



Revista Española de Orientación y  
Psicopedagogía

ISSN: 1139-7853

feop.reop@edu.uned.es

Asociación Española de Orientación y  
Psicopedagogía  
España

Villegas, Ma Margarita; González, Fredy E.

LA SUBJETIVIDAD EN LA RELACIÓN DE ASESORÍA. ALGUNOS ELEMENTOS PARA SU  
CONSIDERACIÓN

Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 17, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 117-137

Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230774008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## LA SUBJETIVIDAD EN LA RELACIÓN DE ASESORÍA. ALGUNOS ELEMENTOS PARA SU CONSIDERACIÓN

### THE SUBJECTIVITY IN THE COUNSELING RELATION. SOME ELEMENTS FOR ITS CONSIDERATION

*M<sup>a</sup> Margarita Villegas\* y Fredy E. González\*\**

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay Venezuela*

#### RESUMEN

La calidad en la relación de asesoría durante el desarrollo de trabajos de investigación es un factor relevante para su culminación exitosa. En ese contexto, se reconoce que las subjetividades de los participantes le imprimen a la asesoría un carácter complejo y dinámico. Por ello, con este estudio, se ha explorado los elementos subjetivos de la asesoría, a partir de la opinión de los estudiantes cursantes de la asignatura Investigación Educativa del nivel de formación inicial, con la intención de caracterizar su proceso durante la realización de trabajos de investigación. Los sujetos fueron 100 en total, de ambos sexos. El instrumento usado fue un cuestionario con preguntas abiertas aplicado al azar. La información obtenida fue organizada por categorías, atendiendo al contenido de cada una de ellas. Los resultados permiten apreciar que la relación de asesoría fue más significativa en la medida que el sujeto pudo expresarse y desenvolverse más subjetivamente.

**Palabras clave:** formación, investigación, relación de asesoría, subjetividades.

#### ABSTRACT

The quality in the counseling relation during the development of research works is an excellent factor for its successful culmination. In that context, it is recognized that the subjectivities of the participants print to the counseling a complex and dynamic character. For that reason, with this study, the subjec-

---

\* **Margarita Villegas** es Dra. En Educación, Profesora del Postgrado en Orientación, Miembro del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma y Coordinadora de la línea de investigación en Ciencias Cognitivas. E-mail: [mvillegas@ipmar.upel.edu.ve](mailto:mvillegas@ipmar.upel.edu.ve)

\*\* **Fredy González** es Dr. en Educación. Profesor del Doctorado en Educación. Coordinador del Seminario de la línea de CC. Cognitivas y del Núcleo de Investigación en Educación Matemática "Dr. Emilio Medina" y Miembro del Centro de investigaciones Educativas Paradigma. E-mail: [fgonzalez@ipmar.upel.edu.ve](mailto:fgonzalez@ipmar.upel.edu.ve)

tive elements of counseling are explored with the intention to characterize its process during the accomplishment of research works in the subject Educational Research from the initial training level. In that sense, the opinion of 100 students, altogether of both sexes, was explored. The instrument used was a questionnaire with open questions that was applied at random. The information obtained was organized by categories, taking care of the content of each one. The results allow appreciating that the counseling relation was more significant in the way that the subject could express and develop more subjectively.

**Key words:** training, Research, relation of counsel, subjectivities.

## Introducción

Una de las limitaciones que tienen los países subdesarrollados para superar su precariedad económica es su escasa producción de investigaciones (Albornoz, 2001). Esto se puede apreciar, en el caso venezolano, considerando el número de investigadores acreditados en el Sistema de Promoción del Investigador (SPPI) mantenido por el FONACIT (Fondo Nacional para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología); según Marcano (2004), en Venezuela son apenas cerca de 3189 los investigadores PPI

Además de la baja cantidad de investigadores reconocidos, otro de los asuntos asociados con la productividad investigativa es el referido a las razones que impulsan la actividad de muchos de quienes realizan investigación, al menos en el caso de las universidades venezolanas; en éstas, lo que motiva la realización de trabajos de investigación, en una proporción no desestimable, es la obtención de algún grado académico o el logro de un ascenso en el escalafón universitario (Katan, 2000).

Además de los dos aspectos antes referidos, cuando se examina la relación entre el número total de profesores universitarios y el número de quienes realizan alguna actividad investigativa, se puede constatar que sólo una pequeña porción es la que investiga. Uno de los modos de verificar esta afirmación, al menos en el caso de la investigación educativa, consiste en examinar la autoría de los trabajos presentados en eventos de este ámbito; por una parte, se puede constatar que, en la mayoría de los casos, los trabajos son de autoría unipersonal; y por otra, que sólo en muy pocos casos, los trabajos expuestos corresponden a proyectos dirigidos por grupos o unidades de investigación. Esto último hace ostensible otra de las debilidades del quehacer investigativo en nuestras organizaciones de educación superior: la debilidad estructural de la organización para realizar investigación en instituciones que, como las universidades, tienen la tarea de hacer ciencia incluida entre los objetivos de su misión. Estos dos elementos, la predominante autoría unipersonal (lo cual indica que el quehacer investigativo se restringe a proyectos personales) junto con la debilitada estructura organizativa, limitan la posibilidad de crear escuela en determinada área de conocimiento (Orellana, 2004; Mora, 2004).

Por otro lado, también se puede afirmar que en Venezuela, así como en otros países latinoamericanos, la cultura de investigación es incipiente (Albornoz, 2001, Tunnerman, 1998). En efecto, el presupuesto asignado a la investigación, en el caso venezolano, casi siempre es menos del 5% de presupuesto global (Castillo, 2000). Además, en muchos profesionales universitarios aún persiste la idea de que su función básica es la docencia, es decir, administrar clases; en relación con este último aspecto, Katán (2000) indica que en las universidades sólo el 0,5% de los profesores se consideran investigadores. Así mismo, se

aprecia que en las organizaciones universitarias existen mecanismos de control y supervisión la actividad docente, es decir, de la administración de asignaturas; pero, no se cuenta con una estructura análoga que permita llevar el control de las actividades de investigación que desarrollan los docentes.

En síntesis, en el contexto venezolano, existen factores que no propician el desarrollo adecuado de una cultura investigativa en el ámbito de las organizaciones de educación superior; unos de ellos son de carácter externo (poca inversión estatal en la investigación, escaso número de investigadores) y otros de carácter interno (débil estructura organizativa, falta de apreciación de la función de investigación; privilegio de la actividad de docencia en detrimento de la actividad investigativa); no obstante, paradójicamente, en el plan de estudio de la mayoría de las carreras que se cursan en la universidad, se incluye uno o más cursos relacionados con la formación para la investigación, tales como: Introducción a la Investigación; Investigación Educativa; Metodología de la Investigación; la administración de estas asignaturas, u otras análogas, tiene el propósito de enseñar a investigar a los futuros profesionales, lo cual es parte de la formación inicial que éstos han de recibir durante sus estudios universitarios. Así que, con la finalidad de examinar algunos aspectos de la dinámica de esta paradoja (poco estímulo a la investigación en el contexto institucional versus presencia de asignaturas para enseñar a investigar incluidas en los planes de estudio) se llevó a cabo el presente trabajo, en una institución de educación superior destinada a la formación de docentes. Algunas ideas preliminares y motivaciones del trabajo se desarrollan seguidamente.

