

LA orientación académica

desde el Bienestar Universitario

EVELYN CECILIA LLINÁS GONZÁLEZ



**LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA
DESDE EL BIENESTAR
UNIVERSITARIO**

LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA DESDE EL BIENESTAR UNIVERSITARIO

Evelyn Cecilia Llinás González

Universidad del Norte
BIENESTAR UNIVERSITARIO
Ediciones Uninorte
Barranquilla, 2009

Llinás González, Evelyn Cecilia.
La orientación académica desde el Bienestar Universitario
/ Evelyn Cecilia Llinás González.– Barranquilla: Ediciones
Uninorte, 2009.

155 p. ; 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas (p. 153-156)
ISBN: 978-958-741-020-4 (pasta blanda)

1. Orientación en educación superior. 2. Universidad del Norte.
Bienestar Universitario. I. Tít.
(371.4609861 L791– Ed.22)
(CO-BrUNB)



www.uninorte.edu.co

Km 5, vía a Puerto Colombia

A.A. 1569, Barranquilla (Colombia)

© Ediciones Uninorte, 2009

© Evelyn Cecilia Llinás González, 2009

Coordinación editorial

Zoila Sotomayor O.

Diseño y diagramación

Luis Gabriel Vásquez Mariano

Diseño de portada

Joaquín Camargo Valle

Corrección de textos

María Clara Escobar

Impreso y hecho en Colombia

X-Press. Proceso Gráfico

Bogotá

Printed and made in Colombia

CONTENIDO

Prólogo vii

**1. EL CONTEXTO DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA
DESDE EL BIENESTAR UNIVERSITARIO.....1**

Gina Pezzano de Vengoechea

Algunos datos significativos de la evolución histórica del concepto de Bienestar Universitario en Colombia, 5. Misión de la Universidad del Norte, 11. Misión del Bienestar Universitario de la Universidad del Norte, 12. Áreas o campos de acción del Bienestar Universitario de la Universidad del Norte, 13. Contribuciones significativas del área de Orientación Académica a la misión del Bienestar Universitario, 17.

**2. CAMINOS RECORRIDOS ORIENTANDO A LOS JÓVENES:
RECORDANDO EL PASADO... ESCRIBIENDO EL PRESENTE.....21**

Adolescencia, 28. Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia, 29. Problemas más frecuentes que pueden incidir en el desarrollo cognitivo del adolescente, 31. El adulto joven, 32. Desarrollo cognitivo en el adulto joven, 33. Educación superior y trabajo en el adulto joven, 34. Dificultades de aprendizaje en el adolescente y el adulto joven, 35. Clasificación de las dificultades de aprendizaje según las áreas de competencia académica, 39. Trastornos de aprendizaje en adolescentes y adulto joven, 43.

3. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA A PARTIR DE LA DECISIÓN VOCACIONAL	45
Justificación, 45. Problema básico, 47. Propósito, 49. Objetivo general, 49. Objetivos específicos, 49. Referentes teóricos asociados a este tema, 50. Otros aspectos asociados a la orientación vocacional, 71.	
4. RELACIÓN CON UN PROPÓSITO: LA TUTORÍA ENTRE PARES.....	77
Antecedentes del programa, 77. Justificación y referentes teóricos, 78. Sustentación teórica del programa de tutoría estudiantil, 82. La tutoría académica: conceptos y fundamentos teóricos, 83. El aprendizaje cooperativo, 86. Otros elementos conceptuales, 92. Objetivos de la tutoría estudiantil, 97.	
5. DISCAPACIDAD Y BIENESTAR: LA EXPERIENCIA DE LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD.....	99
Antecedentes, 101. Justificación, 102. Referentes teóricos del proyecto, 104. Objetivos generales, 105. Objetivos específicos, 105. Estrategias, 106. Temas por trabajar, 107. Acciones realizadas en el marco del proyecto, 108. Otras acciones concomitantes, 115.	
6. TRABAJANDO POR EL JOVEN EN LA UNIVERSIDAD: TAREA CON FUTURO.....	121
Servicios, 122. Estrategias para la intervención, 123. Retos, 134. El proceso de orientación vocacional y/o profesional, 137.	
Apéndice	
LA INVESTIGACIÓN Y LA EVALUACIÓN EN LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA.....	147
BIBLIOGRAFÍA	153

PRÓLOGO

La excelencia académica, como valor institucional que debe ser internalizado por cada uno de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad del Norte, marca el fin más exigente y loable de nuestro quehacer académico, el cual debe orientar y direccionar cada una de las acciones que son emprendidas a nivel institucional para lograr tal fin.

En este sentido, la orientación académica se constituye en un espacio significativo de trabajo y aprendizaje cooperativo y se caracteriza por ser un proceso preventivo, de desarrollo continuo y de formación en contexto.

Cuando se logra focalizar y dimensionar por medio de la orientación académica cada una de las acciones que promueven el desarrollo y crecimiento continuo e integral del estudiante, así como su rol de agente de cambio, podemos entonces ser garantes como institución de un proceso efectivo de orientación, al facilitar cada uno de los escenarios que permiten la superación de los principales obstáculos, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje experimentan nuestros estudiantes, con miras a potencializarlos como oportunidades de mejora continua.

Lo anterior nos conduce al logro de una de las principales metas que nos hemos propuesto en este sentido: la reducción del riesgo de deserción académica, lo que permite la sostenibilidad, la calidad y el éxito académico en el proceso de formación profesional.

La presente publicación recoge cada una de las contribuciones significativas que, desde el área de Orientación Académica de Bienestar Universitario, se han venido desarrollando para acompañar y apoyar el proyecto educativo de los estudiantes de la Universidad del Norte. Este invaluable esfuerzo ha permitido clarificar las bases conceptuales y metodológicas para brindar una respuesta coherente en la búsqueda de la excelencia académica de los estudiantes.

La publicación muestra cómo la orientación académica que se brinda desde el Bienestar Universitario de UNINORTE ha venido evolucionando desde la asesoría individual a estudiantes en riesgo académico, hasta consolidar procesos de acompañamiento y apoyo permanente desde una perspectiva académica.

Las alternativas de atención que se ofrecen al estudiante, tales como consejería académica voluntaria; evaluación académica individual a estudiantes remitidos; seguimiento a estudiantes en riesgo académico; consultoría a docentes o a funcionarios administrativos de la Universidad así como a instituciones educativas de la ciudad que lo requieran; el programa de Tutores Estudiantiles, que muestra las innovaciones que se han realizado a las estrategias tradicionales de asesoría y orientación individual a jóvenes que refieren dificultades, comprometiendo a grupos de estudiantes que en forma voluntaria muestran interés en realizar aportes como tutores de los estudiantes de Primer Ingreso; talleres para el desarrollo de habilidades para el estudio y grupos focales para mejorar las destrezas académicas en temas como la organización del tiempo, la preparación de exámenes y metodologías de estudio; orientación a estudiantes con discapacidad; asesoría a los Programas Académicos en el manejo de dificultades académicas y personales de los estudiantes, así como la orientación en procesos académicos, muestran una diversidad de estrategias de gran beneficio para los estudiantes y son una evidencia de los alcances de la orientación académica que se realiza desde Bienestar Universitario.

