas del aprendizaje, profesional, personal y social, realizando funciones preventivas y remediales a través de la caracterización, el asesoramiento y la evaluación.
6. El proceso de orientación psicopedagógica para la modalidad presencial, se integra a la formación de los profesionales, coordinado desde el colectivo de año y a partir de él se ejecuta en los diferentes escenarios de la universidad.
7. La estrategia que se propone para la implementación de la concepción psicopedagógica del proceso de orientación en la UPR, a partir de su fundamentación y diagnóstico, se sustenta en la integración de esta orientación al proceso de formación profesional, a través del trabajo metodológico de los colectivos de año.

8. La concepción psicopedagógica de la orientación se implementó en la modalidad presencial de la UPR a través de una estrategia dirigida a:
 - ✓ La resignificación de la orientación para promover actitudes favorables en los directivos, profesores y estudiantes.
 - ✓ La creación de un Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOP) para agrupar a los asesores psicopedagógicos, con la función de ejecutar el proceso de orientación psicopedagógica.
 - ✓ La capacitación de los implicados en el proceso de orientación psicopedagógica para proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y valores para desempeñar adecuadamente el rol de orientadores.
9. Los índices de validación alcanzados a través del método Delphi resultaron significativos, lo que permitió constatar la validez de la concepción y la estrategia, con niveles aceptables de precisión y la obtención de sugerencias dirigidas al perfeccionamiento de los resultados.
10. Con la aplicación de la estrategia al 1er año de la carrera de Agronomía, se logró: promover en los implicados actitudes favorables hacia el proceso de orientación psicopedagógica; capacitar a todos los profesores del año para el desempeño del rol de orientadores; caracterizar psicopedagógicamente a todos los estudiantes del 1er año; ejecutar relaciones de ayuda según las necesidades; desarrollar el proceso de orientación psicopedagógica en la FAMSA y potenciar la tutoría entre iguales a través del “Proyecto Compañero”.

Recomendaciones

RECOMENDACIONES

1. Ampliar la investigación sobre el proceso de orientación psicopedagógica, profundizando en el papel de otros agentes y agencias educativos como la familia, las unidades docentes y la comunidad; también en otras áreas y contenidos de la orientación psicopedagógica, como la atención a la diversidad.
2. Socializar la experiencia en el resto de las universidades del territorio y el país, para su perfeccionamiento y aplicación, de acuerdo a las problemáticas y condiciones específicas de cada institución.
3. Considerar como condiciones necesarias para su implementación, la capacitación psicopedagógica sistemática de los asesores y orientadores, así como la participación responsable de los implicados; igualmente el apoyo de los directivos de la IES, la favorece significativamente.

Referencias bibliográficas



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alarcón, R. (2008). La Nueva Universidad Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 2(13), 1-24. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero-2/189408201.pdf/view>. Acceso día: 15/4/09.
2. Alarcón, V. & Ibáñez, J. C. (2008). *La certificación en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. [PER-401] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15, (p. 6).
3. Álvarez de Zayas, C. (1993). *La escuela en la vida*. Colección Educación y desarrollo. La Habana: Félix Varela, (pp. 12-17; 64).
4. Álvarez, M. & Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, España, (p. 7).
5. Arco, J. L. (2010). *Programa de tutoría entre compañeros de la Universidad de Granada*. Ponencia presentada en la Jornada de Trabajo y Formación: "Programas de Orientación y apoyo al estudiante. Las tutorías Personalizadas". Universidad de Cádiz, España, Febrero de 2010.
6. Arias, G. (2003). La orientación psicológica. En R Castellanos (Comp.) *Psicología. Selección de textos*. (pp. 205-235) La Habana: Félix Varela.
7. Balbé, A. et al. (2008). *La tutoría en la SUM de Ciego de Ávila y el proyecto de vida del estudiante*. [Otros-UNI-108] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15, p. 4.
8. Balceiro, J. L., Mercadet, N. N., Padilla, J., Pérez, A., Piloto, N. E. & Blanco, E. M. (2006). La actividad de tutoría en condiciones de universalización. En Co. de autores, *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. (pp. 342-355). La Habana: Félix Varela.
9. Balceiro, J. L., Rodríguez, J. L., Sardiñas, M., Pérez, P. & Barrera, L. (2008). *Propuesta de un "Programa de Tutoría" para la SUM, Matanzas*. [UNI-137] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, (pp. 11-15).
10. Barreras, F. (2004). *Los resultados de investigación en el área educacional*. Conferencia presentada en el Centro de Estudios del ISP "Juan Marinello". Matanzas: 22 de Abril.
11. Benítez, F., Hernández, D & Pichs, B. (2005). *La universalización de la Educación Superior en Cuba. Forjando una sociedad del conocimiento sustentable*. Dirección de Universalización de la Educación Superior. Ministerio de Educación Superior. República de Cuba. Disponible en: <http://www.monografías.com>. Acceso día: 18/2/ 2009, (p. 10).
12. Benítez, F., Hernández, D., Pichs, B., Sánchez, Y. & Avila, O. (2006). El impacto de la universalización de la educación superior en el proceso docente educativo. *Revista Pedagogía Universitaria*, 2(11), 9-17.
13. Benítez, F., Hernández, D. N. & Pichs, B. (2008). La Universalización de la Educación Superior cubana y sus impactos en el desarrollo local. En I Trilles & M Rodríguez, (Comp.), *La nueva universidad y la cultura científica*. (pp. 46-59). Ciudad de La Habana: Universitaria.
14. Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. España: Praxis S. A, (pp. 24-26).
15. Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(3), 2-8.

16. Blanco, A. & Recarey, S. (2004). Acerca del rol profesional del maestro. En G. García, (Comp.), *Temas de Introducción a la formación pedagógica* (pp. 205-231). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
17. Breijo, T. (2009). *Concepción pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación Media Superior durante la formación inicial: estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río, (pp. 74-75).
18. Bringas, J. (1999). *Propuesta de modelo de planificación estratégica universitaria*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana. Cuba, (pp. 50-51; 53; 61-70).
19. Boza, A. (2001). *Ser profesor, ser tutor: Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué. Disponible en: http://www.espaciologopedico.com.profesor_tutor.htm. Acceso día: 18/2/2009.
20. Calviño, M. (2000). *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Científico Técnica (pp. 10; 31; 17).
21. Calzado, B. & Danel, O. O. (2008). *Tutoría motor para la transformación cualitativa en las sedes municipales, un proyecto de ética tutorial*. [UNI-069] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15, (p. 3).
22. Campistrous, L. & Rizo, C. (1998). *Indicadores e investigación educativa*. Material en soporte digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (ICCP), (p. 10; 12-13).
23. Chávez, M. A. (2006). La experiencia de un programa de tutorías para la licenciatura. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 8(4), 62.
24. Chiralde, R. R. (2005). *Fundamentos y contenidos de la orientación. Premisas para la organización de un servicio de orientación en la Universidad de Pinar del Río*. Material bibliográfico en soporte digital para el curso de Orientación Psicopedagógica Personalizada. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
25. Co. de autores. (2007). *Diccionario de las ciencias de la educación*. (2ª ed.). Madrid: Santillana, S.A., p. 1131.
26. Co. de autores. (2006). *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. La Habana: Félix Varela, (p. 11).
27. Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1996). Psicología de la Educación: Aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En: *Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. (pp. 15-30) APS 31. Madrid: Alianza Editorial.
28. Collazo, B. (2006). *Modelo de tutoría integral para la continuidad de estudios universitarios en las sedes municipales*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada. La Habana. Cuba, (pp. 3; 17-18; 23; 26-30; 32; 34-35; 42; 83; 87-88; 98-101).
29. Collazo, B. (2006a). *Intervención integradora en el curso de los promotores tutoriales*. Material en soporte digital. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. Cuba.
30. Collazo, B. & Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica. ¿El maestro, un orientador?* Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
31. Collazo, B. & Castillo, C. (2000). *Habilidades de orientación: una exigencia en la labor educativa del maestro*. Material en soporte digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). Ciudad de La Habana. Cuba.

32. Colunga, S., García, J., Álvarez, N., Fernández, I. & Machado, M. T. (2008). *Tutoría y preparación psicopedagógica: un binomio imprescindible. Avances obtenidos en la Universidad de Camagüey*. [UNI-128] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, (pp. 11-15).
33. Conde, J. (2008). *La acción tutorial en el curriculum flexible*. [Otros-UNI-047] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
34. Cú, G., Aragón, F & Cach, A. C. (2008). *Participación de los estados en la definición de los planes y programas educativos y las políticas educativas, Campeche, México*. [PER-366] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
35. Cuba, MES. (2003a). *La Universalización en el Ministerio de Educación Superior*. Material en soporte digital editado por el MES. Ciudad de La Habana.
36. Cuba, MES. (2003b) *¿Qué es la Universalización de la educación superior?* Material en soporte digital editado por el MES. Ciudad de La Habana.
37. Cuba, MES. (2003c). *Lineamientos estratégicos para la formación y desarrollo de los profesores adjuntos que participan en el proceso de Universalización de la Educación Superior*. Material en soporte digital editado por el MES. Ciudad de La Habana.
38. Cuba, MES. (2004). *Nuevos componentes del enfoque integral para la labor educativa y político ideológica en la universidad*. Material en soporte digital editado por el MES. Ciudad de La Habana.
39. Cuba, MES. (2005). *El tutor en la Sede Universitaria Municipal*. La Habana: Félix Varela. Dirección de Universalización.
40. Cuba, MES. (2006). *Líneas priorizadas de la Red Nacional de Centros de Estudio sobre Educación Superior, hasta el 2010*. La Habana: R. Alarcón.
41. Cuba, MES. (2009). *Documentos normativos sobre la educación superior en los municipios*. La Habana: Félix Varela.
42. Cuba, MES. (2010). *Seminario nacional a dirigentes del Ministerio de Educación Superior. Del 18 al 19 de junio*. La Habana: Félix Varela.
43. De Armas, N. et al. (2005). *Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Libro en soporte digital. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Félix Varela". La Habana. Cuba.
44. Deler, G. (2007). *La propuesta de programas de capacitación y/o superación, las alternativas y los talleres como resultados científicos en la investigación pedagógica*. Material en soporte digital. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/textuales>.
45. Delors, J. et al. (s/a). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana: UNESCO.
46. Del Pino, J. L. (1998). *La orientación profesional en los inicios de la formación superior - pedagógica: una perspectiva desde el enfoque problematizador*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana. Cuba.
47. Del Pino, J. L. (2006). Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo. En A García, *Concepción de orientación educacional (pp. 9-24)*. Material básico de la asignatura Orientación educacional y crecimiento humano de la Especialización Docencia en Psicopedagogía. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero". Holguín.
48. Del Pino, J. L. & Recarey, S. (2005). *La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro*. Material en soporte digital. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Facultad de Ciencias de la Educación. La Habana. Cuba.

49. Díaz, T. C. (1998). *Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la educación superior*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río.
50. Díaz, T. C. (2009). *Documento base sobre el redimensionamiento del trabajo metodológico en la UPR ante las nuevas condiciones de la Universidad*. Material en soporte digital. Vicerrectoría de Formación de Profesionales, Vicerrectoría de Universalización y Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/textuales>.
51. Domínguez, J. & Timor, E. F. (2006). En búsqueda de la calidad de la tutoría en las sedes universitarias municipales. En Co. de autores, *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. (pp. 311-324). La Habana: Félix Varela.
52. Domínguez, L. (1995). *Orientación Educativa y Profesional*. Material básico de la asignatura del mismo nombre de la Maestría en Psicología Educativa, Mención Desarrollo Personal. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
53. Domínguez, L., Fernández, L., Ibarra, L. & Arés, P. (2008). *La universalización de la educación superior: su impacto en la subjetividad individual y en las familias de estudiantes de la carrera de Psicología en Ciudad de la Habana*. [UNI-140] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
54. Epaminare, M. (2008). *La orientación profesional en el ámbito de la Misión Sucre en el Estado Amazonas de Venezuela. Una alternativa para el cambio*. [PER-137] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
55. Fariñas, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.
56. Fariñas, G. (2006). *L. S. Vygotski en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación*. Curso pre-congreso (2) Congreso Internacional Universidad 2006. La Habana. Cuba.
57. Febles, M. (2003a). La orientación psicológica desde el enfoque histórico cultural. Consideraciones generales. *Revista Cubana de Psicología*, 3(20), 33-36.
58. Feregrino, V. M., Reza, J. C., Ortiz, L. R. & Navarro, M. E. (2008). *Cuatro dicotomías de la acción tutorial*. [UNI-300] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
59. Fernández, L. & Ordaz, M. (2008). *Caracterización del proceso de orientación educativa en la carrera de Psicología de la SUM Pinar del Río*. Trabajo de Diploma. Carrera de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Pinar del Río.
60. Franzante et al. (2008). *La retención y el egreso de los estudiantes de la Universidad como factor que contribuye a una inclusión social diferente, Santa Cruz- Argentina*. [PER-273] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
61. Frías, Y. (2008). *Una concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial: estrategia de aplicación en la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
62. Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://www2.uah.es/orientacion/orpsicopedagogica.htm>. Acceso día: 26//02/2010.
63. Galindo, M. D. (2010). *La acción tutorial en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Cádiz*. Ponencia presentada en la Jornada de Trabajo y Formación: "Programas de Orientación y apoyo al estudiante. Las tutorías Personalizadas". Universidad de Cádiz, España, Febrero.
64. Gallardo, T. J. & González, A. (2008). *Modelo de formación a directivos para contribuir a la educación en valores en el contexto empresarial a partir del vínculo universidad*

- empresa. Universidad de Las Villas. [PER-025] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
65. García, A. & Hernández, C. (2008). *Papel del tutor en la Microuniversidad. I.S.P.E.J.V.* [Otros-UNI-086] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
66. García, V., Ebanks, A. & Reig, A. (2008). *Experiencias en la informatización del proceso de diagnóstico integral de los estudiantes para contribuir a elevar la eficiencia de la gestión pedagógica en la Isla de la Juventud.* [CAL-037] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
67. Garvizo, N., (2005). *La orientación educativa y el proyecto personalizado de vida.* Material bibliográfico para el curso de Orientación Psicopedagógica Personalizada. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
68. González N. & Collazo, B. (2007). *Propuesta de superación para el perfeccionamiento de la labor extensionista del tutor.* Tesis de Maestría [TM-346]. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
69. González, O. (1996). El enfoque personalista en la psicología y su influencia en la pedagogía no directiva. En V Canfux, A V Castellanos, R Corral, M González, O González, A Hernández et al. *Tendencias pedagógicas contemporáneas* (pp. 69-84). La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Ibagué: Centro de Estudios de Didáctica y Pedagogía, Fondo Editorial.
70. González, V. (2000). *La orientación profesional en la Universidad.* Monografía. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Universidad de La Habana. Cuba.
71. González, V., et. al. (2001). *Psicología para educadores. (3^{ra} ed.)*. La Habana: Pueblo y Educación.
72. González, V. (2002). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación.* Boletín 22. Programa de Educación en Valores. OEI. <http://www.campus-oei.org/valores/boletin22.htm>. Acceso día: 4/4/2005.
73. González, V. (2002a). El profesor universitario: ¿Un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista Pedagogía Universitaria*, 4(7), 44-51.
74. González, V. (2003). Educar valores en la universidad: reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Psicología*, 1(20), 50-58.
75. González, V. (2003a). La orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 3(20), 260-268.
76. González, V. (2006). El profesor tutor: una necesidad de la universidad del siglo XXI. *Revista de Educación Superior*, 2(26), 23-36. Disponible en: http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022006/ART3.pdf. Acceso día: 18/2/2009.
77. González, V. (2006a). *Orientación educativa-vocacional: una propuesta metodológica para la elección y el desarrollo profesional responsable.* Curso pre-congreso (7) Congreso Internacional Universidad 2006. La Habana. Cuba.
78. Grupo Océano. (s/a). *Enciclopedia de la psicopedagogía. Pedagogía y Psicología.* Barcelona: Océano-Centrum.
79. Horruitiner, P. (2006). *La Universidad cubana: el modelo de formación.* La Habana: Félix Varela.
80. Horruitiner, P. (2008). La Universidad cubana en la época actual. En I Trilles & M Rodríguez, (Comp.), *La nueva universidad y la cultura científica.* (pp. 11-45). Ciudad de La Habana: Universitaria. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu>. Acceso día: 18/2/ 2009.
81. Ibarra, L. (2005). *Psicología y educación: Una relación necesaria.* La Habana: Félix Varela.

82. Lannes, M. et al. (2008). La figura del tutor para la continuidad de estudios. Orientaciones metodológicas. *Revista Pedagogía Universitaria*, 4(13), 72-79. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero-4/189408406.pdf/view>. Acceso día: 15/4/2009.
83. Llanes, R. A. (2007). *Glosario filosófico*. La Habana: Ciencias Médicas. Ecimed.
84. López, E. (2005). *Modelo para el proceso de formación de las competencias creativas en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Estudios Socioculturales de la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río, Cuba.
85. López, F. & Roque, I. (2008). *Manual para el trabajo de los tutores en la evaluación integral de los profesionales en formación para la educación en la universalización*. [UNI-006] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
86. López, S. A., Mora, A. R. & Cárdenas, M. L. (2008). *Del programa de mejora del profesorado al Síndrome Da Vinci*. [CAL-128] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
87. Lozano, M. (2005). *Evaluación y seguimiento del programa institucional de tutorías de la universidad pedagógica nacional*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
88. Lozano, M. (2008). *Propuesta de evaluación del programa de tutorías*. [UNI-316] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
89. Lufriú, J. L. (2009). *Concepción pedagógica del proceso de formación para funcionarios y directivos del sector de la cultura como gestores socioculturales del sistema institucional. Estrategia para su implementación en la provincia Pinar del Río*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
90. Lugo, E. & León, V. A. (2008). *El quehacer tutorial en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Retos y potencialidades*. [PER-476] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
91. Marchena, E., Gómez, I., Hervías, F. & Galo, C. (2007). Proyecto Compañero II: Acogida y orientación al alumnado de primer curso en la Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
92. Marchena, E., Galo, C., Hervías, F. & Rapp, C. (2008a). Tutoría entre iguales en la Universidad de Cádiz. *International journal of developmental and educational psychology*, 7. Pp. 339-348. Barcelona.
93. Marchena, E., Hervías, F., Galo, C., Rapp, C. & Acebes, F. (2008b). Memoria anual del SAP. Curso 2007/2008. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
94. Marchena, E., Navarro, J. I., Alcalde, C., Aguilar, M. & Menacho, I. (2009). El Servicio de Asesoramiento Psicológico (SAP) de la Universidad de Cádiz. *Revista Acción Psicológica*. A. Pp. 73-85. Madrid.
95. Márquez, D. L. (2008). *Concepción pedagógica del proceso de formación profesional de los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales a través del modo de actuación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
96. Márquez, J. L., (2004). *Cuestionario para el diagnóstico psicopedagógico personalizado en la Universidad de Pinar del Río*. Material en soporte digital. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
97. Márquez, J. L., (2004a). *Sicología de la Educación. Una aproximación a su estudio*. Medellín: Esumer.

98. Márquez, J. L., Díaz, T. C., Ordaz, M., Pérez, K. M., Garvizo, N. & Chirolde, R. R. (2004). *El proceso de Orientación Psicopedagógica Personalizada en la Universidad de Pinar del Río*. Material bibliográfico en soporte digital para el curso homónimo a profesores guías y tutores de la Universidad de Pinar del Río. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
99. Márquez, J. L., Díaz, T. C., Ordaz, M., Pérez, K. M., Garvizo, N. & Chirolde, R. R. (2005). *El proceso de orientación psicopedagógica personalizada en la Universidad de Pinar del Río. Proyecto de Investigación*. Material en soporte digital. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
100. Martínez, M., (2007). *La competencia tutorial de los docentes de la educación media en la formación de profesores generales integrales en el contexto de la universalización pedagógica*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana. Cuba.
101. Mejías, C. et al. (2008). *La nueva universidad cubana: Modelo de gestión de la universidad de Holguín*. [PER-012] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
102. Mena, J. L. (2010). *Concepción didáctica para una enseñanza-aprendizaje de las ciencias básicas centrada en la integración de los contenidos en la carrera de Agronomía: metodología para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
103. Mendoza, A., Pérez, D., Tandrón, E., Yera, M. & Artiles, I. (2008). *La formación del tutor estratégico en condiciones del nuevo modelo de universidad cubana*. [Otros-UNI-040] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
104. Mendoza, J. J. (2008). *Proyecto de tutorías en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE)*. [UNI-320] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
105. Mier, M. J. (2008). *La tutoría en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México: un espacio clave en los procesos de integración a la universidad. Estudio de caso* [UNI-110] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
106. Milián, L. N., Pomares, L. T., Iglesias, M., Cáceres, M., Peñate, C. & Hernández, A. O. (2006). La labor educativa del tutor, elemento clave en el proceso de universalización. En Co. de autores, *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. (pp. 325-341). La Habana: Félix Varela.
107. Molina, D. L. (2002). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela. Material en soporte digital. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
108. Moreno, J., Acosta, R. M. & Rodríguez, L. (2008). *Recomendaciones para mejorar la labor educativa del tutor desde la semipresencialidad en la educación superior*. [UNI-025] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
109. Nava, J. (s/a). *La orientación educativa*. Disponible en: <http://investigacioneducativa.idoneos.com/index.php/349880>. Acceso día: 18/2/ 2009.
110. Noval, N. & Vázquez, J. C. (1980). *Problemas de la lógica formal*. Material en soporte digital. Departamento de Materialismo Dialéctico. Universidad de La Habana. Cuba.
111. Ojalvo, V. (2005). Orientación y tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. *Revista de Educación Superior*, 2(25), 3-18. Disponible en: http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022005/Art01.pdf. Acceso día: 5/11/ 2008.

112. Oñate, N. et al. (1999). *Utilización del método Delphi en la pronosticación. Una experiencia inicial*. Cuba: Economía Planificada. Disponible en: <http://www.ucpeducamaguey.rimed.cu/aprendizaje>. Acceso día: 5/11/ 2008.
113. Ordaz, M. (2005). *Algunas cuestiones de interés para la aplicación del proceso de orientación en la educación superior*. Material bibliográfico en soporte digital para el curso de Orientación Psicopedagógica Personalizada. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
114. Ordaz, M., Márquez, J. L., Pérez, K. M., Garvizo, N. & Alea, A. (2007). Evaluación del impacto de la universalización de la educación superior en jóvenes cubanos: propuesta metodológica. *Revista Innovación Educativa*, 38, 42-51. Mayo-Junio.
115. Ordaz, M. & Pérez, K. M. (2007). *Estudio exploratorio sobre el diagnóstico y la orientación en la carrera de Psicología de la Universidad de Pinar del Río*. Ponencia Universidad 2008, Evento Territorial del 6to Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad Pinar del Río.
116. Ordaz, M., Fernández, L., Valdés, Y., Márquez, J. L., Pérez, K. M., & Alum, N. E. (2010). Proceso de evaluación de la orientación educativa. Metodología para su caracterización en la universidad cubana. *Revista Innovación Educativa*, 53(10), 5-17. Octubre-diciembre.
117. Ordaz, M., Márquez, J. L., Díaz, T. C., Páez, M. & González, O. (2010). El proceso de tutoría: Caracterización en la Universidad de Pinar del Río. *Revista Avances*, 12(1), Enero-Marzo. Disponible en: <http://www.avances.pinar.cu>. Acceso día: 15/11/ 2010.
118. *Orientación educativa.* Disponible en: http://www.infodisclm.com/educacion/orientacion_educativa.htm. Acceso día: 5/11/ 2008.
119. Ortiz, E. A. (2008). Principios y categorías en la Psicología de la Educación. En E A Ortiz, *Fundamentos psicológicos del proceso educativo universitario*. Ciudad de La Habana: Universitaria. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu>. Acceso día: 5/11/ 2008.
120. Ortiz, T. (2008b). *El escenario futuro de la actividad de las sedes universitarias municipales. Un estudio en Ciudad de la Habana y Pinar del Río*. [PER-032] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
121. Osorio, G. E. (2010). *Concepción pedagógica del proceso de formación de directivos de organizaciones no gubernamentales de acción directa: una estrategia para su implementación en Medellín (Colombia)*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río. Cuba.
122. Pantoja, A. (2010). *Orientación educativa en la Universidad de Jáen*. Ponencia presentada en la Jornada de Trabajo y Formación: “Programas de Orientación y apoyo al estudiante. Las tutorías Personalizadas”. Universidad de Cádiz, España, Febrero de 2010.
123. Paz, L. (2008). *Participación de pares estudiantiles en la gestión para resultados de la política de aprendizaje: algunos hallazgos*. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. [UNI-095] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
124. Pérez, K. M. (2005). *La personalización de la educación superior y la capacitación a los orientadores*. Material bibliográfico en soporte digital para el curso de Orientación Psicopedagógica Personalizada. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
125. Pérez, V. & Lanuez, M. C. (2008). *La preparación informática del docente para la educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Instituto Pedagógico

- Latinoamericano y Caribeño (IPLAC)*. [PER-065] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
126. Pichs, B. M., Sánchez, R., Hernández, D. & Benítez, F. (2006). La formación y desarrollo de los profesores en las sedes universitarias. La preparación psicopedagógica del tutor. En Co. de autores, *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. (pp. 299-310). La Habana: Félix Varela.
 127. Razinkov, O. (Trad.1984/1980). *Diccionario de filosofía*. Moscú: Progreso.
 128. Recarey, S. & Collazo, B. (s/a). *Hacia una didáctica con un enfoque orientador*. Disponible en: <http://www.w3.org/TR/REC-html40>. Acceso día: 12/11/08.
 129. Rodríguez, C., Herrera, N., Martín, J. I. & Ibarra, M. S. (2007). El profesor y el tutor en la formación integral de los estudiantes en la sede universitaria municipal (SUM). *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(12), 89-101. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2007/4-1/189407508.pdf/view>. Acceso día: 15/4/09.
 130. Rosental, M. & Iudin, P. (1981). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Revolucionaria.
 131. Ruadez, N. L. & Giunta, M. R. (2008). *Programa de orientación y tutoría: una nueva forma de gestionar en la Universidad de San Juan Argentina*. [UNI-032] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
 132. Ruiz, E., Palma, O. B. & García, V. (2008). *Metodología para el diagnóstico institucional integral de las SUM para trazar estrategias de desarrollo local, provincia La Habana*. [PER-008] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
 133. Ruiz, Y., Ordaz, M. & Márquez, J. L. (2010). *Caracterización del proceso de orientación psicopedagógica en la Universidad de Pinar del Río, curso 2009-2010*. Trabajo de Diploma. Carrera de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Pinar del Río.
 134. Sánchez et al. (2008). *El acceso a la educación superior. Retos y perspectivas de la nueva universidad*. [PER-003] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
 135. Sanz Oro, R. (2010). *Plan de acción tutorial de la Universidad de Granada*. Ponencia presentada en la Jornada de Trabajo y Formación: "Programas de Orientación y apoyo al estudiante. Las tutorías Personalizadas". Universidad de Cádiz, España, Febrero de 2010.
 136. Servicio de Orientación al Universitario de la Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://websou.usal.es/psicoped/presenta.asp>. Acceso día: 26//02/2010.
 137. Servicio de orientación de la Universidad Católica de Valencia. Disponible en: https://www.ucv.es/servicios_1_1.asp. Acceso día: 26//02/2010.
 138. Sierra, R. A. (2004). *Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica*. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Cuba.
 139. The Melbourne Counselling Service from The Melbourne University. Disponible en: <http://cms.unimelb.edu.au/student-services/counsel/>. Acceso día: 26//02/2010.
 140. The Student Counselling Service from Bristol University. Disponible en: <http://www.bristol.ac.uk/student-counselling/>. Acceso día: 26//02/2010.
 141. The Student Counselling Center from the Oxford University. Disponible en: <http://www.ox.ac.uk/students/shw/counselling/>. Acceso día: 26//02/2010.
 142. The University Counseling Center from the George Washington University. Disponible en: <http://gwired.gwu.edu/counsel/>. Acceso día: 26//02/2010.
 143. Torres, C. (2005). *Análisis y estudio de los departamentos de orientación de los IES de Granada y la periferia*. Tesis de doctorado. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. España.

144. Torroella, G. (1993). *La Educación y la Orientación como la preparación del hombre para la vida*. Conferencia dictada en el Taller Iberoamericano de Educación Sexual y Orientación Psicológica. La Habana, Cuba. Febrero.
145. Torroella, G. (2001). *Aprender a vivir*. La Habana: Pueblo y Educación.
146. Valdés, Y. & Ordaz, M. (2008). *Caracterización del proceso de orientación educativa en la carrera de Psicología de la SUM Viñales*. Trabajo de Diploma. Carrera de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Pinar del Río.
147. Valdés, Y., Hernández, L. & Ordaz, M. (2010). *Evaluación de impacto del Proyecto: "Proceso de Orientación Psicopedagógica en la UPR"*. Trabajo final del Diplomado "Teoría y Práctica del Trabajo Social Comunitario". Especialidad de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Pinar del Río.
148. Valle, A. D. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. Libro en soporte digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
149. Vela, J. & Valdés Asán J. (2007). *Reglamento trabajo docente y metodológico. Resolución No. 210/2007*. La Habana: MES.
150. Vicerrectoría de Formación del Profesional de la Universidad de Pinar del Río. (2011). *Informe a la Dirección de Formación del Profesional (DFP) del MES sobre resultados del proceso de formación del primer semestre del curso 2010-2011*. 23 de Marzo del 2011.
151. Vilera, A. (2007). *Orientación integradora: Un enfoque transcomplejo de desarrollo humano*. Ponencia presentada en el II Congreso Interamericano sobre Orientación y Desarrollo Humano. Argentina, San Isidro, 17 al 20 de abril.
152. Vizcaíno, N. & Collazo, B. (2007). *La gestión de la tutoría en la sede universitaria del municipio de Guanabacoa*. [UNI-055] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
153. Vigotsky, L. S. (1983). *Obras completas. Tomo V*. Moscú: Pedagoguika.
154. Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ciencias Sociales.
155. Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En Co. de autores del Departamento de Psicología Infantil y de la Educación (Eds.) *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, T III*, (pp. 25-46). La Habana: ENPES.
156. Vice Rectoría de Formación del Profesional-Universidad de Pinar del Río. (2011). *Fundamentación de los proyectos educativos en la educación superior cubana*. Disponible en: http://vrfp.upr.edu.cu/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=17:colectivo-de-trabajo-educativo&Itemid=63#. Acceso día: 26/02/2011.
157. Yparraguirre, Y., Borroto, M., Peralta, H. & Ballbe, A. (2007). Sistema de superación para tutores de comunicación social de la Sede Universitaria Municipal avileña. *Revista Pedagogía Universitaria*, 3(12), 103-120. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2007/3/189407308.pdf/view>. Acceso día: 15/4/09.