El contexto del estudio lo constituyó la facilitación, por parte de uno de los autores, de una administración de una asignatura cuya finalidad es enseñar a investigar, en uno de los institutos pedagógicos que conforman la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Los aspectos considerados como llamativos fueron, entre otros:

- a) las creencias, tanto del docente como de los alumnos, acerca de qué significa investigar;
- b) experiencias previas de los alumnos como participantes de alguna actividad de investigación;
- c) contacto de los alumnos con investigadores activos;
- d) reacciones de los alumnos ante las exposiciones del docente encargado de administrar la asignatura;
- e) paradigma subyacente en las interacciones del profesor con los alumnos;
- f) papel desempeñado por la subjetividad, tanto la del docente como las respectivas de los alumnos, en el proceso de desarrollo de pericia para hacer investigación (se aspira que el docente procure enseñar a investigar, mientras que de los alumnos se espera que intenten aprender a investigar).

Para lo anterior, se realizó un sondeo que involucró a 220 (20 profesores y 200 alumnos de diversas especialidades) miembros de la comunidad académica de la institución antes aludida, durante los períodos académicos 2002-2 y 2003-1. Se encontró lo siguiente:

- a) *Creencias*: tanto los docentes como los alumnos son portadores de creencias acerca del significado de la actividad de investigar; todos coinciden en considerarla importante; sin embargo, ningún docente señala dedicarse a ella cotidianamente.

- b) *Experiencia previa de los alumnos*: éstos indican que no poseen la vivencia experiencial de haber compartido la tarea de investigar con algún investigador.
- c) *Contactos con investigadores*: prácticamente ningún alumno conoce de cerca a algún investigador activo.
- d) *Reacciones ante la interacción con el docente*: en los cursos destinados a enseñar a investigar, los dos importantes actores de la Educación Superior, profesor y alumnos, se encuentran en el aula de clase con la finalidad de emprender tareas que conduzcan al objetivo de aprender a investigar. En las condiciones que han sido aludidas anteriormente, el profesor empezará por exponer los conocimientos, muchas veces ajenos debido a su insuficiente formación, que él tiene acerca de la investigación (Ruiz Bolívar y Torres, 2002).

Los alumnos, por su parte, se mostrarán aparentemente atentos al saber que el docente trata de proveerles; cada uno de éstos, en su empeño de salir bien en tal compromiso, intentará buscar en los textos información que posteriormente llevará a la clase.

El profesor ofrecerá la interpretación que él hace de o de los autores leídos por los alumnos; éstos, generalmente adoptan una actitud pasiva, comprenden poco, pero intentan reproducir lo expuesto por el profesor, pues lo importante para ellos, es *pasar la materia*.

- e) *Paradigma subyacente*: las interacciones entre los actores del hecho educativo (docente y alumnos) en el contexto de la administración de una asignatura diseñada para enseñar a investigar, están dominadas por los paradigmas que dichos actores suscriben acerca de sus respectivos roles; en el caso que se viene examinando, el paradigma predominante es el que corresponde al positivismo; en éste, la relación de asesoría se caracteriza por una supuesta independencia del asesor (docente) con respecto al asesorado (alumno).

En efecto, quienes suscriben el paradigma positivista en la docencia, conciben sus relaciones con los demás en términos de rivalidad (Maruyama, 1996); tratan de situar todo en términos de dos polos: lo bueno, lo malo. Hay una verdad única que debe ser atendida. Al docente/asesor le está impedido involucrarse en los significados que le otorgan a sus ideas los aprendices; éstos, a su vez, procuran reproducir lo que el experto les señala. Lo que se presume en este caso es que el saber es algo que se obtiene desde afuera, que está hecho; por tanto, el docente debe transmitirlo y los alumnos reproducirlo para demostrar que lo han aprehendido.

Sin embargo, a pesar de que, como se ha dicho, el paradigma predominante es el positivista, en algunos casos, el enfoque de asesoría que ofrece el profesor corresponde al paradigma interpretativo fenomenológico; pero, rara vez, el docente se encuentra con algún alumno que no pertenezca a la escuela del positivismo (Villegas, 2001); se tiene entonces, una relación de asesoría en la cual, el profesor (apoyado en el enfoque fenomenológico) y el alumno (sustentándose en el positivismo), contrastan en cuanto a sus concepciones en relación con el cómo y el qué de los asuntos de investigación que han de ser abordados.

En cuanto al cómo, el profesor espera que sea el alumno quien le formule interrogantes y le plantee situaciones para orientarlo en relación con la lectura que se puede hacer de las mismas. El alumno, contrariamente, espera que sea el docente quien le asigne o le diga por

dónde debe dirigir las acciones. En cuanto al qué, el docente aguarda para saber cuáles son los temas que son de interés para alumno; mientras que éste, exige que sea el docente quien le provea de información acerca de qué leer o estudiar.

En otras situaciones, es el alumno quien suscribe el paradigma interpretativo fenomenológico y el profesor el positivista; en este caso las confrontaciones también son frustrantes para ambos, ya que ninguno logra establecer una sinergia con el otro. Casi siempre es el alumno quien termina cediendo ante el temor de ser reprobado en la asignatura si no cambia de actitud (Colom Cañales, 2001).

Los cinco aspectos antes mencionados, cuando se refieren a las asignaturas que tienen por objetivo enseñar a investigar, coadyuvan a generar una trama de relaciones (intersubjetivas) entre el docente (asesor) y los alumnos (asesorados) mediante las cuales se intenta asociar dos visiones y concepciones diferentes en cuanto a, por lo menos, los siguientes aspectos: perspectivas del sujeto que dirige (docente) y las de quienes aprenden (alumnos); naturaleza tanto de los elementos que conforman como de los asuntos que elaboran el saber. En el positivismo, el saber está ya construido, en el fenomenológico, está por hacerse. Estos dos asuntos no han de ser ajenos a los docentes que administren asignaturas que pretendan enseñar a investigar; porque, en este caso, el docente, simultáneamente puede cumplir las funciones del orientador y del investigador, e intentar sumergirse, mediante la fusión docente (facilitador, asesor, orientador)/investigador, en la fenomenología implícita en la relación de asesoría; pues, se cree que el orientador/asesor es un agente educativo fundamental en la formación de investigadores; tal como lo señalan Ratier Martins, y Wtzig (2004), quienes afirman que la mayor o menor disposición para una producción científica, depende de las características que identifiquen el comportamiento del asesor, entre las cuales se encuentran sus apreciaciones (concepciones) subjetivas acerca de qué, cómo y con qué puede llevarse a cabo tal producción. Este componente subjetivo del perfil del investigador, en tanto que docente/asesor de un grupo de alumnos que aspiran aprender a investigar, contrasta con la subjetividad que, a su vez, porta cada uno de ellos; produciéndose, durante el acto investigativo escolar (es decir, el concebido con la intención expresa de propiciar una experiencia vivencial que coadyuve al desarrollo de la pericia para llevar a cabo investigaciones) un encuentro multicruzado de subjetividades: la del docente/asesor/investigador con la de cada uno de los alumnos; tal encuentro ocurre en forma invisible y muchas veces soterrada.