Lo anterior confirma la importancia de trascender de la labor eminentemente asistencialista a la creación de una estrategia preventiva desde una perspectiva integral, que permite anticiparse a la presentación de problemáticas de orden académico, identificando factores de riesgo y factores protectores que llevan a

desarrollar acciones de mejoramiento que enriquecen el proyecto de vida de nuestros jóvenes.

Vale la pena destacar que los procesos de orientación académica que se exponen en esta publicación han creado verdaderos espacios de formación a psicólogos, quienes mediante la realización de las prácticas profesionales tienen la oportunidad de incursionar en el campo de la Psicología Educativa en el contexto universitario, abordando las realidades de los jóvenes estudiantes y sus dificultades en un ámbito académico real que aproxima la teoría que consultan en los textos a la cotidianidad.

Igualmente, los esfuerzos que se han realizado para escribir las experiencias así como los nuevos conocimientos producto del seguimiento riguroso a las propuestas de abordaje a las diferentes problemáticas que expresan los estudiantes cuando solicitan apoyo a Bienestar Universitario para solucionar las dificultades académicas, se constituyen en un valioso legado para quienes comienzan a incursionar o están interesados en investigar en el campo de la Psicología Educativa en el contexto de la educación superior.

En esta publicación se destaca la seriedad y rigurosidad del grupo de psicólogos facilitadores que ha venido construyendo nuevos conocimientos con base en la caracterización de nuestros jóvenes, lo que ha permitido ser pertinentes. También se observa que la existencia de alianzas entre las diferentes instancias de la Universidad permite hacer sinergias y generar procesos consistentes que benefician al estudiante con dificultades académicas.

Igualmente, se aprecia cómo las alianzas con el sector externo propician la articulación de procesos entre las instituciones de educación secundaria, media vocacional y de educación superior, lo cual permite realizar un verdadero abordaje preventivo en el contexto universitario.

Es evidente que el balance presentado es muy alentador y permite apreciar la proyección hacia el futuro del Área de Orientación Académica de Bienestar Universitario, como una instancia comprometida con la misión de la forma-

ción integral que contribuye de manera decisiva a la prevención de la deserción por razones académicas.

Es de esperar que la presente publicación, que recoge los importantes aportes de la psicóloga Evelyn Llinás González junto con el equipo de Bienestar Universitario, desde esta área de la Universidad, tenga la fuerza simbólica suficiente para refrendar nuestro compromiso de formación en la excelencia y aportar así, desde nuestro perfil académico, a una sociedad que clama por líderes capaces de enfrentar con nuevas herramientas los retos de un mundo complejo que espera mucho de nosotros.

ALBERTO ROA VARELO

Vicerrector Académico

Fundación Universidad del Norte de Barranquilla

EL CONTEXTO DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA DESDE EL BIENESTAR UNIVERSITARIO

Por: Gina Pezzano de Vengoechea*

En el contexto de la educación superior, las instituciones se plantean la misión de ofrecer a quienes ingresan a ellas formación integral; es decir, la búsqueda del equilibrio de las dimensiones del ser humano. En este sentido, el Bienestar Universitario está llamado a gestionar procesos como la formación integral, el mejoramiento de la calidad de vida y la construcción de comunidad universitaria.

En sintonía con lo anterior, con el propósito de contribuir a la formación integral y al enriquecimiento de la vida universitaria, Bienestar Universitario ha definido como eje rector al desarrollo humano, entendido como el proceso de realce de las capacidades humanas y de creación de oportunidades y opciones para que los miembros de la comunidad universitaria puedan mejorar su calidad de vida¹. Por eso Bienestar Universitario comprende las condiciones que contribuyen y apoyan el desarrollo de procesos que permiten la satisfacción de necesidades surgidas del reconocimiento de los intereses y deseos de la comunidad universitaria.

El desarrollo humano incluye la realización de la persona en todas sus dimensiones, como individuo y como miembro de una sociedad y, se entiende en consecuencia como un desarrollo integral. La satisfacción de necesidades es

* Psicóloga, MA. Directora de Bienestar Universitario de la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia).

¹ Políticas nacionales de Bienestar Universitario acogidas mediante Acuerdo N° 5 de 2003 del Consejo Nacional de Rectores de ASCUN, p. 27. Citado por G. Pezzano (2005) El Bienestar Universitario de la Universidad del Norte y el Seminario permanente sobre formación integral. En: *Reflexiones sobre modernidad, posmodernidad y educación*. Barranquilla: Ediciones Uninorte, p. 3.

cualificada por un concepto más preciso y exigente, como es el de calidad de vida. No cualquier forma de satisfacer necesidades conlleva a un mejoramiento de la calidad de vida².

Cuando hablamos de desarrollo, estamos suponiendo que existe una posibilidad de cambio y de mejoría, no sólo en las condiciones de vida sino en el ser mismo al que nos estamos refiriendo, en este caso el ser humano. Es decir, damos por supuesto que existe la posibilidad de perfeccionamiento y que éste no es el resultado automático o necesario del crecimiento biológico. De ahí la necesidad de una labor de preparación o de construcción de ese desarrollo, que denominamos formación; y si el desarrollo pretendido lo concebimos como integral, también esta deberá ser una formación integral.

La formación integral ha sido propuesta como un objetivo principal de la educación superior, precisamente para evitar que la acción de ésta se reduzca a la sola formación, casi siempre profesionalización³.

En la práctica, la labor académica, que es fundamentalmente docente, se concentra exclusivamente en la formación profesional. Esto ha obligado a acudir a la instancia del Bienestar Universitario, para hallar en ella el espacio por medio del cual la institución podría hacerse cargo del deber de proveer a la actividad académica de un marco más amplio, como es el de la formación integral.

Ésa parece ser la razón de que la intencionalidad del Bienestar Universitario haya girado desde la sola preocupación por atender las necesidades, hasta la preocupación más amplia y profunda de la formación integral.

Bienestar Universitario se relaciona, por lo tanto, con el concepto de formación integral y con la posibilidad de situar la misión de la universidad, no sólo en el plano de la generación de conocimientos que satisfagan las necesidades del contexto, sino también en el plano del ser humano en proceso de formación y de su adecuado ajuste a la comunidad universitaria; resaltando el fin de la educación para la formación y la capacitación, que rescate y fortalezca las

² *Ibid.*, p. 4.

³ *Ibid.*

dimensiones del ser humano como protagonista de su propio destino, acorde con las necesidades del mundo globalizado y de su momento evolutivo. Una educación que no sólo privilegie la racionalidad, sino la sensibilidad, la creatividad, el compromiso social; que libere el desarrollo de habilidades y competencias humanas, y reconozca la integridad física, intelectual, psicoafectiva, social, axiológica, política y cultural del ser humano⁴.

Operativamente, Bienestar Universitario debe ser concebido por su aporte al proceso educativo mediante programas, proyectos, estrategias y acciones, intencionalmente formativos, que permitan y promuevan el desarrollo humano y sus diferentes dimensiones.