Bibliografía



BIBLIOGRAFÍA

1. Academia de Ciencias de Cuba. (1975). *Metodología del conocimiento científico*. La Habana: Ciencias Sociales.
2. Academia de Ciencias de Cuba. (1981). *La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación*. Tomos I y II. La Habana: Ciencias Sociales.
3. Aguado, G. O. et al. (2008). *Evaluación de los servicios escolares: un aspecto clave de gestión educativa incidente el rezago y la deserción en preparatorias estatales de Yucatán, México*. [PER-287] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
4. Alarcón, R. (2008). La Nueva Universidad Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 2(13), 1-24. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero-2/189408201.pdf/view>. Acceso día: 15/4/09.
5. Alarcón, V. & Ibáñez, J. C. (2008). *La certificación en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. [PER-401] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
6. Almuiñas, J. L. et al. (2008). *Acercamiento a la problemática de la repitencia y las bajas en la educación superior en el marco de la evaluación de la eficiencia académica: su magnitud y principales factores de influencia en carreras seleccionadas*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Universidad de La Habana. [PER-039] 6to. Congreso Internacional Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
7. Álvarez, C. C. (1998). *Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo, alternativa en la validación de una metodología del cuarto excluido*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). La Habana. Cuba.
8. Álvarez, C. C. & Acudovich, S. (2006, 2007). *Diagnóstico evaluación y prevención*. Material básico para la asignatura del mismo nombre de la Maestría en Ciencias de la Educación, Mención Educación Especial. Soporte digital del CD Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana: Pueblo y Educación.
9. Álvarez, C. C. & Rodríguez, F. L. (2005). *Aprender a aprender*. Material en soporte digital. Departamento de Formación Pedagógica General. Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río.
10. Álvarez de Zayas, C. (1993). *La escuela en la vida*. Colección Educación y desarrollo. La Habana: Félix Varela.
11. Álvarez de Zayas, C. & Sierra, V. M. (s/a). *La investigación científica en la sociedad del conocimiento*. Libro. Versión en soporte digital. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/textuales>.
12. Álvarez, I. M. (2009). Assessment for contributing to self-regulated learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?368>. Acceso día: 10/2/2010.
13. Álvarez, M. et al. (1992). *La orientación vocacional a través del vitae y de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Graó.
14. Álvarez, M. & Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, España.
15. Amo, E., Córcoles, C., García, J., Pardo, M. R. & Tejada, A. (2008). *Acreditación de titulaciones en el espacio europeo de educación superior: la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Castilla-La Mancha*. [CAL-096] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
16. ANUIES. (2004). *La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior*. Disponible en: <http://www.nady.mx/sitios/anuiesar/documentos/tutorias/17.htm>. Acceso día: 15/5/09.
17. Añorga, J., Valcárcel, N. & De Toro, A. J. (2005). *Modelo de Evaluación de Impacto de Programas Educativos*. Material en soporte digital. Centro de Postgrado en Ciencias

- Pedagógicas. Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”.ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.
18. Añorga, J., Valcárcel, N., Rionda, H. Pérez, M. & De Toro, A. J. (s/a). *Reflexiones sobre la estrategia para la elaboración y presentación de una tesis académica*. Material en soporte digital. Centro de Postgrado en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”.ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.
 19. Arco, J. L. (2010). *Programa de tutoría entre compañeros*. Universidad de Granada. Ponencia presentada en la Jornada de Trabajo y Formación: “Programas de Orientación y apoyo al estudiante. Las tutorías Personalizadas”. Universidad de Cádiz, España, Febrero 2010.
 20. Arias, G. (1999a). La medición, la evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico: un replanteamiento del problema. En G Arias *Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico-cultural*. (pp. 22-61) Libro. Versión en soporte digital. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
 21. Arias, G. (2003). La orientación psicológica. En R Castellanos (Comp.) *Psicología. Selección de textos*. (pp. 205-235) La Habana: Félix Varela.
 22. Arias, G. (2003a). *Los aportes esenciales a la psicología científica de L. S. Vigotsky y el enfoque histórico cultural en sus inicios*. Material en soporte digital. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
 23. Arias, G. (2005). *El Centro de Orientación y Atención Psicológica “Alfonso Bernal del Riesgo” (COAP) de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana*. Disponible en: <http://www.uh.cu/facultades/psico/resecoap.htm>. Acceso día: 12/11/09.
 24. Arias, W. L. (2004). Antecedentes y evolución de la Psicología materialista: Un estudio histórico. *Revista Cubana de Psicología*, 1(21), 76-87.
 25. Arnal, J. del Rincón, D. & La Torre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Madrid: Labor S.A.
 26. Arredondo, J. J. & Norzagaray, C. C. (2009). Assessment of an Educational Guidance Laboratory as a practical setting within a curriculum model based on competencies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 985-1006. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?317>. Acceso día: 10/2/2010.
 27. Artiles, I., Mendoza, A., Yera, M. C. & Tandrón, E. (2007). La evaluación formativa, un indicador para elevar la efectividad del profesor tutor en el proceso de universalización de la educación superior. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(12), 8-21. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2007/4-1/189407502.pdf/view>. Acceso día: 15/4/2009.
 28. Báez, G. & Hernández, M. E. (2006). *Impacto de la Universalización en estudiantes del Curso de Superación Integral para Jóvenes en la SUM Hermanos Saíz Montes de Oca de San Cristóbal*. 5to Congreso Provincial de Educación Superior “Universidad 2006”. Universidad de Pinar del Río.
 29. Balbé, A. et al. (2008). *La tutoría en la SUM de Ciego de Ávila y el proyecto de vida del estudiante*. [Otros-UNI-108] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
 30. Balceiro, J. L., Mercadet, N. N., Padilla, J., Pérez, A., Piloto, N. E. & Blanco, E. M. (2006). La actividad de tutoría en condiciones de universalización. En Co. de autores, *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. (pp. 342-355). La Habana: Félix Varela.
 31. Balceiro, J. L., Rodríguez, J. L., Sardiñas, M., Pérez, P. & Barrera, L. (2008). *Propuesta de un “Programa de Tutoría” para la SUM, Matanzas*. [UNI-137] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, (pp. 11-15).
 32. Bao, L. & Aguilera, L. O. (2008). *La formación humanista de los estudiantes en la nueva universidad cubana*. Universidad de Holguín. [PER-015] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.

33. Barrera, A. D. (2004). *Una estrategia para el desarrollo de la motivación por aprender en secundaria básica, a partir de la lengua materna como instrumento de aprendizaje*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río. Cuba.
34. Barreras, F. (2004). *Los resultados de investigación en el área educacional*. Conferencia presentada en el Centro de Estudios del ISP “Juan Marinello”. Matanzas: 22 de Abril.
35. Barrios, N., Soria, M., Corujo, Y. & Colomina, M. (2007). Diagnóstico del bachiller. En Co. de autores, *Primer ciclo: Familiarización y diagnóstico*. (pp. 115-218) La Habana: Félix Varela.
36. Batel, J. M. & Truyols, S. (2008). *La globalización de la educación superior: análisis de dos tipologías distintas (Brasil España)*. [PER-338] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
37. Benítez, F., Hernández, D & Pichs, B. (2005). *La universalización de la Educación Superior en Cuba. Forjando una sociedad del conocimiento sustentable*. Dirección de Universalización de la Educación Superior. Ministerio de Educación Superior. República de Cuba. Disponible en: <http://www.monografias.com>. Acceso día: 18/2/2009.
38. Benítez, F., Hernández, D., Pichs, B., Sánchez, Y. & Avila, O. (2006). El impacto de la universalización de la educación superior en el proceso docente educativo. *Revista Pedagogía Universitaria*, 2(11), 9-17.
39. Benítez, F., Hernández, D. N. & Pichs, B. (2008). La Universalización de la Educación Superior cubana y sus impactos en el desarrollo local. En I Trilles & M Rodríguez, (Comp.), *La nueva universidad y la cultura científica*. (pp. 46-59). Ciudad de La Habana: Universitaria.
40. Bermúdez, R. & Rodríguez, M. (2000). ¡Cuidado! Zona de Desarrollo Próximo. *Revista Cubana de Psicología*, 1(17), 43-48.
41. Bermúdez, R. & Rodríguez, M. (2001). Principio de interiorización: ¿Dialéctica de lo externo y lo interno? *Revista Cubana de Psicología*, 1(18), 69-71.
42. Berrocal, F. (2006). *La evaluación de la calidad del aprendizaje*. UCM, Facultad Psicología. Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo. Somosaguas, Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/berrocal.htm>. Acceso día: 18/2/2009.
43. Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. España: Praxis S. A.
44. Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(3), 2-8.
45. Blanco, A. & Recarey, S. (2004). Acerca del rol profesional del maestro. En G. García, (Comp.), *Temas de Introducción a la formación pedagógica* (pp. 205-231). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
46. Blasco, O. M., Coll V. & Montañés, E. M. (2008). *Implantación del proyecto de innovación educativa en la licenciatura de Economía de la Universidad de Valencia*. [PER-426] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
47. Breijo, T. (2009). *Concepción pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación Media Superior durante la formación inicial: estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
48. Bringas, J. (1999). *Propuesta de modelo de planificación estratégica universitaria*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de la Habana. Cuba.
49. Briones, F. (2008). El futuro de la educación superior en Europa: la globalización del proyecto *Bolonia*, *Universidad Complutense de Madrid*. [PER-330] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.

50. Boza, A. (2001). *Ser profesor, ser tutor: Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué. Disponible en: http://www.espaciologopedico.com.profesor_tutor.htm. Acceso día: 18/2/ 2009.
51. Cabrera, G. (2006-2007). Los orientadores educativos mexicanos ante la sociedad del conocimiento y la globalización. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2da Época. 10(4), 28-30.
52. Cabrera, G. A., Londoño, J. L. & Bello, L. D. (2008). Validación de un instrumento para medir calidad percibida por usuarios de hospitales de Colombia. *Revista de Salud Pública*, 10 (3), 443-451. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10n3/v10n3a09.pdf>. Acceso día: 16/9/2009.
53. Calviño, M. (2000). *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Científico Técnica.
54. Calviño, M. (2004). Más allá de la Psicología, de la Medicina y de la Enseñanza: La felicidad humana. *Revista Cubana de Psicología*, 1(21), 52-58.
55. Calzado, B. & Danel, O. O. (2008). *Tutoría motor para la transformación cualitativa en las sedes municipales, un proyecto de ética tutorial*. [UNI-069] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
56. Campistrous, L. & Rizo, C. (1998). *Indicadores e investigación educativa*. Material en soporte digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (ICCP).
57. Canfux, V. (2000). Algunas reflexiones sobre la formación psicopedagógica del profesor universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2,(20), 25-31.
58. Canfux, V. & Rodríguez M. E. (2005). Concepción teórica para la formación psicopedagógica del profesor. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2, 83-92.
59. Cardoso, M. J. (2008). *La mentoría: un exitoso programa de apoyo estudiantil en permanente evolución*. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. [PER-181] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
60. Carr, P. R. (2008). But what can I do? Fifteen things education students can do to transform themselves in/through/with education. *International Journal of Critical Pedagogy*, 2(1), 81-97.
61. Carroll, M. (1994). *Counselling Supervision: International Perspectives*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services Greensboro NC.
62. Castelo, A. J. & Navarro, L. B. (2008). *Congruencia del desempeño docente con el modelo educativo para el siglo XXI a través de la opinión de los alumnos*. Instituto Tecnológico Superior de Cajeme, México. [PER-474] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
63. Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Santa Fe de Bogotá, D. C.: El Buho.
64. Chacín, A. (2008). *La evaluación de la calidad de la enseñanza en la municipalización de la educación superior en la Universidad Bolivariana de Venezuela*. [CAL-109] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
65. Chacón, L. L. (2006). Acercamiento conceptual y metodológico a la consejería. En A García, *Concepción de orientación educacional (pp. 38-60)*. Material básico de la asignatura Orientación educacional y crecimiento humano de la Especialización Docencia en Psicopedagogía. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y caballero". Holguín.
66. Chávez, M. A. (2006). La experiencia de un programa de tutorías para la licenciatura. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 8(4), 62.
67. Chirolde, R. R. (2005). *Fundamentos y contenidos de la orientación. Premisas para la organización de un servicio de orientación en la Universidad de Pinar del Río*. Material bibliográfico en soporte digital para el curso de Orientación Psicopedagógica Personalizada. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
68. Co. de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (1984). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.

69. Co. de autores. (2007). *Diccionario de las ciencias de la educación*. (2ª ed.). Madrid: Santillana, S.A.
70. Co. de autores. (2003). *Habilidades para el aprendizaje en la Educación Superior. Compendio de materiales*. La Habana: Félix Varela.
71. Co. de autores. (2003). *Las categorías fundamentales de la Pedagogía como ciencia. Sus relaciones mutuas*. Material en soporte digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). La Habana. Cuba.
72. Co. de autores. (2004). *La personalidad, su diagnóstico y desarrollo*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
73. Co. de autores. (2005). *Metodología para el estudio de caso*. Material en soporte digital. CELAEE.
74. Co. de autores. (2006). *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. La Habana: Félix Varela.
75. Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1996). Psicología de la Educación: Aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En: *Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. (pp. 15-30) APS 31. Madrid: Alianza Editorial.
76. Collazo, B. (2006). *Modelo de tutoría integral para la continuidad de estudios universitarios en las sedes municipales*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada. La Habana. Cuba.
77. Collazo, B. (2006a). *Intervención integradora en el curso de los promotores tutoriales*. Material en soporte digital. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. Cuba.
78. Collazo, B. & Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica. ¿El maestro, un orientador?* Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
79. Collazo, B. & Castillo, C. (2000). *Habilidades de orientación: una exigencia en la labor educativa del maestro*. Material en soporte digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). Ciudad de La Habana. Cuba.
80. Collazo, B. et. al. (2005). *Material didáctico del Curso de Postgrado de Tutoría*. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
81. Collazo, B. (2005a). *La superación de los tutores de las SUM: una necesidad estratégica*. Ponencia presentada al 2do. Taller Metodológico SUM Habana Vieja, Mayo del 2005, Ciudad de La Habana, Cuba.
82. Colunga, S., García, J., Álvarez, N., Fernández, I. & Machado, M. T. (2008). *Tutoría y preparación psicopedagógica: un binomio imprescindible. Avances obtenidos en la Universidad de Camagüey*. [UNI-128] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, (pp. 11-15).
83. Conde, J. (2008). *La acción tutorial en el curriculum flexible*. [Otros-UNI-047] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
84. Cordovés, M. L., Curbelo, C. & Ortiz, A. (2008). *Necesidad de un enfoque diferente ante la NUC: experiencias en la SUM La Lisa*. [Otros-UNI-094] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
85. Coronado, A. (2009). Assessment of an educational behavioral management program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 7(2), 805-828. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/LeerArticulo.php>. Acceso día: 10/2/2010.
86. Corral, R. (2001). El concepto de Zona de Desarrollo Próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 1,(18), 72-76.
87. Corral, R. (2002). La Zona de Desarrollo Próximo y la Pedagogía universitaria. *Revista Temas*, 31(octubre-diciembre), 1-17.
88. Corral, R. (2003). *La construcción del sistema teórico en Vigotsky*. Material en soporte digital. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
89. Corral, R. (2007). *La afectividad desde el enfoque histórico-social*. Material en soporte digital. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.

90. Cruz, S. (2006). El rendimiento académico: desde la práctica de la orientación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 8(4), 41-44.
91. Cú, G., Aragón, F & Cach, A. C. (2008). *Participación de los estados en la definición de los planes y programas educativos y las políticas educativas, Campeche, México*. [PER-366] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
92. Cuba, MES. (2001). *Modelo Pedagógico General de Continuidad de Estudios Universitarios*. Material en soporte digital editado por el MES. Ciudad de La Habana.
93. Cuba, MES. (2003a). *La Universalización en el Ministerio de Educación Superior*. Material en soporte digital editado por el MES. Ciudad de La Habana.
94. Cuba, MES. (2003b). *¿Qué es la Universalización de la educación superior?* Material en soporte digital editado por el MES. Ciudad de La Habana.
95. Cuba, MES. (2003c). *Lineamientos estratégicos para la formación y desarrollo de los profesores adjuntos que participan en el proceso de Universalización de la Educación Superior*. Material en soporte digital editado por el MES. Ciudad de La Habana.
96. Cuba, MES. (2004). *Nuevos componentes del enfoque integral para la labor educativa y político ideológica en la universidad*. Material en soporte digital editado por el MES. Ciudad de La Habana.
97. Cuba, MES. (2005). *El tutor en la Sede Universitaria Municipal*. La Habana: Félix Varela. Dirección de Universalización.
98. Cuba, MES. (2006). *Líneas priorizadas de la Red Nacional de Centros de Estudio sobre Educación Superior, hasta el 2010*. La Habana: R. Alarcón.
99. Cuba, MES. (2009). *Documentos normativos sobre la educación superior en los municipios*. La Habana: Félix Varela.
100. Cuba, MES. (2010). *Seminario nacional a dirigentes del Ministerio de Educación Superior. Del 18 al 19 de junio*. La Habana: Félix Varela.
101. Cuellar, O. F. (2008). *Contribución de la educación superior al sistema educativo en Venezuela*. [PER-362] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
102. *Cuestionario de evaluación del desempeño del tutor*. Programa institucional de tutoría académica. Universidad Autónoma de Nayarit. Disponible en: http://tutoria.uan.edu.mx/pdf/Instrumentos_Evaluacion/cuestionario_evaluacion_tutor_Nov_07.pdf. Acceso día: 16/11/2009.
103. Cummings, A. L., Slemmon, A. G. & Hallberg, E. T. (1993). Session evaluation and recall of important events as a function of counselor experience. *Journal of Counseling Psychology*. 40(2), 156-165. Disponible en: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&id=99B901C6-0317-F4B3-1007-9633884145F4&resultID=25&page=1&dbTab=pa>. Acceso día: 2/02/2010.
104. D'Ángelo, O. (2006). Formación y orientación para el desarrollo integral de los proyectos de vida. En A García, *Concepción de orientación educacional (pp. 3-9)*. Material básico de la asignatura Orientación educacional y crecimiento humano de la Especialización Docencia en Psicopedagogía. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y caballero". Holguín.
105. De Armas, N. et al. (2005). *Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Libro en soporte digital. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Félix Varela". La Habana. Cuba.
106. De Armas, R., Vega, R., Lazo, J. & Espí, N. (2008). *Balance de un quinquenio de acreditación de carreras en Cuba. Situación actual y perspectivas*. [CAL-030] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
107. Deler, G. (2007). *La propuesta de programas de capacitación y/o superación, las alternativas y los talleres como resultados científicos en la investigación pedagógica*. Material en soporte digital. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/textuales>.

108. Derrer-Rendall, N., Wesson, C., Anderson, L. & Bould, E. (2009). Students' goal achievement: Exploring individual and situational factors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1031-1052. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?369>. Acceso día: 10/2/2010.
109. Defreitas, M. C. (2008). *Aplicación de métodos de orientación profesional a los triunfadores del trayecto inicial de Misión Sucre – Municipio Anaco – Estado Anzoátegui*. [PER-286] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
110. Delors, J. et al. (s/a). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana: UNESCO.
111. Del Pino, J. L. (1998). *La orientación profesional en los inicios de la formación superior - pedagógica: una perspectiva desde el enfoque problematizador*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
112. Del Pino, J. L. (2006). Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo. En A García, *Concepción de orientación educacional* (pp. 9-24). Material básico de la asignatura Orientación educacional y crecimiento humano de la Especialización Docencia en Psicopedagogía. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero". Holguín.
113. Del Pino, J. L. & Recarey, S. (2005). *La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro*. Material en soporte digital. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Facultad de Ciencias de la Educación. La Habana. Cuba.
114. Díaz, T. C. (1998). *Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la educación superior*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río.
115. Díaz, T. C. (1998a). *Temas sobre pedagogía y didáctica de la educación superior*. Libro en soporte digital. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/textuales>.
116. Díaz, T. C. (2009). *Documento base sobre el redimensionamiento del trabajo metodológico en la UPR ante las nuevas condiciones de la Universidad*. Material en soporte digital. Vicerrectoría de Formación de Profesionales, Vicerrectoría de Universalización y Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/textuales>.
117. Díaz, Y. (2008). *La influencia de la práctica laboral en la orientación profesional de los estudiantes de la carrera Estudios Socioculturales de la SUM San Luis*. [UNI-021] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
118. Domínguez, J. & Timor, E. F. (2006). En búsqueda de la calidad de la tutoría en las sedes universitarias municipales. En Co. de autores, *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. (pp. 311-324). La Habana: Félix Varela.
119. Domínguez, L. (1995). *Orientación Educativa y Profesional*. Material básico de la asignatura del mismo nombre de la Maestría en Psicología Educativa, Mención Desarrollo Personal. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
120. Domínguez, L., Fernández, L., Ibarra, L. & Arés, P. (2008). *La universalización de la educación superior: su impacto en la subjetividad individual y en las familias de estudiantes de la carrera de Psicología en Ciudad de la Habana*. [UNI-140] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
121. Duarte, S & Bahía, A. M. (2005). Orientacao profissional: uma abordagem sócio-histórica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(3), 2-18.
122. Dueñas, J. (2004). La psicología en el contexto de la municipalización de la enseñanza universitaria. *Revista Cubana de Psicología*, 1(21), 34-36.

123. Dueñas, J. (2005). Breve reseña histórica de la ciencia psicológica cubana. *Revista Cubana de Psicología*, 1(22), 56-61.
124. Echemendía, B. (2003). El surgimiento del Enfoque Histórico Cultural como alternativa Marxista al problema de la crisis de la Psicología. *Revista Cubana de Psicología*, 1(20), 71-76.
125. Echemendía, M. et al. (2008). *La eficiencia académica en la Universidad Agraria de la Habana en estrecha vinculación con la orientación vocacional, el ingreso, la permanencia y el egreso*. [CAL-002] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
126. Epaminare, M. (2008). *La orientación profesional en el ámbito de la Misión Sucre en el Estado Amazonas de Venezuela. Una alternativa para el cambio*. [PER-137] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
127. Escudero, J. (1999). Calidad de la educación: Entre la seducción y la sospecha. *Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, 5(2), 2-23. Disponible en: <http://www2.uca.es/HEURESIS>. Acceso día: 4/4/2005.
128. España, Ministerio de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa Madrid: *Orientación Educativa*. Disponible en: <http://www.pntic.mec.es/recursos2/orientacion/index.html>. Acceso día: 18/2/ 2009.
129. Fariñas, G. & De la Torre (2001). ¿Didáctica o didactismo? *Revista Cubana de Educación*, 102(enero-abril), 1-8, segunda época.
130. Fariñas, G. (2002). Los mecanismos psicológicos del burnout y el desarrollo cultural en los maestros. *Revista Cubana de Psicología*, 3(19), 1-11.
131. Fariñas, G. (2003). Retos de la investigación educativa: un enfoque histórico culturalista. *Revista Cubana de Psicología*, 2(20), 145-152.
132. Fariñas, G. & De la Torre (2003a). La otra cara del Didactismo: el síndrome del burnout. Alternativas para su abordaje. *Revista Cubana de Educación*, 108(enero-abril), 1-10, segunda época.
133. Fariñas, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.
134. Fariñas, G. (2006). *L. S. Vygotski en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación*. Curso pre-congreso (2) Congreso Internacional Universidad 2006. La Habana. Cuba.
135. Febles, M. (2003). El cuerpo como mediador de las funciones psíquicas superiores. Hacia una terapia corporal. *Revista Cubana de Psicología*, 3(20), 269-275.
136. Febles, M. (2003a). La orientación psicológica desde el enfoque histórico cultural. Consideraciones generales. *Revista Cubana de Psicología*, 3(20), 33-36.
137. Febles, M., Selier, Y. & Fernández, D. M. (2000). El enfoque humanista del desarrollo: posible desde L. S. Vigotsky. *Revista Cubana de Psicología*, 1(17), 37-42.
138. Feregrino, V. M., Reza, J. C., Ortiz, L. R. & Navarro, M. E. (2008). *Cuatro dicotomías de la acción tutorial*. [UNI-300] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
139. Fernández, C. L. (2009). *Una concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje de los contenidos estadísticos en el octavo grado del municipio Pinar del Río*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
140. Fernández, I. (2001). La evaluación de la calidad de la docencia por los estudiantes: una propuesta. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3(21) 11-15. Disponible en: http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/032001/Art090301.pdf. Acceso día: 18/2/2009.
141. Fernández, L. & Ordaz, M. (2008). *Caracterización del proceso de orientación educativa en la carrera de Psicología de la SUM Pinar del Río*. Trabajo de Diploma. Carrera de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Pinar del Río.

142. Fernández, N. (2008). *Una perspectiva comparada de la educación superior en América Latina. Desafíos políticos, sociales y académicos*. [PER-402] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
143. Fernández, N., Fernández-Ortiz, R., González, L., Juaneda, E. & Navaridas, F. (2008). *Calidad en la enseñanza universitaria: análisis factorial de un cuestionario sobre expectativas en el ámbito universitario*. [CAL-113] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
144. Ferrant, E. & Salas, M. W. (2006-2007). Evaluación acerca de conocimientos de métodos de lectura en estudiantes y docentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2da. Época. 10(4), 10-15.
145. Ferrer, M. T. & Añorga, J. (2008). *La Universidad Pedagógica "Enrique José Varona" y la aplicación del Modelo de Evaluación de Impacto Social a un programa de la Revolución*. [UNI-083] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
146. Ferriol, F. (2008). *Modelo de planificación estratégica institucional con un enfoque integrador en las universidades cubanas*. [PER-002] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
147. Figueredo, N, X. & González, A. (2008). *Holística para mejorar la calidad en educación superior*. [CAL-165] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
148. Filella, G. & Bisquerra, F. (2005-2006). Tutoría virtual sobre modelos de orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 7(3), 7-11.
149. Fleites, N. et al. (2008). *La dirección del proceso de evaluación de la calidad de la educación desde una universidad pedagógica: teoría y práctica en Cienfuegos*. [CAL-039] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
150. Franzante et al. (2008). *La retención y el egreso de los estudiantes de la Universidad como factor que contribuye a una inclusión social diferente, Santa Cruz- Argentina*. [PER-273] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
151. Frey, L. L., Beesley, D. & Liang, Y-Sh. (2009). The Client Evaluation of Counseling Inventory: Initial validation of an instrument measuring counseling effectiveness. *Training and Education in Professional Psychology*. 3(1), 28-36. Disponible en: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&id=99A81FCC-B475-9D39-FC54-2F0E362651C3&resultID=2&page=1&dbTab=pa>. Acceso día: 5/02/2010.
152. Frías, Y. (2008). *Una concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial: estrategia de aplicación en la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
153. Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://www2.uah.es/orientacion/orpsicopedagogica.htm>. Acceso día: 26//02/2010.
154. Galindo, M. D. (2010). La acción tutorial en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Cádiz. Ponencia presentada en la Jornada de Trabajo y Formación: "Programas de Orientación y apoyo al estudiante. Las tutorías Personalizadas". Universidad de Cádiz, España, Febrero.
155. Gallardo, T. J. & González, A. (2008). *Modelo de formación a directivos para contribuir a la educación en valores en el contexto empresarial a partir del vínculo universidad empresa*. Universidad de Las Villas. [PER-025] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
156. García, A. & Hernández, C. (2008). *Papel del tutor en la Microuniversidad*. I.S.P.E.J.V. [Otros-UNI-086] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
157. García, F. J. *Orientación Educativa*. Disponible en: <http://www.brujulaeducativa.com/>. Acceso día: 18/2/ 2009.

158. García, I., Vila, J. A. & Pérez, F. (2008). *La universalización de la enseñanza: un reto de la educación superior cubana en el siglo XXI*. Universidad de Oriente. [UNI-027] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
159. García, J. & Montane, J. (2001). *La evaluación de la intervención mediante programas de orientación. El proceso de evaluación del desarrollo de una intervención desde un modelo de consulta*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB. Disponible en: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1122101-140733/>. Acceso día: 12/11/08.
160. García, O. (2007). *La orientación en el contexto de la municipalización de la educación superior*. Material en soporte digital. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Universidad de La Habana. Cuba.
161. García, T. C. et al. (2008). *Los retos de la nueva universidad cubana: tareas de impacto y atención personalizada en la Universidad Agraria de la Habana*. [PER-006] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
162. García, V., Ebanks, A. & Reig, A. (2008). *Experiencias en la informatización del proceso de diagnóstico integral de los estudiantes para contribuir a elevar la eficiencia de la gestión pedagógica en la Isla de la Juventud*. [CAL-037] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
163. García-Viniegras, C. R., Almiral, P. & Seuc, A. (2004). *Construcción y validación de una técnica para evaluar bienestar psicológico*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Salud. Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. Cuba.
164. Garvizo, N., (2005). *La orientación educativa y el proyecto personalizado de vida*. Material bibliográfico para el curso de Orientación Psicopedagógica Personalizada. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
165. Gener, Y. & Arias, G. (1993). *Orientación Psicológica: Cuestionamientos, reflexiones y alternativas*. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
166. González, D. J. (1984). *Problemas filosóficos de la Psicología*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
167. González, D. J. (2000). Los valores y su formación: Una interpretación psicológica. *Revista Cubana de Psicología*, 3(17), 307-311.
168. González, D. J. (2002). Epistemología y Psicología. La dialéctica materialista y la determinación del psiquismo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 3(19), 219-229.
169. González, D. J. (2002a). Psicopedagogía del método pedagógico: un criterio inspirado en el ideario martiano. *Revista Cubana de Psicología*, 3(19), 296-300.
170. González, D. J. (2003). Martí, Vigotsky y el carácter socio histórico del ser humano. *Revista Cubana de Psicología*, 3(20), 256-259.
171. González, G. (2008). *Calidad y evaluación: conceptos fundamentales*. Disponible en: http://gicesperu.org/inicio/index.php?option=com_content&task=view&id=36&Itemid=1. Acceso día: 16/11/2009.
172. González, F. (1989). *Psicología: principios y categorías*. La Habana: Ciencias Sociales.
173. González, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
174. González, J. R. (2007). La reconceptualización de la orientación educativa. Una necesidad impostergable, urgente, prioritaria. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11. Marzo-Junio. Disponible en: <http://www.rlpo.org/>. Acceso día: 18/2/ 2009.
175. González, J. R. (2008). La orientación profesional en América Latina. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 13. Febrero. Disponible en: <http://www.rlpo.org/>. Acceso día: 18/2/ 2009.
176. González, K. (2005). La observación y el cuestionario en la evaluación del vocabulario ¿Realmente equivalentes? *Revista Cubana de Psicología*, 1(2), 77-86.
177. González, K., Ferrer, M., Pla, R., García, J. A. & Nápoles, Y. (2008). *La dirección de la orientación profesional pedagógica en el contexto de la universalización en Ciego de*

- Ávila. [Otros-UNI-102] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15. Disponible en: <http://www.rlpo.org/>. Acceso día: 18/2/2009.
178. González, M, Hernández, A & Viñas, G. (2001). *Cómo ser mejor estudiante*. Material en soporte digital. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Universidad de La Habana. Cuba.
 179. González N. & Collazo, B. (2007). *Propuesta de superación para el perfeccionamiento de la labor extensionista del tutor*. Tesis de Maestría [TM-346]. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
 180. González, O. (1995). *El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. Original impreso en ISPJAE. Empresa Nacional de Producción. MES.
 181. González, O. (1996). El enfoque personalista en la psicología y su influencia en la pedagogía no directiva. En V Canfux, A V Castellanos, R Corral, M González, O González, A Hernández et al. *Tendencias pedagógicas contemporáneas* (pp. 69-84). La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Ibagué: Centro de Estudios de Didáctica y Pedagogía, Fondo Editorial.
 182. González, R. M. & González, V. (2007). Investigación y desarrollo profesional en la universidad. *Revista de Educación en Ingeniería*, 4, 26-35. Publicado en línea por la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería. ACOFI. www.acofi.edu.co. Acceso día: 18/2/2009.
 183. González, V. (2000). *La orientación profesional en la Universidad*. Monografía. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Universidad de La Habana. Cuba.
 184. González, V., et. al. (2001). *Psicología para educadores*. (3^{ra} ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
 185. González, V. (2002). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación*. Boletín 22. Programa de Educación en Valores. OEI. <http://www.campus-oei.org/valores/boletin22.htm>. Acceso día: 4/4/2005.
 186. González, V. (2002a). El profesor universitario: ¿Un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista Pedagogía Universitaria*, 4(7), 44-51.
 187. González, V. (2003). Educar valores en la universidad: reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Psicología*, 1(20), 50-58.
 188. González, V. (2003a). La orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 3(20), 260-268.
 189. González, V. (2006). El profesor tutor: una necesidad de la universidad del siglo XXI. *Revista de Educación Superior*, 2(26),23-36. Disponible en: http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022006/ART3.pdf. Acceso día: 18/2/2009.
 190. González, V. (2006). *Orientación educativa-vocacional: una propuesta metodológica para la elección y el desarrollo profesional responsable*. Curso pre-congreso (7) Congreso Internacional Universidad 2006. La Habana. Cuba.
 191. Grupo Océano. (s/a). *Enciclopedia de la psicopedagogía. Pedagogía y Psicología*. Barcelona: Océano-Centrum.
 192. Guibert, W. (2006). *Aprender enseñar y vivir es la clave*. La Habana: Científico-Técnica.
 193. *Guidance and counseling*. Disponible en: <http://www.orientared.com/orientacion.php>. Acceso día: 5/11/2008.
 194. Hernández, J. & Martínez, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(2), (s/p). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm. Acceso día: 4/4/2005.
 195. Hernández, J. J. et al. (2008). *Diseño de nuevos instrumentos para la evaluación de la calidad de las asignaturas en las sedes universitarias municipales*. [CAL-023] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.

196. Horta, N. M., Marcet, M. & Montalván, J. Y. (2005). *La educación semi-presencial. El ejemplo de Cuba*. Disponible en: <http://www.monografias.com/cgi-bin/jump.cgi?ID=90805>. Acceso día: 5/11/ 2008.
197. Horruitiner, P. (2006). *La Universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
198. Horruitiner, P. (2008). La Universidad cubana en la época actual. En I Trilles & M Rodríguez, (Comp.), *La nueva universidad y la cultura científica*. (pp. 11-45). Ciudad de La Habana: Universitaria. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu>. Acceso día: 18/2/ 2009.
199. Huerto, R. (2008). *El cambio organizacional y la formación en valores para el impulso de la innovación educativa*. IPN, México. [PER-100] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
200. Ibarra, L. (2005). *Psicología y educación: Una relación necesaria*. La Habana: Félix Varela.
201. *Intervención psicopedagógica en el ámbito académico*. Disponible en: <http://disprograma.blogspot.com/search/label/Orientaci%C3%B3n>. Acceso día: 5/11/ 2008.
202. Jariot, M. (2004). *La evaluación de la intervención mediante programas de orientación. El proceso de evaluación del desarrollo de una intervención desde un modelo de consulta*. Disponible en: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1122101-140733/>. Acceso día: 18/2/ 2009.
203. Jiménez, T. (2008). Propuesta de proyecto educativo central para egresados del Curso de Superación Integral para Jóvenes en la universalización. [UNI-019] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
204. Junqueira de Aguiar, W. M. (2006-2007). La orientación profesional y los procesos de elección: una reflexión desde la perspectiva sociohistórica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2da. Época. 10(4), 2-9.
205. Kuntze, J., Van der Molen, H. T. & Born, M. (2007). Progress in mastery of counseling communication skills: Development and evaluation of a new instrument for the assessment of counseling communication skills. *European Psychologist*. 12(4), 301-313. Disponible en: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&id=99B901C6-0317-F4B3-1007-9633884145F4&resultID=7&page=1&dbTab=pa>. Acceso día: 5/02/2010.
206. *La acción tutorial*. Disponible en: <http://www.orientared.com/tutoria.php>. Acceso día: 5/11/ 2008.
207. *La evaluación educativa*. Disponible en: <http://www.orientared.com/evpspd.php>. Acceso día: 5/11/ 2008.
208. Lankshear, C. & Knobel, M. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. *Revista Acción Psicológica*, 87(22), 6-27.
209. Lannes, M. et al. (2008). La figura del tutor para la continuidad de estudios. Orientaciones metodológicas. *Revista Pedagogía Universitaria*, 4(13), 72-79. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero-4/189408406.pdf/view>. Acceso día: 15/4/2009.
210. Lazo, J., Espí, N., De Armas, R., De la Cruz, B. & Roldán, R. (2008). *Validación del proyecto SEA-CU como gestor de la calidad en la Universalización de la Educación Superior*. [CAL-007] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
211. Lazo, Y. (2011). *Fundamentos del proceso de formación para la gestión del trabajo educativo de la comunidad residencia estudiantil en la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
212. León, R. & Sosa, O. (2008). *Impacto de la universalización en el desarrollo de la fuerza calificada de la tarea Álvaro Reynoso para el Municipio Limonar*. [UNI-144] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.

213. Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
214. *Lev Semyonovich Vygotsky. Biografía y teoría Vygotskyana*. Disponible en: <http://www.orientared.com/articulos/vygotsky.php>. Acceso día: 5/11/ 2008.
215. Leyva, C., Álvarez, J. & Alonso, A. (2008). *El impacto de la acreditación de las carreras en la formación del profesional. Experiencias en la carrera de Arquitectura de la Universidad de Camaguey*. [CAL-041] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
216. Llanes, R. A. (2007). *Glosario filosófico*. La Habana: Ciencias Médicas. Ecimed.
217. López, E. (2005). *Modelo para el proceso de formación de las competencias creativas en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Estudios Socioculturales de la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río, Cuba.
218. López, E. A., Sosa, A. M., Iñigo, E. & Delgado, Y. (2008). *Las transformaciones actuales de la universidad cubana y las tendencias de la educación superior*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Universidad de La Habana. [PER-029] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
219. López, F. (2002). La Conferencia Mundial de Educación Superior: Impacto en los sistemas nacionales e instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista de Educación Superior*, 2(22), 15-21. Disponible en: http://intranet.dict.uh.cu/Revis/Educ_Sup/022002/Art020202.pdf. Acceso día: 5/11/ 2008.
220. López, F. & Roque, I. (2008). *Manual para el trabajo de los tutores en la evaluación integral de los profesionales en formación para la educación en la universalización*. [UNI-006] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
221. López, S. A., Mora, A. R. & Cárdenas, M. L. (2008). *Del programa de mejora del profesorado al Síndrome Da Vinci*. [CAL-128] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
222. Loubat, M. (2005). Supervision in Psychotherapy: A view based on clinical experience. *Psychological Therapy Magazine*, 2(23), 75-84.
223. Lozano, M. (2005). *Evaluación y seguimiento del programa institucional de tutorías de la universidad pedagógica nacional*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
224. Lozano, M. (2008). *Propuesta de evaluación del programa de tutorías*. [UNI-316] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
225. Lufriú, J. L. (2009). *Concepción pedagógica del proceso de formación para funcionarios y directivos del sector de la cultura como gestores socioculturales del sistema institucional. Estrategia para su implementación en la provincia Pinar del Río*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
226. Lugo, E. & León, V. A. (2008). *El quehacer tutorial en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Retos y potencialidades*. [PER-476] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
227. Llerena, O. (2008). *Estrategia educativa de orientación profesional para los estudiantes de la carrera de Psicología en la SUM Primero de Enero*. [Otros-UNI-107] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
228. Machado, E. F. & Montes de Oca, N. (2008). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: La posición teórico-metodológica positivista. *Revista Pedagogía Universitaria*, 1(13), 1-18. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero/189408101.pdf/view>. Acceso día: 15/4/2009.
229. Machado, E. F. & Montes de Oca, N. (2008a). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: La posición teórico-metodológica marxista y humanista.

- Revista Pedagogía Universitaria*, 1(13), 53-82. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero/189408103.pdf/view>. Acceso día: 15/4/2009.
230. Machado, E. F. & Montes de Oca, N. (2008b). Los niveles del método científico: una polémica actual y necesaria de la investigación educativa. *Revista Pedagogía Universitaria*, 1(13), 105-114. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero/189408105.pdf/view> Acceso día: 15/4/2009.
231. Machado, E. F. & Montes de Oca, N. (2008c). El problema científico-educativo. Estudio preliminar desde una perspectiva marxista. *Revista Pedagogía Universitaria*, 1(13), 115-149. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero/189408106.pdf/view>. Acceso día: 15/4/2009.
232. Mcloughlin, C. S. (2009). Positive peer group interventions: An alternative to individualized interventions for promoting prosocial behavior in potentially disaffected youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1131-1156. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?370>. Acceso día: 10/2/2010.
233. Marcano, L. & Urbay, M. (2008). *Modelo de evaluación del desempeño profesional docente como vía para el desarrollo profesional*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica Félix Varela. Ciudad de La Habana: Universitaria. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/elibro/tesis/educacion-superior/9789591608406.pdf/view>. Acceso día: 15/4/2009.
234. Marchena, E., Gómez, I., Hervías, F. & Galo, C. (2007). Proyecto Compañero II: Acogida y orientación al alumnado de primer curso en la Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
235. Marchena, E. (2008). *Organiza tu tiempo de forma eficaz*. Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz.
236. Marchena, E., Galo, C., Hervías, F. & Rapp, C. (2008a). Tutoría entre iguales en la Universidad de Cádiz. *International journal of developmental and educational psychology*, 7. Pp. 339-348. Barcelona.
237. Marchena, E., Hervías, F., Galo, C., Rapp, C. & Acebes, F. (2008b). Memoria anual del SAP. Curso 2007/2008. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
238. Marchena, E., Navarro, J. I., Alcalde, C., Aguilar, M. & Menacho, I. (2009). El Servicio de Asesoramiento Psicológico (SAP) de la Universidad de Cádiz. *Revista Acción Psicológica*. A. Pp. 73-85. Madrid.
239. Marcuello, A. A. *Autoestima y autosuperación: Técnicas para su mejora*. Disponible en: <http://www.psicologia-online.com/autoayuda/autoestima/autosuperacion.shtml>. Acceso día: 15/4/2009.
240. Márquez, D. L. (2008). *Concepción pedagógica del proceso de formación profesional de los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales a través del modo de actuación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
241. Márquez, J. L. (1999). *La comunicación pedagógica. una alternativa metodológica para su caracterización*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana. Cuba.
242. Márquez, J. L., (2004). *Cuestionario para el diagnóstico psicopedagógico personalizado en la Universidad de Pinar del Río*. Material en soporte digital. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
243. Márquez, J. L., (2004a). *Sicología de la Educación. Una aproximación a su estudio*. Medellín: Esumer.
244. Márquez, J. L., Díaz, T. C., Ordaz, M., Pérez, K. M., Garvizo, N. & Chiralde, R. R. (2004). *El proceso de Orientación Psicopedagógica Personalizada en la Universidad de Pinar*

- del Río. Material bibliográfico en soporte digital para el curso homónimo a profesores guías y tutores de la Universidad de Pinar el Río. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
245. Márquez, J. L., Díaz, T. C., Ordaz, M., Pérez, K. M., Garvizo, N. & Chirolde, R. R. (2005). *El proceso de orientación psicopedagógica personalizada en la Universidad de Pinar del Río. Proyecto de Investigación*. Material en soporte digital. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
246. Martínez, A. (2008). *Gestión integrada de la calidad de las carreras universitarias. Experiencia de la Universidad de Pinar del Río en los procesos de acreditación*. [CAL-014] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
247. Martínez, J. F. & Torres, M. A. (s/a). Los planes de acción tutorial en la Universidad de San Luis Potosí. La trayectoria académica como eje de construcción.
248. Martínez, M. & Añorga, J. (2007). *La competencia tutorial de los docentes de la educación media en la formación de profesores generales integrales en el contexto de la universalización pedagógica*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana. Cuba.
249. Mejías, A. A. (2005). *Modelo para medir la calidad del servicio en los estudios universitarios de postgrado*. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 34(3), 81-85. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212005000200004&lng=es&nrm=iso. ISSN 1316-4821. Acceso día: 16/11/2009.
250. Mejías, C. M., Arrechavaleta, N., Torres, M., Ramírez, A., & Ferrer, Y. (2008). *La nueva universidad cubana: Modelo de gestión de la universidad de Holguín*. [PER-012] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
251. Mena, J. L. (2010). *Concepción didáctica para una enseñanza-aprendizaje de las ciencias básicas centrada en la integración de los contenidos en la carrera de Agronomía: metodología para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
252. Mena, J. L., Cabrera, J. S. & Ordaz, M. (2010). Estilos y estrategias para el aprendizaje de las ciencias básicas en la carrera de Agronomía: experiencias desde la Universidad de Pinar del Río. *Revista Pedagogía Universitaria*, XV(1), 1-22. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/vol.-xv-2010/vol.-xv-no.-1/189410102.pdf/view>. Acceso día: 15/11/ 2010.
253. Mendoza, A., Pérez, D., Tandron, E., Yera, M. & Artilles, I. (2008). *La formación del tutor estratégico en condiciones del nuevo modelo de universidad cubana*. [Otros-UNI-040] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
254. Mendoza, J. J. (2008). *Proyecto de tutorías en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE)*. [UNI-320] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
255. Mier, M. J. (2008). *La tutoría en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México: un espacio clave en los procesos de integración a la universidad. Estudio de caso* [UNI-110] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
256. Milán, M. R., Fuentes, H. C. & De la Peña, R. (2006). La evaluación como un proceso participativo. *Revista Pedagogía Universitaria*, 4(11), 12-25. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2006/4/189406402.pdf/view>. Acceso día: 15/4/09.
257. Milián, L. N., Pomares, L. T., Iglesias, M., Cáceres, M., Peñate, C. & Hernández, A. O. (2006). La labor educativa del tutor, elemento clave en el proceso de universalización. En Co. de autores, *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. (pp. 325-341). La Habana: Félix Varela.

258. Molina, D. L. (2002). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela. Material en soporte digital. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
259. Molina, D. L. & De Luca, C. (2009). Comprehensive guidance at schools and in the classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(3), 1449-1460. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?318>. Acceso día: 17/2/2010.
260. Molina, N. (2005). Modelo de formación cultural en las universidades. Una experiencia cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2, 93-100.
261. Morales, M. & Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2(12), 401-412. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=9&sid=d7da02be-4009-4e3e-9718-1dc75e4b53fa%40sessionmgr9>. Acceso día: 4/4/2005.
262. Moreno, J., Acosta, R. M. & Rodríguez, L. (2008). *Recomendaciones para mejorar la labor educativa del tutor desde la semipresencialidad en la educación superior*. [UNI-025] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
263. Morenza, L. & Terré, O. (1998). Escuela histórico-cultural. *Revista Cubana de Educación*, 93, 2-11.
264. Morresi, S. S., Donnini, N. E. & Cerioni, L. L. (2008). *¿En qué medida la educación superior cumple con sus objetivos? Algunos indicadores para aproximar una respuesta*. [CAL-125] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
265. Narciss, S. (2004). The Impact of Informative Tutoring Feedback and Self-Efficacy on Motivation and Achievement in Concept Learning. *Experimental Psychology*. 51(3), 214-228. Disponible en: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&id=99C3CDDC-B242-7606-838B-DCAB4C8BF3EF&resultID=4&page=1&dbTab=pa>. Acceso día: 2/2/2010.
266. Nava, J. (s/a). *La orientación educativa*. Disponible en: <http://investigacioneducativa.idoneos.com/index.php/349880>. Acceso día: 18/2/2009.
267. Notario de la Torre, A. (1999). *Apuntes para un compendio sobre metodología de la investigación científica*. Libro en soporte digital. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. (CECES). Universidad de Pinar del Río. http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/Apuntes_para_un_compendio_Metodologia_de_la_investigacion_cinetifica_Angel_Notario/
268. Noval, N. & Vázquez, J. C. (1980). *Problemas de la lógica formal*. Material en soporte digital. Departamento de Materialismo Dialéctico. Universidad de La Habana. Cuba.
269. Ocamo, H. B. (2008). *La evaluación del aprendizaje en la universidad, aportes de la educación virtual a los modelos clásicos*. Universidad Católica de Colombia. [PER-014] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
270. Ojalvo, V. (2005). Orientación y tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. *Revista de Educación Superior*, 2(25), 3-18. Disponible en: http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022005/Art01.pdf. Acceso día: 5/11/2008.
271. Oñate, N. et al. (1999). *Utilización del método Delphi en la pronosticación. Una experiencia inicial*. Cuba: Economía Planificada. Disponible en: <http://ww.ucpeducamaguey.rimed.cu/aprendizaje>. Acceso día: 5/11/2008.
272. Ordaz, M. (2005). *Algunas cuestiones de interés para la aplicación del proceso de orientación en la educación superior*. Material bibliográfico en soporte digital para el curso de Orientación Psicopedagógica Personalizada. Centro de Estudios de Ciencias

- de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
<http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
273. Ordaz, M. (2005). *El impacto de la universalización en los estudiantes. Propuesta para su evaluación*. CD de la Convención Intercontinental de Psicología y Ciencias Sociales y Humanas. HOMINIS'05. ISBN 959-7164-99-X. 2005.
274. Ordaz, M. (2005). *Propuesta de Orientación Psicológica a través de los medios masivos de comunicación*. CD del III Congreso Latinoamericano de Psicología de la Salud. ISBN 959-0282-07-5.
275. Ordaz, M. (2006). *Jóvenes cubanos y universalización. Propuesta metodológica para evaluación de impacto*. CD del Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología. ISBN 959-0282-07-5.
276. Ordaz, M., Márquez, J. L., Pérez, K. M., Garvizo, N. & Alea, A. (2007). Evaluación del impacto de la universalización de la educación superior en jóvenes cubanos: propuesta metodológica. *Revista Innovación Educativa*, 38, 42-51. Mayo-Junio.
277. Ordaz, M. & Pérez, K. M. (2007). *Estudio exploratorio sobre el diagnóstico y la orientación en la carrera de Psicología de la Universidad de Pinar del Río*. Ponencia Universidad 2008, Evento Territorial del 6to Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad Pinar del Río.
278. Ordaz, M., Pérez, K. M., Alum, N. E. & Rojas, M. (2008). Orientación psicopedagógica en la nueva universidad cubana. Propuesta metodológica para su evaluación. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río I(XI)*, 21-28.
279. Ordaz, M. & Márquez, J. L. (2009). La orientación en la universidad: reflexiones desde la experiencia cubana. *Revista PAIDEIA*, 2, (47), 91-107.
280. Ordaz, M., Alum, N. & Pérez, K. M. (En prensa). Orientación a estudiantes varones para el desempeño del rol paterno: experiencia a través de un programa de animación sociocultural en la carrera Lic. En ESC, Universidad de Pinar del Río. *Revista Cubana de Educación Superior*.
281. Ordaz, M., Fernández, L., Valdés, Y., Márquez, J. L., Pérez, K. M., & Alum, N. E. (2010). Proceso de evaluación de la orientación educativa. Metodología para su caracterización en la universidad cubana. *Revista Innovación Educativa*, 53(10), 5-17. Octubre-diciembre.
282. Ordaz, M., Márquez, J. L., Díaz, T. C., Páez, M. & González, O. (2010). El proceso de tutoría: Caracterización en la Universidad de Pinar del Río. *Revista Avances*, 12(1), Enero-Marzo. Disponible en: <http://www.avances.pinar.cu>. Acceso día: 15/11/ 2010.
283. Ordaz, M., Márquez, J. L., Ordaz, E., Fernández, L. & Valdés, Y. (2010a). Proceso de orientación psicopedagógica: caracterización en la carrera de Psicología-Universidad de Pinar del Río. *Revista Pedagogía Universitaria*, XV(3). Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/PedUniv/numeros/vol.-xv-no.-3-2010>. Acceso día: 15/11/ 2010.
284. *Orientación educativa*. Disponible en: http://www.infodisclm.com/educacion/orientacion_educativa.htm. Acceso día: 5/11/ 2008.
285. Ortiz, E. A. (2008). Principios y categorías en la Psicología de la Educación. En E A Ortiz, *Fundamentos psicológicos del proceso educativo universitario*. Ciudad de La Habana: Universitaria. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu>. Acceso día: 5/11/ 2008.
286. Ortiz, E. A. (2008a). La Escuela Histórico Cultural. En E A Ortiz, *Comunicarse y aprender en el aula universitaria* (pp. 15-19). Ciudad de La Habana: Universitaria. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu>. Acceso día: 5/11/ 2008.
287. Ortiz, T. (2008b). *El escenario futuro de la actividad de las sedes universitarias municipales. Un estudio en Ciudad de la Habana y Pinar del Río*. [PER-032] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.

288. Osorio, G. E. (2010). *Concepción pedagógica del proceso de formación de directivos de organizaciones no gubernamentales de acción directa: una estrategia para su implementación en Medellín (Colombia)*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río. Cuba.
289. Palmerín, M. & Piñón, C. (s/a). *Trascendencia de la evaluación en el quehacer tutorial*. Disponible en: <http://www.orientared.com/car/evalprof.pdf>. Acceso día: 16/11/2009.
290. Pantoja, A. (2010). *Orientación educativa en la Universidad de Jáen*. Ponencia presentada en la Jornada de Trabajo y Formación: "Programas de Orientación y apoyo al estudiante. Las tutorías Personalizadas". Universidad de Cádiz, España, Febrero de 2010.
291. Paz, L. (2008). *Participación de pares estudiantiles en la gestión para resultados de la política de aprendizaje: algunos hallazgos*. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. [UNI-095] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
292. Peralta, M. (2008). *Resiliencia en la universidad: un desafío posible y necesario, Valparaíso, Chile*. [PER-373] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
293. Perdomo, J. M., Pérez, D. & Valdés, J. L. (2008). *Estrategia de superación pedagógica en las Sedes Universitarias Municipales*. Universidad Central de Las Villas. [UNI-037] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
294. Pereda, J. L. & Neto, C. D. (2006). Un enfoque, desde la sociología de la educación, de las teorías educativas de base dialéctico materialista. En J L Pereda & C D Neto, *Sociología, educación y sociología de la educación*. (pp. 131-153) Brasil: Livro Técnico.
295. Pérez E. (2008). *Counseling personal-social y dimensión intergeneracional en perspectiva integradora emancipatoria*. Ponencia al IV Congreso Interamericano de Counseling. Nicaragua, Abril.
296. Pérez, G., García, G., Nocedo de León, I. & García, M. L. (2005). *Metodología de la investigación educativa. 2da. Parte*. (En prensa).
297. Pérez, J. C. (2006). La orientación profesional y la evaluación desde el enfoque de competencias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 8(4), 2-13.
298. Pérez, K. M. (2005). *La personalización de la educación superior y la capacitación a los orientadores*. Material bibliográfico en soporte digital para el curso de Orientación Psicopedagógica Personalizada. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río. <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/>.
299. Pérez, L. (2008). Sistema de indicadores para medir el impacto de las sedes universitarias municipales en el territorio. *Revista Pedagogía Universitaria*, 4(13), 88-95. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero-4/189408408.pdf/view>. Acceso día: 15/4/09.
300. Pérez, M. (2004). Propuesta de un instrumento de medición de calidad del proceso docente educativo para el programa de universalización. *Revista de Educación Superior*, 3(24), 19-25. Disponible en: http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/032004/Art100304.pdf. Acceso día: 15/4/09.
301. Pérez, M., Bermúdez, R., Acosta, R. M. & Barrera, L. M. (2004). *La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
302. Pérez, O. L. La dirección del proceso educativo y la evaluación del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rioei.org/deloslectores/1054Perez.PDF>. Acceso día: 16/11/09.
303. Pérez, R. (2006). La relación adolescente-comunidad. Capacitación metodológica del PGI cubano de secundaria básica para la orientación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 8(4), 27-33.
304. Pérez, V. & Lanuez, M. C. (2008). *La preparación informática del docente para la educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Instituto Pedagógico

- Latinoamericano y Caribeño (IPLAC)*. [PER-065] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
305. Peters, A. J. & Farwell, G. F. (1967). *Guidance: A Development Approach*. Chicago: Rand McNally.
306. Pichs, B. M., Hernández, D. & Benítez, F. (2006). La educación en la diversidad desde la universalización de la universidad cubana. En Co. de autores, *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*, (pp. 282-295). La Habana: Félix Varela.
307. Pichs, B. M., Sánchez, R., Hernández, D. & Benítez, F. (2006). La formación y desarrollo de los profesores en las sedes universitarias. La preparación psicopedagógica del tutor. En Co. de autores, *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. (pp. 299-310). La Habana: Félix Varela.
308. Piñera, Y. C. (2001). *Una estrategia para la lectocomprensión de La Edad de Oro, basada en juegos intelectuales con tendencia al ingenio*. Tesis de Maestría en Didáctica del Español. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Cuba.
309. *Procesos de evaluación de resultados*. Disponible en: <http://ares.cnice.mec.es/informes/11/contenido/11.htm>. Acceso día: 16/11/2009.
310. Ramírez, L. (2001). *Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos*. Material en soporte digital del Instituto Superior Pedagógico "Blas Roca Calderio". Disponible en <http://server.ceces.upr.edu.cu/cvr>. Acceso día: 16/11/2009.
311. Ramírez, Y. (2006-2007). La orientación psicológica, un espacio de búsqueda y reflexión necesario para todos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2da Época. 10(4), 16-22.
312. Razinkov, O. (Trad.1984/1980). *Diccionario de filosofía*. Moscú: Progreso.
313. Recarey, S. & Collazo, B. (s/a). *Hacia una didáctica con un enfoque orientador*. Disponible en: <http://www.w3.org/TR/REC-html40>. Acceso día: 12/11/08.
314. Reinoso, I., González, P. V. & Menéndez, J. L. (2008). *Sistema de trabajo educativo y preparación política Ideológica para los estudiantes de la SUM de Consolación del Sur*. [UNI-022] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
315. Remedios, J. M. (2008). *Una metodología para evaluar la calidad de las competencias profesionales del docente universitario*. Sancti Spiritus. [CAL-013] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
316. Robles, R. (2005). Orientación educativa y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4(3), 31-34.
317. Rodríguez, C., Herrera, N., Martín, J. I. & Ibarra, M. S. (2007). El profesor y el tutor en la formación integral de los estudiantes en la sede universitaria municipal (SUM). *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(12), 89-101. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2007/4-1/189407508.pdf/view>. Acceso día: 15/4/09.
318. Rodríguez, L. (2004). *La comunicación educativa. Consideraciones para su estudio por el maestro*. Material en soporte digital. Departamento de Formación Pedagógica General. Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río.
319. Rodríguez, L. & Álvarez, C. C. (2005). *Enfoque histórico cultural y estrategias de aprendizaje*. Revista digital Mendive, Pinar del Río.
320. Rodríguez, J. M. (2008). *Gestión estratégica de la deserción escolar en las instituciones de educación superior, Veracruz, México*. [PER-272] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
321. Rodríguez, M. (2006). *Estrategia pedagógica para la educación con perspectiva de género en la escuela primaria*. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Cuba.

322. Rodríguez, M. & Bermúdez, R. (2004). Hacia una metodología para condicionar la construcción del conocimiento científico. *Revista Cubana de Psicología*, 3(21), 206-213.
323. Rodríguez, M. & Bermúdez, R. (2008). Una aproximación más a la epistemología, lógica y metodología de la investigación educacional. *Revista Pedagogía Universitaria*, 3(13), 1-22. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero-3/189408301.pdf/view>. Acceso día: 15/4/09.
324. Rodríguez, M. L. (1983). *La orientación educativa, escolar, profesional y personal*. Guía. No. 83. Julio-agosto. Cataluña.
325. Rodríguez, M. L. (2008). Orientación profesional: historia, prospectiva y recursos del "Seminario permanente de orientación profesional" de la Universidad de Barcelona, España. *Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales. Ar@cne*, 114. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/aracne.htm>. Acceso día: 18/2/ 2009.
326. Rodríguez-Mena, M. (2003). La calidad de los aprendizajes como problema actual de la educación. Bases epistemológicas y psicológicas. *Revista Cubana de Psicología*, 2(20), 136-144.
327. Rodríguez, W. C. (2003) *Trasfondo y desarrollo histórico de la consejería*. Material complementario de la asignatura Orientación Psicológica de la Maestría en Psicología Clínica. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
328. Roger, G. (1948). *La Orientación Escolar*. Buenos Aires: Kapelusz y Cía.
329. Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*. 95(2), 240-257. Disponible en: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&id=99CCDA40-C73B-4ADF-A480-9715E50FD3B3&resultID=3&page=1&dbTab=pa>. Acceso día: 2/02/2010.
330. Romero, L. C., Gracida, J. N. & Arciga, B. E. (2008). *Figuras y actores emergentes ante el nuevo modelo institucional de la educación superior en México*. [PER-204] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
331. Rosental, M. & Iudin, P. (1981). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Revolucionaria.
332. Ruadez, N. L. & Giunta, M. R. (2008). *Programa de orientación y tutoría: una nueva forma de gestionar en la Universidad de San Juan Argentina*. [UNI-032] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
333. Rueda, N. J. (2006). *Un sistema para determinar las competencias complejas para el modo de actuación profesional, exigido de los directivos de los procesos sustantivos de la IES: una estrategia para la Universidad de Medellín*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
334. Ruiz, E., Palma, O. B. & García, V. (2008). *Metodología para el diagnóstico institucional integral de las SUM para trazar estrategias de desarrollo local, provincia La Habana*. [PER-008] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
335. Ruiz, U. (2001). *La calidad*. Conferencia Inaugural del III Congreso Estatal del Educador Social. Barcelona. 6-9 junio.
336. Ruiz, Y., Ordaz, M. & Márquez, J. L. (2010). *Caracterización del proceso de orientación psicopedagógica en la Universidad de Pinar del Río, curso 2009-2010*. Trabajo de Diploma. Carrera de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Pinar del Río.
337. Sabattini, V. (2008). *El estudiante en la universidad del siglo XXI*. [UNI-324] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
338. Salkind, N. J. (1999) *Métodos de investigación* (3^{ra} ed.). México: Prentice Hall.

339. Sánchez et al. (2008). *El acceso a la educación superior. Retos y perspectivas de la nueva universidad*. [PER-003] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
340. Santrock, J. W. (2006). Psicología de la educación: una herramienta para la enseñanza efectiva. En J W Santrock, *Psicología de la educación*. (pp. 4-31). México: McGraw-Hill Interamericana.
341. Sanz Oro, R. (2010). *Plan de acción tutorial de la Universidad de Granada*. Ponencia presentada en la Jornada de Trabajo y Formación: "Programas de Orientación y apoyo al estudiante. Las tutorías Personalizadas". Universidad de Cádiz, España, Febrero de 2010.
342. Sanz T. & Rodríguez, M. E. (2000). El enfoque histórico-cultural: Su contribución a una concepción pedagógica contemporánea. En Co. de autores. *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. (pp. 124-131). Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Universidad de La Habana. Tarija. Bolivia: Universitaria: Universidad "Juan Misael Saracho".
343. Shaw, M. C. (1973). *School Guidance Systems*. Boston: Houghton Mifflin.
344. Servicio de Orientación al Universitario de la Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://websou.usal.es/psicoped/presenta.asp>. Acceso día: 26//02/2010.
345. Servicio de orientación de la Universidad Católica de Valencia. Disponible en: https://www.ucv.es/servicios_1_1.asp. Acceso día: 26//02/2010.
346. Sierra, R. A. (2004). *Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica*. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Cuba.
347. Silva, G. (2007). *Propuesta de superación profesional psicopedagógica a distancia, on-line, en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Ciudad de Habana: Universitaria. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/elibro/tesis/educacion-superior/9789591607454.pdf/view>. Acceso día: 15/4/09.
348. Simsek, Y. (2008). *General evaluation of organizational development studies -focused on students- in Anadolu University, Turkey*. [PER-218] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
349. Singh, C. (2008). *Sistema de evaluación de la calidad de la educación médica cubana*. [CAL-021] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
350. Solórzano, M. R. (2008). *Modelo de Impacto de los Programas Educativos. Evaluación, teoría y práctica*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. [CAL-033] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
351. Stuart, A. J. & Rivera, E. (2008). *Evaluación de la actuación docente del profesorado universitario en el nuevo plan de estudios en la Facultad de Cultura Física de Cienfuegos, Cuba*. Tesis de Doctorado. Ciudad de La Habana: Universitaria. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/elibro/tesis/educacion-superior/9789591607805.pdf/view>. Acceso día: 15/4/09.
352. Suárez, C. O., Del Toro, M. & Matos, E. (2006). Concepción didáctica de la universalización de la educación superior en la Universidad de Oriente. En Co. de autores, *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. (pp. 266-281) La Habana: Félix Varela.
353. Tandrón, E. M. et al. (2008). *El proyecto educativo: estrategia esencial para el trabajo grupal y la integralidad estudiantil en la Universalización*. [UNI-042] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
354. *The Basics of APA Style*. Disponible en: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>. Acceso día: 16//11/2009.
355. The Melbourne Counselling Service from The Melbourne University. Disponible en: <http://cms.unimelb.edu.au/studentservices/counsel/>. Acceso día: 26//02/2010.

356. The Student Counselling Service from Bristol University. Disponible en: <http://www.bristol.ac.uk/student-counselling/>. Acceso día: 26//02/2010.
357. The Student Counselling Center from the Oxford University. Disponible en: <http://www.ox.ac.uk/students/shw/counselling/>. Acceso día: 26//02/2010.
358. The University Counseling Center from the George Washington University. Disponible en: <http://gwired.gwu.edu/counsel/>. Acceso día: 26//02/2010.
359. Tomás, R. (2008). *La preparación pedagógica de los profesionales que laboran en la universalización: un reto de la SUM de Puerto Padre*. [UNI-015] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
360. Torres, C. (2005). *Análisis y estudio de los departamentos de orientación de los IES de Granada y la periferia*. Tesis de doctorado. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. España.
361. Torres, J. (2003). *El trabajo de orientación profesional: una estrategia metodológica hacia carreras agropecuarias en Secundaria Básica*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río. Cuba.
362. Torres, N. & León, J. (2008). *El desafío de la educación superior en las instituciones penitenciarias dentro del proceso revolucionario*. [PER-164] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
363. Torroella, G. (1984). *Cómo estudiar con eficiencia*. La Habana: Ciencias Sociales.
364. Torroella, G. (1993). *La Educación y la Orientación como la preparación del hombre para la vida*. Conferencia dictada en el Taller Iberoamericano de Educación Sexual y Orientación Psicológica. La Habana, Cuba. Febrero.
365. Torroella, G. (2001). *Aprender a vivir*. La Habana: Pueblo y Educación.
366. Tovar, M. A. (2000). La investigación cualitativa en educación: necesidad y reto para los modelos pedagógicos contemporáneos. *Revista Cubana de Psicología*. 2(17), 158-164.
367. Tovar, M. A. (2008). *Estrategia para mejorar la calidad de la práctica educativa desde la participación ciudadana de los estudiantes del Programa Nacional de Formación de Educadores. Misión Sucre*. [PER-235] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
368. Trujillo, N. A. & Remedios, J. M. (2008). *La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela y Morales, Villa Clara: Universitaria. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/elibro/tesis/educacion-superior/9789591607454.pdf/view>. Acceso día: 15/4/09.
369. Urrea, B. (2009). *Instrumento de evaluación de la actividad tutorial (tutor)*. Disponible en: <http://www.mta.udg.mx/contenidos/231/>. Acceso día: 16/11/2009.
370. Valdés, Y. & Ordaz, M. (2008). *Caracterización del proceso de orientación educativa en la carrera de Psicología de la SUM Viñales*. Trabajo de Diploma. Carrera de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Pinar del Río.
371. Valdés, Y. & Ordaz, M. (2011). *La orientación psicopedagógica en la Comunidad Universitaria Municipal de Viñales. Sistema de talleres para su desarrollo*. Tesis de Especialidad en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Pinar del Río.
372. Valdés, Y., Hernández, L & Ordaz, M. (2010). *Evaluación de impacto del Proyecto: “Proceso de Orientación Psicopedagógica en la UPR”*. Trabajo final del Diplomado “Teoría y Práctica del Trabajo Social Comunitario”. Especialidad de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Pinar del Río.
373. Valle, A. D. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. Libro en soporte digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
374. Vasallo, N., & Ibarra L. (2000). *Psicología social y comunitaria*. La Habana: Sevigraf.

375. Vázquez, E. M. & Vargas, M. A. (2008). *El papel de la tutoría en el modelo educativo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. [UNI-108] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
376. Vecino Alegret, F. (2001). Intervención en el I Taller “La Universidad en la Batalla de Ideas”. Ciudad de La Habana, Cuba, Junio.
377. Vela, J. & Valdés Asán J. (2007). *Reglamento trabajo docente y metodológico. Resolución No. 210/2007*. La Habana: MES.
378. Velásquez, A. E. (2008). *La certificación de la escuela como microuniversidad. Incidencia en la calidad de la formación del profesional de la educación*. [CAL-018] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
379. Vera, G. D. (s/a). *Formación y ejercicio profesional en orientación: retos y tendencias contemporáneas*. Material en soporte digital. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
380. Verona, M. C. (2005). Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2(19-34).
381. Vicerrectoría de Formación del Profesional de la Universidad de Pinar del Río. (2011). *Informe a la Dirección de Formación del Profesional (DFP) del MES sobre resultados del proceso de formación del primer semestre del curso 2010-2011*. 23 de Marzo del 2011.
382. Vilera, A. (2007). *Orientación integradora: Un enfoque transcomplejo de desarrollo humano*. Ponencia presentada en el II Congreso Interamericano sobre Orientación y Desarrollo Humano. Argentina, San Isidro, 17 al 20 de abril.
383. Vizcaíno, N. & Collazo, B. (2007). *La gestión de la tutoría en la sede universitaria del municipio de Guanabacoa*. [UNI-055] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
384. Vigotsky, L. S. (1983). *Obras completas. Tomo V*. Moscú: Pedagoguika.
385. Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ciencias Sociales.
386. Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En Co. de autores del Departamento de Psicología Infantil y de la Educación (Eds.) *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, T III*, (pp. 25-46). La Habana: ENPES.
387. Vice Rectoría de Formación del Profesional-Universidad de Pinar del Río. (2011). *Fundamentación de los proyectos educativos en la educación superior cubana*. Disponible en: http://vrfp.upr.edu.cu/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=17:colectivo-de-trabajo-educativo&Itemid=63#. Acceso día: 26//02/2011.
388. Yparraguirre, Y., Borroto, M., Peralta, H. & Ballbe, A. (2007). Sistema de superación para tutores de comunicación social de la Sede Universitaria Municipal avileña. *Revista Pedagogía Universitaria*, 3(12), 103-120. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2007/3/189407308.pdf/view>. Acceso día: 15/4/09.