Esta característica hace que, en el caso de las comunicaciones del docente con los alumnos y de éstos entre sí; así como en las prácticas específicas que ellos, como sujetos concretos, socializados e institucionalizados (Fuentes Navarro; 2004), se experimenten sensaciones de extrañeza, vacío, pérdida del sentido en relación con la actividad investigativa propuesta por el docente; con lo cual pierde esencia de su quehacer. Tales sensaciones generan deseos de evadir el compromiso planteado por el profesor, o, como ocurre en la mayoría de los casos, resignarse a realizarla pero sin asumirla, subjetivamente, como una actividad valiosa, pertinente o útil (Barcelos, 2002).

No obstante, existen estrategias que permiten preservar la subjetividad de cada uno de los actores del acto investigativo escolar, aunque éste se realice en un escenario de confrontación de dichas subjetividades; entre tales estrategias se encuentran la reflexión y el diálogo entre las partes en conflicto (docente y alumnos); la razón de ellos es que, mientras los modos de existir son efímeros y finitos, las posibilidades de encontrar nuevas maneras de relacionarse son infinitas (Barcelos, 2002).

Teniendo en cuenta el entramado de relaciones que es probable tejer durante las acciones investigativas de carácter escolar (es decir aquellas que se propician con la intención expresa de enseñar a investigar), se emprendió el estudio aquí reportado, entre cuyas finalidades está la de explicitar la subjetividad que está presente en la relación de asesoría durante la realización de actividades de enseñanza de la investigación, partiendo de las dos premisas siguientes:

- a) la imagen que el estudiante se forma acerca del docente, según el comportamiento de éste (que hacen que lo perciba como cercano o distante) tiene cierto impacto sobre el aprendizaje, tanto en el plano cognitivo como en el afectivo (De Arcaya Aju-ria, 2004);
- b) en las aulas circulan concepciones que marcan los procesos relacionales de los alumnos con su profesor (Villegas, 1999).

Así que, con la intención de generar información que pueda ser utilizada en el mejoramiento de la manera como se administran los cursos que tienen la finalidad de enseñar a investigar, y que forman parte del proceso de formación inicial de futuros profesores en diversas especialidades que se lleva a cabo en uno de los institutos que conforman a la UPEL, se llevó a cabo este trabajo cuyos objetivos fueron los siguientes:

1. Explorar la opinión que tienen los estudiantes cursantes de la asignatura Investigación Educativa acerca de las actitudes que asumen tanto el asesor como el asesorado.
2. Caracterizar la experiencia personal subjetivada, sentida por el alumno durante el ejercicio de la relación de asesoría.

Identificar las limitaciones más resaltantes que describen en una relación de asesoría.

## El escenario teórico referencial

Decir que los autores de este reporte no suscriben ninguna escuela de pensamiento en particular es imposible; así mismo, expresar con exactitud las alianzas que dirigen sus ideas tampoco es posible. Sin embargo, exponer las concepciones teóricas que predominantemente se adoptan es mucho más responsable. Por ello, a continuación se exponen algunos de los términos básicos asociados con el tema en estudio con la intención de aportarle al lector elementos que le permitan interpretar la fenomenología que se intenta explicitar. Los asuntos que serán considerados son los siguientes:

1. El Orientador Hoy: retos y desafíos de la orientación en Sociedad Digital.
2. Papel de la Orientación en la formación de futuros profesores: la relación de asesoría como modelo de referencia para las interacciones profesor/alumnos durante la realización de actos de investigación escolar.
3. La orientación como una práctica educativa multidimensional y multidisciplinaria.
4. Aspectos actitudinales de la investigación.
5. El diálogo como medio para compartir subjetividades.
6. La subjetividad como experiencia vital.

*El orientador hoy.* Se considera que el papel del orientador en esta era de tecnología y de la cultura postmoderna se ha complejizado como consecuencia de la dinámica que ca-



racteriza a los escenarios y las situaciones, las cuales son más vinculantes que en otros momentos. El derrumbe de las fronteras del conocimiento y con ello, la facilidad de acceso a la red del saber amplía los ámbitos sobre los cuales puede actuar el orientador. A fin de poder desempeñar un rol competente, éste necesita asumir posiciones flexibles ante el mundo que cambia, no sólo manejar metodologías funcionales para contextos escolares donde el alumno está adaptado positivamente. Necesita tomar en cuenta que la orientación puede ser facilitada a través diversos medios como la massmedia, siendo éstos uno de los nuevos “espacios públicos” favorecidos por las restricciones que le impone el mundo de hoy al ciudadano común como son el exceso de trabajo, las dificultades para asistir a clases presenciales, etc.

En este sentido, Calonge (1999: 86) señala que el escenario de la asesoría ahora toma nuevos espacios, antes restringidos a otras actividades como la calle, las áreas de esparcimiento, los hogares, las oficinas, los centros de salud, entre otros; también, “los temas varían” desde situaciones particulares a grupales en cualquier momento de la vida; y, “la metodología” es particularizada y contextual girando alrededor de la dinámica de las subjetividades que se encuentran dialécticamente entre los roles que asumen asesor y asesorado. En las relaciones interpersonales favorables se comunica una idea de un encuentro significativamente humano y observable (Vera, 2002) en el cual, fluye el intercambio de subjetividades con el objeto de promover el desarrollo y el crecimiento de la persona que desempeña el rol de asesorado.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, la asesoría supone el abandono del papel de “diagnosticador de necesidades para transformarse en un viajero de los territorios del existir” apoyado en un contexto de diálogo cooperativo para la “exploración conjunta de los futuros abiertos y de los caminos que conducen a ello” (Fuks, 1996: 25). Es así que la comunicación se hace consensual, de negociación e intercambio de significados compartidos.

El orientador requiere asumir una posición relajada (Vera, 2002) a fin de apreciar los espacios intersticiales a través de los cuales pueda cada uno, asesor-alumno, “colarse” y así comprender e interpretar el territorio del sujeto individual y del otro en combinación con los objeto de consumo. En ese contexto, se hace necesario que abandone la posición de poder que se le había asignado tradicionalmente, pues en esa escena, la sensación de minusvalía con que se asiste a la asesoría propicia la concesión del poder para atender la problemática al “sabio”, al orientador, lo cual libra al asesorado de la responsabilidad de asumir sus propias situaciones, tornándose en un sujeto escindido, que se desconoce a sí mismo, se encuentra en un trama de fuerzas externas que le resultan extrañas (Téllez, 1997). De esta manera, la dirección de la tutoría (asesoría) repercute en promover el interés o desinterés por parte del estudiante, impidiendo o encontrando convicciones y deseos para hacer un trabajo de calidad; todo ello afecta tanto al docente como asesor y al alumno como asesorado (Rangel, 2003).

En consecuencia, se reconoce la necesidad de repensar el hecho educativo y pedagógico (Meirieu y Develay, 2003), pues hay que enfrentar las realidades más complejas que se comunican cotidianamente, que por los prejuicios no son percibidos. Se necesitan, nuevas formas de interpretar el sujeto, a pesar de que la educación de hoy ha devenido en estudios sobre el comportamiento humano sin tener en cuenta diferencias subjetivas contextualizadas. Éstas tienden a esquematizar las situaciones, a interpretar la realidad desde supuestos pre-



pensados, necesitándose ampliar la frontera desde donde se estudia el propio conocimiento educativo (Colom Cañales, 2001).