Estas dimensiones hacen referencia a todos aquellos aspectos fundamentales, propios del ser humano, cuyo desarrollo le permite realizarse como persona y como miembro de una sociedad. Dentro de estas dimensiones se debe considerar⁵:

- *Lo biológico*. Relativo a la corporeidad y a la condición física de las personas. Implica la relación armónica tanto al interior del cuerpo como con el ambiente externo.
- *Lo psico-afectivo*. Hace referencia a todo lo que atañe a la vida psicológica y al conocimiento de sí mismo y de los demás. Además, a la toma de conciencia de las propias limitaciones, potencialidades y valores para conseguir un autodomínio que permita vivir en comunidad. También hace referencia a la formación y desarrollo de la sensibilidad (sentimientos y emociones), las actitudes, deseos, motivaciones e intereses de las personas. En otras palabras, lo referido al aprender a ser.
- *Lo intelectual*. Se refiere a la formación y al desarrollo del pensamiento, el intelecto, la cognición, las habilidades y aptitudes. Lo relacionado con aprender a aprender y su relación con la experiencia y el contexto.

⁴ *Ibíd.*, p. 5.

⁵ *Ibíd.*, p. 6.

- *Lo social.* Se refiere a la formación y desarrollo de los aspectos del ser humano que le permiten vivir con otros, tales como la comunicación, la participación y la alteridad. Es el aprender a convivir.
- *Lo axiológico.* O relativo a la creación y desarrollo de valores o cualidades e ideales requeridos para la realización individual y colectiva. Incluye lo espiritual, lo cual se relaciona con la búsqueda del bien y de la verdad. Incluye además lo religioso, definido como la expresión de la relación con Dios, de personas y comunidades y de sus propias concepciones de fe.
- *Lo político.* Relacionado con organización social de los seres humanos para buscar el bien común. Implica la participación, el compromiso, la expresión de opiniones, la sensibilidad social y la construcción en la diferencia.
- *Lo cultural.* Referido a los modos de vida, las costumbres, los conocimientos, las expresiones, la estética, el arte, la creación.

En síntesis, podríamos plantear que el Bienestar Universitario, y los procesos que lo constituyen, parten del desarrollo humano como eje rector, y de una filosofía de formación integral para alcanzar altos niveles de integración al medio universitario, en el marco de la formación integral del profesional en las distintas ramas de la ciencia, el arte, la tecnología, la técnica y las demás manifestaciones del espíritu humano en orden a un servicio social cualificado⁶.

Por consiguiente, Bienestar Universitario debe definirse desde lo académico y articularse al servicio de la academia. Es una instancia, dentro de la organización de la universidad, que actúa e interactúa sistemáticamente con otras instancias pues las arraiga, las nutre con el conocimiento de los estudiantes, no segmentada por disciplinas, y las apoya en la búsqueda de la formación integral, misión fundamental de las instituciones de educación superior.

La noción de desarrollo humano se convierte en la base fundamental para consolidar al Bienestar como un eje transversal a la vida universitaria. Es por

⁶ *Ibid.*, p. 7.

esto que debe ser pensado como bienestar formativo, reflexivo y extensivo. Como *bienestar formativo* se considera la posibilidad de desarrollar la formación humana integral o el modelo pedagógico de aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a emprender y aprender a ser.

Como *bienestar reflexivo*, abre el camino para investigar los temas propios del bienestar y las características de los integrantes de la comunidad universitaria.

Como *bienestar extensivo*, se considera la posibilidad de que los programas, proyectos y servicios se extiendan a la sociedad en general⁷.

Bienestar Universitario recuerda y lleva a la realidad académica, que es el ser humano, la explicación y el fin de la universidad, y contribuye a su misión de hacer cultura, por cuanto afianza y preserva la libertad y las condiciones de existencia de las personas.

ALGUNOS DATOS SIGNIFICATIVOS DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE BIENESTAR UNIVERSITARIO EN COLOMBIA⁸

El desarrollo de Bienestar Universitario en Colombia corresponde a la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, la noción de bienestar estudiantil aparece por primera vez en la legislación colombiana con la Ley 68 de 1935, durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo, que reorganiza la Universidad Nacional y ordena la creación de una Ciudad Universitaria.

El Bienestar Universitario se desarrolla en las siguientes décadas como una política de bienestar del Estado, que presta unos servicios básicos a los estudiantes universitarios por medio de la universidad pública.

Alberto Gutiérrez (S. J.) sintetiza su evolución hasta la década pasada diciendo que: “Se ha pasado desde un casi absoluto silencio con respecto al tema en 1957, a una concepción asistencialista y casi extra-académica en 1971, por

⁷ *Ibíd.*, p. 30.

⁸ *Ibíd.*

una más integral, pero no definitiva del ente universitario en 1980, hasta la actual definición de la Ley 30 del 28 de diciembre de 1992, en la cual el Bienestar es la condición esencial para el buen ser y obrar de la comunidad universitaria en todos sus estamentos y con referencia a todas sus funciones”⁹.

En síntesis, se podría plantear que la Ley 30 de 1992 aportó los fundamentos para que surgieran tres nuevos elementos:

- El sentido comunitario del bienestar, que crea unidad de propósitos, conciencia colectiva de pertenencia y mejores relaciones entre las personas, y entre éstas y su entorno social y ecológico.
- El bienestar como derecho de las personas y de los grupos que conforman la universidad hace que tanto las personas como las instituciones se sientan responsables de lograrlo.
- La participación activa de todos los miembros de la comunidad universitaria en el proceso, desencadena un sentido de solidaridad con el bienestar integral.

Lo anterior muestra que en los inicios de la década de los noventa, quedan asentadas las bases filosóficas y legales para lograr la integralidad del Bienestar Universitario.

Sin embargo, en los últimos 10 años, se han logrado algunos avances significativos que se sintetizan a continuación¹⁰:

Los conceptos relacionados con el Bienestar Universitario

Se ha ganado claridad en la conceptualización del Bienestar Universitario y de los tres grandes orientadores de su deber ser: formación integral, calidad de vida, y construcción de comunidad, gracias a la definición de espacios formales de reflexión y de capacitación en temáticas relacionadas con el desarrollo humano.

⁹ *Ibid.*, p. 9.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 10-18.

En consistencia con lo anterior, la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, también ha contribuido al fortalecimiento conceptual del Bienestar Universitario mediante los plenos anuales nacionales, los cuales se han constituido en verdaderos espacios de reflexión e intercambio de conocimientos y experiencias en torno a la vida universitaria, y que han permitido proponer nuevas políticas nacionales de Bienestar Universitario, las cuales fueron aprobadas por el Consejo Nacional de Rectores en 2003.

Los avances en la conceptualización también se observan en las publicaciones que se han generado a partir de los procesos de capacitación y espacios reflexivos e investigativos sobre temáticas de interés para el Bienestar Universitario.

1.1 Relación Bienestar Universitario – academia

En los últimos años se ha podido apreciar una tendencia del Bienestar Universitario a permear la academia, apoyando los procesos de formación integral así:

- El Bienestar Universitario contribuye a los procesos de integración al medio universitario, mediante la realización de programas y procesos de inducción, preparación y proyección a la vida universitaria en los que participan articuladamente todas las instancias de la institución.
- El Bienestar está llamado a crear espacios de reflexión que permitan reinterpretar y transformar la vida universitaria y su repercusión en la sociedad, desde las diferentes instancias de la institución. Existen experiencias concretas en las que se articula el Bienestar Universitario con la academia mediante procesos continuos de reflexión.
- El Bienestar Universitario se preocupa por socializar entre los docentes y funcionarios el conocimiento de los estudiantes, lo que contribuye a mejorar la comprensión del mundo de los jóvenes universitarios y la disposición de profesores, tutores y consejeros para relacionarse con los alumnos.
- El Bienestar Universitario ha clarificado el valor de la investigación para garantizar la pertinencia y calidad de sus programas, proyectos y acciones.