A nexos

ANEXO No 1. Dimensiones e indicadores del proceso de orientación psicopedagógica para la constatación del problema y métodos empíricos utilizados (UPR, 2007-08).

DIMENSIONES	INDICADORES	MÉTODOS EMPÍRICOS					
		Obs. Act. Met	Entrevista		Encuesta		Anál. doc
			Sec Doc	Prof PG	Est.	Tut.	
I. Motivación de los implicados por el proceso de orientación psicopedagógica.	I.1 Referencias espontáneas y reiteradas a importancia que le conceden a tutoría y POP.					X	
	I.2 Referencias espontáneas y reiteradas a importancia que le confieren a tutoría y POP.				X		
	I.3 Expresión por los tutores de necesidades cognitivas vinculadas a estos temas.					X	
	I.4 Expresión de demandas relacionadas con el mantenimiento y mejora de estos procesos.				X		
	I.5 Constatación de que los tutores se encuentran motivados por el tema a través de su participación y criterios.	X					
II. Planificación de actividades relacionadas con el proceso de orientación psicopedagógica.	II.1 Planificación de acciones de orientación psicopedagógica en el horario docente.					X	X
	II.2 Existencia de una planificación para los encuentros de orientación, acordado entre tutores y estudiantes.				X	X	X
	II.3 Presencia de acciones de orientación psicopedagógica en las estrategias educativas de las carreras.						X
	II.4 Presencia de una planificación según las tareas del proceso de orientación psicopedagógica en las estrategias de tutoría .						X
	II.5 Presencia de acciones de orientación psicopedagógica en el Plan Metodológico de las carreras.	X					
III. Preparación	III.1 Valoración de los tutores						

de los tutores para la realización del proceso de orientación psicopedagógica.	acerca de su preparación para la realización del POP.					X	
	III.2 Referencia por los tutores a actividades de capacitación concretas recibidas sobre el POP					X	
	III.3 Criterio de los profesores de postgrado impartido en la UPR sobre el POP acerca de la participación de los tutores.			X			
	III.4 Dominio del POP y la tutoría mostrados por los tutores.	X				X	
	III.5 Criterio de los estudiantes acerca de la preparación mostrada por sus tutores en la realización del POP.				X		
IV. Acceso de los tutores a información sobre el proceso de orientación psicopedagógica.	IV.1 Referencia de los tutores a la existencia de documentos sobre el POP y/o la tutoría que tiene la posibilidad de consultar.					X	
	IV.2 Referencia de los tutores a la tenencia de materiales sobre el POP y/o la tutoría.					X	
	IV.3 Referencia de los tutores al acceso a materiales acerca del uso de los diferentes instrumentos, técnicas y herramientas del POP.					X	
V. Uso de técnicas e instrumentos para la realización del proceso de orientación psicopedagógica.	V.1 Posesión de técnicas e instrumentos del POP por los tutores.					X	X
	V.2 Testimonios de aplicación de instrumentos y herramientas del POP por los tutores.					X	
	V.3 Testimonios de estudiantes sobre la aplicación de instrumentos y técnicas del POP por sus tutores.				X		
	V.4 Presencia de técnicas o instrumentos aplicados a los estudiantes tutorados para la caracterización						X

	V.5 Presencia de técnicas o instrumentos aplicados a los estudiantes tutorados para el asesoramiento							X
VI. Documentos de los tutores acerca del proceso de orientación psicopedagógica que realizan.	VI.1 Tenencia de documentos de orientación psicopedagógica: materiales bibliográficos e instrumentos de diagnóstico y asesoramiento.							X
	VI.2 Calidad de la documentación sobre la caracterización de los estudiantes							X
	VI.3 Calidad de la documentación sobre el asesoramiento a los estudiantes							X
	VI.4 Presencia de la documentación que relacione la orientación con el proyecto de vida del estudiante							X
	VI.5 Organización de los documentos de la orientación: por estudiantes y tareas de la orientación							X
VII. Realización de acciones para la evaluación del proceso de orientación psicopedagógica.	VII.1 Testimonio de los estudiantes acerca de su participación en acciones para evaluar la labor de su tutor.				X			
	VII.2 Testimonio de los tutores acerca de que se les ha solicitado autoevaluación de su desempeño.					X		
	VII.3 Confirmación de la realización de chequeos o controles a la labor del tutor por la dirección de las carreras.	X						X
VIII. Satisfacción de los implicados con el proceso de orientación psicopedagógica que se realiza actualmente en la UPR.	VIII.1 Expresiones positivas de los estudiantes acerca de la calidad del POP a través de la tutoría.				X			
	VIII.2 Expresiones positivas de los tutores acerca del POP que realizan a través de la tutoría.					X		
	VIII.3 Constatación de manifestaciones de	X						

	afectividad positiva hacia la calidad del POP y la tutoría en la actualidad.						
--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO No 2. Estratificación de la muestra - constatación del problema (UPR, 2007-08).

Estratificación de estudiantes ($f_{h \text{ estudiantes}} = 0,2265$)		
Carrera	Subpoblación de cada estrato	Muestra del estrato
Forestal	75	17
Agronomía	100	23
Geología	84	19
Mecánica	111	25
Informática	175	39
Telecomunicaciones	141	32
Economía	206	47
Contabilidad	158	36
Sociocultural	130	29
Derecho	171	35
	Población estudiantes= 1311	Muestra de estudiantes=301

Estratificación de profesores ($f_{h \text{ profesores}} = 0,3567$)		
Carrera	Subpoblación de cada estrato	Muestra del estrato
Forestal	51	18
Agronomía	41	15
Geología	28	10
Mecánica	37	13
Informática	34	12
Telecomunicaciones	22	8
Economía	34	12
Contabilidad	20	7
Sociocultural	27	10
Derecho	34	12
	Población profesores= 328	Muestra de profesores = 108

Estratificación Facultad de Agronomía Forestal				
Carrera de Forestal				
Año	Población		Muestra	
	Profesores	Estudiantes	Profesores	Estudiantes
1ero	13	26	4	7
2do	5	12	2	3
3ero	4	8	2	2
4to	10	29	3	7
Total	32	75	11	19
Carrera de Agronomía				
Año	Población		Muestra	
	Profesores	Estudiantes	Profesores	Estudiantes
1ero	16	49	5	12

2do	10	20	3	5
3ero	10	15	3	4
4to	5	16	2	4
Total	41	100	13	25

Estratificación Facultad de Geología Mecánica				
Carrera de Geología				
Año	Población		Muestra	
	Profesores	Estudiantes	Profesores	Estudiantes
1ero	12	34	4	8
2do	6	15	2	4
3ero	5	15	2	4
4to	5	20	2	4
Total	28	84	10	20
Carrera de Mecánica				
Año	Población		Muestra	
	Profesores	Estudiantes	Profesores	Estudiantes
1ero	14	45	5	11
2do	11	27	4	7
3ero	5	17	2	4
4to	7	22	2	5
Total	37	111	13	27

Estratificación Facultad de Informática Tele				
Carrera de Informática				
Año	Población		Muestra	
	Profesores	Estudiantes	Profesores	Estudiantes
1ero	12	63	4	15
2do	8	50	3	12
3ero	8	31	3	8
4to	6	31	2	8
Total	34	175	12	43
Carrera de Tele				
Año	Población		Muestra	
	Profesores	Estudiantes	Profesores	Estudiantes
1ero	5	34	2	8
2do	6	48	2	12
3ero	7	39	2	10
4to	4	20	2	5
Total	22	141	8	35

Estratificación Facultad de Economía Contabilidad				
Carrera de Economía				
Año	Población		Muestra	
	Profesores	Estudiantes	Profesores	Estudiantes
1ero	16	70	5	17
2do	6	37	2	9
3ero	4	43	2	11
4to	8	56	3	14
Total	34	206	12	51
Carrera de Contabilidad				
Año	Población		Muestra	
	Profesores	Estudiantes	Profesores	Estudiantes
1ero	6	53	2	13
2do	5	25	2	6
3ero	4	31	2	8
4to	5	49	2	12
Total	20	158	8	39

Estratificación Facultad de Humanidades				
Carrera de Socioculturales				
Año	Población		Muestra	
	Profesores	Estudiantes	Profesores	Estudiantes
1ero	8	41	3	10
2do	7	35	2	9
3ero	7	35	2	9
4to	5	19	2	5
Total	27	130	9	33
Carrera de Derecho				
Año	Población		Muestra	
	Profesores	Estudiantes	Profesores	Estudiantes
1ero	9	44	3	11
2do	9	43	3	11
3ero	8	40	3	10
4to	8	44	3	11
Total	34	171	12	44

ANEXO No 3. Guía de entrevista estructurada a secretarias docentes para la constatación del problema (UPR, 2007-2008).

Estimada compañera:

Nos encontramos realizando un estudio acerca del proceso de orientación psicopedagógica en la Universidad de Pinar del Río. Será de gran valor su aporte con algunas informaciones acerca de las matrículas por año de las diferentes carreras que se estudian en su Facultad para seleccionar la muestra de la investigación.

MUCHAS GRACIAS.

✚ Facultad: _____

CARRERA	MATRÍCULA POR AÑO ACADÉMICO			
	2do.	3ro.	4to.	5to.

ANEXO No 4. Guía de entrevista semiestructurada al Jefe del Proyecto de Orientación para la constatación del problema (UPR, 2007-08).

Estimado profesor:

Nos encontramos realizando un estudio acerca del proceso de orientación psicopedagógica en la Universidad de Pinar del Río. Será de gran valor su aporte con algunas informaciones sobre las diversas ediciones realizadas del curso sobre este tema.

MUCHAS GRACIAS.

- ✚ Cantidad de ediciones y matrícula en cada una de ellas.
- ✚ Materiales bibliográficos ofrecidos a los cursistas.
- ✚ Resultados obtenidos por ellos en las evaluaciones realizadas.
- ✚ Principales fortalezas y oportunidades presentes en este proceso en la actualidad.
- ✚ Principales debilidades y amenazas.
- ✚ Otras cuestiones de interés.

ANEXO No 5. Encuesta a estudiantes para la constatación del problema (UPR, 2007-08).

Estimado estudiante:

El presente cuestionario tiene como objetivo caracterizar la orientación psicopedagógica que se realiza en la Universidad de Pinar del Río, en aras de perfeccionar dicho proceso y con ello contribuir a tu formación integral como futuro profesional. Como estudiante, puedes aportar valiosas informaciones si respondes sincera y abiertamente cada pregunta. Es un instrumento anónimo. MUCHAS GRACIAS.

1. ¿Conoces a tu tutor? Sí () No ().
a) Si la respuesta es Sí: ¿Ha sido o es uno de tus profesores? Sí () No ().
2. Describe brevemente la forma en que acostumbras realizar los encuentros con tu tutor:
 - ¿En qué lugar? _____
 - ¿Cuánto tiempo? _____
 - ¿Cuándo? _____
 - ¿Cómo? _____
3. Consideras las tutorías: Muy importantes () Importantes () Poco importantes () Sin importancia () Te son indiferentes ()
a) Comenta: _____
4. ¿Tu tutor te ha aplicado algunos instrumentos, técnicas o herramientas como parte de la labor de tutoría? Sí () No ()
a) En caso de marcar sí, por favor comenta la utilidad que le has concedido.

5. Refiere sobre qué temas consideras que tu tutor debería recibir capacitación para poder ofrecerte mayor ayuda en el proceso de tutoría:

6. Si tuvieras oportunidad: ¿Elegirías otro tutor? Si (___) No (___) No sé (___)
a) Comenta acerca del tema. _____
7. ¿Te han pedido opinión sobre el trabajo que realiza tu tutor? Sí () No ()
a) En caso de marcar sí ¿Quiénes? _____
8. ¿Consideras necesaria tu participación en la evaluación de la labor que realiza el tutor que te atiende? Argumenta con las contribuciones que podrías realizar en este sentido
9. La labor de orientación y tutoría que se realiza actualmente en la UPR, la consideras:

Desorganizada	___	___	___	___	___	___	___	Organizada
Profunda	___	___	___	___	___	___	___	Superficial
Asistemática	___	___	___	___	___	___	___	Sistemática
Sincera	___	___	___	___	___	___	___	Hipócrita
Rígida	___	___	___	___	___	___	___	Flexible
Inestable	___	___	___	___	___	___	___	Estable
Dinámica	___	___	___	___	___	___	___	Estática
Interesante	___	___	___	___	___	___	___	Aburrida
Indeseada	___	___	___	___	___	___	___	Deseada
Persuasiva	___	___	___	___	___	___	___	Imperativa

10. De esta labor de tutoría y orientación psicopedagógica que realiza tu tutor hacia ti: REFLEJA LO QUE:

TE GUSTA MÁS TE GUSTA MENOS TE ES MÁS FÁCIL TE ES MÁS DIFÍCIL

11. ¿Cómo resumirías los aspectos a superar para elevar la calidad del proceso de orientación psicopedagógica en la UPR?

ANEXO No 6. Encuesta a tutores - constatación del problema (UPR, 2007-08).

Estimado profesor(a):

El presente cuestionario tiene como objetivo caracterizar la orientación psicopedagógica que se realiza en la Universidad de Pinar del Río, en aras de perfeccionar dicho proceso y con ello contribuir a la formación integral de los futuros profesionales. Como orientador usted podría realizar valiosas contribuciones si responde sincera y abiertamente cada pregunta. Es un instrumento anónimo. MUCHAS GRACIAS.

1. ¿Cuánto tiempo lleva realizando la labor de tutoría?_____.
2. ¿Le imparte Ud. clases a los estudiantes que tutora? Comente acerca de su rol para con ellos, además de la tutoría?

3. Ud. considera las tutorías: Muy importantes () Importantes () Poco importantes () Sin importancia () Le son indiferentes ()
a) Comente: _____
4. La preparación que tiene como tutor para realizar la orientación psicopedagógica es: Marque con una cruz (X)
Suficiente_____ Mediana_____ Pobre_____
- a. ¿Ha recibido alguna capacitación sobre orientación y/o tutoría? Sí (___) No (___)
- b. Si su respuesta es Sí: Mencione los temas tratados: _____
- c. ¿Posee materiales bibliográficos sobre orientación y/o tutoría de algún curso recibido? Sí (___) No (___)
- d. Refiera los temas en los que usted considera requiere de una mayor preparación para realizar una orientación psicopedagógica con mayor calidad. _____
5. Describa brevemente la forma en que acostumbra realizar la labor de tutoría:
 - ¿En qué lugar?_____
 - ¿Cuánto tiempo? _____
 - ¿Cuándo? _____
 - ¿Cómo? _____
6. Mencione las tareas que realizan los tutores como parte del proceso de orientación psicopedagógica con sus estudiantes.

7. ¿Su trabajo como tutor es chequeado por alguien? Sí () No ()
a. En caso que responda sí, refiera por quién y en qué consiste ese chequeo.
8. ¿Cuenta con instrumentos, técnicas, herramientas, para realizar la orientación psicopedagógica? Sí () No ()
b) En caso de marcar sí describa su procedencia y el uso que hace de ellos.
9. ¿Conoce usted algún documento o material que explique cómo realizar la orientación psicopedagógica? Sí () No ().
a. En caso de ser afirmativa. ¿Cuál o cuáles?
b. ¿Ha consultado dichos documentos o materiales? Sí () No ()
c. Argumente su respuesta.

ANEXO No 7. Guía de observación a actividades metodológicas de las carreras para la constatación del problema (UPR, 2007-2008).

Dimensiones	Indicadores	SI	NO
I. Planificación de acciones relacionadas con el proceso de orientación psicopedagógica. (POP)	1. Si se encuentra el tema en el orden del día.		
II. Presencia del tema del POP en algún momento de la actividad metodológica.	2.1. Si en algún momento emerge el tema y se trata.		
III. Interés que muestran los tutores por el POP.	3.1. Atención manteniendo la vista de forma permanente a quien hace uso de la palabra.		
	3.2. Participación espontánea.		
	3.3. Formulación de interrogantes.		
	3.4. Permanencia.		
	3.5. Puntualidad.		
IV. Tratamiento del tema del POP.	4.1. Si se produce debate.		
	4.2. Identificación de los problemas.		
	4.3. Si se buscan soluciones.		
	4.4. Se plantean los problemas sin aportar soluciones concretas.		
	4.5. Cuando se presenta el tema al auditorio y no se produce debate.		
V. Dominio del tema del POP por parte de los tutores.	5.1. Emite argumentos correctos desde la teoría del proceso de orientación educativa.		
	5.2. Cuando se refieren escasos elementos en cuanto a la orientación educativa.		
	5.3. No se emiten criterios o estos son erróneos.		

ANEXO No 8. Guía para el análisis de la documentación de los orientadores para la constatación del problema (UPR, 2007-2008).

1. DATOS GENERALES DEL TUTOR:

1.1. Carrera: _____ 1.2. Cantidad de alumnos que tutora: _____

2. ENTREGA DE LA DOCUMENTACIÓN:

2.1. En el momento en que se le solicitan los documentos, el profesor:
 ___ Los entrega, los tiene “a mano”, o plantea que los entregará al día siguiente.
 ___ Demora más de dos días en entregarlos, hasta una semana.

___ No los entrega.

___ Otra, describir:

2.2. Después que el profesor ha entregado los documentos, indagar si:

___ Ha confeccionado y entregado documentos a directivos sobre su labor

___ Se le han solicitado y no los ha entregado (¿Quiénes y qué documentos?)

___ No se le han solicitado

___ Otra. Describir:

3 TENENCIA DE LA DOCUMENTACIÓN: (Marque con una X en la casilla correspondiente)

Documentos del profesor guía		SÍ	NO
3.1. Del diagnóstico	Instrumentos sin aplicar, modelos.	1 ___ 2 ___ 3 ó más ___	
	Instrumentos aplicados	1 ___ 2 ___ 3 ó más ___	
	Calificación, análisis de resultados.		
	Conclusiones del diagnóstico		
3.2. Pronóstico			
3.3. Del asesoramiento o tutela	Plan de acción		
	Tareas de impacto		
	Copia del proyecto de vida del estudiante		
3.4. Materiales bibliográficos sobre orientación educativa, psicopedagógica, labor del tutor, temas de psicología u otros.		1 amplio ___ 1 sencillo ___ ___ 2 ó más ___	
3.5. Materiales de planificación de los encuentros de orientación con sus estudiantes			
3.6. Materiales para la autoevaluación de la orientación			

4. CALIDAD DE LOS DOCUMENTOS EN FUNCION DE LA OEP

4.1. Doc. del diagnóstico: amplitud, profundidad de los datos obtenidos sobre el estudiante

___ Integral: Cuando aparece un conocimiento básico de las áreas personal y profesional del estudiante por la aplicación de diferentes instrumentos o un estudio de caso profundo.

___ Aceptable: Cuando aparece un instrumento aplicado y calificado que aporta un conocimiento básico de las diferentes áreas de la personalidad y vida profesional del estudiante.

___ No diagnóstico: No instrumentos aplicados.

4.2. Doc. del pronóstico: correspondencia de la predicción con los datos del diagnóstico

___ Adecuado: Cuando aparece una predicción del futuro desarrollo profesional del sujeto en correspondencia con los datos del diagnóstico: análisis de sus problemas actuales.

___ Formal: Existe predicción escueta, no fundamentada en los datos del diagnóstico

___ No pronóstico.

4.3. Doc. del asesoramiento o tutela

4.3.1. Plan de acción: estructura, amplitud y nivel de detalles.

___ Adecuado: Existe un documento con objetivos a corto, mediano y largo plazo en relación con los principales problemas detectados en el diagnóstico; para cada uno aparecen las actividades.

___ Esbozado: Aparecen en el documento algunas acciones a realizar en el futuro, vinculadas a problemas detectados en el diagnóstico sin mayores precisiones.

___ No plan de acción.

4.3.2. Tareas de impacto

___ Adecuadas: Cuando aparecen tareas que al ejecutarse generen transformaciones en la formación profesional de los estudiantes y cambios en el entorno en el que las realizan.

___ Medianamente adecuadas: Cuando cumplen solo una de las condiciones anteriores.

___ No tareas de impacto

4.3.3. Proyecto de vida profesional del estudiante o proyecto educativo personalizado:

___ Adecuado: Documento realizado en primera persona por el estudiante donde se integra todo el trabajo de orientación realizado por el tutor a partir de las debilidades y fortalezas detectadas en el diagnóstico, con objetivos, acciones y medios para su cumplimiento de acuerdo al estudiante.

___ Medianamente adecuado: Documento realizado en primera persona por el estudiante donde aparecen algunas acciones y medios necesarios para su cumplimiento o acciones diseñadas por el tutor donde no existe adecuación con las posibilidades de este.

___ No proyecto de vida

4.4. Personalización de la orientación educativa:

4.4.1. Independencia, separación física de los documentos por estudiante.

___ Documentos independientes: Los datos de cada estudiante se encuentran separados de otros.

___ Documento común: Existe uno solo con datos de todos

4.4.2. Individualización de los contenidos de los documentos de acuerdo a las particularidades obtenidas en el diagnóstico.

___ Documentos individualizados: el análisis del diagnóstico, el pronóstico y el plan de acción son específicos atendiendo a la individualidad de cada estudiante.

___ Los documentos de los estudiantes son muy parecidos en sus contenidos. ("Copiar-pegar")

4.5. Coherencia de la OEP

___ Coherente: Correspondencia de los objetivos y tareas del plan de acción con la predicción del futuro desarrollo profesional del estudiante declarada en el pronóstico y de éste a su vez con los datos obtenidos en el diagnóstico.

___ Poco coherente: Algunos de los objetivos y tareas del plan de acción guardan relación con la predicción del pronóstico y con los datos obtenidos en el diagnóstico, otros no.

___ Incoherente: No conexión marcada entre el diagnóstico, el pronóstico y el plan de acción.

5. ORGANIZACIÓN DE LOS DOCUMENTOS DE LA ORIENTACIÓN

5.1. Por estudiantes

___ Bien organizada por estudiantes: Fácil localización de cualquier dato, orden en los documentos

___ Medianamente organizada: Documentos de cada uno, pero con cierto desorden y/o mezcla que hace difícil la localización de datos.

___ Desorden: documentos comunes para todos, donde resulta muy difícil la localización de datos

5.2. Por tareas de la orientación: diagnóstico, pronóstico y asesoramiento o tutela

___ Bien organizada por tareas: Se distinguen los datos del diagnóstico, del pronóstico y del asesoramiento o tutela.

___ Medianamente organizada: Aparecen las tres tareas, pero con escasa distinción entre ellas

___ Desorden: Aparecen mezclados los datos de las diferentes tareas de la orientación.

6. OTRA INFORMACIÓN DE IMPORTANCIA.

ANEXO No 9 Análisis de documentos para la constatación del problema (UPR, 2007-2008).

-
- ✚ Análisis de los horarios docentes por carreras para determinar la presencia de encuentros de orientación psicopedagógica/tutoría.
 - ✚ Análisis de las estrategias educativas de las carreras para constatar la presencia de acciones para la realización del proceso de orientación psicopedagógica.
 - ✚ Análisis de las estrategias de tutoría de las carreras para constatar la presencia de una planificación adecuada según las tareas del proceso de orientación psicopedagógica.
 - ✚ Análisis de los planes de trabajo metodológicos de las carreras para constatar la presencia de acciones para la realización del proceso de orientación psicopedagógica.

ANEXO No 10. Categorías asignadas a las dimensiones del proceso de orientación psicopedagógica en la constatación del problema (UPR, 2007-2008).

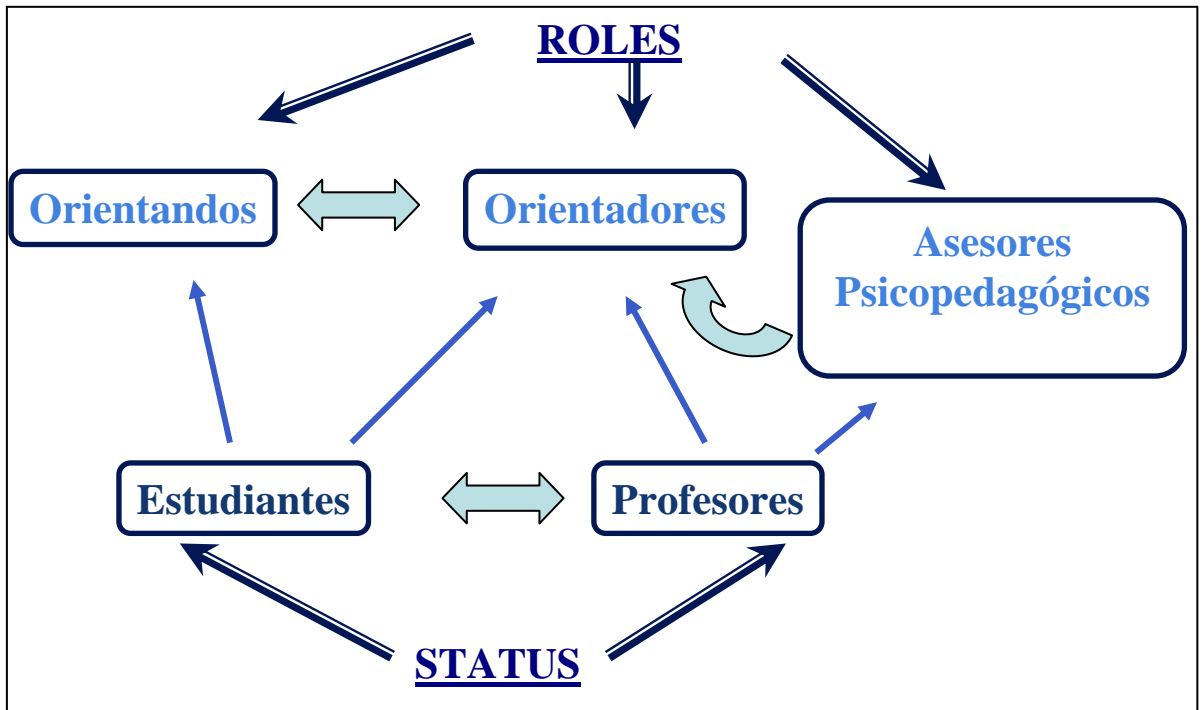
Dimensiones que tienen 5 indicadores:

CANTIDAD DE INDICADORES DETECTADOS	CATEGORÍA ASIGNADA AL COMPORTAMIENTO DE LA DIMENSIÓN.
5	Adecuada, se manifiesta en su grado máximo.
4	Aceptable, se manifiesta a un nivel apropiado.
3	Regular, se manifiesta pobremente.
2 ó 1	Pobre, apenas se manifiesta.
0	No se manifiesta la dimensión.

Dimensiones que tienen 3 indicadores:

CANTIDAD DE INDICADORES DETECTADOS	CATEGORÍA ASIGNADA AL COMPORTAMIENTO DE LA DIMENSIÓN.
3	Adecuada, se manifiesta en su grado máximo.
2	Regular, se manifiesta pobremente.
1	Pobre, apenas se manifiesta.
0	No se manifiesta la dimensión.

ANEXO No 11. Status, roles y relaciones de la orientación psicopedagógica



Relaciones más frecuentes



ANEXO No 12. Áreas y contenidos de la orientación psicopedagógica



ANEXO No 13 Dimensiones e indicadores del proceso de orientación psicopedagógica y métodos empíricos utilizados para el diagnóstico de la estrategia (UPR, 2009-2010).

Dimen- siones	Sub- dimensiones	Indicadores	Instrumentos								
			Encuesta		Entrevista			Análisis de documentos			
			Pro fe so res	Es tu dian tes	Vice. Rec tora For ma ción Prof.	J' Pro yecto Inv POP	J' Co. a ñ o s	Ma te rial cur so PG	P D M *	P E B *	P V P *
I. Ro les del POP	Conocimiento de los implicados acerca de cuáles son los roles		X	X	X	X	X	X			
	Quiénes los ejecutan		X	X	X	X	X				
	Capacitación de los orientadores		X	X	X	X	X	X			
II. Ob jeti vo POP	Objetivo del POP en la UPR		X	X	X	X	X	X			
	Qué es labor educativa				X			X			
	Relación POP con la labor educativa				X			X			
III. Á reas del POP	III.1. Apre ndizaje	1.1. Servicios de la UPR (Biblioteca, Secretaría Docente, laboratorios)	X	X	X	X	X	X			
		1.2. Documentos rectores para el PDE (Reglamento docente, plan de estudios)	X	X	X	X	X	X			
		1.3. Técnicas de estudio	X	X	X	X	X	X			
		1.4. Adecuada planificación del tiempo	X	X	X	X	X	X			
		1.5. Manejo de ansiedad ante exámenes	X	X	X	X	X	X			
		1.6. Habilidades para la expresión oral	X	X	X	X	X	X			
		1.7. Apoyo ante dificultades en el PDE (ausentismo, asignaturas suspensas y bajo rendimiento académico)	X	X	X	X	X	X			
		1.8. Nivel de motivación	X	X	X	X	X	X			

III. Áreas del POP		1.9. Nivel de satisfacción	X	X	X	X	X	X			
	III.2. Profesional	2.1. Modelo del profesional	X	X	X	X	X	X			
		2.2. Calidad de la práctica laboral	X	X	X	X	X	X			
		2.3. Aplicación de los contenidos de las asignaturas a los modos de actuación	X	X	X	X	X	X			
		2.4. Educación de valores predominantemente relacionados con el trabajo (responsabilidad, exigencia, laboriosidad, compromiso)	X	X	X	X	X	X			
		2.5. Nivel de motivación	X	X	X	X	X	X			
		2.6. Nivel de satisfacción	X	X	X	X	X	X			
	III.3. Personal	3.1. Educación sexual	X	X	X	X	X	X			
		3.2. Habilidades para elegir en situaciones de conflicto	X	X	X	X	X	X			
		3.3. Técnicas de relajación-control emocional	X	X	X	X	X	X			
		3.4. Autovaloración-nivel de aspiraciones	X	X	X	X	X	X			
		3.5. Elaboración del proyecto de vida	X	X	X	X	X	X			
		3.6. Educación de valores predominantemente relacionados con lo personal (honestidad, modestia, sencillez, honradez)	X	X	X	X	X	X			
		3.7. Nivel de motivación	X	X	X	X	X	X			
		3.8. Nivel de satisfacción	X	X	X	X	X	X			
	4.1. Habilidades comunicativas	X	X	X	X	X	X				

III. Áreas del POP	III.4. Social	4.2. Asertividad-manejo de conflictos interpersonales	X	X	X	X	X	X			
		4.3. Convivencia-límites	X	X	X	X	X	X			
		4.4. Estrategias de solución de problemas	X	X	X	X	X	X			
		4.5. Tolerancia-Respeto a la diferencia	X	X	X	X	X	X			
		4.6. Educación de valores predominantemente relacionados con lo social (bondad, sensibilidad, colectivismo, altruismo)	X	X	X	X	X	X			
		4.7. Nivel de motivación	X	X	X	X	X	X			
		4.8. Nivel de satisfacción	X	X	X	X	X	X			
IV. Etapas POP	Realización caracterización	X	X	X	X	X	X	X			
	Realización asesoramiento	X	X	X	X	X	X	X			
	Realización evaluación	X	X	X	X	X	X	X			
V. Relación POP-tutoría	Variantes de relaciones de ayuda en la orientación	X	X	X	X	X	X				
	Roles de quienes orientan	X	X	X	X	X	X				
	Satisfacción con la tutoría	X			X		X				
	Motivación por la tutoría	X			X		X				
VI. Funciones POP	Planificación de acciones preventivas y remediales	X	X	X	X	X	X	X	X		
	Ejecución de las mismas	X	X	X	X	X	X				
VII. Relación POP-Formación profesional-Co. de año	Presencia del POP en el Plan metodológico de los Co- año					X		X			
	Realización del POP en el co. de año					X		X			
	Presencia de acciones de orientación en los Proyectos Educativos de brigada					X			X		
	Presencia de acciones de orientación en los Proyectos de vida profesionales					X				X	
	Asunción del POP como parte de las funciones del Co. de año										

* PDM: Plan docente metodológico

** PEB: Proyecto educativo de la brigada

*** PVP: Proyecto de vida profesional

ANEXO No 14. Muestra utilizada para el diagnóstico de la orientación psicopedagógica con vistas a la implementación de la estrategia (UPR, 2009-10).

CARRERA	PROFESORES	ESTUDIANTES
Derecho	7	11
Socio Cultural	10	12
Economía	7	10
Contabilidad	8	8
Forestal	5	20
Agronomía	8	15
Tele Comunicaciones	9	13
Informática	8	11
Geología	6	10
Mecánica	9	12
TOTAL	77	122

ANEXO No 15. Guía de la entrevista a las secretarias docentes para la aplicación del diagnóstico de la estrategia (UPR, 2009-10).