*El orientador en la formación del futuro profesor.* Uno de los profesionales que requiere desarrollar una personalidad sana es el docente, pues la responsabilidad de su labor se lo exige (Vera, 2002). Algunos trabajos de investigación informan cómo los docentes en ejercicio son propensos a sufrir enfermedades de origen personal social que no son reconocidas por las tradicionales escuelas de medicina como factores perturbadores en el desempeño de sus laborales. Durante la formación de los futuros profesores, se hace necesario la creación de ámbitos y escenarios en el que los alumnos de formación inicial construyan herramientas que los equipen para afrontar el presente; y, en el futuro estén conscientes de la responsabilidad de propiciar una interacción social comunicativa (Calonge, 1999) que les facilite definir, y redefinir sus vidas (Plant, 2004).

Así, en el caso del orientador/asesor, se requiere que este:

- a) brinde oportunidades para el contacto individual a fin de favorecer la maduración efectiva del alumno y con ello la reflexión sobre el hecho abordado;
- b) garantice la inmersión profunda del asesorado en el conocimiento científico, facilitando la integración teórica práctica; y,
- c) acompañe al asesorado en la ejecución de las acciones, el análisis crítico de los resultados, tomando en cuenta los aspectos éticos, lógicos y formales (Ratier Martins y Wtzig, 2004).

*La Orientación en la práctica educativa formal.* En la cultura postmoderna se reconoce que el saber está por hacerse. Ello implica que no es posible preestablecer el futuro ni la manera como abordarlo. Cada hecho, fenómeno es particular y contextualizado. La realidad existe mientras ella es interpretada. Los significados son los que le dan corporeidad a lo externo en la representación que se haga de ella. La racionalidad es multidimensional y multicultural.

En consecuencia, se hace necesario abonar la predominancia del ejercicio de la orientación hacia lo personal social, vocacional, educativa y, en mayor medida, de los procesos propios de los escenarios del aula y fuera de ella y ejercida por los profesionales de la docencia en su rol de orientador, como es en este caso, la asesoría en el proceso de enseñar a investigar. Así en este contexto, se analiza el rol de orientador desde una perspectiva multidimensional y multidisciplinaria de la práctica educativa (Vera, 2003). Multidimensional en lo personal, social y profesional. Multidisciplinaria porque considera que en la formación del orientador convergen varias disciplinas (psicología, educación, lingüística, comunicación política, etc.) que le permiten se haga competente para alcanzar un eficiente desempeño. De alguna manera, en este trabajo se intenta exponer algunas de las situaciones experimentadas durante el ejercicio cotidiano de la sesiones de asesoría que permita visualizar esa práctica educativa.

*La actitud frente a la investigación.* Una de las variables que se considera afecta el aprendizaje es al actitud que muestran las personas hacia la investigación (Ruiz Bolívar y Torres, 2002). En ese sentido, se valora la actitud como aquella predisposición a responder a un objeto. Esta está marcada por varios componentes como

- a) el cognoscitivo, considerado como el conocimiento y las creencias que la persona tiene en relación con asunto objeto de estudio;

- b) el componente afecto o emocional esta asociado a la respuesta que emite el sujeto desde su emocionalidad frente al objeto; y
- c) el conductual como la respuesta o conducta que ejecuta el sujeto.

La actitud frente a la investigación, en el caso de la formación inicial, debe procurar que el profesional propicie la autonomía (capacidad para que cada individuo puede darse a sí mismo sus propias normas, Bermejo, 2002: 105), pues, los usuarios de la asesoría no son entes pasivos, sino sujetos protagonistas. En consecuencia, se necesita garantizar ofrecer una asesoría que reconozca al otro.

*El diálogo como elemento vital para la comunicación.* Si se quiere construir, o abrir la posibilidad de lograr que las personas sean democráticas y participativas se necesita hacer del diálogo un sustento fundamental de la asesoría. Un diálogo en el que todo el mundo tenga derecho a expresar sus ideas y a enriquecerse con la participación de otros. Pues como lo plantea Pomar (2001: 173)

No se trata simplemente de respetar el derecho a expresar los puntos de vista propios, sino también el derecho a mejorarlos con las aportaciones de los demás; desde la búsqueda de la validez, en función de los argumentos y evidencias más convincentes, y en el marco de unas condiciones que hagan posible que el diálogo sea un instrumento para avanzar en la comprensión de uno mismo y del mundo que le rodea.

No obstante, en las dinámicas comunicativas escolares, de acuerdo con Valderrama Higuera (2004), en el contexto formal, en general, es liderada por el docente y configurada por patrones y estructuras preestablecidas. En la mayoría, prevalece el enfoque transmisio-

- nista porque implica:
- a) transportar información de un lugar a otro, y que esta llega de manera clara y fluya oportunamente desde un emisor a un receptor;
- b) el flujo de información se concibe en una sola vía: de los niveles jerárquicos más altos hacia los más bajos;
- c) los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se entienden como herramientas que permiten transmitir mayor volumen de información, a más velocidad y con más eficacia;
- d) desde lo educativo, los medios de comunicación son percibidos como elementos para romper rutinas; y
- e) en relación con la sociedad, estiman que el aporte principal de la escuela es mantenerla informada (Valderrama Higuera, 2004:145).

*La subjetividad como experiencia vital.* En un mundo globalizado, donde impera la homogenización de la cultura, la desterritorialización del ciudadano, cada vez es mayor la demanda por enejarse de sí mismo (Barcelos, 2002). En ese escenario, el individuo se siente presionado por patrones de crianza y de educación externos que no provienen del entorno personal, familiar o local donde ha vivido. Sino que se derivan de formas de pensar y de culturas, muchas veces, lejanas y ajenas a las propias. Ello provoca la desestabilización de su forma de ser y por consecuencia de su subjetividad, la crisis del sujeto (Téllez, 1997), lo cual exige lidiar con nuevas formas de relacionarse, de pensar, de actuar y hasta, de sentir con la intención de aliviar la insatisfacción que se siente que se impulsan salidas diversas. La subjetividad es refugio o resistencia contra el modelo de pensamiento único he-

gemónico (Bordieu, 1998). Resistencia que hace que el sujeto se problematice con respecto a situaciones relacionadas con: ¿cómo actuar? ¿qué hacer? ¿cómo relacionarse?, pues la subjetividad es humana no solamente cuando “el sujeto individual es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuándo es capaz de darse cuenta, además, de la vida del otro...” (Madriz, 2003). En el contexto de la cultura postmoderna ésta es más centrada en la subjetividad de la vida y del mundo emergente. De acuerdo con Vargas Hernández (2003), actualmente, se cuestiona las variables sociales, culturales, del medio ambiente, políticas y éticas de la ecuación del desarrollo y de su proyecto modernizador; pues si la característica fundamental de la modernidad es la densidad de los cambios, en la postmodernidad es la aceleración de esos cambios caracterizados por su complejidad e incertidumbre.

Al percatarnos de tales conflictos/tensiones que pueden tener lugar en la relaciones intersubjetivas escolares en el contexto de la cultura postmoderna, se hizo necesario realizar una investigación donde los alumnos pudieran exponer, expresar sus ideas y sentimientos sin ninguna coerción. Por ello, se realizó el presente trabajo que se apoyó en la metodología que se expone a continuación.

## Método

Los resultados que aquí se reportan son producto de un estudio exploratorio de campo en el que se usó como técnica la entrevista apoyada en un cuestionario con preguntas abiertas. Este se aplicó a un grupo de alumnos elegidos al azar después de haber finalizado los cursos de la asignatura Investigación Educativa. Se entrevistó a 100, de los 1000 alumnos existentes, de ambos sexos con predominancia del femenino (80 a 20). El período académico en que se realizó el estudio se corresponde al 2004-1.