- El Bienestar Universitario ha creado programas especiales de orientación académica para apoyar al estudiante con deficiencias en su rendimiento académico y brindarle herramientas para que culmine exitosamente sus estudios. En este sentido, es clara su intencionalidad de contribuir a la prevención de la deserción universitaria y por lo tanto a la retención.

Además de lo anterior, el Bienestar, como eje transversal de la vida universitaria, está asociado como ya se mencionó, con la misión de la universidad, a saber la docencia (*bienestar formativo*), la investigación (*bienestar reflexivo*) y la extensión (*bienestar extensivo*).

Estructura organizativa del Bienestar Universitario

Si bien en algunas instituciones de educación superior se observa una estructura organizativa que permite cumplir con las funciones propias del Bienestar Universitario, la heterogeneidad en los enfoques y prácticas así como también en la conceptualización llevó a reformular las políticas de Bienestar Universitario con el objetivo de brindar lineamientos nacionales que sirvan como referencia a las estructuras organizativas.

Vale la pena mencionar que, a partir de 1999, gracias a la capacitación programada por el Fondo de Bienestar Universitario del ICFES en relación con el plan institucional de Bienestar Universitario, se inició un avance importante en materia de elaboración de planes de desarrollo, contrarrestando la improvisación y el activismo frente a necesidades y situaciones coyunturales.

Es una realidad que los procesos de desarrollo del Bienestar en las instituciones de educación superior difieren significativamente. En algunas instituciones se han alcanzado excelentes avances, logrando un buen posicionamiento al interior de las mismas y generando un impacto favorable en la comunidad universitaria, gracias a la planeación y programación realizadas.

Sin embargo, es importante aclarar que la responsabilidad de promover el bienestar de la comunidad universitaria le atañe a toda la institución y no solamente a las dependencias del Bienestar Universitario.

Tradicionalmente, estas dependencias han tenido ciertos encargos definidos, pero no se pueden confundir dichos encargos con el Bienestar Universitario. Es claro que estos encargos tienen que ver con el bienestar pero no lo agotan, ni ello puede significar que la universidad descargue su responsabilidad integral relacionada con el bienestar, en los programas, procesos y acciones que realizan las dependencias y/o unidades de Bienestar.¹¹

Formación y capacitación de los funcionarios de Bienestar Universitario

Como hecho favorable se puede mencionar que ha existido un compromiso por parte de entidades como el ICFES y ASCUN en relación con el proceso de mejoramiento del nivel de preparación de los funcionarios de Bienestar Universitario.

La creación de espacios nacionales de reflexión sobre el bienestar integral por parte de ASCUN, mediante la realización de los plenos anuales, ha propiciado un mejoramiento significativo en el nivel de preparación de directivos y funcionarios, lo que ha impactado positivamente la calidad de la gestión desde el Bienestar Universitario, así como la pertinencia de sus programas, proyectos y acciones.

Las áreas de mayor énfasis en capacitación han sido:

- Conceptualización del Bienestar Universitario
- Gestión y gerencia del bienestar
- Investigación
- Autoevaluación con fines de acreditación
- Calidad del Bienestar Universitario

Además, el Fondo de Bienestar Universitario del ICFES, que funcionó hasta hace unos años, estimuló la elaboración de proyectos aplicados a los diferentes campos del bienestar universitario, lo que permitió el desarrollo de destrezas

¹¹ *Ibid.*, p. 14.

a nivel de la formulación, ejecución y evaluación de propuestas. Vale la pena destacar el aporte realizado por las redes locales y regionales de Bienestar Universitario a los procesos de capacitación y formación.

La evaluación en el Bienestar Universitario

Para las instituciones de educación superior – (IES) – que han desarrollado la cultura de la planeación, igualmente han implementado la cultura de la evaluación como una consecuencia lógica de los procesos de autorregulación. Es evidente que algunas oficinas de Bienestar en la actualidad cuentan con planes de desarrollo e indicadores que permiten evaluar el impacto de sus programas, proyectos y acciones, y consolidar un desarrollo sostenible.

Evaluar el Bienestar Universitario, como un eje transversal a toda la vida universitaria y asociado con la misión de las universidades, significa operacionalizar el concepto, construir indicadores de bienestar y realizar diagnósticos sobre las condiciones de bienestar de los diferentes estamentos universitarios.

Evaluar el Bienestar, como unidad que administra programas y acciones, implica valorar la calidad de los procesos de gestión que dichas unidades llevan a cabo, analizar la cobertura y la inversión de las universidades en dichas unidades y/o dependencias, evaluar la calidad del recurso humano dedicado a la realización de los programas y acciones, y estudiar el impacto de las acciones sobre el bienestar de las personas¹².

Gracias al apoyo de ASCUN, y a la gestión de su Comité de Promoción del Desarrollo Humano, se han definido temas obligatorios de reflexión que contribuyen a clarificar los procesos de evaluación relacionados con la acreditación por programas e institucional.

Finalmente, se puede concluir que en los últimos 10 años se ha avanzado en el desarrollo de procesos que han permitido que el Bienestar Universitario asuma la posición y el reconocimiento que se merece al interior de las IES:

¹² *Ibid.*, pp. 15-16.

con una conceptualización claramente definida y concertada; con una relación reconocida y articulada con la academia; con una estructura organizativa eficiente; con procesos de formación y de capacitación ampliamente definidos para sus directivos y funcionarios; y con modelos de evaluación consistentes y coherentes con los procesos de planeación, que responden a los requerimientos de la acreditación por programas e institucional planteados por la Comisión Nacional de Acreditación, CNA.

En la medida en que el Bienestar Universitario conozca las políticas construidas colectivamente y las considere en sus planes de desarrollo, como una guía que define y amplía su campo de acción, se originará una práctica congruente y consistente del bienestar al interior de las instituciones de educación superior.

MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE¹³

La Fundación Universidad del Norte, acorde con los principios y objetivos que la guían desde su creación, tiene como misión la formación integral de la persona en el plano de la educación superior, y la contribución, mediante su presencia institucional en la comunidad, al desarrollo armónico de la sociedad y del país, especialmente de la Costa Caribe colombiana.

La Fundación cumple esta labor universitaria tanto en la modalidad de pregrado como en la formación avanzada, caracterizándose su quehacer por un amplio contenido social y humanístico, y por el énfasis en la fundamentación científica e investigativa para responder a los requerimientos del progreso de la ciencia y a las necesidades sociales de la región y del país.

La institución busca formar a sus estudiantes como personas pensantes, analíticas y de sólidos principios éticos, que conciban ideas innovadoras de forma tal que participen de manera activa, emprendedora, responsable, honesta, crítica y pragmática en el proceso de desarrollo social, económico, político y cultural de la comunidad.

¹³ Plan de Desarrollo 2008-2012, UNINORTE.

La Universidad propende porque la formación que en ella se imparte se realice con profesorado idóneo, calificado y con profunda vocación académica. Para apoyarlos en esa tarea, está decidida a contar con los métodos de enseñanza, de investigación y de extensión más adecuados y avanzados de la educación superior contemporánea. En este sentido, la información y las herramientas de la tecnología de la educación, seguirán siendo los apoyos académicos distintivos para la formación del estudiante.