Facultad: _____ Carrera: _____

1. Cantidad de profesores.

CARRERA	Años		
	2do	3ro	4to
Derecho			
Socio Cultural			
Economía			
Contabilidad			
Forestal			
Agronomía			
Tele Comunicaciones			
Informática			
Geología			
Mecánica			
Total			

2. Cantidad de estudiantes.

CARRERA	Años		
	2do	3ro	4to
Derecho			
Socio Cultural			
Economía			
Contabilidad			
Forestal			
Agronomía			
Tele Comunicaciones			
Informática			
Geología			
Mecánica			
Total			

ANEXO No 16. Guía de entrevista semiestructurada a la vicerrectora de formación del profesional, al jefe del proyecto ramal de investigación sobre orientación psicopedagógica y jefes de colectivos para la aplicación del diagnóstico de la estrategia (UPR, 2009-2010).

Nos encontramos realizando un estudio acerca del estado actual del proceso de orientación psicopedagógica (POP) en la Universidad de Pinar del Río. Será de gran valor su aporte con algunas informaciones sobre cuestiones relativas a su aplicación. MUCHAS GRACIAS.

- ✚ Implicados en el POP y roles que desempeñan.
- ✚ Capacitación de los orientadores.
- ✚ Objetivos con que se realiza el POP en la Universidad.
- ✚ Principales áreas hacia las que va dirigido (¿Aprendizaje, profesional, personal y social?)
- ✚ Etapas a través de las cuáles se realiza el POP.
- ✚ Tutoría y orientación psicopedagógica.
- ✚ Motivación hacia el POP.
- ✚ Funciones (¿Preventivas? ¿Remediales?).
- ✚ Relación con el proceso de formación de profesionales.
- ✚ Presencia en los colectivos de año.
- ✚ Satisfacciones e insatisfacciones con el POP que se realiza actualmente.
- ✚ Principales fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas presentes en este proceso en la actualidad.
- ✚ Otras cuestiones de interés.

ANEXO No 17. Guía de encuesta a estudiantes - diagnóstico de la estrategia (UPR, 2009-10).

Facultad: _____ Carrera: _____ Año académico: _____

1. Refleja a continuación la orientación que has recibido acerca del uso y ventajas que te ofrecen los servicios y documentos rectores del proceso docente educativo en la UPR.

SERVICIOS	Me han enseñado todas sus particularidades ¿Quién o quiénes?	Me han brindado algunas orientaciones ¿Quién o quiénes?	Desconozco cómo me puede ayudar en mi formación
Biblioteca			
Secretaría docente			
Laboratorio de computación			
Otros laboratorios			
Otro. ¿Cuál?			
DOCUMENTOS			
Reglamento docente- metodológico			
Plan de estudios			
Modelo del profesional			
Otro. ¿Cuál?			

2. Sobre la carrera que estudias actualmente:

Si tuvieras oportunidad ¿La elegirías de nuevo?

- Si _____
- No _____
- No sé _____

- 2.1 Comenta brevemente tres actividades realizadas en la UPR que han contribuido a motivarte hacia la carrera que estudias:

- 2.2 Las asignaturas que recibes ¿Desarrollan habilidades para tu futuro desempeño profesional?

- La mayoría _____
- Algunas _____
- Casi ninguna _____

Comenta brevemente tu respuesta:

5. Seguidamente se listan algunas problemáticas que los estudiantes pueden afrontar en la Universidad. Selecciona en cada una de ellas, la opción que más se corresponda con tu caso.

PROBLEMÁTICAS	¿HAS AFRONTADO ESA SITUACIÓN?		Si marcas a veces ¿Quiénes te han ayudado a resolver dicha situación?
	A veces	Nunca	
Ausentismo			
Asignaturas suspensas			
Bajo rendimiento académico			
Problemas de motivación hacia la carrera			
Conflictos con profesores			
Conflictos con otros estudiantes			
Dificultades como becario			
Otras ¿Cuál(es)?			

6. La labor de tutoría y orientación en la UPR la consideras:

Desorganizada	___	___	___	___	___	___	___	Organizada
Profunda	___	___	___	___	___	___	___	Superficial
Asistemática	___	___	___	___	___	___	___	Sistemática
Sincera	___	___	___	___	___	___	___	Hipócrita
Rígida	___	___	___	___	___	___	___	Flexible
Inestable	___	___	___	___	___	___	___	Estable
Dinámica	___	___	___	___	___	___	___	Estática
Interesante	___	___	___	___	___	___	___	Aburrida
Indeseada	___	___	___	___	___	___	___	Deseada
Persuasiva	___	___	___	___	___	___	___	Imperativa

7. Marca con una X tu nivel de satisfacción con respecto a la orientación que has recibido en la UPR, en las diferentes áreas de tu formación. Comenta brevemente tus cuatro elecciones.

ÁREAS	NIVEL DE SATISFACCIÓN			BREVE COMENTARIO
	Satisfecho	Medianamente satisfecho	Insatisfecho	
Aprendizaje				
Profesional				
Personal				
Social				

8. ¿Cómo deberían ser la orientación y la tutoría, para que contribuyeran a tu paso exitoso por la Universidad y a tu futuro desempeño como profesional?

ANEXO No 18. Guía de la encuesta a profesores - diagnóstico de la estrategia (UPR, 2009-10).

Facultad: _____ Carrera: _____ Años de experiencia como educador: ____
 J' Colectivo de año Sí () No () Tutor Sí () No () J' Departamento Sí () No ()
 Otro(s) cargo(s) o responsabilidad(es): _____

1. En la UPR existen diferentes servicios y documentos rectores del proceso docente educativo. Por favor, refleje a continuación la orientación que ofrece a los estudiantes acerca de su uso.

SERVICIOS DE LA UPR	Les oriento acerca de todas sus particularidades ¿En qué contextos?	Les brindo algunas orientaciones ¿En qué contextos?	No ofrezco orientación en este sentido ¿Por qué?
Biblioteca			
Secretaría docente			
Laboratorio de computación			
Otros laboratorios			
Otro. ¿Cuál?			
DOCUMENTOS			
Reglamento docente- metodológico			
Plan de estudios			
Modelo del profesional			
Otro. ¿Cuál?			

2. La(s) asignatura(s) que Ud. imparte ¿Considera que desarrolla en los estudiantes habilidades para los modos de actuación de su futura profesión? Por favor, ilustre con dos (2) ejemplos.

3. Sobre la práctica laboral de la carrera en la que trabaja, la considera:

Adecuada: ____ b) Aceptable: ____ c) Inadecuada: ____

¿Podría describir su participación en las actividades de la práctica laboral?

3.1. Mencione algunos valores que a su juicio desarrolla la práctica laboral en los estudiantes.

3.2. ¿Y el proceso formativo en general de la UPR, cuáles valores considera Ud. que contribuye a desarrollar?

5.1. En lo personal, de esta labor de tutoría que se solicita de los educadores en la UPR.

REFLEJE LO QUE:

LE GUSTA LE DISGUSTA LE ES MÁS FÁCIL LE ES MÁS DIFÍCIL

6. Seguidamente se listan algunas problemáticas que los estudiantes pueden presentar en la Universidad. Seleccione en cada una, la opción que más se corresponda con su caso.

PROBLEMÁTICAS	Mis estudiantes la presentan		SI MARCA <u>A VECES</u> EXPLIQUE BREVEMENTE LA CONDUCTA ASUMIDA POR UD.
	A veces	Nunca	
Ausentismo			
Asignaturas suspensas			
Bajo rendimiento académico			
Problemas de motivación hacia la carrera			
Conflictos con profesores			
Conflictos con otros estudiantes			
Dificultades como becario			
Otras ¿Cuál(es)?	_____	_____	

7. Marque con una X su nivel de satisfacción con respecto a la **orientación que brinda** en la UPR, en las diferentes áreas de la formación. Comente brevemente sus elecciones.

ÁREAS	NIVEL DE SATISFACCIÓN			BREVE COMENTARIO
	Satisfecho	Medianamente satisfecho	Insatisfecho	
Aprendizaje				
Profesional				
Personal				
Social				

8. Mencione tres acciones que Ud. recomendaría, para que la orientación y la tutoría contribuyeran realmente al paso exitoso de los estudiantes por la UPR y a su futuro desempeño como profesionales.

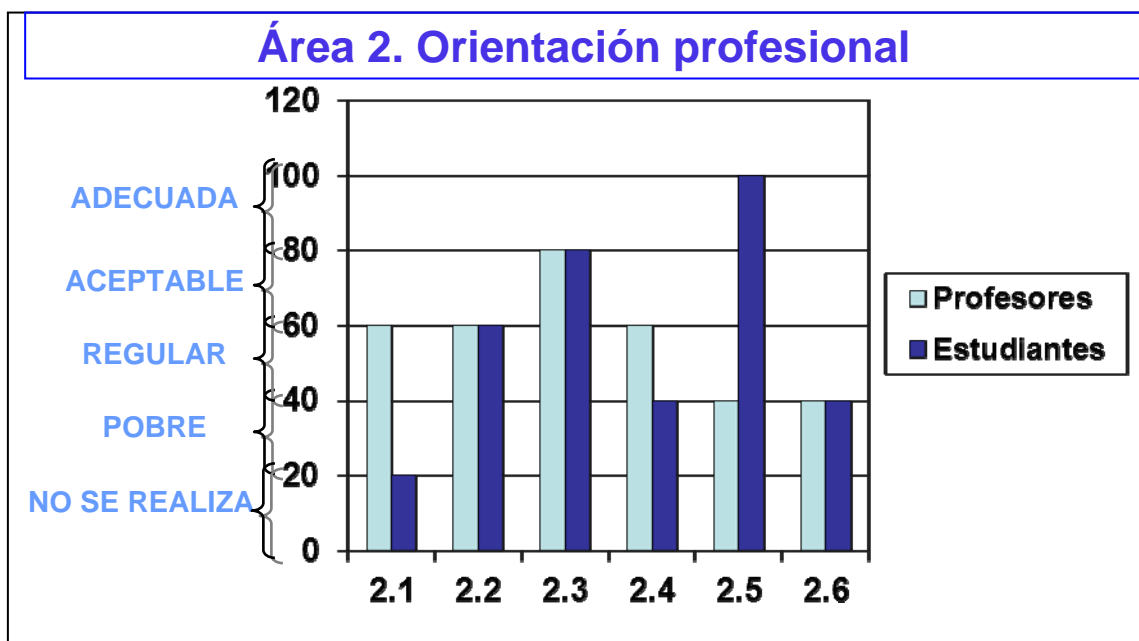
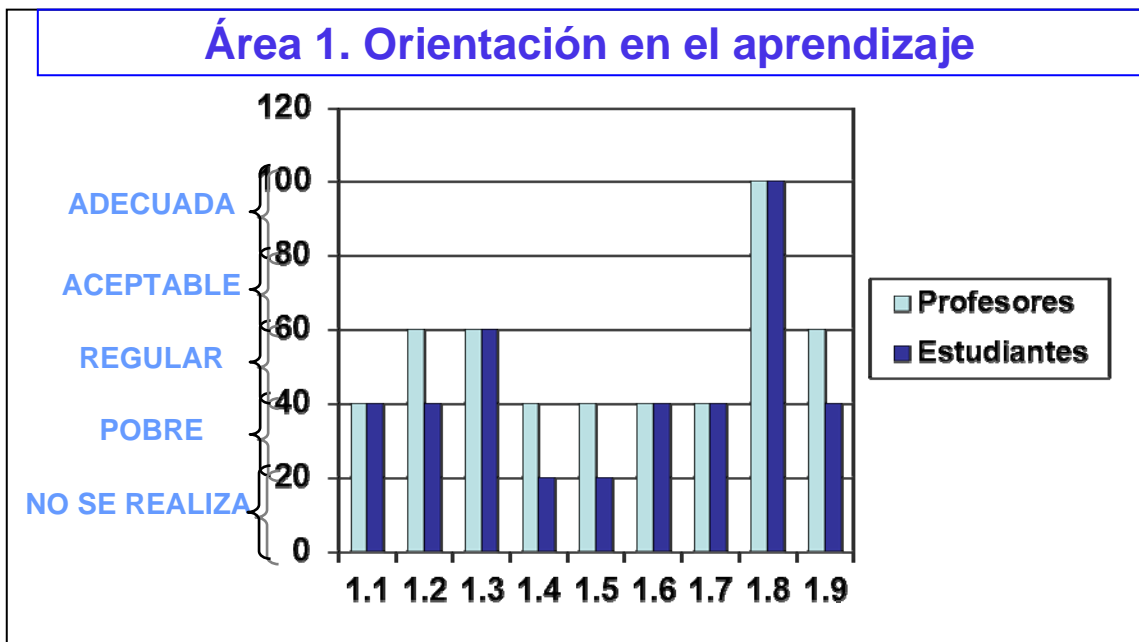
ANEXO No 19. Definición de categorías a otorgar a la orientación psicopedagógica para el diagnóstico de la estrategia (UPR, 2009-10).

CANTIDAD DE PROFESORES O ESTUDIANTES (% DE LA MUESTRA)	CATEGORÍA OTORGADA A LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
81 A 100 %	Adecuada se manifiesta en su grado máximo
61 A 80 %	Aceptable se manifiesta a un nivel adecuado
41 A 60 %	Regular se manifiesta pobremente, escasa.
21 A 40 %	Pobre apenas se manifiesta
20 % o menos	No se realiza

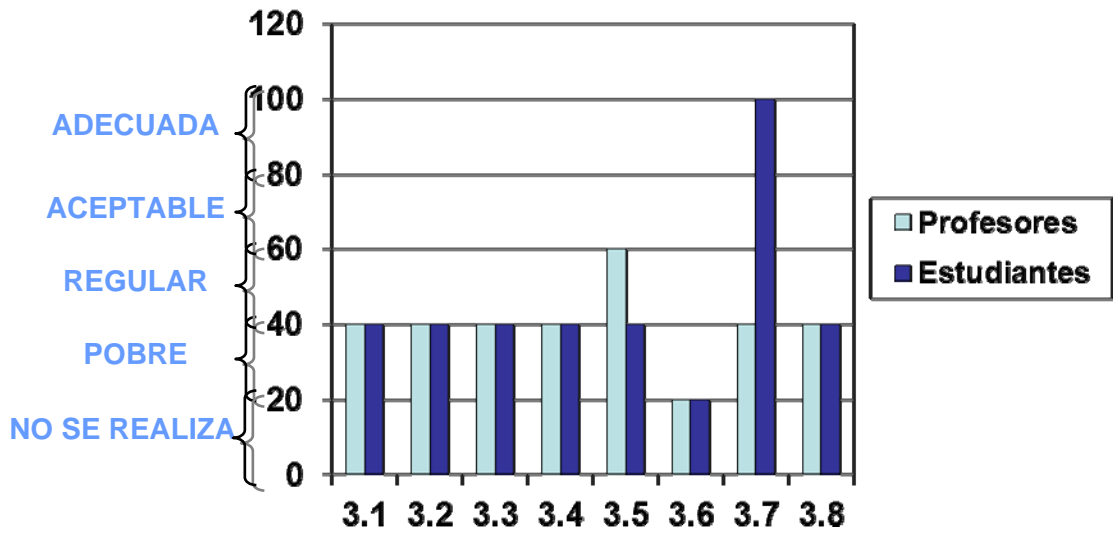
ANEXO No 20. Tabla sobre las categorías otorgadas a la orientación psicopedagógica que se estaba realizando en la modalidad presencial por áreas (UPR, 2009-2010).

ÁREAS	INDICADORES	PROFESORES (Orientación que brindan)	ESTUDIANTES (Orientación que reciben)
I. Orientación para el aprendizaje	1.1. Servicios de la UPR	POBRE	POBRE
	1.2. Documentos rectores para el PDE	REGULAR	POBRE
	1.3. Técnicas de estudio	REGULAR	REGULAR
	1.4. Planificación del tiempo	POBRE	NO SE RECIBE
	1.5. Manejo de ansiedad ante exámenes	REGULAR	NO SE RECIBE
	1.6. Habilidades para la expresión oral	POBRE	POBRE
	1.7. Apoyo ante dificultades en el PDE	POBRE	POBRE
	1.8. Nivel de motivación	ADECUADA	ADECUADA
	1.9. Nivel de satisfacción	REGULAR	POBRE
II. Orientación profesional	2.1. Modelo del profesional	REGULAR	NO SE RECIBE
	2.2. Calidad de la práctica laboral	REGULAR	REGULAR
	2.3. Aplicación de los contenidos de las asignaturas a los modos de actuación	ACEPTABLE	ACEPTABLE
	2.4. Educación de valores predominantemente relacionados con el trabajo	REGULAR	POBRE
	2.5. Nivel de motivación	POBRE	ADECUADA
	2.6. Nivel de satisfacción	POBRE	POBRE
III. Orientación personal	3.1. Educación sexual	POBRE	POBRE
	3.2. Habilidades para elegir en situaciones de conflicto	POBRE	POBRE
	3.3. Técnicas de relajación-control emocional	POBRE	POBRE
	3.4. Autovaloración-nivel de aspiraciones	POBRE	POBRE
	3.5. Elaboración del proyecto de vida	REGULAR	POBRE
	3.6. Educación de valores predominantemente relacionados con lo personal (honestidad, modestia, sencillez, honradez)	NO SE REALIZA	NO SE RECIBE
	Nivel de motivación	POBRE	ADECUADA
	Nivel de satisfacción	POBRE	POBRE
	IV. Orientación social	4.1. Habilidades comunicativas	REGULAR
4.2. Asertividad-manejo de conflictos interpersonales		POBRE	NO SE RECIBE
4.3. Convivencia-límites		POBRE	NO SE RECIBE
4.4. Estrategias de solución de problemas		POBRE	NO SE RECIBE
4.5. Tolerancia-Respeto a la diferencia		POBRE	NO SE RECIBE
4.6. Educación de valores predominantemente relacionados con lo social		NO SE REALIZA	NO SE RECIBE
4.7. Nivel de motivación		POBRE	ADECUADA
4.8. Nivel de satisfacción		POBRE	POBRE

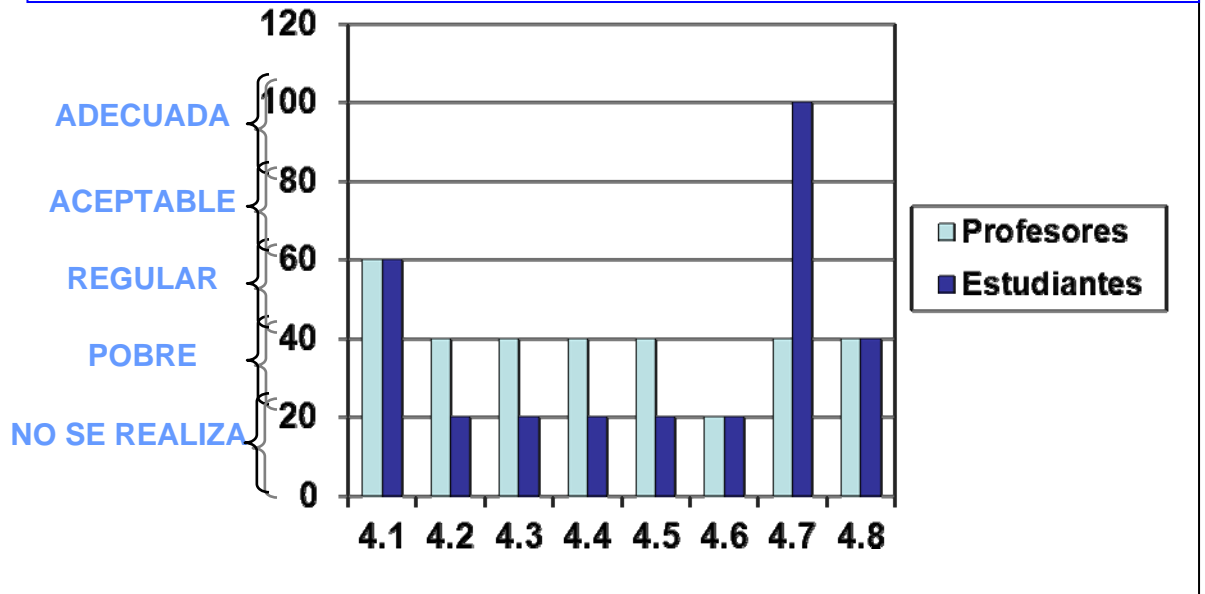
ANEXO No 21 Gráficos con las categorías otorgadas a la orientación psicopedagógica que se estaba realizando en la modalidad presencial por áreas (UPR, 2009-2010).



Área 3. Orientación personal



Área 4. Orientación social



ANEXO No 22 Resumen de las acciones estratégicas específicas con sus respectivas operaciones e indicadores.

ACCIONES ESTRATÉGICAS ESPECÍFICAS	OPERACIONES	INDICADORES
<p>1ra. Resignificación del proceso de orientación psicopedagógica para la modalidad presencial de la Universidad de Pinar del Río como un proceso que involucra a todos los profesores y estudiantes de la institución.</p>	<p>1) Diseñar una presentación atractiva y esclarecedora con los elementos fundamentales de la concepción psicopedagógica de la orientación y la estrategia para su implementación, que enfatice sus contribuciones al proceso de formación de profesionales.</p> <p>2) Socializar la presentación en diferentes espacios con asistencia amplia de directivos y profesores para familiarizar a los implicados con las posibilidades que ofrece la concepción y las acciones a realizar para su puesta en práctica (claustro de profesores, jornadas científico-metodológicas, consejos de dirección, reuniones de carrera, entre otros).</p> <p>3) Presentar en pequeños grupos la concepción y la estrategia, especificando los roles y tareas concretas a desempeñar por los diferentes implicados para propiciar reflexiones y debate acerca de sus fortalezas y debilidades, con vistas a su perfeccionamiento constante. (colectivos de año, colectivo de dirección docente, colectivo de trabajo educativo, reuniones del equipo de trabajo educativo de la residencia estudiantil, entre otros).</p>	<p>1) Asistencia de los implicados en las diferentes actividades convocadas sobre orientación psicopedagógica (Amplia, media, pobre).</p> <p>2) Nivel de participación en las mismas (Amplia, media, pobre).</p> <p>3) Vínculo afectivo que predomina en los criterios sobre la resignificación del proceso de orientación (A favor, neutros, en contra).</p>
<p>2da. Creación de un Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOP)</p>	<p>4) Diseñar el SOP subordinado a la Vicerrectoría de Formación del Profesional, que agrupe a los asesores psicopedagógicos y cuya función principal sea la gestión del proceso de orientación psicopedagógica.</p>	<p>1) Valoración por los implicados en el proceso de orientación psicopedagógica acerca de la estructura propuesta para el SOP (adecuada, medianamente adecuada,</p>

	<p>5) Implementar el SOP que planifique, organice, ejecute y controle las acciones correspondientes al proceso de orientación psicopedagógica para la modalidad presencial de la Universidad de Pinar del Río, en función de las necesidades del proceso de formación de profesionales.</p> <p>6) Evaluar de manera sistemática los resultados alcanzados con las diferentes acciones correspondientes al proceso de orientación psicopedagógica, con vistas a su constante perfeccionamiento.</p>	<p>inadecuada).</p> <p>2) Nivel de satisfacción de los implicados en cada caso con las acciones de orientación realizadas en los diferentes niveles (Alto, medio, bajo).</p> <p>3) Demanda de asesorías y servicios concretos de orientación psicopedagógica recibidos por el Servicio (Elevada, media, baja).</p>
<p>3ra. Capacitación de los implicados en el proceso de orientación psicopedagógica.</p>	<p>1) Diseñar un curso de capacitación para los orientadores psicopedagógicos de la Universidad de Pinar del Río y presentarlo para su aprobación al Consejo Científico Ramal de Ciencias de la Educación.</p> <p>2) Impartir el curso de capacitación para los orientadores en los diferentes colectivos pedagógicos.</p> <p>3) Evaluar los resultados de la capacitación efectuada.</p>	<p>1) Aprobación del curso de orientación psicopedagógica por el Consejo Científico... (aprobado, no aprobado).</p> <p>2) Asistencia de los implicados a los encuentros (Amplia, media, pobre).</p> <p>3) Nivel de participación en las mismas (Amplia, media, pobre).</p> <p>4) Motivación demostrada hacia los contenidos impartidos (Elevada, media, pobre).</p> <p>5) Resultados alcanzados en la evaluación final del curso (altos, medios, bajos).</p> <p>6) Nivel de satisfacción expresado (Elevada, media, pobre).</p>

Servicio de Orientación Psicopedagógica-UPR



ANEXO No 24 Programa del curso “Orientación psicopedagógica para la modalidad presencial en la Universidad de Pinar del Río” (Curso 2010-2011).

FUNDAMENTACIÓN:

Las instituciones de educación superior a nivel internacional, se encuentran enfrascadas en la búsqueda de alternativas para afrontar problemáticas como: la deserción, el abandono, la desmotivación, los índices de titulación y niveles de aprovechamientos inferiores a lo deseado, las cuáles han cobrado fuerza en la actualidad. Se ha señalado que elevar la calidad del proceso formativo a este nivel, incluye ofrecer niveles de apoyo para ayudar a los estudiantes a conocerse mejor y a equiparse con los recursos necesarios para enfrentar satisfactoriamente las complejidades de dicho proceso, tarea que corresponde a la orientación y la tutoría.

A tono con estas tendencias en la UPR se ha desarrollado desde el curso 2002-2003, un fuerte movimiento para la preparación de los tutores a través de la orientación psicopedagógica, en su papel de co-protagonistas del proceso formativo, para acompañar al estudiante, servirle de guía y consejero en su formación académica y personal. Algunas de las tareas realizadas: creación de proyectos de investigación; diseño de técnicas para el diagnóstico y evaluación de las transformaciones de los estudiantes; capacitación a tutores a partir de los estudios de investigadores cubanos en estos temas; preparación de líderes pedagógicos para asesorar la tutoría en los territorios; confección de materiales bibliográficos, entre otras.

En estudios realizados se ha comprobado que la preparación de los tutores es aun insuficiente, además de que se han presentado dificultades en la implementación de acciones para realizar la labor educativa en general, pues centrados en la tutoría, la orientación psicopedagógica ha quedado circunscripta solamente a este proceso, quedando fuera de asesoría y apoyo, el resto de las instancias, estructuras y servicios de la UPR, que podrían contribuir igualmente al proceso formativo desde la labor educativa.

En el curso 2009-2010, se promueven por el Ministerio de Educación Superior (MES) un grupo importante de transformaciones encaminadas a elevar los niveles de calidad, pertinencia y racionalidad del proceso formativo en nuestras universidades. Dentro de los principales objetivos de trabajo para dicho curso, que se ratifican en el presente curso 2010-2011, aparece el perfeccionamiento de la labor educativa y político-ideológica y de la educación superior en general, con énfasis en la **atención diferenciada al primer año de todas las carreras, precisamente el año académico donde históricamente se ha presentado el mayor número de estudiantes que abandonan sus estudios universitarios.**

PROBLEMA: Necesidad de los jefes de colectivos de año, tutores, profesores y educadores vinculados al primer año de todas las carreras de la UPR de proveerse de herramientas para desarrollar el proceso de orientación psicopedagógica a los estudiantes de la UPR.

OBJETO: El proceso de orientación psicopedagógica en la educación superior: algunas herramientas para su realización.

OBJETIVO: Valorar herramientas teóricas y prácticas para realizar el proceso de orientación psicopedagógica en la UPR a través de la problematización, modelación y colaboración grupal, hacia la motivación y el compromiso en la realización de la labor educativa.

INVARIANTES DE CONTENIDO:

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS: Posición teórica desde la que se aborda el proceso de orientación psicopedagógica en la educación superior. La orientación como función del

maestro en la realización de la labor educativa. Roles que se desempeñan en la orientación psicopedagógica: asesores psicopedagógicos, orientadores y orientandos. El colectivo de año como nivel estructural para el desarrollo de la orientación: proyecto educativo de la brigada y proyecto de vida profesional. Áreas de la orientación psicopedagógica para la potenciación de desarrollo: como aprendices, profesional, personal y social. Técnicas para el diagnóstico: entrevista, encuesta, observación, análisis de documentos. Técnicas de intervención psicopedagógica: entrevista, formación de habilidades sociales, reforzamiento, cambio ambiental.

SISTEMA DE HABILIDADES:

Analizar el proceso de orientación psicopedagógica como función del profesor universitario.

Caracterizar las cuatro áreas en las que se desarrolla el proceso de orientación psicopedagógica.

Valorar algunas técnicas para la caracterización e intervención psicopedagógica con los estudiantes.

SISTEMA DE VALORES: Sensibilidad, Responsabilidad, Ética profesional

MÉTODO: Problémico, elaboración conjunta, juego de roles, técnicas participativas y vivenciales.

MEDIOS: Pizarra, presentaciones en ppt, estudios de casos, materiales audiovisuales, impresos y digitales.

FORMA: Semipresencial: Encuentros, asesorías, estudio independiente, trabajo colaborativo en grupos, encuentro-evaluación.

Tipos de actividades de formación	PRESENCIALES	NO PRESENCIALES	Créditos
	Encuentros	Estudio independiente y trabajo colaborativo en grupo	
Total de horas. 192	48	144	4

SISTEMA DE EVALUACIÓN: Sistemática, individual y grupal en cada encuentro y defensa de un trabajo final.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Álvarez de Zayas, C. (1993). *La escuela en la vida*. La Habana: Félix Varela.
2. Arias, G. (2003). La orientación psicológica. En R Castellanos (Comp.) *Psicología. Selección de textos*. (pp. 205-235) La Habana: Félix Varela.
3. Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. España: Praxis S. A.
4. Bisquerra, R. (2005-2006). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(3), 2-8.
5. Blanco, A. & Recarey, S. (2004). Acerca del rol profesional del maestro. En G. García, (Comp.), *Temas de Introducción a la formación pedagógica* (pp. 205-231). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
6. Canfux, V. (2000). Algunas reflexiones sobre la formación psicopedagógica del profesor universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2,(20), 25-31.
7. Canfux, V. & Rodríguez M. E. (2005). Concepción teórica para la formación psicopedagógica del profesor. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2, 3-12.
8. Collazo, B. (2006). *Modelo de tutoría integral para la continuidad de estudios universitarios en las sedes municipales*. Tesis de Doctorado. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada. La Habana.
9. Collazo, B. & Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica. ¿El maestro, un orientador?* Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

10. Collazo, B. & Castillo, C. (2000). *Habilidades de orientación: una exigencia en la labor educativa del maestro*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
11. Del Pino, J. L. (1998). *La orientación profesional en los inicios de la formación superior -pedagógica: una perspectiva desde el enfoque problematizador*. Tesis de doctorado. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
12. Del Pino, J. L. (2006). Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo. En A García, *Concepción de orientación educacional* (pp. 9-24). Material básico de la asignatura Orientación educacional y crecimiento humano de la Especialización Docencia en Psicopedagogía. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y caballero". Holguín.
13. Domínguez, L. (1995). Orientación Educativa y Profesional. Material básico de la asignatura del mismo nombre de la Maestría en Psicología Educativa, Mención Desarrollo Personal. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
14. Fariñas, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.
15. Ibarra, L. (2005). *Psicología y educación: Una relación necesaria*. La Habana: Félix Varela.
16. *Intervención psicopedagógica en el ámbito académico*. Disponible en: <http://diseprograma.blogspot.com/search/label/Orientaci%C3%B3n>. Acceso día: 5/11/ 2008.
17. Márquez, J. L., et. al. (2004). *El proceso de Orientación Psicopedagógica Personalizada en la Universidad de Pinar del Río*. Material bibliográfico en soporte digital para el curso básico a profesores guías y tutores de la Universidad de Pinar el Río. SITIO FTP DEL CECES
18. Márquez, J. L., Díaz, T. C., Ordaz, M., Pérez, K. M., Garvizo, N. & Chirolde, R. R. (2005). *El proceso de orientación psicopedagógica personalizada en la Universidad de Pinar del Río. Proyecto de Investigación*. SITIO FTP DEL CECES
19. Márquez, J. L., Ordaz, M., Díaz, T. C., Páez, M. & González, O. (2008). *Caracterización del estado actual del proceso de tutoría en la universidad de Pinar del Río*. Ponencia presentada al Congreso Provincial "Pedagogía 2009" Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río.
20. Ordaz, M., (2005). *Algunas cuestiones de interés para la aplicación del proceso de orientación en la educación superior*. Material bibliográfico para el curso de Orientación Psicopedagógica Personalizada. Sitio FTP del CECES. Universidad de Pinar del Río.
21. Ordaz, M. & Pérez, K. M. (2007). *Estudio exploratorio sobre el diagnóstico y la orientación en la carrera de Psicología de la Universidad de Pinar del Río*. Ponencia Universidad 2008, Evento Territorial del 6to Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad Pinar del Río.
22. Ordaz, M., Pérez, K., Alum, N. & Rojas, M. (2008). Orientación psicopedagógica en la nueva universidad cubana. Propuesta metodológica para su evaluación. *Revista de Ciencias Médicas Pinar del Río*. Vol. XI. Nro. 1. 2(1).
23. *Orientación educativa* Disponible en: <http://www.infodisclm.com/educacion/orient.htm>. Acceso día: 5/11/ 2008.
24. Pichs, B. M., et.al. (2006). La formación y desarrollo de los profesores en las sedes universitarias. La preparación psicopedagógica del tutor. En Co. de autores, *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. (pp. 299-310). La Habana: Félix Varela.

ANEXO No 25. Cuestionario de autoevaluación de los expertos

OBJETIVO:

Obtener información acerca de algunos datos de interés sobre los expertos potenciales, su dominio del tema y fuentes de influencia en el mismo, para seleccionar los expertos que participarán en la validación de la propuesta.

Nombre(s) y apellidos: _____

Categoría docente: Titular__ Auxiliar__ Asistente __

Categoría científica: Doctor ____ Master ____

Tiempo de trabajo como docente en la Educación Superior: _____

Estimado profesor(a):

Con el objetivo de complementar la utilización del método de consulta a expertos, necesitamos su colaboración, pues sus opiniones resultarán de gran valor para el proceso de determinación y perfeccionamiento de los indicadores propuestos para constatar la validez de la concepción psicopedagógica del proceso de orientación para la modalidad presencial y la estrategia diseñada para su implementación en la Universidad de Pinar del Río.