El cuestionario fue administrado por los mismos profesores que facilitaban la asignatura a aquellos alumnos que se mostraron con disposición para el estudio, teniendo presente que el cuestionario era anónimo y que se le daría un tratamiento estrictamente académico a la información que suministraran.

Los resultados fueron transcritos en un ordenador y luego, de cada respuesta, se extrajo la tendencia enfocada en las diferencias y particularidades según el caso que despertaran la atención de los autores del estudio en función del propósito del mismo. Sin embargo, a los fines de permitir otras interpretaciones, en la presentación de los resultados se harán exposiciones de los testimonios “crudos” ofrecidos por los informantes

## Presentación y análisis de resultados

Estos se han organizado de acuerdo con la temática abordada en el cuestionario. Estas son tres categorías básicas. Así en primer lugar están las actitudes tanto del asesor como del asesorado; en segundo lugar, la experiencia de los alumnos en la relación de asesoría; y, en tercero, las limitaciones apreciadas en la relación de asesoría. A continuación se desarrollan los análisis de acuerdo con estas categorías.

## **Opinión que tienen los estudiantes cursantes de la asignatura Investigación Educativa acerca de**

### *Las actitudes que asumen tanto el asesor como el asesorado*

Para obtener información sobre el particular se formularon las siguientes preguntas: (1) Describa el papel que ejerce el profesor durante la relación de asesoría. (2) Describa el papel que usted asume durante la asesoría. (3) Señale cinco indicadores que caracterizan la actitud que asume el profesor durante la asesoría (4)

### *Las actitudes del asesor*

En relación con las actitudes, todos coinciden en valorarla positivamente a excepción de uno que dijo que su asesor a veces se mostraba apático. El resto indica que el asesor ejerció una función de *facilitador, orientador, inmiscuida, activa, enérgica, muy eficiente, cuidadosa, de aclara dudas, ofrece sugerencias, colabora, respeta el tiempo de cada grupo y las opiniones de otros, motiva constantemente, brinda seguridad, paciente, flexible, exigente, observador, se hace entender, no se le escapa nada, firmeza, amor por la materia.*

Como se puede apreciar, al asesor o asesora lo perciben con alto profesionalismo. Según la opinión de los alumnos, él/ella ejerce un rol de mediador del proceso y parecieran que se suscriben con una escuela fenomenológica pues son respetuosos de los significados que cada alumno le asignan a su trabajo ya que ninguno indica que fue impositivo ni autocrático en la toma de decisiones.

### *Las actitudes del asesorado*

En relación a la postura que ellos mismos se asignan, 20 del total señalan que asumían una actitud de receptor de ideas del profesor al tomar nota para hacer el trabajo: *casi como autómatas escribía todo lo que explicaba.* El resto, 80 de 100, dicen asumir una actitud de: *constantemente participando, indagadora, escuchaba atentamente y luego preguntaba para aclarar dudas, defendiendo mis ideas, activo, de investigador.* Como se puede derivar de estas respuestas la mayoría tomó una actitud bastante favorable para formarse como investigadores críticos, responsables, activos; permitiéndose educarse autónomamente.

## **La experiencia personal abordada por el alumno durante el ejercicio de la relación de asesoría**

Para este caso se planteó la siguiente proposición: Indique cómo ha sido su experiencia personal en la asesoría. Señale elementos positivos y negativos si los ha tenido. (5)

### *Los elementos positivos de la experiencia de la asesoría*

En este particular se resultó que: lo **positivo y satisfactorio** fueron las respuestas que expresaron 60 de los informantes. En este renglón se encuentra personas que describen la ex-

perencia como maravillosa, bonita, agradable porque uno va aprendiendo, mejoré como persona, satisfactorias porque respondían a las necesidades. La otra respuesta con mayor porcentaje es **el conocimiento** y lo suscriben 18 de los informantes al expresar: *obtuve conocimiento, ahora me siento que he aprendido algo útil y nuevo para mí, me ha reafirmado conocimientos anteriores, me ha enseñado a ser menos subjetiva a la hora de juzgar algo; otros indicaron se aprende a investigar; se obtuvo un producto tangible: el proyecto.* En la tercera tendencia (10 informantes) se tiene la **actitud del docente** pues esta señalan: *estuvo siempre atenta, queriendo ayudar; ofreció críticas constructivas, fue cordial, respetuosa en el trato, escuchaba con atención, apoyaba las ideas de otros, sabía escuchar, animaba, motivante, clara y precisa, en una relación de horizontalidad.* El resto consideran que se aprovechó **el tiempo**.

### *Los elementos negativos de la experiencia de la asesoría*

Entre las respuestas figuran, en primer lugar, se reporta un empate entre el tiempo de la asesoría, por considerarlo escaso (28) y el de ningún elemento negativo (28). Segundo, la actitud del asesor a unos, inicialmente, se les dificultó. Así, señalan: *“al principio me daba temor la asesora, sentía angustia cada vez que me iba a encontrar con ella; luego, al conocerla esto se me pasó”.* Otros señalan que: *a veces se contradecía, era muy exigente, costaba saber qué quería,* y un último grupo señala que: *no se obtenía la información suficiente acerca del tema.* Por otro lado, se indicó como negativo el uso del metodologismo o dificultad que se siente al tener que ceñirse a un proceso bastante estricto de construir las ideas. Lecturas, éstas que se conciben como ejercicios en contra de la dominación, que pueden aprovecharse para producir subjetivaciones capaces de resistir esa forma de poder.

### **Las limitaciones más resaltantes que resultaron de la relación de asesoría**

A fin de obtener información sobre el particular se les solicitó a los informantes que: Señale las limitaciones que usted identifica en la relación de asesoría. En este aspecto, lo que marcó como limitación fue, en primer lugar, el **factor Tiempo** (*el tiempo fue insuficiente, el horario de clase era corto para las demandas*). Como segundo lugar, el **factor actitudinal** (*Muy exigente, nos llama la atención, falta de paciencia, miedo por la actitud del profesor*) y como tercer factor *la falta, por parte del asesor, del conocimiento o dominio específico del contenido temático de la especialidad del alumno* a abordar en cada trabajo. Otro que indican es *la falta de información en las bibliotecas*. Un cuarto y último elemento es el **excesivo metodologismo** de los profesores; y, un número elevado (58) indicó que nos hay limitaciones así como otro grueso número, 20 en total, *no contestaron* lo cual puede indicar temor por decir cosas que pudieran ofender al profesor

## **Conclusiones y recomendaciones**

Con base en las respuestas emitidas por los informantes se puede concluir que:

- a) algunos de los elementos constitutivos de la asesoría son: el tiempo o duración de la asesoría, la postura que cada uno desempeña, la cual, para ser favorable requiere ser

traducida en una relación de horizontalidad donde se maneje normas claras sobre pautas de funcionamiento, objetivos o metas, comunicación y estrategias para facilitar el aprendizaje;

- b) las actitudes del asesor, percibidas por la mayoría, se corresponden con la escuela del conocimiento fenomenológico y dialéctico donde el asesor ejerce un rol de orientador crítico apoyado en la idea de brindar herramientas, estimular la reflexión y mediar en el aprendizaje;
- c) un número considerable de los asesorados; 80 del total, también asumieron una actitud de preguntones al plantear ideas, comportamientos, considerado éste, de adultos responsables propicio para construir el saber intersubjetivamente con el docente;
- d) el resto de los asesorados adoptaron un comportamiento pasivo de receptores, propio del paradigma positivista, quienes esperaban copiar el pensamiento del docente para luego reproducirlo en el informe solicitado.