Presente en la vida de la comunidad mediante el ejercicio de sus funciones académicas (docencia, investigación, extensión y servicios al sector externo), la Universidad del Norte procura que sus directivos, profesores, estudiantes y exalumnos se mantengan en permanente estudio, análisis e investigación de los problemas concretos de la comunidad en que se encuentran.

Nuestra institución está comprometida desde sus orígenes, en el presente y hacia el futuro, con todas las dimensiones del desarrollo social, económico, político y cultural, manteniéndose en su lugar propio de inserción en la sociedad, que es el académico.

MISIÓN DEL BIENESTAR UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE¹⁴

En sintonía con la misión institucional, el Bienestar Universitario de la Fundación Universidad del Norte, acorde con los principios y objetivos institucionales, es una instancia de apoyo al estudiante que, articulada con la academia, contribuye a la formación integral y a la calidad de vida de los miembros de la comunidad estudiantil mediante el desarrollo de programas, proyectos, estrategias y actividades que se fundamentan en una concepción integral del bienestar.

Partiendo del desarrollo humano como eje central, Bienestar Universitario aporta los elementos necesarios para que los miembros de la comunidad estudiantil participen en espacios de desarrollo de las dimensiones: física, cultural, psico-afectiva, socio-comunicativa, intelectual, política y axiológica.

¹⁴ Plan de Desarrollo Bienestar Universitario, 2008-2012 UNINORTE.

La noción de desarrollo humano se convierte en la base fundamental para consolidar al Bienestar como un eje transversal a la vida universitaria. Es por esto que debe ser concebido como bienestar formativo, reflexivo y extensivo.

Bienestar Universitario propende porque sus acciones se desarrollen con un grupo de profesionales idóneos, con profunda vocación de servicio, comprometidos con la promoción de los valores institucionales y con el desarrollo de la sensibilidad social y la conciencia ciudadana.

ÁREAS O CAMPOS DE ACCIÓN DEL BIENESTAR UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE¹⁵

Bienestar Universitario aporta elementos necesarios para que los miembros de la comunidad universitaria, tanto a nivel de pregrado como de posgrado:

- Obtengan un buen rendimiento académico.
- Se integren a la vida universitaria.
- Participen en espacios de expresión física, cultural, psico-afectiva, socio-comunicativa, intelectual, política y axiológica.
- Reconozcan sus derechos, deberes, necesidades y expectativas.
- Desarrollen su capacidad de liderazgo mediante la participación en la vida universitaria.
- Fortalezcan su sentido de pertenencia institucional.
- Identifiquen oportunidades para alcanzar mayores niveles de crecimiento personal y académico.

A modo de contextualización, se sintetizan a continuación los campos de acción del Bienestar Universitario que contribuyen al cumplimiento de su misión y se destaca el área de Orientación Académica, objeto de estudio y de profundización en esta publicación.

• **Área de Integración a la vida universitaria**

Esta área promueve la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria a partir de estrategias pedagógicas, informativas, reflexivas y de autocono-

¹⁵ *Ibid.*

cimiento; el eje de trabajo es la construcción del proyecto de vida. Se ofrecen jornadas de inducción que propiciarán la integración a la vida universitaria, por medio de actividades que permitirán al estudiante de primer ingreso conocer la universidad, el programa académico elegido, y los programas y servicios que se ofrecen a la comunidad estudiantil.

- **Área de Consejería psicológica**

Es una instancia de apoyo al estudiante y al servicio de la academia que responde a las necesidades de tipo psicológico y contribuye al bien ser de los miembros de la comunidad universitaria, mediante el desarrollo de procesos, estrategias y servicios que favorezcan el crecimiento personal.

Desde esta área se pretende fomentar un ambiente universitario propicio para el desarrollo integral de sus miembros, de modo que se amplíen las opciones de aprovechamiento de la experiencia académica.

- **Área de Promoción de la salud integral**

Crea espacios permanentes de reflexión y movilización de la comunidad universitaria en torno al tema de la salud, para propiciar el desarrollo de hábitos de cuidado de la salud y, por lo tanto, de estilos de vida saludables.

El área pretende liderar, al interior de la Universidad, la construcción de una cultura del autocuidado de la salud a partir de la implementación de programas de promoción y prevención.

- **Área de Desarrollo social y liderazgo universitario**

Fomenta, al interior de la Universidad, una cultura de la participación que favorezca en los estudiantes la generación de un vínculo positivo y constructivo con la sociedad, contribuyendo así a su formación ciudadana y democrática.

Esta área estimula el liderazgo universitario, apoyando las iniciativas de participación, trabajo en equipo y gestión de los estudiantes, contribuyendo de esta manera a la formación con responsabilidad social.

- **Área de Recreación y deporte**

Contribuye a la formación integral de la comunidad universitaria mediante el desarrollo de programas de cultura física con alta calidad humana y técnica, mediante una estructura organizacional eficiente, eficaz y con un grupo de trabajo capacitado y comprometido con su gestión, que atiende las necesidades y deseos de la comunidad universitaria, con criterios de calidad, universalidad y equidad.

Pretende además, liderar al interior de la Universidad, la generación de una cultura de la salud integral a partir de la implementación de programas de promoción del deporte en sus modalidades formativa, recreativa y competitiva.

- **Área de Desarrollo cultural y artístico**

Esta área busca el desarrollo del talento artístico y la formación de públicos en la apreciación de las diferentes manifestaciones culturales. Organiza una programación permanente de actividades culturales denominada “Agenda UNI-ARTE”, que brinda espacios culturales en los que participan los estudiantes, así como los otros estamentos universitarios.

- **Área de Promoción de una cultura universitaria y ciudadana**

Busca el fortalecimiento de una cultura universitaria tendiente a enriquecer procesos de responsabilidad ciudadana que beneficien el quehacer académico, la convivencia de los miembros de la comunidad universitaria y el desarrollo de la dimensión axiológica de sus integrantes.

- **Área Estratégica de investigaciones y evaluación**

Esta es el área encargada de apoyar la generación y apropiación del conocimiento necesario para el desarrollo de los programas, procedimientos internos y la toma de decisiones al interior de Bienestar Universitario.

- **Área Estratégica de comunicaciones**

Genera procesos comunicativos orientados a la divulgación, promoción e intercambio entre los actores de la comunidad universitaria.

- **Área de Orientación académica**

Desde esta área se aborda “la formación y el desarrollo del pensamiento, el intelecto, la cognición, las habilidades y aptitudes. En otras palabras, lo referido a aprender a aprender y su relación con la experiencia y el contexto”. Además, contribuye al fortalecimiento de las condiciones académicas y personales de los estudiantes con dificultades académicas, mediante la valoración e identificación de sus debilidades y fortalezas académicas, con el fin de desarrollar las capacidades necesarias para el logro de los objetivos de la formación universitaria.