Para determinar el dominio sobre este objeto de estudio necesitamos que usted responda de la forma más objetiva posible.

1. Marque con una cruz (x), en la casilla que le corresponde al grado de conocimientos que usted posee sobre el tema, valorándolo en una escala del 1 al 10. La escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece de 0 a 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento y criterios sobre la orientación en las universidades.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	A(alto)	M(medio)	B(bajo)
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su experiencia práctica obtenida.			
Estudio de trabajos de autores nacionales.			
Estudio de trabajos de autores extranjeros.			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.			
Su intuición.			

ANEXO No 26. Cuestionario utilizado por los expertos para evaluar la concepción y la estrategia propuesta.

OBJETIVO:

Constatar la validez de la concepción psicopedagógica del proceso de orientación y la estrategia propuesta para su implementación en la modalidad presencial, en la Universidad de Pinar del Río.

Nombre(s) y apellidos: _____

Estimado profesor(a):

Con el objetivo de complementar la utilización del método de consulta a expertos, necesitamos su colaboración, pues sus opiniones resultarán de gran valor para el proceso de constatación de la validez de la propuesta.

A continuación se solicita su valoración respecto al grado de importancia que le concede a cada uno de los indicadores relativos a la concepción psicopedagógica del proceso de orientación para la modalidad presencial y a la estrategia diseñada para su implementación en la Universidad de Pinar del Río [UPR].

1. Atendiendo a su valoración a partir del resumen que se le ha presentado sobre la concepción y la estrategia, debe marcar en la siguiente tabla, las celdas correspondientes a su valoración sobre cada uno de los indicadores, de acuerdo a la escala siguiente.

C1--- Muy adecuado para perfeccionar el proceso

C2--- Adecuado para perfeccionar el proceso

C3--- Medianamente adecuado para perfeccionar el proceso

C4--- Regular para perfeccionar el proceso

C5--- Inadecuado para perfeccionar el proceso

No.	Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
1.	Correspondencia de la concepción psicopedagógica de la orientación con las demandas actuales de la formación profesional en el contexto cubano.					
2.	Consideración de la labor educativa como objetivo principal de la orientación psicopedagógica, en su cualidad de relación de ayuda entre: orientandos, orientadores y asesores psicopedagógicos.					
3.	Integración de la orientación psicopedagógica al proceso de formación profesional a través del colectivo de año, con funciones preventivas y remediales.					
4.	Correspondencia de la concepción psicopedagógica de la orientación con la estrategia diseñada para su aplicación en la modalidad presencial de la UPR.					
5.	Elección de las estrategias específicas: resignificación de la orientación; creación del Servicio y capacitación de los orientadores, como prioritarias a desarrollar a través de las acciones estratégicas propuestas, para <i>iniciar</i> la implementación de la concepción en la UPR.					

2. Incluya por favor en la siguiente tabla, otros indicadores que considere necesarios para validar la concepción y la estrategia propuesta, procediendo a su valoración de manera similar a la tabla anterior.

No.	Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
6.						
7.						
8.						

3. Refleje sus consideraciones acerca de la factibilidad de aplicación de la concepción psicopedagógica de la orientación para la modalidad presencial a través de la estrategia propuesta para la Universidad de Pinar del Río.

4. Agradeceríamos finalmente cualquier reflexión o criterio que desee agregar, relacionados con la concepción y la estrategia propuestas en la presente investigación.

ANEXO No 27. Calificación de los expertos según la categoría docente, científica y los años de experiencia.

Exper tos	Asis tente	Auxi liar	Titu lar	Mas ter	Doc tor	Entre 10 y 15 años	Entre 16 y 20 años	Entre 21 y 25 años	Más de 25 años
E1			X		X				X
E2			X		X			X	
E3	X			X			X		
E4	X			X			X		
E5	X						X		
E6			X		X				X
E7		X		X					X
E8		X		X				X	
E9		X		X					X
E10		X		X				X	
E11	X			X		X			
E12			X		X				X
E13			X		X				X
E14			X		X				X
E15			X		X				X
E16	X			X		X			
E17	X			X			X		
TO TA LES	6	4	7	9	7	2	4	3	8

ANEXO No 28. Clasificación de los expertos según el cálculo del coeficiente de competencia.

Ex per tos	Kc	Aná li sis teo ri cos	Su pro pia expe rien cia	Es tu dio auto res na cio nales	Es tu dio auto res ex tran je ros	Pro pio co no ci mien to	In tui ción	Ka	K	Cla si fi ca ción
E1	0.9	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.9	Alto
E2	0.8	0.1	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.8	Alto
E3	0.7	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.75	Medio
E4	0.5	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.7	Medio
E5	0.6	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.75	Medio
E6	0.9	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.9	Alto
E7	0.5	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0	0.75	Medio
E8	0.7	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.75	Medio
E9	0.8	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0	0.9	Alto
E10	0.9	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0	0.95	Alto
E11	0.7	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.75	Medio
E12	0.8	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0	0.9	Alto
E13	0.7	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.8	Alto
E14	0.8	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0	0.9	Alto
E15	0.8	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.85	Alto
E16	0.5	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0	0.75	Medio
E17	0.7	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.75	Medio

ANEXO No 29. Calificación otorgada por los expertos a los indicadores.

Expertos	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	Indicador 5
E1	C1	C1	C2	C1	C2
E2	C1	C1	C2	C2	C1
E3	C1	C1	C1	C3	C2
E4	C1	C1	C1	C1	C2
E5	C1	C1	C1	C1	C2
E6	C1	C1	C1	C1	C1
E7	C1	C1	C2	C1	C1
E8	C1	C1	C1	C1	C1
E9	C1	C2	C2	C1	C1
E10	C1	C1	C1	C1	C1
E11	C2	C1	C2	C2	C2
E12	C1	C1	C1	C1	C1
E13	C2	C1	C2	C2	C3
E14	C1	C1	C1	C1	C2
E15	C1	C1	C1	C1	C2
E16	C1	C1	C1	C1	C1
E17	C1	C1	C2	C1	C1
TOTALES	17	17	17	17	17

ANEXO No 30. Procesamiento de la información ofrecida por los expertos sobre los indicadores propuestos.

Frecuencias absolutas:

Indicadores para valorar la propuesta	MATRIZ DE FRECUENCIAS (Categorías)					TOTAL
	(C1)	(C2)	(C3)	(C4)	(C5)	
I-1	15	2	-	-	-	17
I-2	16	1	-	-	-	17
I-3	10	7	-	-	-	17
I-4	13	3	1	-	-	17
I-5	9	7	1	-	-	17

Frecuencias acumuladas:

	MATRIZ DE FRECUENCIAS ACUMULADAS (Categorías)				
	C-1	C-2	C-3	C-4	C-5
I-1	15	17	17	17	17
I-2	16	17	17	17	17
I-3	10	17	17	17	17
I-4	13	16	17	17	17
I-5	9	16	17	17	17

Al determinar el valor de las frecuencias relativas acumuladas, se aprecia que las categorías C3, C4 y C5 ofrecen poco interés, puesto que el resultado es igual a 1 en todos los casos, es decir, coincide con el valor máximo de probabilidad acumulativa. Aquí se infiere que C3, C4 y C5 son límites no necesarios.

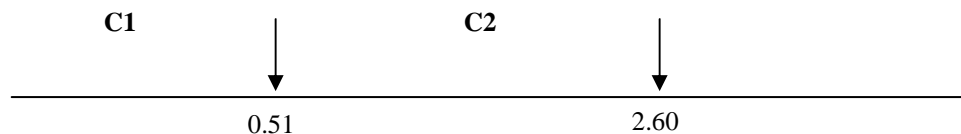
Probabilidades acumuladas:

	MATRIZ DE FRECUENCIAS RELATIVAS (PROBABILIDADES) ACUMULADAS (Categorías)	
	C-1	C-2
I-1	0.8462	1
I-3	0.5385	1
I-4	0.6923	0.9230
I-5	0.5385	0.9230

Imagen de frecuencias relativas acumuladas por la inversa de la curva normal:

Indicadores	MATRIZ DE VALORES ABSCISAS		Suma	Promedio	
	C-1	C-2			
I-1	1.02	3.9	4.92	2.460	-0.9075
I-2	1.43	3.9	5.33	2.665	-1.1125
I-3	0.10	3.9	4.00	2.000	-0.4475
I-4	0.50	1.43	1.93	0.965	0.5875
I-5	0.10	1.43	1.53	0.765	0.7875
Sumas	3.05	15.58	18.63		
Límites o puntos de corte	0.51	2.60	3.105	<i>1.5525</i>	

En el gráfico siguiente se muestran los puntos de corte que determinan la categoría de cada indicador según la opinión de los expertos consultados:



En este gráfico se aprecia que los indicadores I-1, I-2, I-3 están comprendidos en la categoría C1 “Muy adecuado para perfeccionar el proceso”, que P4 y P5 se encuentran comprendidos en la categoría C2 “Adecuado para perfeccionar el proceso”, todo esto muestra que ninguno de los indicadores está comprendido en la categoría C3 (Las categorías C4 y C5 ya fueron anteriormente descartadas), con lo cual se limita el número de indicadores a dos y se hace más simple la utilización de este sistema de indicadores sin una pérdida sustancial de información.

Muy adecuado	Adecuado
0.51	2.60
Indicadores	Categorías
I-1	Muy adecuado
I-2	Muy adecuado
I-3	Muy adecuado
I-4	Adecuado
I-5	Adecuado

ANEXO No 31. Foto encuentro de investigadores con estudiantes de Agronomía: compañeros y noveles.



ANEXO No 32. Foto taller profesores 1er año Agronomía.



ANEXO No 33 Cronograma de los talleres a los profesores de 1er año.

“HERRAMIENTAS PARA LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA”

MES	PROPUESTA DE TEMAS
Septiembre	Generalidades de la orientación psicopedagógica. Caracterización de la juventud como etapa del desarrollo.
	El diagnóstico psicopedagógico. Elaboración y aplicación de la encuesta.
	Estilos de aprendizaje.
Octubre	El Proyecto de Trabajo Educativo de la brigada y los proyectos de vida profesionales.
Noviembre	Interpretación de las técnicas del diagnóstico psicopedagógico y continuidad a través de la entrevista.
Enero	Conclusiones parciales del diagnóstico. Introducción a la intervención psicopedagógica a través de las dimensiones de la orientación psicopedagógica.
Febrero	Orientación psicopedagógica hacia el desarrollo de habilidades para aprender a aprender.
Marzo	Orientación psicopedagógica hacia el desarrollo de habilidades para aprender a hacer.
Abril	Orientación psicopedagógica hacia el desarrollo de habilidades para aprender a ser.
Mayo	Orientación psicopedagógica hacia el desarrollo de habilidades para aprender a convivir.
Junio	Seminario integrador de Orientación psicopedagógica. (Evaluativo)

ANEXO No 34. Cuestionario para la caracterización psicopedagógica a estudiantes de 1er año.

OBJETIVO: Identificar las necesidades educativas de los estudiantes (individuales y colectivas)

RECURSOS:

1. Estudio de las dificultades específicas en los exámenes de ingreso
2. Aplicación de un diagnóstico individual para caracterizar a los estudiantes en los aspectos cognitivos y afectivos que permita determinar las cuestiones específicas que en cada caso deben ser objeto de atención.

VARIABLE: Necesidades educativas de los estudiantes

OPERACIONALIZACIÓN:

DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO	ÍTEMS
1. Aspectos predominantemente cognitivos	<i>1.1. Percepción de los estudiantes acerca de las dificultades y fortalezas predominantemente cognitivas confrontadas en los exámenes de ingreso.</i>	Cuestionario estudiante	1a 1b 1c
	<i>1.2. Dificultades predominantemente cognitivas confrontadas en los exámenes de ingreso.</i>	Análisis documental pruebas de ingreso	
	<i>1.3. Redacción de textos (Lengua materna)</i>	Cuestionario estudiante	2b 2d 8c
	<i>1.4. Comprensión de textos (LM)</i>		8a 8b 8c
	<i>1.5. Ortografía (LM)</i>		Todo
	<i>1.6. Canales de aprendizaje</i>	Cuestionario de estilos de aprendizaje	
	<i>1.7. Procesamiento de la información</i>		
	<i>1.8. Autovaloración cognoscitiva</i>	Cuestionario estudiante (Cuestionario autorreporte)	5b
	<i>1.9. Habilidades informáticas</i>	Cuestionario estudiante	7
2. Aspectos Predominantemente afectivos	<i>2.1. Autopercepción de las dificultades y fortalezas predominantemente afectivas confrontadas en los exámenes de ingreso.</i>	Cuestionario estudiante	1a 1b 1c
	<i>2.2. Motivación general hacia el aprendizaje</i>	Cuestionario estudiante (Cuestionario autorreporte)	5a
	<i>2.3. Satisfacción motivacional hacia la carrera que han matriculado</i>	Cuestionario estudiante (Cuestionario de Iadov)	2c 6 9

2.4. <i>Orientación hacia el cumplimiento de metas como aprendiz</i>	Cuestionario de estilos de aprendizaje	
2.5. <i>Orientación social del aprendizaje</i>		
2.6. <i>Principales motivos y áreas de conflicto</i>	Cuestionario estudiante (Completamiento de frases)	2a 2b 2d 3 4 8b 8c 8d
2.7. <i>Expectativas hacia el nuevo curso y la universidad en general</i>	Cuestionario estudiante	2a 2b 8c 8d
2.8. <i>Formación de valores</i>	Cuestionario estudiante	1b 1c 3 8b 8c 8d
2.9. <i>Relaciones interpersonales: pareja, familia, amigos, profesores</i>		3 4

CUESTIONARIO PARA LA CARACTERIZACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOP)

Estimado(a) estudiante:

El presente cuestionario pretende explorar algunas de sus características particulares y poder establecer una relación de ayuda que estimule el desarrollo exitoso en sus estudios profesionales. A continuación le haremos una serie de preguntas las cuales necesitamos que conteste con la mayor sinceridad posible. Los datos que usted nos ofrezca serán confidenciales y solo se usarán con el propósito de incidir en su desarrollo profesional y personal. Muchas gracias.

Nombres y Apellidos: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Estado civil: Soltero(a) __ Casado(a) __ Hijos: __

Escuela de la que proviene: _____

Dirección: _____

Carrera: _____ Si ha cambiado de carrera, de cuál: _____

1. Sobre los exámenes de ingreso:

NOTAS OBTENIDAS Matemática ____ Español ____ Historia ____

1b. Principales dificultades afrontadas: _____

1c. Principales fortalezas o aspectos positivos: _____

2a. ¿Qué es lo que más le atrae de sus nuevos estudios? _____

2b. ¿Hay algo que le preocupe sobre el nuevo curso que ahora empieza? Si ____ No ____

Comente. _____ 2c.

¿Quisiera estudiar otra carrera en la que se sienta más satisfecho?

Si ____ No ____ No sé ____

2d. ¿Qué expectativas tiene con su futuro profesional? _____

3. Complete las siguientes frases con la primera idea que acuda a su mente:

Me gusta _____
La amistad _____
El estudio _____
No quisiera _____
En el espejo _____
Con los profesores _____
La familia casi siempre _____
Las relaciones de pareja _____
Yo secretamente _____
Prefiero _____
Mi estado de salud _____
Los padres _____
Odio _____
En el futuro _____

4. Refleje en orden de prioridad las actividades que prefiere realizar en su tiempo libre:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

5. A continuación aparece un grupo de proposiciones relacionadas con el estudio. Marque con una cruz en la opción de la derecha que más se corresponda con sus formas de pensar, sentir y actuar.

PROPOSICIONES	Total- mente de acuerdo	De acuer- do	Inde- ciso	En desa- cuerdo	Total- mente en desa- cuerdo
5a. MOTIVACIÓN GENERAL HACIA EL APRENDIZAJE					
Me gusta aprender cosas nuevas					
Leer es un verdadero placer					
Aprobar, en estos momentos, me interesa más que aprender					
En el fondo, creo que estudio porque no me queda más remedio					
Aunque me aburra, cuando estudio siempre sigo hasta terminar					
A la hora de estudiar, me dicen que tengo poca voluntad					
5b. AUTOVALORACIÓN COGNOSCITIVA					
Me resulta difícil extraer conclusiones lógicas de lo que estudio					
Sé que no soy muy inteligente					
Extraigo con facilidad las ideas esenciales de lo que leo					
Me resultan fáciles las preguntas donde me piden establecer relaciones y diferencias					
Me cuesta establecer relaciones lógicas entre diferentes partes de un tema					
A menudo no comprendo las explicaciones del profesor					
Memorizo con facilidad la materia para los exámenes					
Estudio, y leo, y vuelvo a estudiar, pero no "se me pega"					
Me es fácil representarme en imágenes visuales lo que me explican					
Soy capaz de construir mis propios ejemplos para comprender mejor la materia					
Me resulta fácil concentrarme en cualquier tarea					
Mis facilidades de expresión apoyan mucho mi éxito escolar					
Sé que mi método de estudio es eficiente para cualquier asignatura					
Tengo muy mala base anterior, y ello entorpece mi estudio					

6. Si tuviera oportunidad: ¿Elegiría otra carrera diferente a la que estudia actualmente?

Sí ___ No ___ No sé ___

Comente su respuesta: _____

7. Sobre el dominio de algunas herramientas informáticas, elija la opción que más se corresponda con su caso:

Programa aplicación	NIVEL DE DOMINIO			
	Excelente	Aceptable	Regular	Muy escaso
Word				
Power point				
Excel				
Acces				
Photoshop				
Otros ¿Cuál?				

8. El paso por la Universidad, es el viaje hacia una meta que se ha imaginado; pero que aún no se conoce en todas sus dimensiones. Se ha determinado que para alcanzar éxito en los estudios resulta favorable lograr una adecuada planificación del tiempo, desarrollar estilos de aprendizaje eficientes y adquirir destrezas para la comunicación y las relaciones sociales.

8a. Enumere las habilidades de los estudiantes que aparecen relacionadas con la obtención de buenos resultados a su paso por la Universidad. _____

8b. ¿A su juicio, qué significa alcanzar éxito en los estudios universitarios? _____

8c. ¿Cómo se ve a sí mismo(a) dentro de cinco años? _____

8d. Resuma en una oración simple qué representa para Ud. estudiar en la Universidad. _____

9. ¿Le gustan los estudios que ahora comienza?

- ◆ _____ Me gustan mucho
- ◆ _____ Me gustan más de lo que me disgustan
- ◆ _____ Me son indiferentes
- ◆ _____ Me disgustan más de lo que me gustan
- ◆ _____ No me gustan
- ◆ _____ No puedo decir

10a. Refleje aquellas cuestiones sobre las que le gustaría recibir ayuda en aras de alcanzar éxito en su trayectoria universitaria:

10b. Comente cualquier otro aspecto que considere importante para alcanzar las metas que se propone en el futuro.

Sobre los estilos de aprendizaje, responda las siguientes preguntas del cuestionario, a través del cual podrá determinar sus estilos preferidos. Ello le ayudará a tomar mayor conciencia de cómo aprende y, por tanto, a poder orientar mejor sus esfuerzos para lograr un aprendizaje más exitoso. Valore sus preferencias marcando con una cruz según la siguiente escala:

- 4: Si la situación se ajusta siempre a su estilo preferido de aprendizaje.
- 3: Si la situación se ajusta casi siempre a su estilo preferido de aprendizaje.
- 2: Si la situación se ajusta en algunas ocasiones.
- 1: Si la situación se ajusta en muy pocas ocasiones.
- 0: Si la situación no se ajusta en ninguna medida.

No.	Mis canales preferidos de aprendizaje	4	3	2	1	0
1.	Recuerdo mejor algo si lo veo escrito.					
2.	Cuando me preparo para los seminarios o pruebas me gusta estudiar con alguien que me lea en voz alta sus notas de clase o de consulta.					
3.	Entiendo mejor a mis profesores cuando escriben y grafican en la pizarra o presentan la información en una transparencia.					
4.	Prefiero las clases de laboratorio o aquellas que implican movimiento, manipulación de objetos, dramatización, etcétera.					
5.	Aprendo con mas facilidad cuando la información presentada a través de gráficos, tablas, diagramas etcétera.					
6.	Soy hiperactivo y en las conferencias me distraigo con facilidad, me cuesta mucho mantener la atención y seguir las explicaciones.					
7.	Puedo seguir con facilidad las explicaciones orales de mis profesores, aun cuando estos no se apoyen en imágenes o materiales escritos.					
8.	Para aprenderme algo bien, acostumbro a repetirlo varias veces para si mismo, preferiblemente en voz alta.					
9.	En las conferencias me gusta tomar bastante notas, pues eso me mantiene concentrado.					

No.	Mis formas preferidas de procesar la información	4	3	2	1	0
10.	Cuando leo, por lo general, lo hago a saltos buscando lo relevante y tratando de obviar lo insignificante y los detalles.					
11.	En las conferencias me gusta escribir todo lo más que puedo, casi palabra a palabra, pues no me gusta perderme ni uno solo de los detalles y ejemplos.					
12.	Soy meticoloso en mis análisis y no me gusta obviar ni el más mínimo detalle.					
13.	Al procesar la información de un texto o al escuchar a mi profesor, me gusta activar mi intuición, mis vivencias y experiencias previas.					
14.	En las clases prefiero tomar notas breves en las que se sintetizen los aspectos más relevantes de lo que se explica.					
15.	Me atrae el análisis y el procesamiento de los datos relacionados con el hecho o el fenómeno que estudio.					

No.	Mis formas preferidas de de orientarme hacia el cumplimiento de mis metas como aprendiz	4	3	2	1	0
16.	Me disgusta llegar tarde a clases o entregar fuera de tiempo los trabajos asignados.					
17.	Soy algo desorganizado para tomar notas y también para planificar mi preparación para las evaluaciones.					
18.	Me incomoda el tener que seguir una metodología exacta en la solución de un problema. De todas, prefiero las preguntas de carácter abierto.					
19.	Al acometer la solución de un problema o la realización de una tarea, me gusta hacerlo según la metodología establecida.					
20.	No me gusta seguir un plan pre-establecido de actividades, prefiero ser espontáneo y abierto en mi vida personal y académica.					
21.	Acostumbro a ser muy organizado para mis notas de clase y en general, para todo lo que tiene relación con mis estudios.					
No.	Mis formas preferidas de orientarme socialmente en el aprendizaje	4	3	2	1	0
22.	Me gusta estudiar en equipo, incluso para las pruebas.					
23.	De todas, prefiero las actividades de concentración mental individual como la lectura, la computación, etcétera.					
24.	En clases me gusta que el profesor me asigne responsabilidades ante mis demás compañeros.					
25.	Para las clases prácticas, los seminarios y las pruebas, me gusta prepararme y estudiar solo.					
26.	Por lo general, disfruto de los debates, las discusiones grupales y aquellas actividades en las que pueda expresar mis puntos de vista ante mis compañeros.					
27.	Prefiero las evaluaciones escritas a las orales.					

- Para conocer el nivel de preferencias por el canal visual, sume los Items 1, 3 Y 5; por el canal verbal-auditivo sume los Items 2, 7 y 8; Y por el canal cinético, sume los Items: 4, 6, 9. Compare los resultados de la suma, el resultado mayor le indicará su canal preferido de aprendizaje. .
- Para conocer el nivel de preferencias por la forma global de procesar la información, sume los Items: 10, 13, 14; Y por la forma analítica de procesar la información, sume los Items 11, 12, 15.
- Para conocer el nivel de preferencias por la forma planificada de orientarse hacia el cumplimiento de sus metas, sume los Items: 16, 19, 21; Y por la forma espontánea de orientarse, sume los Items 17, 18, 20.
- Para conocer el nivel de preferencia por la forma cooperativa de orientarse socialmente hacia el aprendizaje, sume los Items: 22, 24, 26; Y por la forma individual de orientarse, sume los items 23, 25, 27.

ANEXO No 35. Interpretación de la caracterización psicopedagógica de los estudiantes de 1er año.

Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOP) UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO

Se aplicaron 3 instrumentos:

- CUESTIONARIO PARA LA CARACTERIZACIÓN PSICOPEDAGÓGICA (CCPP)
- CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (CEA)
- ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LAS PRUEBAS DE INGRESO (ADPI)

DIMENSIÓN 1. ASPECTOS PREDOMINANTEMENTE COGNITIVOS	
INDICADOR	PREGUNTA
<i>1.1 Percepción de los estudiantes acerca de las dificultades y fortalezas predominantemente cognitivas confrontadas en los exámenes de ingreso.</i>	CCPP 1. Sobre los exámenes de ingreso: 1a. NOTAS OBTENIDAS Matemática ____ Español ____ Historia ____ 1b. Principales dificultades afrontadas: 1c. Principales fortalezas o aspectos positivos:
INTERPRETACIÓN	
Analizar las principales dificultades y fortalezas predominantemente cognitivas referidas por el estudiante y relacionarlas con la carrera.	
INDICADOR	PREGUNTA
<i>1.2 Dificultades predominantemente cognitivas confrontadas en los exámenes de ingreso.</i>	ADPI
INTERPRETACIÓN	
Analizar las principales dificultades y fortalezas predominantemente cognitivas encontradas por el profesor en las pruebas de ingreso y relacionarlas con la carrera.	
INDICADOR	PREGUNTA
<i>1.3.Redacción de textos (Lengua materna)</i>	CCPP 2b. ¿Hay algo que le preocupe sobre el nuevo curso que ahora empieza? Comente 2d. ¿Qué expectativas tiene con su futuro profesional? 8c. ¿Cómo se ve a sí mismo(a) dentro de cinco años?
INTERPRETACIÓN	
Analizar este indicador teniendo en cuenta los siguientes parámetros: AT: Ajuste al tema AI: Calidad de las ideas U: Unidad EPO: Estructura de párrafos y oraciones PLC: Presencia, legibilidad y caligrafía	

INDICADOR	PREGUNTA
<i>1.4. Comprensión de textos (LM)</i>	CCPP 8a. Enumere las habilidades de los estudiantes que aparecen relacionadas con la obtención de buenos resultados a su paso por la Universidad. 8b. ¿A su juicio, qué significa alcanzar éxito en los estudios universitarios? 8c. ¿Cómo se ve a sí mismo(a) dentro de cinco años?

INTERPRETACIÓN

Analizar este indicador teniendo en cuenta los niveles de comprensión:
1ero: Reproducir, decir literalmente lo que dice el texto o identificarlo en el texto (8a).
2do nivel: Valorar, enjuiciar, dar criterios acerca del tema (8b).
3er nivel: Extrapolar, mostrar creatividad, experiencias, relación con otros textos.

INDICADOR	PREGUNTA
<i>1.5. Ortografía (LM)</i>	CCPP

INTERPRETACIÓN

Señalar los errores ortográficos cometidos en el texto.

INDICADOR	PREGUNTA
<i>1.6. Canales de aprendizaje</i>	CEA

INTERPRETACIÓN (SE EXPLICA EN EL INSTRUMENTO)

INDICADOR	PREGUNTA
<i>1.7. Procesamiento de la información</i>	CEA

INTERPRETACIÓN (SE EXPLICA EN EL INSTRUMENTO)

INDICADOR	PREGUNTA
<i>1.8. Autovaloración cognoscitiva</i>	CCPP 5b. AUTOVALORACIÓN COGNOSCITIVA

INTERPRETACIÓN

Se otorgan valores a las respuestas como se indica en la siguiente tabla:

PROPOSICIONES	Total mente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Total mente en desacuerdo
Me resulta difícil extraer conclusiones lógicas de lo que estudio	0	1	2	3	4
Sé que no soy muy inteligente	0	1	2	3	4
Extraigo con facilidad las ideas esenciales de lo que leo	4	3	2	1	0
Me resultan fáciles las preguntas donde me piden relacionar y diferenciar	4	3	2	1	0
Me cuesta establecer relaciones lógicas entre diferentes partes de un tema	0	1	2	3	4

A menudo no comprendo las explicaciones del profesor	0	1	2	3	4
Memorizo con facilidad la materia para los exámenes	4	3	2	1	0
Estudio, y leo, y vuelvo a estudiar, pero no “se me pega”	0	1	2	3	4
Me es fácil representarme en imágenes visuales lo que me explican	4	3	2	1	0
Soy capaz de construir mis propios ejemplos para comprender mejor la materia	4	3	2	1	0
Me resulta fácil concentrarme en cualquier tarea	4	3	2	1	0
Mis facilidades de expresión apoyan mucho mi éxito escolar	4	3	2	1	0
Sé que mi método de estudio es eficiente para cualquier asignatura	4	3	2	1	0
Tengo muy mala base anterior, y ello entorpece mi estudio	0	1	2	3	4
Se suman los puntos otorgados y se clasifica en:					
42-56 puntos	Tendencia a una valoración cognitiva muy positiva de si mismo				
29-41 puntos	Tendencia a una valoración cognitiva positiva de si mismo				
15-28 puntos	Tendencia a una valoración cognitiva negativa de si mismo				
0-14 puntos	Tendencia a una valoración cognitiva muy negativa de si mismo				
INDICADOR	PREGUNTA				
1.9. <i>Habilidades informáticas</i>	CCPP 7. Sobre el dominio de algunas herramientas informáticas, elija la opción que más se corresponda con su caso: Word, Power point, Excel, Acces, Photoshop, Otros ¿Cuál?				
INTERPRETACIÓN					
Se analiza lo expresado por el estudiante teniendo en cuenta la utilidad práctica de las habilidades en función de la carrera.					
Se sugiere revisar los resultados de los diferentes indicadores predominantemente cognitivos, para determinar:					
Fortalezas o puntos fuertes en que apoyarse para la orientación:			Debilidades o puntos a potenciar a través de la orientación psicopedagógica:		
OBSERVACIONES:					

DIMENSIÓN 2. ASPECTOS PREDOMINANTEMENTE AFECTIVOS					
INDICADOR		PREGUNTA			
2.1 <i>Autopercepción de las dificultades y fortalezas predominantemente afectivas confrontadas en los exámenes de ingreso.</i>		CCPP 1. Sobre los exámenes de ingreso: 1a. NOTAS OBTENIDAS Matemática ___ Español ___ Historia ___ 1b. Principales dificultades confrontadas: 1c. Principales fortalezas o aspectos positivos:			
INTERPRETACIÓN					
Analizar las principales dificultades y fortalezas predominantemente afectivas referidas por el estudiante y relacionarlas con la carrera					
INDICADOR		PREGUNTA			
2.2 <i>Motivación general hacia el aprendizaje</i>		CCPP 5a. MOTIVACIÓN GENERAL HACIA EL APRENDIZAJE			
INTERPRETACIÓN					
Se otorgan valores a las respuestas como se indica en la siguiente tabla:					
PROPOSICIONES	Total mente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Total mente en desacuerdo
Me gusta aprender cosas nuevas	4	3	2	1	0
Leer es un verdadero placer	4	3	2	1	0
Aprobar, en estos momentos, me interesa más que aprender	0	1	2	3	4
En el fondo, creo que estudio porque no me queda más remedio	0	1	2	3	4
Aunque me aburra, cuando estudio siempre sigo hasta terminar	4	3	2	1	0
A la hora de estudiar, me dicen que tengo poca voluntad	0	1	2	3	4
Se suman los puntos otorgados y se clasifica en:					
18-24 puntos	El estudiante tiende a sentirse altamente motivado hacia el aprendizaje				
7-17 puntos	El estudiante tiende a sentirse medianamente motivado hacia el aprendizaje				
0-6 puntos	El estudiante tiende a sentirse pobremente motivado hacia el aprendizaje				
INDICADOR		PREGUNTA			
2.3 <i>Satisfacción motivacional hacia la carrera que han matriculado</i>		CCPP 2c. ¿Quisiera estudiar otra carrera en la que se sienta más satisfecho? Si ___ No ___ No sé ___ 6. Si tuviera oportunidad: ¿Elegiría otra carrera diferente a la que estudia actualmente? Si ___ No ___ No sé ___ Comente su respuesta:			

	<p>9. ¿Le gustan los estudios que ahora comienza?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ _____ Me gustan mucho ◆ _____ Me gustan más de lo que me disgustan ◆ _____ Me son indiferentes ◆ _____ Me disgustan más de lo que me gustan ◆ _____ No me gustan ◆ _____ No puedo decir
--	--

INTERPRETACIÓN

Se ubicarán las respuestas de los estudiantes en la siguiente tabla:

Pregunta 2c		No			No se			Si		
Pregunta 6		No	No se	Si	No	No se	Si	No	No se	Si
P r e g u n t a 9	Me gusta mucho	1	2	6	2	2	6	6	6	6
	Me gusta más de lo que me disgusta.	2	2	3	2	3	3	6	6	3
	Me es indiferente	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Me disgusta más de lo que me gusta.	6	3	6	3	4	4	3	4	4
	No me gusta	6	6	6	6	4	4	6	4	5
	No puedo decir	2	3	6	3	3	3	6	3	4

Se le otorgará el valor correspondiente, entre 1 y 6, que indicará el nivel de satisfacción hacia la carrera:

1. Satisfecho	2. Más satisfecho que insatisfecho
3. No definido.	4. Más insatisfecho que satisfecho.
5. Insatisfecho.	6. Contradictorio.