En la relación de asesoría, el trato y la comunicación que se manejó de horizontalidad, intercambio de ideas, construcción de conjeturas, etc., entre cada uno de los involucrados retroalimentó la producción individual subjetiva e intersubjetiva; la experiencia personal se puede caracterizar de muy favorable para cada uno por cuanto expresan haber aprendido algo, como hacer un proyecto para investigar. En ese caso, se apreció que las actitudes de los docentes incidió en ello ya que facilitó desarrollar una postura de aprender haciendo, donde se tomó las inquietudes de cada uno como fuente para pensar, valorando toda situación o la idea en busca de explorar el submundo del potencial del alumno; y

- f) las limitaciones se ubican en orden de mayor a menor empezando por: el tiempo, sigue la actitud del asesor y por último se indica la falta de conocimiento del asesor.

El tiempo por el hecho que las asesorías estaban previstas para un grupo de 20 alumnos en un horario limitado a tres horas a la semana. Algunos consideran, en el factor de actitud, como una limitante del asesor su exigencia y su “insaciable” insatisfacción. De último, se indica la carencia del conocimiento específico o de la especialidad disciplinar del alumno por parte del asesor. Esta insatisfacción se justifica en el caso del estudio ya que el profesor de metodología no es el profesor de la especialidad.

Las recomendaciones, atendiendo al contexto de la institución y su régimen de estudio, son las siguientes:

- a) sería conveniente revisar el excesivo “metodologismo”, el tiempo asignado a la asesoría y la formación de los asesores como elementos de significativa incidencia en el desarrollo de las vocaciones científicas, los cuales colocan mayor importancia al resultado del trabajo traducidos en un informe ajeno al entorno y sus actores de investigación que al mismo proceso (aspectos éstos, con los que frecuentemente se acusan a los tutores y las políticas institucionales) y
- b) divulgar los resultados a fin de que tanto los profesores-asesores que fueron sujeto de este estudio como los que no, analicen los mismos a fin de diseñar pautas para incidir en la calidad de la asesoría y con ello atender la actitud favorable de los asesorados. También,

- c) reconocer el diálogo intersubjetivo como una experiencia personal en la relación de asesoría que favorece la producción de subjetividades, pues la subjetividad existe en relación con el otro.

## Referencias bibliográficas

- Albornoz, O. (2001). La producción y la productividad Académica en el Contexto de la Sociedad del Conocimiento: la experiencia de América Latina y el Caribe. *Paradigma* Vol. XXII (2) 9-65.
- Álvarez, H. (2004). Influencia de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación* N° 334, 21-32.
- Barcelos, T. M. (2002). Subjetividade: inquietações contemporâneas. *Educacão & Filosofia*, Vol. 16 (32), 149-159.
- Bermejo, F. (2002). *La ética del trabajo social*. Bilbao: Declée de Brouwer, S.A.
- Bourdieu, P. (1998, december 8). The essence of neoliberalism. *Le Monde*, p 18.
- Calonge, S. (1999). *Orientación y Postmodernidad: una Mirada Psicosocial*. En Casada, E. y Calonge, S. (1999). *Lecturas de Orientación*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado FHE-UCV.
- Castillo, E. (Coord. 2000). *Políticas Institucionales para el Fortalecimiento de los Programas de Formación de Investigadores y la Cooperación Interinstitucional*. Ponencia presentada en reunión de Núcleos de Consejo de Desarrollo Científicos, Humanísticos y Tecnológicos y de Postgrados realizada en Margarita-Venezuela del 21 al 23 de Junio de 2000.
- Colom Cañellas, A. (2001). Teoría del Caos y Educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo). *Revista Española de Pedagogía*, Vol. LIX (218), 5-24.
- Fuentes Navarro, R. (2004). Modelos y prácticas de educación y comunicación: una perspectiva sociocultural. *Revista Colombiana de Educación*, N° 46, 26-39.
- Fuks, S. (1996). Los territorios de la psicoterapia. *El Correo de la UNESCO XLIX* 23-25.
- Katán, L. (Coord.) (2000). *Formación de Investigadores*. Ponencia presentada en reunión de Núcleos de Consejo de Desarrollo Científicos, Humanísticos y Tecnológicos y de Postgrados realizada en Margarita-Venezuela del 21 al 23 de Junio de 2000.
- Madriz, G. (2003). ¿Quién eres? ... ¿quién soy? La autobiografía en el relato del aula. *Ensayo y Error*, Vol. XII (25), 119-130.
- Marcano, D. (2004, Octubre). Participación de las regiones en el programa de promoción del investigador. Conferencia dictada en: *Primer Congreso Venezolano de Educación Superior*. Caracas, diciembre: 5 al 8.
- Maruyama, M. (1996). Dime cómo piensas. *El Correo de la UNESCO XLIX* 31-35.
- Meirieu, P. y Develay, M. (2003). *Emilio, Vuelve Pronto... ¡se han vuelto locos!* Cali-Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica (Traducción de Armando Leal Zambrano).
- Mora, P. (2004, Octubre). La Educación Superior en el Proceso Histórico Venezolano. Temas y Problemas de Investigación. *Primer Congreso Venezolano de Educación Superior*. Caracas, diciembre: 5 al 8.
- Plant, M. (2004, Octubre). Fundamentos y Principios de la Inclusión Social. Conferencia Inaugural en *Conferencia Internacional Sobre Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera La Co-ruña - España*, 15, 16 y 17 de Septiembre de 2004.
- Pomar, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: OCTAEDRO-EUB.
- Orellana, I. (2004). Una opción de vida: ser investigador. *Arbitraje*, Vol. 2 (3), 4162.



- Rangel, P. J. (2003). *Fenomenología del trabajo Especial de Grado*. Caracas: ICSEA, S.A.
- Ratier Martins, L. N. y Wtzig, T. (2004). Orientação: Perspectiva de orientandos de Mestrado e Doutorado en: G. Porto Witter (Org.) *Lectura e Psicologia* (pp. 179-194) Campinas SP Brasil: Alínea Editora.
- Ruíz Bolívar, C. y Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y Medición. *Educación y Ciencias Humanas*, Vol. X (18), 69-98.
- Téllez, M. (1997). Del sujeto como mismidad originaria a las prácticas de la producción subjetivada. *Relea*, Vol. 2, 59-95.
- Turnnerman, C. (1998). *La Educación Superior en el Contexto del Siglo XXI*. Caracas: UNESCO CREASALC.
- Valderrama Higuera, C. E. (2004). Discursos y Dinámicas Comunicativas Escolares. *Revista Colombiana de Educación*, N° 46 (Junio), 136-154.
- Vargas Hernández, J. G. (2003). La encrucijada de los tiempos premodernos, modernos y postmodernos en Latinoamérica. *Arbitraje*, Vol. 1 (2), 85-124.
- Vera, G. D. (2003). Pedagogía y formación de orientadores: una perspectiva constructivista. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXIV (69), 137-166.
- Vera, J. D. (2002). Dimensiones de la profesión de orientación: implicaciones para su formación académica. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXII (67), 275-296.
- Villegas, M. (2001). La subjetividad y la construcción del conocimiento en el escenario del aula de clase. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXII (63), 133-144.
- Villegas, M. (1999). Estudio Exploratorio acerca del Concepto de Investigación: un caso de Futuros Profesores. *Paradigma*, Vol. XX (1), 141-174.