El área ofrece espacios al estudiante para que pueda identificar y superar sus dificultades académicas. Para esto se brindan las siguientes alternativas de atención:

- *Consejería académica voluntaria.* Brinda atención individualizada al estudiante para que pueda identificar y manejar diversas situaciones que afectan su desempeño académico y su adaptación a la vida universitaria, de modo que logre alcanzar los objetivos académicos. Favorece la reflexión en torno a la situación académica mediante la implementación de acciones y estrategias que contribuyan a mejorar el rendimiento.
- *Evaluación académica individual a estudiantes remitidos.* Este servicio contribuye a reorientar expectativas vocacionales y profesionales o derivar a otros servicios especializados de carácter externo para la atención particular requerida a nivel personal o académico.
- *Seguimiento a estudiantes en riesgo académico, periodo de prueba transitorio y definitivo, y estudiantes en recuperación.* Es una estrategia de apoyo académico dirigida a estudiantes con dificultades o en condición de riesgo académico, mediante la identificación de necesidades particulares relacionadas con el proceso de aprendizaje y competencias cognitivas, con el fin de contribuir a la superación de dificultades que interfieren con el desempeño académico.
- *Consultoría interna y externa.* Es un servicio de consultoría sobre temas académicos y se ofrece a nivel interno, a docentes o a funcionarios administrativos de la Universidad, así como a instituciones educativas de la ciudad que lo requieran.

- *Programa de tutores estudiantiles.* Ofrece a los estudiantes que ingresan por primera vez, refuerzo académico en las áreas que lo soliciten mediante la disponibilidad de un grupo de estudiantes tutores.
- *Talleres para el desarrollo de habilidades para el estudio y grupos focales para desarrollar destrezas académicas.* Se ofrecen talleres en las siguientes áreas:
 - Organización del tiempo.
 - Preparación de exámenes.
 - Metodología de estudio.
- *Orientación a estudiantes con discapacidad.* Por medio de este servicio se gestionan, con las instancias académicas y administrativas, propuestas de apoyo dirigidas a estudiantes con discapacidad, a nivel de eliminación de barreras, ayudas educativas especiales en los casos que lo ameriten y estrategias de apoyo desde lo personal-social para favorecer la integración al medio universitario.
- Asesoría a los programas académicos en el manejo de dificultades académicas y personales, y orientación en procesos académicos diversos.

CONTRIBUCIONES SIGNIFICATIVAS DEL ÁREA DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA A LA MISIÓN DEL BIENESTAR UNIVERSITARIO

Bienestar Universitario, como una instancia de apoyo al estudiante y articulada con la academia, contribuye a la formación integral mediante el desarrollo de programas, proyectos, estrategias y actividades que se fundamentan en una concepción integral del bienestar.

Es por esto que el área de Orientación Académica, en sintonía con la misión institucional y de Bienestar Universitario, contribuye igualmente en forma significativa a la calidad del desempeño académico de los estudiantes, con el propósito de estimular el desarrollo de las capacidades necesarias para el logro de los objetivos de la formación universitaria.

Se mencionan a continuación los aportes significativos del área de Orientación Académica a la misión del Bienestar Universitario.

- La realización de sesiones de reflexión y de discusión en torno a la vida académica de los estudiantes. Estas sesiones se fundamentan en los resultados de procesos de caracterización del estudiante con dificultades académicas, que permiten identificar aspectos que requieren atención y acompañamiento. Incluye el desarrollo de actividades de actualización, dirigidas a funcionarios y docentes de la Universidad, así como a los orientadores escolares y los tutores estudiantiles.
- Los talleres permanentes que se ofrecen para fortalecer la formación integral de los estudiantes, enfatizando en elementos relacionados con el éxito académico: la organización del tiempo; la preparación de exámenes y metodologías de estudio.
- La generación de procesos formativos de capacitación y actualización a tutores estudiantiles, que apoyan a los estudiantes con dificultades académicas y como futuros docentes. Vale la pena destacar la alianza que se ha venido consolidando entre Bienestar Universitario y Desarrollo Profesional, propiciando los espacios de práctica para los estudiantes del curso Formación Pedagógica para Monitores. Esto ha permitido desarrollar estrategias eficientes como la tutoría entre pares y brindar un espacio de formación, con todas las garantías de un seguimiento supervisado a la labor de los estudiantes que aspiran en el futuro llegar a ser docentes.
- El trabajo de alianza con la Coordinación de Seguimiento y recuperación de la División de Ingenierías, para la atención conjunta de estudiantes de ingeniería en riesgo académico, así como la contribución a la formación pedagógica de los pares estudiantiles que pertenecen a los grupos de apoyo académico.
- El desarrollo de talleres de inducción a la labor de seguimiento estudiantil, dirigido a los coordinadores de programas académicos y directores de departamento que ingresan por primera vez, en relación a las acciones de apoyo a su gestión, desde Bienestar Universitario.
- La creación de espacios de reflexión, análisis y apoyo al estudiante que acude a solicitar ayuda o es remitido al servicio, en el re-descubrimiento del proyecto de vida y su re-orientación.
- Las estrategias de prevención de riesgos académicos.

- Los servicios de apoyo en casos de difícil abordaje al estudiante, debido a condiciones académicas y personales; así como la asesoría a los padres de familia en la atención y manejo de casos de hijos con situaciones de riesgo, discapacidad o de desorientación vocacional.
- El diseño de estrategias y de propuestas que han facilitado el mejoramiento de procesos y procedimientos para la atención y seguimiento de los estudiantes, así como el mejoramiento de su condición académica. Esto ha impactado la calidad de vida académica del estudiante en riesgo académico y estudiantes con discapacidad.
- La creación de espacios de crecimiento profesional a jóvenes practicantes de Psicología, Medicina, Comunicación Social y Licenciatura en Pedagogía Infantil desde VIII a X semestre, que han elegido a Bienestar Universitario y al área de Orientación Académica para realizar sus prácticas menores y/o profesionales, y el desarrollo de sus propuestas que han redundado en la calidad del servicio del área.
- La creación de alianzas con instancias de la Universidad para generar acciones preventivas y de intervención, a nivel de extensión en la comunidad escolar y de profesionales de la orientación escolar, de la ciudad, el departamento y la región.
- Apoyo a funcionarios, docentes y directivos en el manejo de casos de riesgo académico, discapacidad, estudiantes en general.

Evidentemente, el balance presentado es muy alentador y permite apreciar la proyección hacia el futuro del área de Orientación Académica de Bienestar Universitario, como una instancia comprometida con la misión de la formación integral que contribuye de manera decisiva a la prevención de la deserción por razones académicas.

Por ello, en 2008 se compiló esta publicación, con el ánimo de compartir conocimientos, experiencias, buenas prácticas y lecciones aprendidas desde esta importante área.

CAMINOS RECORRIDOS ORIENTANDO A LOS JÓVENES: RECORDANDO EL PASADO... ESCRIBIENDO EL PRESENTE

Antecedentes históricos y teóricos del área de Orientación
Académica de la Universidad del Norte.

La orientación académica en la Universidad del Norte cuenta con un referente histórico enriquecido a través del tiempo por la labor iniciada en los años ochenta por la psicóloga Anne Lise De Wan, quien haciendo parte del entonces Departamento de Asesoría Psicológica (DAP), como instancia adscrita al programa de Psicología de la hoy División de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad del Norte, lideraba el proceso y establecía unos lineamientos precisos para el abordaje de los estudiantes.

Por estos años el trabajo de atención a estudiantes se concentraba en la asesoría psicológica y la psicoterapia breve, como procesos de la atención individual.

Posteriormente, asume la dirección de este departamento la psicóloga María Teresa Correa de Sabbagh, con quien se fortalecen los nexos con el programa de Psicología y se inicia una nueva área para la atención de los estudiantes: el área Académica.