INDICADOR	PREGUNTA
2.4 <i>Orientación hacia el cumplimiento de metas como aprendiz</i>	CEA

INTERPRETACIÓN (SE EXPLICA EN EL INSTRUMENTO)

INDICADOR	PREGUNTA
2.5 <i>Orientación social del aprendizaje</i>	CEA

INTERPRETACIÓN (SE EXPLICA EN EL INSTRUMENTO)

INDICADOR	PREGUNTA
2.6 <i>Principales motivos y áreas de conflicto</i>	<p>CCPP</p> <p>2a. ¿Qué es lo que más le atrae de sus nuevos estudios?</p> <p>2b. ¿Hay algo que le preocupe sobre el nuevo curso que ahora empieza? Si __ No __</p> <p>Comente</p> <p>2d. ¿Qué expectativas tiene con su futuro profesional?</p> <p>3. Complete las siguientes frases con la primera idea que acuda a su mente: (frases)</p> <p>4. Refleje en orden de prioridad las actividades que prefiere realizar en su tiempo libre:</p>

	8b. ¿A su juicio, qué significa alcanzar éxito en los estudios universitarios? 8c. ¿Cómo se ve a sí mismo(a) dentro de cinco años? 8d. Resuma en una oración simple qué representa para Ud. estudiar en la Universidad.
--	---

INTERPRETACIÓN

Se sugiere elaborar la siguiente tabla para analizar las respuestas al completamiento de frases y el resto de las preguntas que incluye este indicador:

MOTIVO	FRE CUEN CIA	VINCULO AFECTIVO	IMPLICACIÓN Y ELABORACIÓN PERSONAL
Reflejar los motivos que el sujeto va expresando en las preguntas mencionadas	Marcar la cantidad de veces que cada motivo es referido por el sujeto	Señalar en cada motivo la aparición de manifestaciones que denotan afectividad, tanto positiva (ej. me alegra, disfruto, me gusta) como negativa (odio, me disgusta, sufro, me siento mal) lo que pudiera indicar el valor que tiene para el sujeto y las vivencias asociadas a ese tema en su vida.	Señalar cuando el sujeto utiliza argumentos propios, personales, para ampliar sus referencias a un tema, en cuanto a sus formas de pensar, sentir y actuar, lo que brinda información acerca de la importancia que le confiere.

Existe cierta tendencia a que los principales motivos de la personalidad se correspondan con aquellas cuestiones que aparecen con mayor frecuencia en las referencias de los sujetos y aquellas hacia las que expresa vínculos afectivos positivos y elaboración personal.

Tienen pobre significación, aquellas que aparecen con menor frecuencia, sin vínculo afectivo ni elaboración personal. Los motivos que no aparecen, es probable que no ocupen los primeros lugares en la jerarquía de la motivación de la personal (o pudieran estar reprimidos).

Las áreas en las que el sujeto proyecta vivencias emocionales negativas, por lo general, indican la existencia de posibles conflictos y frustraciones.

INDICADOR	PREGUNTA
2.7 <i>Expectativas hacia el nuevo curso y la universidad en general</i>	CCPP 2a. ¿Qué es lo que más le atrae de sus nuevos estudios? 2b. ¿Hay algo que le preocupe sobre el nuevo curso que ahora empieza? Si __ No __ Comente 8c. ¿Cómo se ve a sí mismo(a) dentro de cinco años? 8d. Resuma en una oración simple qué representa para Ud. estudiar en la Universidad.

INTERPRETACIÓN

Se hará un análisis del contenido de las respuestas, teniendo en cuenta los criterios utilizados para el análisis de los motivos y áreas de conflicto, para determinar si las expectativas de los estudiantes son: Predominantemente positivas, Con tendencia hacia la indiferencia, Con tendencia a expresar contradicciones o Predominantemente negativas.

2.8 <i>Formación de valores</i>	CCPP 1b. Principales dificultades confrontadas: 1c. Principales fortalezas o aspectos positivos: 3. Completamiento de frases 8b. ¿A su juicio, qué significa alcanzar éxito en los estudios universitarios? 8c. ¿Cómo se ve a sí mismo(a) dentro de cinco años? 8d. Resuma en una oración simple qué representa para Ud. estudiar en la Universidad.
---------------------------------	---

INTERPRETACIÓN

Se hará un análisis del contenido de las respuestas, para determinar las referencias hacia determinados valores. Se sugiere tener en cuenta los criterios utilizados para el análisis de los motivos y áreas de conflicto, así como la proyección de la carrera en este sentido.

INDICADOR	PREGUNTA
2.9 <i>Relaciones interpersonales: pareja, familia, amigos, profesores.</i>	CCPP 3. Completamiento de frases 4. Refleje en orden de prioridad las actividades que prefiere realizar en su tiempo libre:

INTERPRETACIÓN

Se hará un análisis del contenido de las respuestas, seleccionando aquellas expresiones vinculadas con la esfera de las relaciones interpersonales, cada una por separado, para lograr una aproximación al valor que cada sujeto les atribuye, así como las posibles problemáticas asociadas a las mismas. Se sugiere tener en cuenta los criterios utilizados para el análisis de los motivos y áreas de conflicto.

Relaciones de pareja:

Familia:

Amigos:

Profesores:

Se sugiere revisar los resultados de los diferentes indicadores predominantemente afectivos, para determinar:

Fortalezas o puntos fuertes en que apoyarse para la orientación psicopedagógica:	Debilidades o puntos a potenciar a través de la orientación psicopedagógica:
--	--

OBSERVACIONES:

CONCLUSIONES INTEGRADORAS DE LA CARACTERIZACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y PROPUESTAS:

ANEXO No 36. Foto de taller con los profesores del colectivo de 1er año de la FAMSA



ANEXO No 37 Estructura general de los talleres de orientación psicopedagógica.

- ✓ Tema: se expone el título de cada taller, que hace alusión al tema a abordar
- ✓ Objetivos: se plantean con el fin de que los estudiantes conozcan las metas de la realización de cada taller.
- ✓ Técnica de presentación: se realizan con el propósito de que los miembros del grupo se conozcan de una manera dinámica y amena, con la intención de revelar ciertas cualidades, actitudes, intereses y preferencias que no eran del conocimiento de todos.
- ✓ Técnica de caldeamiento: se realizan con el objetivo de que los miembros del grupo se conecten con la dinámica del grupo, para establecer un clima psicológico favorable y que todos se centren en la actividad que se empezará a desarrollar, logrando a través de técnicas participativas la motivación necesaria para alcanzar el objetivo del taller.
- ✓ Presentación del tema: Es el espacio donde el coordinador introduce el tema a desarrollar en el transcurso del taller. Se recomienda utilizar técnicas participativas y vivenciales como juegos de roles, paneles, lluvias de ideas, escenificaciones de situaciones relacionadas con el tema, entre otras, que estimulen las reflexiones y la implicación personal.
- ✓ Reflexión y debate sobre el tema presentado: Muy vinculado con el paso anterior, una vez terminada la presentación del tema se establece un diálogo, rico en nuevas ideas, reflexiones, experiencias y ejemplos que favorece la comprensión de la temática abordada. Se estimula la participación, el intercambio para profundizar en el tema, conocer criterios y opiniones de los participantes acerca del mismo, ofrecer sugerencias, orientaciones, técnicas y herramientas útiles a los estudiantes para poner en práctica la orientación ofrecida.
- ✓ Técnica de cierre: En este momento se utilizan técnicas para reducir la excitación que se ha provocado en el grupo a raíz del debate del tema. Es el momento de canalizar y ordenar las ideas que se fueron tratando a lo largo del debate, tienen el propósito de crear un ambiente ameno para la conclusión de la actividad, que los miembros intercambien y disfruten de esta quedando satisfechos con la ejecución y motivados para el próximo encuentro.
- ✓ Evaluación de la sesión: Es un momento de retroalimentación porque se evalúa el impacto que tuvo para los presentes el tema debatido. Es la oportunidad que poseen los integrantes del grupo para expresar sus opiniones sobre el encuentro, sus consideraciones acerca de los aspectos positivos y negativos, sugerencias acerca de cómo puede funcionar mejor la orientación en esta modalidad. El coordinador obtiene información acerca de aspectos a superar al aplicar las técnicas y efectuar el debate.

ANEXO No 38 Talleres de orientación psicopedagógica desarrollados con los profesores del colectivo de 1er año de la FAMSA.

TALLER # 1 ORGANIZACIÓN Y GESTION DEL TIEMPO

OBJETIVO: Proporcionar a los participantes algunas herramientas necesarias para planificar de forma eficaz el trabajo académico, con énfasis en la identificación y valoración de la necesidad del uso racional y productivo del tiempo, para el desarrollo de la propia personalidad. (Aprender a ser)

Técnica de presentación: Este constituye el primer taller a realizar en la FAMSA como respuesta al objetivo planteado en este trabajo. La presentación entre compañeros de trabajo de muchos años, pudiere parecer estar demás, pero este espacio es necesario para darle un comienzo a los restantes encuentros. Se aplicará la técnica del “Fósforo encendido” que consiste en hablar sobre uno mismo, (sus cualidades, sus actitudes, sus miedos, debilidades, fortalezas, valores-positivos-negativos.) mientras se mantiene un fósforo encendido en las manos.

Técnica de caldeamiento: Una vez terminada la primera parte de la sesión, el coordinador dará la orientación de buscar debajo de sus asientos una tarjeta la misma contiene una frase que deberán leer e interpretar. Los que estén de acuerdo con el contenido de su frase deberán colocarse a la derecha, los que estén en desacuerdo a la izquierda.

Frases: “Prefiero estudiar todo el tiempo y descansar una semana antes del examen”; “Me gusta estudiar solo cuando tengo deseo”; “Selecciono las actividades más importante de la semana y las ordeno prioritariamente.”; “Cumpló más con mis actividades del ámbito social, que las relacionadas con la docencia”. Ubicados en sus lugares, cada uno expuso las ideas por las cuales estaba o no de acuerdo con su frase. Seguidamente se sentaron.

Presentación del Tema: El coordinador abordó la importancia del tema, recordando que para los estudiantes, sus principales actividades son asistir a las clases, estudiar en la biblioteca, leer, escribir, participar en seminarios, clases prácticas, pero de igual forma deben continuar realizando todas las actividades de su vida personal.

En un momento anterior al encuentro, fueron seleccionados y preparados por el coordinador 3 profesores para que presentaran el tema y lo expusieran en forma de panel.

Cada profesor expuso argumentos relacionados con el tema, donde se refleja la importancia que se le concede a la correcta planificación del tiempo. Afloraron ideas como: lograr una adecuada gestión y organización del tiempo de estudio, saber planificar el trabajo, aplicar buenas técnicas, estar motivado y tener confianza es esencial para lograr que las actividades docentes, así como las extracurriculares sean realizadas por el estudiante con seguridad y satisfacción. Se expone también que establecer metas es motivador, ayuda a centrar las ideas. Se especifica en el valor de la información, es clasificada de valiosa ya que permitirá tener conciencia del tiempo destinado diariamente a la vida personal, familiar, vida social, estudios, trabajo, y poder modificarlo en función de nuestros intereses.

Reflexión y debate sobre el mismo:

Una vez terminada la exposición del panel, se comenzó con un debate acerca de las impresiones causadas por la presentación del mismo. Se realizaron varias observaciones relacionadas con el tema, los profesores hicieron sus intervenciones según consideraban el momento más importante. Cada uno aportó sus criterios, coincidiendo que es también importante para el desarrollo de la propia personalidad que tengan una adecuada gestión y organización del tiempo pues de esta forma se forman sobre la base de la organización y la planificación.

Técnica de cierre: Para concluir la actividad el coordinador propone hacerlo a través de la técnica de “los rostros”. El coordinador dibujó tres rostros con diferentes expresiones, un de expresar alegría denominándolo “bueno”, el otro debe expresar duda, denominándolo “regular”, y el último expresando insatisfacción, al que se denominará “malo”. El coordinador pidió que cada participante marcara el rostro que expresaba la percepción que había tenido del desarrollo del taller.

Evaluación de la sesión: El coordinador hace un recuento de lo acontecido en el transcurso del taller, permitiéndole mejorar y mantener la calidad en el desarrollo del presente taller, así como en los futuros talleres a desarrollar. Se dio la oportunidad de que expusieran sus criterios, despejaron sus dudas, valorando que tan importante les resultó la participación en el taller, si les serán de ayuda los conocimientos adquiridos y de qué forma los pondrán en práctica, se dedicó un espacio por si alguien quisiera realizar alguna sugerencia o incluir una iniciativa para el mejoramiento de los futuros encuentros. Al mismo tiempo se registraron los datos de la guía de observación para dar una valoración general del taller presentado.

TALLER # 2 BUSQUEDA Y REGISTRO DE INFORMACION. TOMAR NOTAS DE CLASES.

OBJETIVO: Fortalecer las habilidades en cuanto a escuchar, pensar y escribir, para el desarrollo del proceso docente educativo.

Técnica de caldeamiento: Con el objetivo de comenzar el taller se le entregó a cada profesor unas fichas de rompecabezas, una vez armadas las piezas, mostraban palabras que debían escribir en la pizarra. Posteriormente el coordinador sugirió que leyeran las palabras que se observaban en la pizarra y que trataran de conformar una expresión con ellas. Luego de unos minutos la oración estuvo conformada: “El secreto para tener unos apuntes prácticos se resume en tres palabras: escuchar, pensar y escribir.”

Presentación del Tema: El coordinador introduce el tema del taller, dando a conocer el título y el objetivo del mismo. Refiere que como universitario una de las actividades que más a menudo realizaban durante los años de estudiante será la de tomar apuntes. Argumenta brevemente las razones principales, por lo que aprender a tomar notas de clases constituye una parte esencial de la formación de todo estudiante.

La presentación del tema se llevó a cabo con la puesta en escena de una pequeña obra. El coordinador preparó a unos estudiantes con anterioridad, para que escenificaran un acto, donde se expresaba la importancia que tiene para ellos tomar apuntes. Explicaban que los mantienen muy atento y activo, favoreciendo de esta manera la concentración mental. Que también los obliga a ejercitar la comprensión, captación de las ideas fundamentales y a la expresión escrita y sintetizada, de esos contenidos. En la obra, al estudiante que no compartía esos criterios, le explicaron que los apuntes tomados son consecuencia de su propio trabajo de análisis y síntesis mental. Concluyeron manifestando que las notas constituyen un valioso recordatorio que puedes revisar y utilizar cuando lo necesites.

Reflexión y debate sobre el mismo: Terminada la exposición de la obra teatral, (que fue del agrado de todos) se comenzó con el debate del tema. Se valoró la realidad de que actualmente los estudiantes no le prestan la importancia requerida a este asunto. Igualmente fue del criterio de todos que el nivel de concentración alcanzado en clases no le permiten escuchar, pensar y escribir de manera que al final del encuentro no quedo conformada la nota, lista para ser utilizada. Otro criterio que se manejó a lo largo del debate es que los estudiantes piden copiar lo que el profesor dice literalmente, y de esta forma dejan de utilizar abreviaturas y propias palabras. De forma general se concluyó que el tema es muy significativo para lograr el desarrollo de habilidades para el proceso docente educativo.

Técnica de cierre y evaluación de la sesión: Para proseguir con la presentación del taller y específicamente con esta sección se utilizó la técnica de “Las estrellas.” El coordinador con anterioridad preparó unas preguntas relacionadas con el tema, que copió al reverso de las estrellas, seguidamente se fijó las mismas en una cartulina con unas tachuelitas. Se solicitó la participación de los profesores, para ello cada uno tomó una estrella y respondió la pregunta que se encontraba en el dorso de la misma. De igual forma en su intervención tuvieron la oportunidad de expresar sus impresiones acerca del taller así como que tan importante les resultó adquirir estos nuevos conocimientos. Al mismo tiempo se registraron los datos de la guía observación para dar una valoración general del taller presentado.

TALLER # 3. ANALISIS Y SINTESIS

OBJETIVO: Favorecer en los participantes la capacidad y uso de herramientas como: el subrayado, el esquema, el resumen, el mapa conceptual el cuadro sinóptico, para extraer ideas principales del material escrito, enfatizando en su importancia para el desarrollo de habilidades para la futura profesión.

Técnica de caldeamiento: Para darle inicio al presente taller, el coordinador entregó a cada profesor una tarjeta que representaba la mitad de una figura, luego cada participante buscó su “par” para completar el dibujo. Unidas las tarjetas, mostraban una imagen, que de alguna forma se relacionaba con el tema del taller. Cada pareja profesor identificó su figura y de manera breve lo relacionaron, a su entender, con el tema del encuentro.

Presentación del Tema: El coordinador reconoció que todos los profesores aceptaron a la hora de referirse al posible tema a tratar, una vez que identificaron las figuras. De manera más convencional el coordinador presenta el título y los objetivos que persigue el taller. A continuación el coordinador expuso de manera clara y precisa una serie de preguntas, que estaban elaboradas con anterioridad. Seguidamente las respuestas ofrecidas por cada uno de ellos fueron anotadas en la pizarra. Agotadas las preguntas, el coordinador resumió las ideas más importantes escritas en la pizarra, así como explicó otras que no fueron abordadas en las respuestas, en entre ellas: cuando un trabajo es resultado del análisis el estudiante se siente competente y con confianza para defender esa opinión. Además es capaz de relacionar los resultados de investigaciones con teorías de su propia ocurrencia. De igual forma se destacó la importancia del subrayado, el esquema, el resumen, el mapa conceptual y el cuadro sinóptico, ya que resultan de gran ayuda para el estudiante a la hora de resumir y analizar los contenidos.

Reflexión y debate sobre el mismo: La técnica utilizada para presentar el tema que fue “La lluvia de ideas”, favoreció para de esta forma entablar el debate, todos aportaron sus criterios y sus puntos de vistas, coincidieron en la necesidad de ser más exigentes a la hora de analizar los contenidos, donde se le debe dar más protagonismo a los estudiantes, permitiéndole que expongan sus ideas, aun que se le hagan correcciones, pero siempre darle la oportunidad que expresen sus razones. Gracias al debate, se reconoció que se estaba perdiendo en la práctica, la puesta en marcha de estas habilidades, como es la de resumir, hacer esquemas, cuadros, subrayar y analizar por parte de los estudiantes. A modo de conclusión se manejó la idea de que estas herramientas además de ser valiosas para la docencia también están dirigidas al desarrollo de prácticas para la futura profesión.

Técnica de cierre y evaluación de la sesión: Estos dos momentos se unieron, en la práctica para cerrar la sección, se evaluaron los resultados del taller presentado. Se utilizó la técnica de “La pelota preguntona”. El coordinador anteriormente preparó unas interrogantes para que sean respondidas por los profesores, explicó que lanzará la pelota a uno de ellos y el que la reciba responderá la pregunta que le plantee, así como deberán realizar una valoración de sus impresiones a cerca del taller, y si desea incluir alguna iniciativa que contribuya al mejoramiento de los restantes talleres. La pelota deberá pasar por las manos de la mayor cantidad posible de los profesores para conocer la opinión y el criterio de la gran mayoría. Al mismo tiempo se registraron los datos de la guía observación para dar una valoración general del taller presentado.

TALLER # 4 TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

OBJETIVO: Ofrecer estrategias de afrontamiento y sensibilización hacia los factores implicados en la situación de estrés o conflicto, facilitando el aprendizaje de técnicas de relajación, para conseguir mejor ajuste situacional, desarrollando habilidades sociales

Técnica de caldeamiento: Para darle apertura al presente taller, el coordinador pide a los profesores que se dividan en dos subgrupos y se coloquen en dos filas una frente a la otra. Después de explicar en qué consistía la técnica de “La moneda” y propagar el espíritu competitivo entre los participantes, el coordinador le entregó a cada subgrupo un peso, a la voz de este la primera persona de cada fila introdujo la moneda entre sus ropas, desde el cuello hasta sacarla por lo pies. Una vez logrado esto,

pasó la moneda a su compañero que continuó con el mismo procedimiento, la técnica se completó cuando la moneda llegó a la última persona de la fila. El coordinador propone al subgrupo vencedor elaborar una situación que genere estrés o conflicto y a su vez el subgrupo que perdió deberá proponer brevemente las posibles vías de solución ante la situación presentada.

Presentación del Tema: En esta ocasión la presentación del tema fue llevada a cabo por el coordinador, una vez presentado el título y los objetivos del taller, prosiguió con la exposición del tema. Fue abordando cada idea con ejemplos para lograr comprensión y el entendimiento de todos. Se definió en conjunto que significaba la relajación y con todos los criterios el coordinador elaboró el concepto final. Expuso ideas relacionadas con la importancia y las ventajas que trae consigo aprender a relajarse, explicaba que es una habilidad básica que mejora significativamente la efectividad en el afrontamiento de situaciones de la vida diaria así como de situaciones problemáticas y de conflicto. Continuó abordando el tema refiriéndose a la relajación como una habilidad (como montar en bicicleta) por lo que puede ser aprendida por cualquier persona, simplemente necesitaremos más o menos entrenamiento para conseguir que nuestra habilidad para relajarnos sea adecuada. De esta forma presentó el tema y lo dejó abierto al debate y a la reflexión de todos los allí presente.

Reflexión y debate sobre el mismo: Los profesores se apropiaron de los conocimientos abordados en la presentación del tema, así lo demostraron en las reflexiones que hicieron cada uno de ellos en sus intervenciones. Debatieron a cerca de los beneficios que ganarían los estudiantes el de aprender a relajarse ante los exámenes, la exposición oral del trabajo, pero sobre todas las cosas, ante las disímiles situaciones que se le presentan en la vida, principalmente en esta etapa del desarrollo en la que se encuentran, donde cualquier problema por pequeño que sea se convierte en motivo de agobio y estrés. Todos dieron sus opiniones enriqueciendo el contenido del tema. De forma general coincidieron que estas estrategias para aprender a relajarse, estaban dirigidas al desarrollo de habilidades sociales, necesarias para afrontar las situaciones problemáticas que día a día se nos presentan en la vida.

Técnica de cierre y evaluación de la sesión: Seguidamente se continuó con la presentación de la técnica de cierre, el coordinador pidió la presencia de tres voluntarios para desarrollar la actividad, les explicó en qué consistía la técnica, debían relatar los sucesos más relevantes acontecidos en el transcurso del taller, mientras el resto escuchaba con atención, el relato debía realizarse ordenadamente. Cada uno fue narrando lo sucedido y reiterando las ideas más importantes que fueron abordadas. Cuando el grupo terminó de exponer, se les pidió a los demás profesores sus comentarios, impresiones y sugerencias a cerca del taller presentado. A final del relato el coordinador propuso realizar un PNI para recoger de forma individual las impresiones de cada uno de los talleres presentados.

Al mismo tiempo se registraron los datos de la guía de observación para dar una valoración general del taller presentado.

ANEXO No 39 Foto coordinadora Proyecto “Compañero” y estudiantes compañeros.



ANEXO No 40 Talleres de orientación psicopedagógica desarrollados en el Proyecto Compañero

TALLER # 1.

TEMA: Uso y gestión de la Información.

Objetivo: Informar a los estudiantes acerca del funcionamiento de la Universidad y los servicios que en ella se brindan (Biblioteca, Residencia, Secretarías, entre otros)

Técnica de presentación. Mientras se enrolla el hilo. Se repartió una hebra de hilo, la cual cada participante debió enrollar en su dedo, al tiempo que la enrollaba, según su turno, cada uno se presentó y explicó algunos datos sobre sí mismo.

Técnica de caldeamiento. Quemazón, reventazón. Cada persona buscó una pareja y se plantearon gustos y preferencias. Cuando el coordinador gritó Quemazón!, todas las parejas cambiaron de lugar sin soltarse las manos. Después se sentaron tomados de la mano. Cuando el coordinador gritó reventazón!, las parejas se soltaron y cada uno buscó otra pareja. Estos se sentaron a la par e intercambiaron ideas y gustos. Se repitió hasta que cada uno conversó con cinco o seis personas diferentes.

Presentación del tema. Se inició el tema con la aplicación de una encuesta con el propósito de obtener el grado de conocimiento por parte de los estudiantes noveles acerca del funcionamiento de la Universidad. Los estudiantes compañeros explicaron a los estudiantes noveles todo lo referente al horario y funcionamiento de la Universidad. Se realizó un recorrido guiado por los entornos universitarios como: (Edificios de la Residencia Estudiantil, Docente y de la Rectoría; Bibliotecas, Secretaría Docente de su Facultad, Áreas deportivas, Comedor y Cafetería). Se brindó orientaciones por parte del personal calificado, del funcionamiento de la biblioteca, préstamos, búsquedas y otros servicios que esta proporciona. Se propició por parte de los Alumnos Compañeros un conversatorio con el fin de orientar a los estudiantes en el perfil de la carrera elegida, el modelo del profesional, cantidad de asignaturas, deberes y derechos de los estudiantes, se ofreció información acerca de las jornadas científicas, los juegos interfacultades, exámenes de premio, formas de evaluación, entre otras actividades que se efectúan en la Universidad.

Reflexión y debate sobre el mismo. Terminado el recorrido se reflexionó y debatió acerca de qué les ha parecido el mismo, qué le ven de positivo, qué de negativo y qué le añadirían. Se planteó que en una escala del 1 al 10 le den una puntuación, y en dependencia de la puntuación obtenida se trazaron nuevas acciones para el desarrollo del encuentro posterior.

Técnica de cierre. Cuento vivo. Todos los participantes se sentaron en círculo. El coordinador comenzó a contar un relato sobre un estudiante que matriculó en 1er año de la carrera de Agronomía y el segundo día del curso se extravió en los pasillos de la Universidad, se incorporó personajes en determinadas actitudes y acciones. El coordinador señaló a un miembro del grupo y este debió continuar el relato y aportar su versión personal. Se designó tantos participantes como deseos de los miembros de continuar la historia.

Evaluación de la sesión. Teniendo en cuenta los criterios y sugerencias surgidos en la reflexión y debate, cada compañero evaluó su sesión otorgándole un número en una escala del 1 al 10, donde 1 significa mediocre y 10 satisfactoria.

TALLER # 2

TEMA: Organización y Gestión del tiempo.

Objetivo: Orientar acerca de la organización y planificación el tiempo de estudio, proporcionándole al alumnado orientaciones generales de cómo organizar el tiempo en relación con sus estudios en la Universidad.

Técnica de caldeamiento. Sigue lo inesperado. El coordinador comenzó relatando una historia donde se situó al personaje principal en una situación de conflicto, pues este tenía un examen en su facultad y la noche antes una fiesta descomunal y divertida, lo que le provocaba cierta ansiedad, pues tenía que decidir por una de ellas. En ese momento le cedió la palabra a un miembro del grupo que debió

resolver la situación. El coordinador reasumió la continuación del relato, una vez que fue solucionada la situación y repitió esta operación con otro personaje. El último participante debió concluir la historia con el restablecimiento del equilibrio.

Presentación del tema. Se le dio inicio al taller con la aplicación de una encuesta con el fin de obtener conocimiento por parte de los estudiantes noveles acerca de cómo organizar y planificar su tiempo, si lo hacen o no y qué alternativas toman ante conflictos relacionados con la falta de este. Se trabajó el tema a partir de un grupo de ideas acerca del empleo adecuado del tiempo, tal como: qué es estudiar, qué es planear y organizar, se ofrecieron una serie de orientaciones que permiten al estudiante reflexionar y distribuir con mayor eficacia sus horarios de estudio y tiempo libre. Tras reflexionar acerca del concepto de tiempo, planificación y horarios, se brindaron una serie de herramientas y alternativas a los estudiantes con el propósito de viabilizar su actividad de estudio, mostrándole vías que permiten un mayor aprovechamiento de su tiempo como: qué asignaturas estudiar primero y cuáles después, qué tiempo dedicarle a cada una, qué hacer cuándo el cansancio acecha, que conocieran cómo se comportan sus curvas de productividad para los días de la semana. Se plantearon otros aspectos de interés como son: la estimulación de la disposición a trabajar y en la formación del hábito correspondiente, la influencia de otros factores como: la costumbre de realizar la actividad en un lugar y condiciones fijas, considerar la postura del cuerpo para una mayor y mejor oxigenación del cerebro.

Reflexión y debate sobre el mismo. Concluido el taller se reflexionó y debatió acerca de qué les pareció el mismo, lo positivo, negativo y qué le añadirían. Se solicitaron sugerencias para el próximo encuentro y se introdujo el tema que se tratará con el fin de animarlos y propiciar su asistencia.

Técnica de cierre. Un hombre de principios. Todos se sentaron en círculo. El coordinador en el centro narró la historia de un hombre de principios tan rígidos que todo lo que hace, dice y le gusta comienza con la misma inicial de su nombre: asignó nombre al personaje y señaló a un miembro del grupo que debió continuar la historia con esa letra. El que se equivocara pasaba al centro. Se aplica encuesta sobre el tema anteriormente abordado con el propósito de evaluar la asimilación y desempeño de los estudiantes en los Servicios de la Universidad y demás orientaciones brindadas.

Evaluación. El Compañero dibujó tres rostros con diferentes expresiones. Uno de los rostros expresaba alegría y satisfacción, al que se denominó BUENO. El otro expresaba duda o regular satisfacción, denominándolo REGULAR. El último expresaba una completa insatisfacción al que se denominó MALO. El Compañero pegó este papel en la pared y solicitó a los participantes que pasasen a marcar en el rostro que expresara el estado y desarrollo que les había provocado la sesión realizada. Posteriormente, el compañero realizó un recuento de los resultados, que le permitió mejorar o mantener la calidad, en el desarrollo de los próximos encuentros.

TALLER # 3.

TEMA: Análisis y Síntesis.

Objetivo: Orientar a los estudiantes noveles hacia cómo determinar lo esencial de un contenido

Técnica de caldeamiento. Frases concisas. Se les pidió a los miembros del grupo que escribieran y dijeran frases de tres palabras que comenzaran con determinada letra. Quien no pudo cumplir la tarea fue castigado según lo que propuso el grupo y pasó a dirigir, al centro del mismo.

Presentación del tema: Se le dio inicio al taller con la aplicación de una encuesta con el fin de obtener grado de conocimiento por parte de los estudiantes noveles acerca de cómo analizan y determinan lo esencial de un contenido y recursos que emplean en los momentos de estudio para facilitar la comprensión de los textos que se orientan. Se comenzó a trabajar el tema a partir de un grupo de ideas acerca de qué entendían por analizar y sintetizar y cómo llevaban estos conceptos a su actuar como estudiantes universitarios. Se resaltó la importancia de desarrollar estas habilidades con el fin de lograr mayor eficacia en el estudio y su comprensión. Durante el transcurso del taller se ofrecieron orientaciones y herramientas que facilitan el estudio como son: el subrayado, con el fin de destacar las ideas fundamentales, la realización de esquemas y resúmenes que propician el aprendizaje, cómo leer buscando las ideas principales y las ideas secundarias, se orientó el empleo de frases breves o palabras

claves. El coordinador hizo referencia a la utilización de mapas conceptuales y cuadros sinópticos, profundizó en su importancia y confección.

Reflexión y debate. Concluido el taller se reflexionó y debatió acerca de qué les pareció el mismo, qué le vieron de positivo, qué de negativo y qué le añadirían. Importancia que le atribuyen a la sesión. Se solicitaron sugerencias y opiniones para el próximo encuentro y se introdujo el tema que se tratará en el encuentro siguiente con el fin de animarlos y propiciar su asistencia al mismo.

Técnica de Cierre. La cola de la serpiente. El coordinador dijo una palabra relacionada con el tema del taller, en este caso fue: extenso y cada participante debió decir otra que comenzara con la última letra de la palabra anterior e intentar relacionarla con la temática del taller. Se registraron las palabras en la pizarra para demostrar las asociaciones logradas o para tratar de darles sentidos de frases. Se aplica encuesta sobre el tema anteriormente abordado con el propósito de evaluar la asimilación y desempeño de los estudiantes en cuanto a la planificación y organización de sus horas de estudio, descanso y recreo.

Evaluación. Teniendo en cuenta los criterios y sugerencias surgidos en la reflexión y debate, cada compañero evaluó su sesión de muy bien, bien o regular, con el propósito de trabajar en aquellos aspectos que se deben mejorar.

TALLER # 4

Tema: Atención y Memorización

Objetivo: Ofrecer a los estudiantes herramientas que le permitan desarrollar habilidades encaminadas a favorecer los procesos de la atención y la memoria.

Técnica de Caldeamiento: El mameyazo. Los participantes se situaron en círculo. Se entrelazaron con los brazos de los que tenían a cada lado. El coordinador explicó que le asignaría a cada uno el nombre de una fruta diferente (diciéndoselo al oído). Luego, cuando él dijera el nombre de una fruta, quien la tuviese asignada debería tirarse al suelo con fuerza, y el resto tendría que mantenerse muy unido y firme para no dejarlo caer. Se les dijo además, que si el mencionado no lograba llegar al piso sería castigado, y si lo lograba serían castigados los demás. Se recalcó que debían apretar muy bien los brazos y prestar atención a la fruta que sería mencionada. El coordinador pasó a asignar los «diferentes» nombres de frutas pero en realidad les dijo a todos «Mamey». Listos para empezar dijo: «Mamey». Como todos tenían esa fruta asignada, cayeron al suelo y recibieron el mameyazo.

Presentación del tema: Se le dio inicio al taller con la aplicación de una encuesta con el fin de obtener grado de conocimiento por parte de los estudiantes noveles acerca de los procesos de atención y memoria, conocimiento de técnicas que favorezcan la memorización y la atención. Se comenzó a trabajar el taller a partir de un grupo de ideas acerca de qué entendían por atención y memoria, qué acciones emprendían ante la urgencia de exámenes y seminarios que requirieran el estudio de grandes contenidos y el empleo de la memoria. Se explicaron los tipos de memoria: Memoria Sensorial, Memoria a Corto Plazo y Memoria a largo plazo y las fases en que esta puede dividirse: Adquisición, Registro o codificación, Almacenamiento o retención, Recuperación, Evocación o reconocimiento y en qué consiste cada una. Posteriormente se ofrecieron estrategias para facilitar el aprendizaje como: la repetición, el repaso, el recitado, entre otras, se explicó qué es el olvido y se brindaron una serie de estrategias para no olvidar como: dar sentido o significado al material, buscar asociaciones, visualizar, organizar resúmenes, entre otras.