**Fecha de recepción: 11-04-05**

**Fecha de revisión: 21-03-06**

**Fecha de aceptación: 25-04-06**



## RECENSIONES

**Bisquerra Alzina, Rafael** (coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla.

Esta obra representa un manual eminentemente práctico para estudiantes de ciencias de la educación y otros campos afines (psicopedagogos, pedagogos, maestros, educadores, trabajadores sociales, etc.) en la adquisición de las nociones y procedimientos más relevantes de la metodología de la investigación educativa.

Los autores del libro, junto a su coordinador, Rafael Bisquerra Alzina, son profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

El libro se estructura en cuatro grandes bloques. El primero, y como su nombre indica, *fundamentos y naturaleza de la investigación educativa*, sirve para mostrarnos los cimientos de la investigación educativa por medio de la descripción de las diferentes modalidades y paradigmas de investigación, así como las fases necesarias para la consecución de dicho proceso.

El segundo bloque se centra en la *metodología cuantitativa*, en el que se recogen las principales características del enfoque experimental (pre-experimental, cuasi-experimental y experimental), aunque se desarrolla con más profundidad éste último. También se describe la investigación ex post-facto así como los estudios de encuesta. Por último, se explican los análisis de datos más significativos para la elaboración del análisis cuantitativo.

El tercer bloque, dedicado a la *metodología cualitativa*, expone el diseño de la investigación cualitativa así como los criterios de rigor científico que se deberían seguir; los principales métodos de investigación empleados (estudio de casos, etnografía, estudios fenomenológicos, teorías fundamentada y etnometodología) así como las principales estrategias de recogida y análisis de información (la observación participante, la entrevista o los grupos de discusión, entre otros).

Finalmente, el apartado cuarto está dirigido a la *metodología del cambio*, aquélla que pretende transformar la realidad objeto de estudio. Con esto objetivo, se describe una de las estrategias más empleadas, esto es, la investigación acción. También se aportan otras propuestas más novedosas de investigación como la investigación comunicativa, aquélla en la que existe un nivel de igualdad entre las personas participantes y objeto de estudio con la persona del investigador. Este último apartado se complementa con los principales modelos de investigación evaluativa.

Por último, señalar, que la obra resulta eminentemente pedagógica, primero, por la claridad de la estructura y de la exposición del contenido; segundo, porque los autores realizan un esfuerzo por adecuar la terminología específica a un vocabulario comprensivo para el lector y, tercero, porque al final de cada capítulo se incluyen una serie de actividades de autocorrección para que el lector pueda aplicar el conocimiento adquirido.

*Sonia G. Beltrán Campos*

**Trillo, F.** Coord. (2005) *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

La ocasión del primer centenario de la creación de la primera Cátedra de Pedagogía en la Universidad española concedida a Bartolomé Cossío en 1904 da pie a una reflexión sobre los avatares por los que ha transcurrido esta ciencia a lo largo de la última centuria en nuestro país. La compilación sintética de una serie de trabajos realizados por eminentes profesores de distintas universidades sobre diferentes temas complementarios —como si de un puzzle se tratara— facilita además la posibilidad de examinar mejor nuestro presente educativo y de lanzar propuestas de cara al futuro de la Pedagogía.

Los contenidos de la obra son, pues, variados: discurren por el pasado, presente y futuro de la Historia de la Educación, de la Pedagogía Social, de la Didáctica, de la Teoría de la Educación, de la Organización Escolar, de la Orientación y de la Investigación Educativa..., temas todos ellos tratados de forma atractiva no sólo para los especialistas teóricos sino también para quienes de un modo u otro están implicados en el quehacer diario de la educación.

Merece la pena destacar la actualidad de las diferentes aportaciones presentadas, especialmente porque la aparición de la Sociedad de la Información en la que empezamos a estar inmersos, sociedad en redes, de migraciones, mundializada y compleja nos está obligando a repensar con toda radicalidad la praxis educativa y sus instituciones para poder comprender y explicar las nuevas transformaciones y reformular sus estructuras y nuevas intervenciones educativas.

Y esto puede aplicarse a la Didáctica y las diversas preguntas que emergen de ella de cara al futuro: ¿Hay razones para ser optimista y pensar que nos encontramos ante un renacimiento didáctico?, ¿interculturalidad, interacción y reforma?, ¿es necesario potenciar una interacción enriquecedora de las culturas divergentes existentes en el terreno de la Didáctica? ...

Por su parte, el análisis que se presenta desde la Teoría de la Educación lleva a apuntar un decálogo respecto hacia donde debería dirigirse en el futuro, desde la necesidad imperiosa de buscar la relación entre teoría y tecnología y desde su carácter práctico sin perder la memoria de los problemas básicos del saber y del quehacer de la educación.

Una mención especial merecen las reflexiones hechas sobre el tratamiento de la organización como un árbol, metáfora que posibilita desarrollar el tema en profundidad y desde una amplia bibliografía y ofrecer interesantes pistas para un tema tan actual y controvertido; de la orientación y su amplio recorrido en tan breve tiempo de vida, de sus avances, lógicos problemas y cuestionables apuestas para el futuro —de gran interés para psicólogos y pedagogos—, y finalmente de la trayectoria de la investigación educativa y de las alternativas presentadas para mejorar su calidad.

En conclusión, la obra reúne unas características básicas para su lectura: interés científico y didáctico, variedad y síntesis de contenidos y amplitud de sugerencias para avanzar en el futuro de la educación.

*Julio Nevares de la Plaza*

**Monge, M<sup>a</sup> C.** (2005). *Aprender y desaprender con nuevas tecnologías. Propuesta didáctica*. Zaragoza: Mira Editores.

En cuanto a su temática, tal y como esboza su título, éste es un libro de introducción a la “Tecnología Educativa”, o, también podríamos decir, de introducción a las “Nuevas Tecno-

logías aplicadas a la Educación”, dado que ambas expresiones son consideradas por la autora como prácticamente equivalentes en cuanto a buena parte de su objeto de estudio, métodos y fuentes.

Tal y como han señalado Rodríguez Diéguez y Sáenz Barrio (1995); citados por Monge), existen argumentos críticos en contra del uso del adjetivo “Nuevas”, dado que este calificativo hace perecedero (obsoleto) al concepto subsiguiente de “Tecnologías”, pues muchos son los que se plantean ¿hasta cuándo serán “nuevas” las “nuevas tecnologías”? Sin embargo, Monge, como tantos otros autores, continúa aceptando la expresión “Nuevas Tecnologías” para referirse a tecnologías hoy día tan “antiguas” ya como la radio, el vídeo, o la televisión. Quizás sería más apropiado denominar a estas tecnologías como Tecnologías Audiovisuales “Analógicas”. Por otro lado, cuando se hace alusión a las Tecnologías Audiovisuales “Digitales” (de base informática/telemática) como el ordenador, Internet, o el teléfono móvil, por ejemplo, se emplea habitualmente la expresión “Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación” (NTIC), cuando quizás también para evitar el confuso término “Nuevas” tendría más sentido hablar de Tecnologías Audiovisuales “Digitales” (o de base informática) de la Información y de la Comunicación (TADIC).