Es así como el Departamento de Asesoría Psicológica da paso al Departamento de Asesoría Académica y Psicológica (DAAP). Desde allí se nutren los procesos de consulta individual de carácter psicológico y se complementan con los primeros talleres a nivel grupal en la línea de temas como sexualidad, estrés y asertividad para adolescentes. De igual manera, en la nueva área académica se organizan los procesos de atención individual, contribuyendo a la detección y manejo de los casos relacionados con el bajo rendimiento académico.

Posteriormente, se adicionan talleres a nivel grupal en la línea de la Metodología de Estudio y Lectura Comprensiva.

Un aspecto importante del trabajo en este período fue la vinculación de profesionales de este departamento a la asignatura de Introducción a la Vida Universitaria, coordinada directamente por Bienestar Universitario. Con esta vinculación se organizaron los pilares de la intervención masiva a los estudiantes, específicamente del primer ingreso, con miras a favorecer los procesos de adaptación al medio universitario.

De igual manera, se inició la modalidad de atención de estos estudiantes en la llamada “Bienvenida a la Universidad” y se estructuraron conceptualmente los programas de prevención de la drogadicción y seguimiento a estudiantes en riesgo académico.

Entre 1988 y 1989 se genera una nueva modalidad de atención de los estudiantes y para ello el Programa de Psicología apoyó al Departamento con un grupo de psicólogos especialistas en el área clínica, para prestar sus servicios en el proceso de evaluación y atención a estudiantes.

Con esta modalidad se estableció un proceso riguroso de diagnóstico que permitió la identificación de factores que incidían en la situación académica y personal de los estudiantes, y facilitó posteriormente la derivación hacia los servicios establecidos por el Departamento para estos casos.

Con este proceso, llevado a cabo durante aproximadamente dos años, se generó un aprendizaje de experiencias que luego fueron analizadas y plasmadas bajo la forma de acciones en el Plan Estratégico de Desarrollo 1992-1994 de este Departamento.

En los años noventa asumió la dirección del DAAP, la psicóloga Margarita Racedo. Con esta nueva dirección, el Programa de Psicología, con las orientaciones del Decano, Dr. José Amar, consideró clave dar una nueva orientación conceptual y metodológica a la atención de los estudiantes universitarios y consideró que, unida a la academia, se deben integrar las

herramientas de la investigación para trabajar los problemas generales de éstos y abordarlos desde una perspectiva más preventiva y menos asistencial.

De ahí se generó la política de reducir el número de sesiones dedicadas a la atención individual y remitir externamente los casos que ameritaban atención psicoterapéutica.

Se enriquecieron por lo tanto los procesos de trabajo grupal a nivel académico y psicológico y el Departamento asumió la asignatura Introducción a la Vida Universitaria, dirigida a los estudiantes del primer ingreso, con el objetivo de fortalecer las destrezas académicas y personales que permitan orientar de la mejor manera la vida académica; se fortaleció además el área de Asesoría Docente; se dio inicio al Seminario de Formación Integral con participación de profesores de diferentes instancias y se generaron nuevos proyectos de orden preventivo.

Con la dirección de la psicóloga Margarita Racedo se orientaron las acciones contempladas en el Plan Estratégico 1992-1994 de una forma más integrada al Plan Estratégico Institucional. En este Plan, el servicio de asesoría y orientación individual fue considerado como una de las actividades importantes del Departamento y su modelo teórico se fundamentó en la promoción en salud, promulgada en el país en 1990. De ahí que la atención se organizó dentro del programa de Prevención Integral, sub-programa Estudiantes y en el cual se brindaban dos tipos de servicio: una modalidad de atención de carácter remedial o de intervención propiamente dicha, cuando el problema o necesidad era de orden situacional, reactiva o académica, y cuya duración no superaba una sesión, remitiéndose por tanto al estudiante a talleres internos que el departamento ofrecía, con el fin de fortalecer o generar nuevas estrategias para afrontar su situación. La otra modalidad correspondía a aquellos casos en los que prevalecían factores situacionales o personales, que no eran susceptibles de ser superados con el tipo de atención brindada por el Departamento, de tal forma que se procedía a realizar la remisión externa a los especialistas según el caso.

En cuanto a la actividad de seguimiento a estudiantes, ésta respondió a los parámetros de carácter preventivo, ya que en la marcha se realizaba una identificación temprana de factores de riesgo, cualidades y habilidades del estudiante para que, a partir de este abordaje directo, se disminuyeran la repitencia, la deserción y el aumento de problemática personal-social en la población estudiantil de la Universidad.

Este proceso era de carácter obligatorio para todos los estudiantes de primer ingreso y para los que cursaban el II semestre en adelante, pero que ya tenían factores de riesgo debidamente identificados¹⁶.

A partir de 1994, cuando el DAAP se fusiona con el entonces Departamento de Bienestar Universitario, los procesos de asesoría y seguimiento tienen una variación.

En el Plan de Desarrollo gestionado ese año se delinearon nuevas directrices en relación con la atención de estudiantes y es así como el Departamento de Bienestar Universitario adopta el modelo de prevención integral y se crea el área de Asesoría Estudiantil.

En este modelo se implementó como estrategia básica la prevención integral de las dificultades académicas, sociales y psicológicas de los estudiantes. Esta estrategia trabajó en dos niveles: primaria y secundaria, y contempló la asesoría como un conjunto de actividades que en el contexto de la prevención integral, evitan, reducen o minimizan la incidencia de los factores académicos, sociales y psicológicos asociados a problemas que afectan los procesos y resultados de la enseñanza y del aprendizaje.

Según esta conceptualización, la asesoría adquirió una perspectiva social que permitía la comprensión del estudiante como una persona con posibilidades, según su proyecto de vida y como un ser activo frente a la resolución de sus problemas.

¹⁶Plan de Desarrollo. Departamento de Asesoría Académica y Psicológica (DAAP), Universidad del Norte (1990), Barranquilla. Anexo 1.8. y 1.9.

Esta asesoría podía ser de carácter voluntario o por remisión de profesores, directores de programa, jefes de departamentos, entre otros, y de tipo académico y/o psicológico.

En este mismo año 1994, el programa de seguimiento tiene nuevas denominaciones: *Seguimiento Fase I*, en el que se continuó el trabajo con todos los estudiantes de primer ingreso, siguiendo las mismas acciones pero, a diferencia de años anteriores, los alumnos pasaron a determinar por voluntad propia su acceso a la asesoría con el psicólogo(a) de cada grupo para una evaluación, a partir de la cual se derivaban a procesos internos y/o externos.

El programa de *Seguimiento Fase II* se dirigía a los estudiantes con estados académicos próximos a período de prueba, período de prueba transitorio, en período de prueba y en recuperación, a quienes, previa citación por el director (a) de programa y la coordinadora del Área Estudiantil, se les atendía con entrevista diagnóstica que permitía la toma de decisiones, derivando al estudiante a procesos internos y/o externos¹⁷.