Reflexión y Debate sobre el tema: Concluido el taller se reflexionó y debatió acerca de qué les pareció el mismo, qué le vieron de positivo, qué de negativo. Importancia que le atribuyen a la sesión. Se solicitaron sugerencias y opiniones para el próximo encuentro y se introdujo el tema que se tratará en el encuentro siguiente con el fin de animarlos y propiciar su asistencia al mismo.

Técnica de Cierre: Telegramas. Útil para analizar las tergiversaciones que se producen en la transmisión de un mensaje comunicativo. Un miembro del grupo elaboró un mensaje, relacionado con el tema abordado en el taller. Se lo dijo al oído al compañero de al lado. Se transmitió el mensaje, a través de esta forma a todo el grupo. Cuando llegó al emisor nuevamente, este dijo al grupo cuál fue el mensaje que mandó y cuál el que recibió. Ambos se compararon. Se aplica encuesta sobre el tema

anteriormente abordado, con el propósito de evaluar la asimilación y desempeño de los estudiantes en los recursos brindados por los compañeros, con el propósito de viabilizar el estudio de las asignaturas, mediante el análisis y la síntesis de los contenidos que se imparten.

Evaluación de la sesión. Se dividió la pizarra en tres columnas, en las que se registró lo positivo que tuvo el encuentro, lo negativo y lo interesante (PNI) según la opinión de los estudiantes.

TALLER # 5

TEMA: Ansiedad ante exámenes.

Objetivo: Orientar a los estudiantes en habilidades que permiten disminuir la ansiedad ante los exámenes.

Se le dio inicio al taller con la aplicación de una encuesta con el fin de obtener grado de conocimiento por parte de los estudiantes noveles acerca de técnicas o alternativas que llevan a cabo para disminuir la ansiedad que provocan los exámenes, cómo enfrentan esta y de qué manera influye en su rendimiento docente.

Técnica de caldeamiento: Pasado, presente y futuro. Cada participante buscó tres objetos: uno que representó su pasado; otro su presente y el tercero su futuro. Se concedieron diez minutos para buscar los objetos. Luego, se hicieron pequeños grupos de cuatro y seis personas. Cada uno presentó los objetos seleccionados y explicó qué significaban para sí. Cada grupo eligió la experiencia más llamativa y la presentó al resto.

Presentación del tema: Se comenzó a trabajar el taller a partir de un grupo de ideas que surgieron por parte de los estudiantes como: la época de exámenes es estresante para algunos, pues suelen pasarla mal producto a la ansiedad que provocan los mismos, como inquietud surgió la necesidad de elaborar estrategias para reaccionar mejor a la presión producida por el sobre esfuerzo intelectual. Se continuó explicando que en los periodos de exámenes, la presión se manifiesta por diferentes causas como la falta de control ante las situaciones, el exceso de agitación o la sobrecarga por la responsabilidad, que pueden llegar a ocasionar problemas que afectan a la vida cotidiana. Se explicó que el sobre esfuerzo ante los exámenes puede provocar diversas consecuencias, de índole Cognitivas, Fisiológicas, Conductuales. Se brindaron estrategias concretas de afrontamiento y una sensibilización con todos los implicados en el problema. Se expusieron orientaciones de cómo estudiar de manera más eficaz, respetar el intervalo del tiempo de descanso en dependencia de las horas de estudio y la importancia de este después de realizado un examen, la necesidad de practicar alguna actividad física o deportes antes durante y después de los exámenes, entre otras. Se propusieron una serie de orientaciones con el fin de optimizar los resultados académicos como: la conveniencia de pensar en positivo, el uso de técnicas de relajación, la necesidad de no evitar la situación de examen. Se aplicó encuesta sobre el tema anteriormente abordado, con el propósito de evaluar la asimilación y desempeño de los estudiantes en los recursos brindados por los compañeros, con el propósito de viabilizar el estudio de las asignaturas, mediante la atención y memorización de los contenidos, y alternativas que utilizan.

Reflexión y Debate: Concluido el taller se reflexionó y debatió acerca de qué les pareció el mismo, qué le vieron de positivo, qué de negativo y qué le añadirían. Importancia que le atribuyen a la sesión. Se solicitaron sugerencias y opiniones.

Técnica de Cierre: Identificación táctil. El coordinador le propuso al grupo reconocerse entre sí por el tacto (con los ojos vendados). Se formó un círculo, se colocó en el centro a un participante, se le vendaron los ojos y se le dio vueltas para desorientarlo. Tuvo que intentar reconocer e identificar a quien tocó al azar. Al lograrlo el identificado pasó al centro del grupo y continuó con el desarrollo de la dinámica. Se aplica encuesta sobre el tema abordado en el taller, teniendo como consideración que es el último de los talleres diseñados, con el propósito de evaluar la asimilación y desempeño de los estudiantes en los recursos brindados por los compañeros, con el propósito de disminuir la ansiedad que provocan la cercanía de los exámenes y las incidencias que tiene esta en los estudiantes.

Evaluación de la sesión: Se utilizó la técnica de “Las tres sillas vacías”, en cada una se colocó una pregunta: ¿Cómo llegué? ¿Cómo me sentí? ¿Cómo me voy? Se colocó en cada silla un papelógrafo donde cada estudiante contestó la pregunta con una frase.

ANEXO No 41 Dimensiones evaluadas durante la observación de los talleres de capacitación a los profesores.

1- Asistencia___Inasistencia:

Se refiere a la presencia física de los profesores en las sesiones:

- Asistió solamente a una sesión (0)
- Asistió a 2, 3 ó 4 sesiones (1)
- Asistió a las 5 sesiones (2)

2- Presencia___Ausencia:

Se refiere a la presencia psicológica en las sesiones, a la posición activa o pasiva asumida durante éstas:

- Predominio de la actitud pasiva de los profesores (0)
- Se manifiesta las dos actitudes la activa y la pasividad (1)
- Predominio de la actitud activa (2)

3- Motivación___Desmotivación

Se refiere a la motivación e interés que muestran los profesores por el proceso de orientación psicopedagógica, a la implicación de los mismos en las temáticas tratadas.

- No interviene ni formula interrogantes y no presta atención, o sus participaciones son contraproducentes al desarrollo de la orientación (0)
- Pocas intervenciones, se distrae con facilidad durante el debate (1)
- Formulación de interrogantes, varias intervenciones, presta atención a todas las actividades realizadas (2)

4- Receptividad___Rechazo al tema:

Está referido a la valoración que realizan acerca de los temas, con énfasis en la aplicación práctica:

- Se mantienen resistentes planteando obstáculos y dificultades a la aplicación de la orientación (0)
- Se muestran receptivos solo parcialmente, ante determinados temas referidos a la orientación psicopedagógica (1)
- Predominantemente receptivos, con participaciones e interrogantes relacionadas positivamente con la aplicación de las técnicas y orientaciones sobre el tema (2)

5- Planteamientos creativos y profundos___Repetitivos y superficiales:

Se refiere a qué tipo de planteamientos realizan y qué grado de reflexión muestran los profesores durante las sesiones en el tratamiento del tema:

- Predominantemente repetitivos y superficiales (0)
- En ocasiones con cierto grado de creatividad y profundidad (1)
- Predominantemente creativos y profundos (2)

6- Dominio del tema___Poco o ningún dominio del tema:

Se refiere al componente cognoscitivo, al dominio por parte de los profesores del tema abordado:

- No emite criterios o estos son erróneos (0)
- Cuando se refiere a escasos elementos en cuanto a la orientación psicopedagógica(1)
- Emite argumentos correctos desde la teoría de la orientación psicopedagógica (2)

ANEXO No 42. Guía de observación de los profesores en los talleres de capacitación

Para evaluar el comportamiento de los profesores, se crearon cuatro categorías, las cuáles fueron evaluadas, sesión por sesión, con puntajes de 0, 1 y 2, en dependencia de sus expresiones en la práctica.

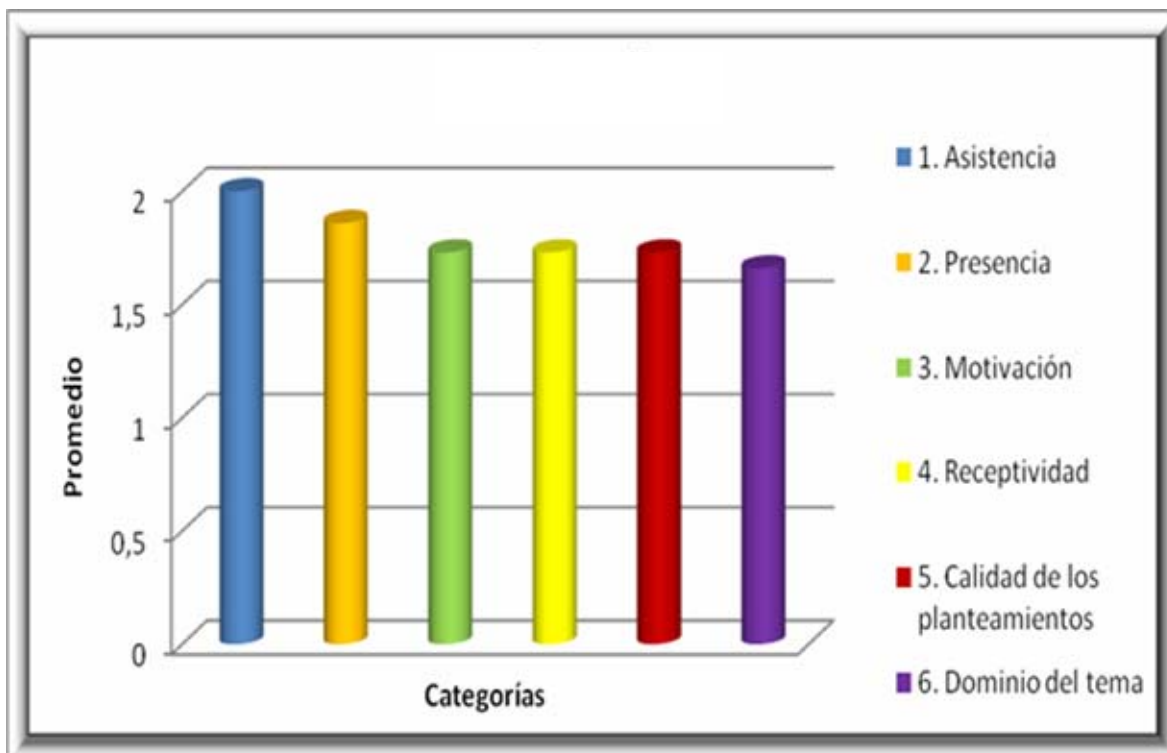
La guía de observación se utilizó de forma grupal, sesión por sesión.

Guía de observación.

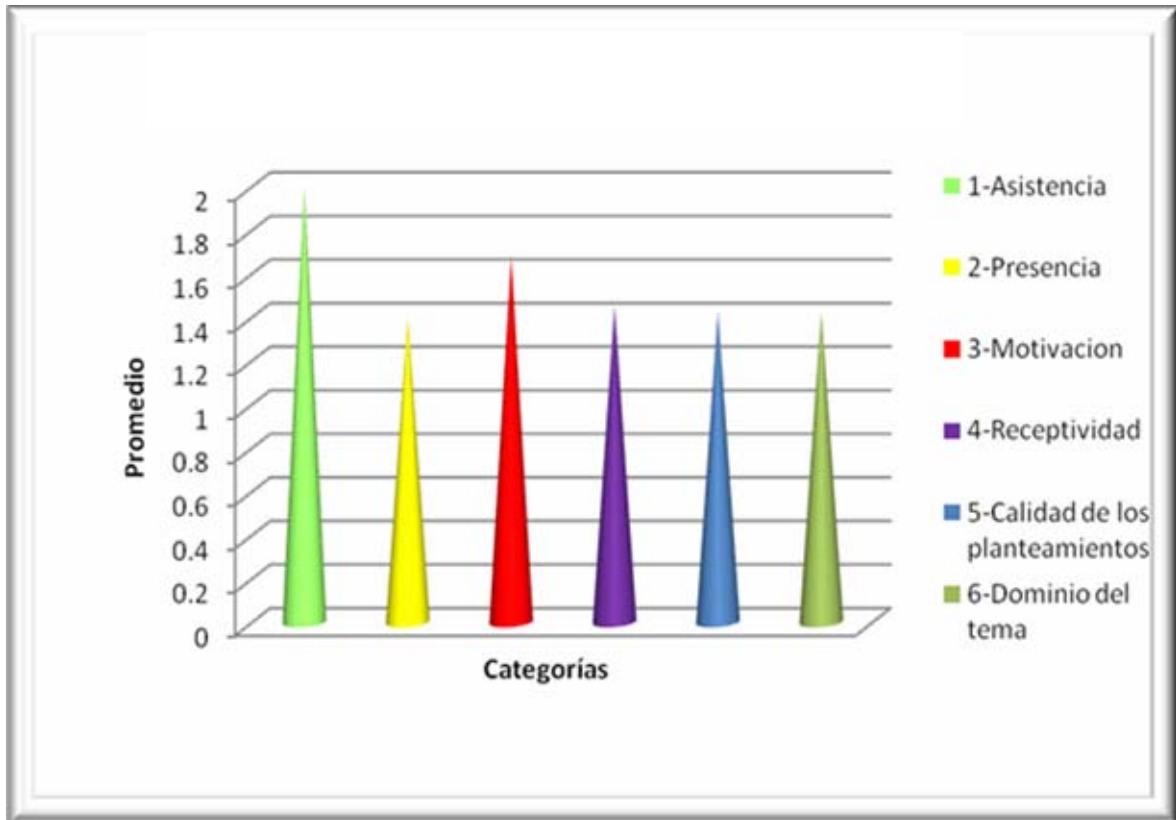
Taller # _____

CATEGORÍAS	2	1	0	CATEGORÍAS
Asistencia				Inasistencia
Presencia				Ausencia
Motivación				Desmotivación
Receptividad				Rechazo al tema
Planteamientos creativos y profundos				Planteamientos repetitivos y superficiales
Adecuado dominio del tema				Poco o ningún dominio del tema

ANEXO No 43 Gráfico resumen de la observación a los talleres de capacitación de los profesores de 1er año de Agronomía en la Sede Central.

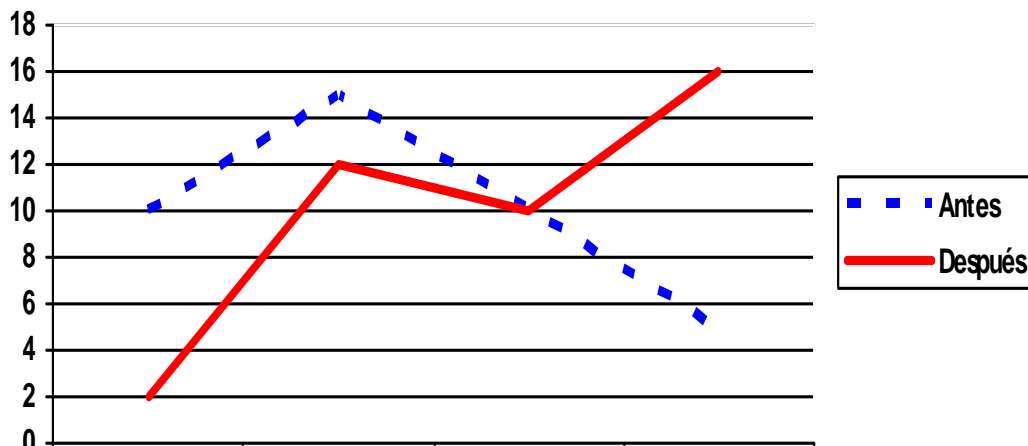


ANEXO No 44 Gráfico resumen de la observación a los talleres de capacitación de los profesores de 1er año de la FAMSA.

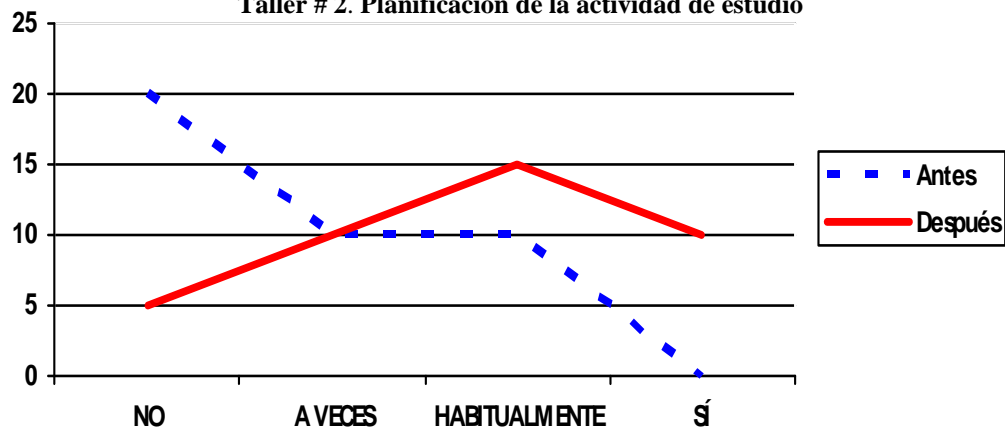


ANEXO No 45 Evaluación del avance en el manejo de herramientas para el aprendizaje por los estudiantes noveles Proyecto “Compañero”

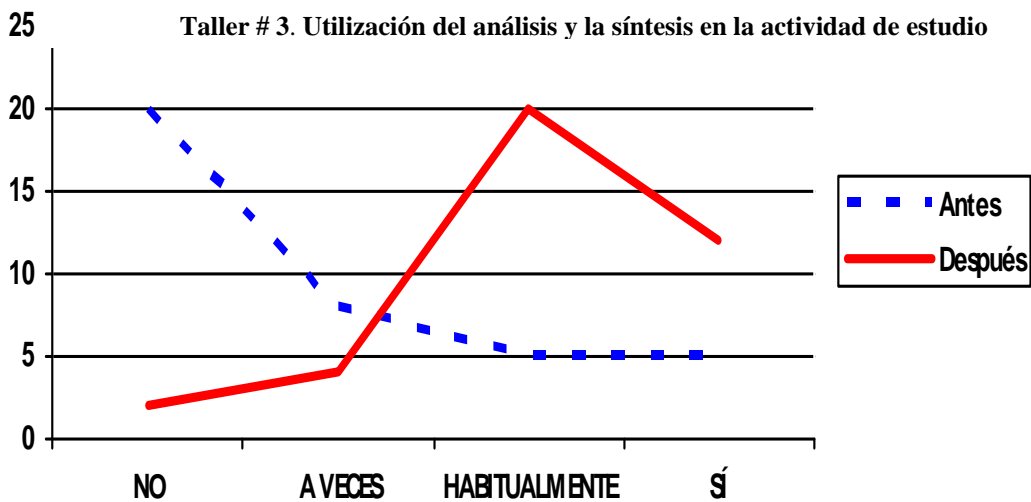
Taller # 1. Utilización de los servicios de la UPR



Taller # 2. Planificación de la actividad de estudio

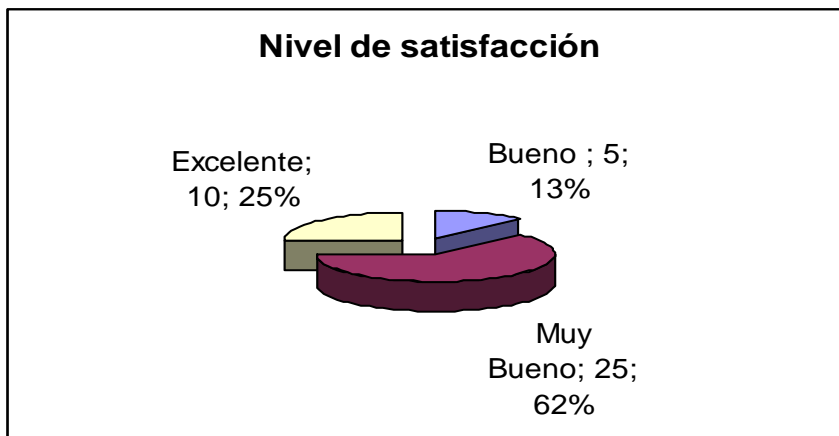


Taller # 3. Utilización del análisis y la síntesis en la actividad de estudio

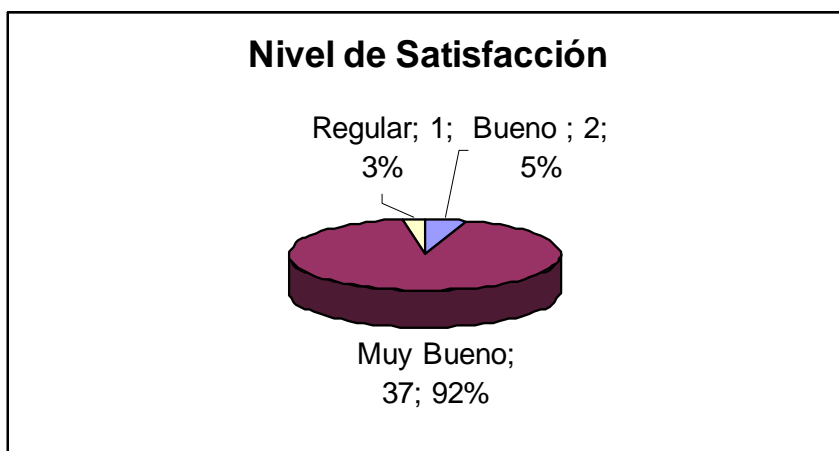


ANEXO No 46 Evaluación de los niveles de satisfacción por los estudiantes compañeros del Proyecto “Compañero”

Taller # 1. Utilización de los servicios de la UPR



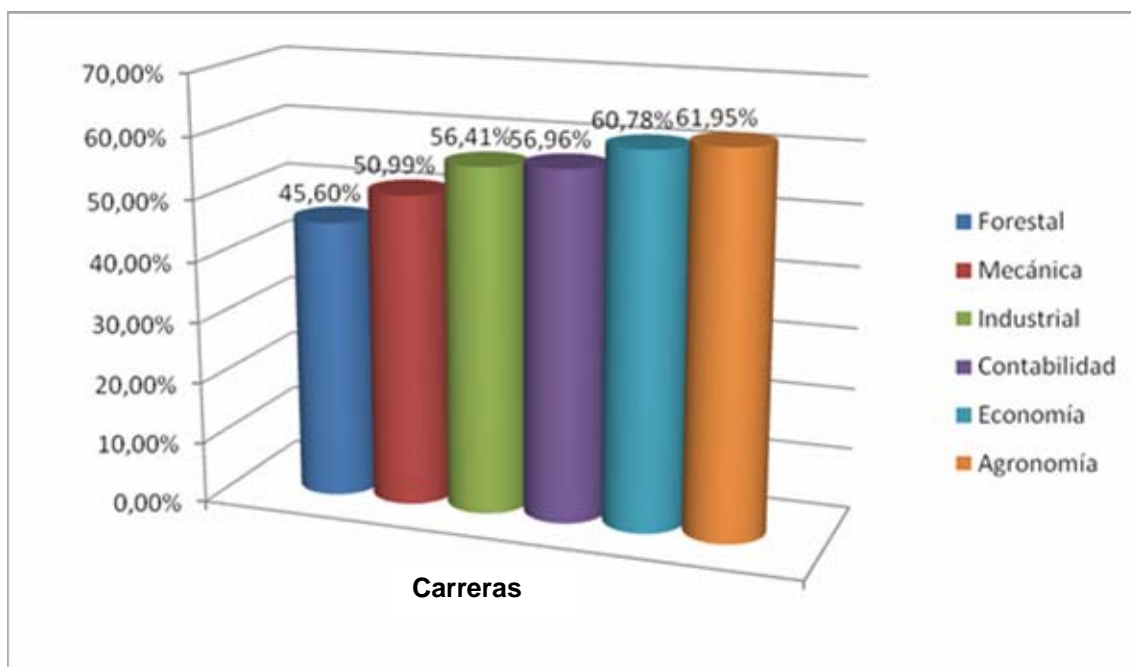
Taller # 2. Planificación de la actividad de estudio



Taller # 3. Utilización del análisis y la síntesis en la actividad de estudio



ANEXO No 47 Gráfico Promoción limpia de las carreras del CRD en el primer semestre del curso 2010-2011.



ANEXO No 48. Glosario de términos.

Ámbito. || 3. Espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí. Esto pertenece al ámbito de la psicología, no al de la sociología. Microsoft® Encarta® 2009.

Ayudar. (DRAE) (Del lat. adiutāre). tr. Prestar cooperación. || 2. Auxiliar, socorrer. || 3. prnl. Hacer un esfuerzo, poner los medios para el logro de algo. || 4. Valerse de la cooperación o ayuda de alguien.

Centrado, da. (Del lat. centrātus). adj. Dicho de un instrumento o de la pieza de una máquina: Cuyo centro se halla en la posición que debe ocupar. || 2. Dicho de una cosa: Que está colocada de manera que su centro coincide con el de otra. || 3. Asentado o situado en un centro donde se coordinan distintas acciones. || 4. Basado en un determinado principio u objeto de interés, o dedicado especialmente a él. Un estudio centrado en el Romanticismo. || 5. Dicho de una persona: Que se halla adaptada a la actividad o ambiente en que se mueve. ||. Microsoft® Encarta® 2009.

Concepto: “Forma del pensamiento en la cuál se reflejan los caracteres esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad” (Noval & Vázquez, J. C., 1980, p. 4). Entendiéndose que un carácter es esencial “cuando su presencia le es necesaria al objeto, le es imprescindible y no casual” (Ídem, p. 7).

Contribuir. (Del lat. contribuēre). tr. 3. Ayudar y concurrir con otros al logro de algún fin.

Efectividad. f. Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera. || 2. Realidad, validez. El documento necesita la firma del director para su efectividad.

Efectividad. f. Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera. || 2. Realidad, validez. El documento necesita la firma del director para su efectividad.

Eficacia. (Del lat. efficacīa). f. Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera.

Eficiencia. (Del lat. efficientīa). f. Capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado. Microsoft® Encarta® 2009.

Elemento. (Del lat. elementum). m. Principio físico o químico que entra en la composición de los cuerpos. || 2. En la filosofía natural antigua, cada uno de los cuatro principios inmediatos fundamentales considerados como constitución de los cuerpos, es decir, la tierra, el agua, el aire y el fuego. || 3. Fundamento, móvil o parte integrante de algo. La agricultura es el primer elemento de la riqueza de las naciones. || 4. Medio en que se desarrolla y habita un ser vivo. || 5. En una estructura formada por piezas, cada una de estas. || 6. Componente de una agrupación humana. Microsoft® Encarta® 2009.

Enfoque (acción y efecto de enfocar) enfocar. || 4. Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente.

Enfoque sistémico: Se basa en el principio materialista dialéctico de la sistematicidad, es la base teórica y metodológica del análisis sistémico, que se utiliza al modelar el objeto de estudio, que subraya no solo la existencia de relaciones y conexiones entre sus elementos, también la unidad indisoluble con su medio, en cuyas relaciones mutuas se revela la integridad del sistema. (Diccionario Filosófico. Pp. 135-6, 395-6).

Escuela. || 6. Doctrina, principios y sistema de un autor. Microsoft® Encarta® 2009.

Factible. (Del lat. factibilis). adj. Que se puede hacer.

Flexible. (Del lat. flexibilis). adj. Que tiene disposición para doblarse fácilmente. || 2. Que en un enfrentamiento se pliega con facilidad a la opinión, a la voluntad o a la actitud de otro o de otros. Carácter, persona flexible. || 3. Que no se sujeta a normas estrictas, a dogmas o a trabas. Ideología, legislación flexible. || 4. Susceptible de cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades. Horario, programa flexible. ||

Función. (Del lat. functio, -ōnis). f. Capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, y de las máquinas o instrumentos. || 2. Tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas. (DRAE). La función es una propiedad del proceso que expresa una acción generalizadora, que manifiesta dicho proceso en su ejecución. La función es consecuencia de la estructura interna que posee el proceso. Álvarez de Zayas, C., 1993, p. 17.

Habilidad: Dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad. Es, desde el punto de vista psicológico, el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo. Álvarez, 1993, p. 69.

Involucrar. (Del lat. involucrum, envoltura). tr. Abarcar, incluir, comprender. || 2. Injerir en los discursos o escritos cuestiones o asuntos extraños al principal objeto de ellos. || 3. Complicar a alguien en un asunto, comprometiéndolo en él. U. t. c. prnl. Microsoft® Encarta® 2009.

Orientar. (De oriente). tr. Colocar algo en posición determinada respecto a los puntos cardinales. || 2. Determinar la posición o dirección de algo respecto a un punto cardinal. || 3. Informar a alguien de lo que ignora y desea saber, del estado de un asunto o negocio, para que sepa mantenerse en él. U. t. c. prnl. || 4. Dirigir o encaminar a alguien o algo hacia un lugar determinado. U. t. c. prnl. || 5. Dirigir o encaminar a alguien o algo hacia un fin determinado. U. t. c. prnl. || 6. Geogr. Designar en un mapa, por medio de una flecha u otro signo, el punto septentrional, para que se venga en conocimiento de la

situación de los objetos que comprende. || 7. Mar. Disponer las velas de un buque de manera que reciban el viento favorable. Microsoft® Encarta® 2009.

Pertinente. (Del lat. *pertinens*, -entis, part. act. de *pertinēre*, pertenecer). adj. Perteneciente o correspondiente a algo. Un teatro con su pertinente escenario. || 2. Que viene a propósito. Ese argumento sobra y no es aquí pertinente. || Microsoft® Encarta® 2009.

Principio: “Punto de partida, idea rectora, regla fundamental de conducta (...) En el sentido lógico, el principio es un concepto central, el fundamento de un sistema, concepto y fundamento que constituye una generalización” (Rosental & Iudin, 1981, p. 374). El método del materialismo dialéctico es precisamente fijarse más en el "proceso que en el estado, en el convertirse más que en el ser"(Machado y Montes de Oca, 2008c, p. 141).

Proceso “(Del lat. *processus*, de *procedo*, avanzar, ir hacia delante.) Evolución de un fenómeno a través de varias etapas conducentes a un determinado resultado”. Diccionario de las Ciencias de la Educación, p. 1131

Proceso. (DRAE) (Del lat. *processus*). m. Acción de ir hacia adelante. || 2. Transcurso del tiempo. || 3. Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial. || (Diccionario de filosofía p. 349). Proceso: cambio lógico y consecuente del fenómeno; su transformación en otro fenómeno (Desarrollo).

Psicología de la Educación: Esta disciplina tiene como objeto, tanto en el plano teórico-conceptual, como proyectivo y práctico, el estudio de los cambios en los procesos psíquicos que ocurren en las personas a consecuencia de su participación en procesos educativos. En este sentido Coll (1995) plantea que el objeto de la Psicología de la Educación es el estudio de “los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas”. Disciplina que incluye al mismo tiempo el conocimiento psicoeducativo y una práctica profesional que podemos llamar psicopedagógica, que tiene como objeto, tanto en el plano teórico-conceptual, como proyectivo y práctico, el estudio de los cambios en los procesos psíquicos que ocurren en las personas a consecuencia de su participación en procesos educativos. En este sentido Coll (1995) plantea que el objeto de la Psicología de la Educación es el estudio de “los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas”.

Psicopedagogía “(Del griego psyché, alma y agogué, acción de conducir, de educar.) Ámbito interdisciplinar que atiende a todos aquellos factores psicológicos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje”. Se plantea que tiene dos acepciones, según los puntos de vista predominantes en su formulación: “Si se centra fundamentalmente en las características del sujeto que recibe la educación, sigue el criterio psicológico”, La tendencia pedagógica tiene en cuenta las investigaciones de la psicología y sus estudios sobre el individuo (...) debe centrar su actividad en el análisis de la acción que ejerce el educador sobre el educando y sobre el modo en que se produce la transmisión de los contenidos del aprendizaje; además de ocuparse de los recursos con que cuenta en la tarea educativa”. Diccionario de las Ciencias de la Educación, p.1193.

Psicopedagogía. (De psico- y pedagogía). f. Psicol. Rama de la psicología que se ocupa de los fenómenos de orden psicológico para llegar a una formulación más adecuada de los métodos didácticos y pedagógicos. Explicar fenómenos del desarrollo psicológico que competen a la educación desde todos los puntos de vista. Microsoft® Encarta® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

Psicopedagogía: Rama de la psicología aplicada a la educación que investiga problemas educacionales por medio de métodos y conceptos psicológicos, muchos de ellos creados para este propósito. / La psicopedagogía no solo aplica a la educación aquellos conceptos psicológicos que provienen de otros campos de la psicología, sino que, en la actualidad, se le asigna la capacidad de extraer del campo al que se aplica, experiencias y principios independientes de orden psicológico, útiles y necesarios para la investigación y el tratamiento de los problemas de la educación. Esto quiere decir que, hoy en día, la psicopedagogía no es solo una psicología aplicada, y que cuenta, por consiguiente, con una epistemología propia (Grupo Océano, s/a, p. 903).

Trabajo metodológico en las IES: Tiene como objetivo gestionar el proceso de formación de profesionales, integrando los diferentes modelos pedagógicos para resolver la contradicción entre lo administrativo y lo pedagógico y el trabajo de la sede central y sedes municipales que permita a la Universidad apoyándose en las leyes de la pedagogía, la didáctica y desde la nueva concepción, trazar la estrategia a seguir por los distintos colectivos pedagógicos (Díaz, T., 2009, p. 2).