Tal y como señala la profesora María Luisa Sevillano Gracia en el prólogo, “el desarrollo de los contenidos hace alusión frecuente al pensamiento de otros autores para dialogar con ellos e integrarlos en este texto de forma crítica, analítica. Se trata de un esfuerzo intelectual para evitar el pensamiento único, pero aportando claridad, disintiendo donde hay que disentir y afirmando donde los argumentos son claros y convincentes para ello”. De hecho, podríamos afirmar que este libro constituye una interesante y personal revisión de la literatura sobre Tecnología Educativa con un ambicioso esfuerzo de síntesis, evidenciado especialmente por la presentación organizada de definiciones y propuestas de diversos autores y enfoques a través de numerosos cuadros, clasificaciones, citas y esquemas, con una doble vocación pedagógica y clarificadora. En este sentido destacan los esquemas de conceptos que, al principio de cada capítulo, resumen su contenido resaltando las ideas principales gráficamente.

La autora, María Concepción Monge Crespo, doctora en Educación y docente, explica en la introducción su objetivo con este libro: “En este trabajo pretendo ofrecer, siempre bajo un marco profuso en investigaciones y estudios bibliográficos, algunas reflexiones y respuestas a la utilización de los medios en los centros, en las aulas. Pero a su vez se refleja la necesaria formación por parte de los docentes para hacer frente no sólo a la inmensa diversidad de alumnos que conforman la realidad escolar y social, sino a la variedad y complejidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje que pueden darse cuando se diseñan ambientes de aprendizaje a través de medios y tecnologías”.

Según se deduce de la lectura, algunos de los principios en los que se basa este libro son los siguientes:

- a) el reconocimiento de la necesidad de la Educación a lo largo de toda la vida;
- b) la conveniencia de una Educación Integradora de las modalidades formal, no formal, e informal;

- c) la obligación de la escuela de preparar a los alumnos no sólo a beneficiarse de las NTIC en sus procesos de aprendizaje, sino también de ayudarles a conocerlas, a valorarlas críticamente y a comunicarse a través de ellas; y
- d) la forma de entender los recursos y las NTIC en la enseñanza depende notablemente del modelo curricular que se adopte.

El libro se estructura en siete capítulos que podríamos agrupar en tres bloques. En el primer bloque se comienza con una amplia reflexión sobre la transformación cultural y tecnológica de nuestra sociedad actual y sobre el concepto de Educación Permanente (capítulo 1), para continuar con un análisis del concepto de Tecnología Educativa, haciendo hincapié en sus relaciones con la Didáctica, las Teorías del Currículum, y la Psicología del Aprendizaje (capítulo 2). El lector conocedor de la Teoría del Emisor-Receptor (EMIREC) propugnada por Jean Coutier y Mario Kaplún lamentará su omisión en esta sección al hacer referencia a la relación entre los enfoques educocomunicativos y las teorías curriculares subyacentes.

El segundo bloque del libro concierne a la Educación “con” los Medios, el cual se abre con un capítulo dedicado a “Los medios en la enseñanza” (capítulo 3), donde se explican los diferentes tipos de medios/recursos didácticos y se enfatiza y analiza la importancia de las NTIC como recurso didáctico. A continuación (capítulo 4) se analizan con más detalle las características y potencialidades educativas de diversos medios (prensa, radio, televisión, ordenador, Internet, vídeo interactivo). En este capítulo se echa en falta una mayor profundización en las posibilidades educativas de Internet, especialmente a través de los portales educativos para niños/niñas y a través de los procesos de e-learning y las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje.

El tercer y último bloque de contenidos corresponde a la Educación “sobre” los Medios. En esta parte del libro (capítulo 5) se justifica la necesidad de educar, tanto a alumnos como a docentes, sobre los medios de información y comunicación, reflexionándose acerca de qué se debe exactamente enseñar en la educación sobre los medios. Para ello se revisan los diferentes enfoques predominantes, tanto desde sus características internas como desde una perspectiva de evolución histórica en España y a nivel internacional. Cabe destacar que aunque en este capítulo se presta especial atención a los tipos y características de los diferentes “lenguajes” usados en los medios (escrito, sonoro, icónico), no se aborda el tema de los “Multimedia”, a pesar de su relevancia pedagógica y su relación directa con la Tecnología Educativa. El siguiente capítulo (6) es un interesante aportación que enriquece este libro, pues se centra en analizar el potencial educativo que se deriva de aplicar las NTIC a la atención a la diversidad y a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). El último capítulo del libro (7) trata la necesidad de formación del profesorado sobre las NTIC. Para ello se aportan ejemplos de experiencias interesantes en esta línea que complementan a la fundamentación teórica previa ofrecida al respecto.

El libro finaliza con un práctico Anexo en el que se analiza una selección de artículos legislativos sobre Tecnología Educativa, desde la Ley General de Educación de 1970, hasta la LOCE, pasando, por supuesto, por la LOGSE.

En conjunto, esta obra es recomendable fundamentalmente para la formación inicial y también permanente del profesorado en materia de Tecnología Educativa, dado su carácter introductorio y aglutinador de enfoques y autores.

*Juan Carlos Pérez González*

**Hernández “Guanir”**, Pedro (2005). *Educación del Pensamiento y las Emociones*. Madrid: Narcea.

Este libro conjuga los paradigmas constructivista y emocional-personalizante de la Psicología de la Educación para desenvolverse de un modo cálido, reflexivo y práctico en el terreno de la educación en valores y la inteligencia emocional. La temática gira alrededor del cuerpo central de los moldes mentales, teoría sobre los modos peculiares y habituales de interpretar la realidad que influyen en nuestra felicidad, rendimiento y bienestar.

Con todo ello, el autor ofrece estrategias para enseñar, aprender, motivar, enriquecer el pensamiento, canalizar las emociones, conducir la disciplina, etc., poniendo en primer plano las competencias en habilidades emocionales, sociales y de eficiencia.

El libro consta de cinco capítulos. El primero describe el escenario educativo actual, sus elementos, variables y retos, abordando éstos desde la perspectiva de la psicología educativa y la educación para la eficiencia.

El segundo y tercer capítulo se centran en las estrategias para enseñar a ser eficiente desde lo Emocional-personalizante. Para ello, previamente describe los distintos paradigmas y métodos de enseñanza para centrarse después en la enseñanza-aprendizaje eficaz: profesores, centros y alumnos eficaces, así como las estrategias de aprendizaje y el trabajo intelectual.

Los capítulos cuarto y quinto plantean el reto de aprender y enseñar a vivir y convivir, desde el logro del bienestar individual y comunitario hasta la transformación del clima en el aula. En este marco de referencia sitúa los distintos estilos educadores de padres y profesores y el papel del crecimiento socio afectivo en el logro de la disciplina escolar, proporcionando finalmente una serie de procedimientos psicoeducativos para la transformación personal.

Esta obra va dirigida a todos aquellos involucrados en la tarea de educar: orientadores, docentes y padres, ofreciendo una perspectiva claramente práctica, pero rigurosamente fundamentada en unos supuestos teóricos que la sustentan desde el principio.

*Paula Ferrer-Sama*