En 1995 asume la dirección de la reciente estructura de Bienestar Universitario la psicóloga Gina Pezzano, Magíster en Desarrollo Social y con una reconocida experiencia como directora del Programa de Psicología, de la misma institución. La vinculación de la doctora Pezzano durante 15 años a la academia, fue determinante para posicionar a Bienestar Universitario como una instancia de servicio que, unida a la academia, estaba dirigida a compartir el trabajo de formación de estudiantes. Es así como se continúan y fortalecen procesos, se genera una modernización del Bienestar Universitario y se fundamenta el trabajo en el concepto de *desarrollo humano*, para complementar el modelo de prevención integral.

Por ello, procesos como los de *Seguimiento Fase II* empiezan a ser pensados y reestructurados con ese fin: el trabajo conjunto con la academia. Por esta razón, a partir del segundo semestre de 1997 se trabajó con la Decanatura de la División de Ingenierías en el mejoramiento de los procedimientos de convocatoria y citación

¹⁷ *Ibíd.*

de estudiantes con dificultades académicas, para incrementar la cobertura y lograr una mayor eficiencia en la prestación de los servicios requeridos.

Este procedimiento continuó hasta finales de 1999, debido a la reestructuración de Bienestar Universitario a partir de enero de 2000. En este año se inició una nueva era de Bienestar, y se logró, bajo la dirección de la psicóloga Gina Pezzano, la ubicación de Bienestar Universitario en un gran Coliseo Cultural y Deportivo. Con este nuevo espacio se generó un impacto favorable en la comunidad educativa y especialmente en los estudiantes, quienes encontraron en este magno edificio comodidades y acceso a diversas actividades complementarias a su trabajo académico, muchas de ellas lideradas por Bienestar Universitario.

Desde el punto de vista organizacional, se mantuvieron las fortalezas de las principales acciones, pero se modificaron y mejoraron otras en razón del nuevo organigrama de trabajo y de los nuevos programas.

Es así como nace la coordinación del área de Orientación Académica, que acoge las actividades de seguimiento para estudiantes en riesgo académico, la atención de estudiantes con necesidades específicas en el área académica, el proceso de orientación vocacional y profesional, los talleres y grupos focales de orden académico, el programa de atención para estudiantes con discapacidad y otras nuevas propuestas, de manera que redunden en la calidad del servicio y por ende en la formación del estudiante.

Para asumir su trabajo, el área de Orientación Académica, con el legado del antiguo Departamento de Asesoría Académica y Psicológica (DAAP), ha considerado un importante número de aspectos que sirven de antecedentes y otros que son parte de la situación actual del joven.

Teniendo en cuenta los años de experiencia, el crecimiento de la población estudiantil y la presencia de dificultades académicas de diverso origen, se ha visto en la necesidad de re-evaluar sus acciones y considerar ciertos proyectos que lleven a una especialización de su labor, a investigar, a gestionar propuestas, a establecer vínculos que generen estrategias de apoyo que redunden en un mayor y una mejor atención, direccionadas a las necesidades

de los estudiantes, a retroalimentar a la academia y a contribuir a generar mecanismos de prevención de las dificultades académicas.

De acuerdo con las investigaciones realizadas por profesionales del área de psicología y educación de la Universidad de los Andes, la Universidad del Valle y la Universidad del Norte, los resultados han arrojado datos significativos acerca de una población estudiantil que desde los años noventa y de manera creciente, presenta dificultades que hacen difícil el logro de los objetivos de su carrera, entre otras, las historias académicas con altibajos, dificultades en la lectura, errores en la escritura, escasa comprensión de lenguajes y conceptos abstractos, poco uso de estrategias de aprendizaje, y dificultades de atención y concentración.

Adicionalmente, la educación actual debe enfrentar un proceso acelerado de renovación y diversificación de nuevas formas de aprender, debido a los nuevos contextos de aprendizaje, y la exigencia de un perfil diferente de egresados, con una serie de competencias entre las cuales se hallan la capacidad de previsión, discernimiento y selección en la toma de decisiones¹⁸.

Hay que recordar que la capacidad de aprendizaje de un individuo está dada por una serie de estructuras cognoscitivas que, a su vez, le permiten asimilar, procesar, organizar y aprovechar las experiencias, por supuesto, no homogéneas para cualquier aprendizaje, puesto que dependen no sólo de la madurez neurofisiológica, sino también de las experiencias vividas y cómo éstas le han servido de estímulo intelectual.

Lo anterior quiere decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se desarrolla en un sujeto universal y abstracto, sino en sujetos que poseen una estructura cognoscitiva particular, lo cual hace necesario conocer las variables que constituyen esta estructura para influir sobre ellas, si se desea enseñar con rigor y eficacia¹⁹.

¹⁸ Martínez, M. C. (1997) *Los procesos de la lectura y escritura*. Cali: Universidad del Valle, p. 12.

¹⁹ Llinás, E. (2000, febrero, 22) Plan de Desarrollo, Programa de Orientación Académica. Bienestar Universitario, Universidad del Norte, pp. 6-7.

Por otra parte, las estructuras cognoscitivas evolucionan y se organizan por medio de intercambios interindividuales de la representación social. Aquí el papel del lenguaje es muy importante pues es el intermediario entre el sujeto y el mundo; es el instrumento de interiorización y enriquecimiento de los procesos de interestructuración. El lenguaje permite aprehender el mundo, ordenar sin tener que manipular, ordenar acciones antes de ejecutar, compilar en la memoria, decodificar.

Todo esto es importante en la labor académica de formación del joven adolescente que llega a la universidad con la ilusión de hacerse un excelente profesional²⁰.

Adolescencia

Ciertamente, quienes llegan a la universidad con el sueño de convertirse en profesionales son adolescentes que, en una gran proporción, apenas superan los 16 años en promedio y en el transcurso de la vida académica se van transformando en adultos jóvenes, con opciones de continuar su formación profesional en áreas de especialidad que les demanda lo social y económicamente establecido.

Pero ¿qué se entiende por adolescencia y adultez joven? Las siguientes consideraciones al respecto de esta pregunta son los elementos que conceptualmente sustentan el trabajo del área de Orientación Académica.

Debido a que la atención se hace mayoritariamente a la población adolescente, es importante recordar qué es la adolescencia y lo que implica esta etapa evolutiva.

Por adolescencia se comprende la etapa de transición en la que ya no se es niño, pero en la que tampoco se ha alcanzado aún el estatus de adulto, la cual se extiende de los 12-13 años de edad hasta el final de la segunda década de vida aproximadamente. Sin embargo, es importante aclarar que esta conceptualización y delimitación de un período de la vida humana es algo que los mismos teóricos de la psicología

²⁰ *Ibid.*, p. 7.

evolutiva consideran como un fenómeno reciente, producto de finales del siglo XX en Occidente²¹.

Desde esta perspectiva se afirma que la adolescencia es un producto cultural y que, por tanto, su carácter más o menos suave o agitado es sólo una de las consecuencias de las experiencias que cada cultura aporta a sus miembros jóvenes.

Es así que se prefiere hablar de adolescentes que de adolescencia, al reconocerse que hay adolescentes para los que esta época de la vida posiblemente sea tormentosa, y otros para los que ésta sea más fácil, aun cuando no esté exenta de problemas; los otros, que son la mayor parte de los adolescentes, se ubican en un punto intermedio entre estos dos extremos²².

Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia

Como se aprecia, la adolescencia conlleva importantes y profundos cambios, los cuales implican no sólo los aspectos psicológicos, físicos, sociales y emocionales del individuo, sino también cognoscitivos. El desarrollo cognitivo en la adolescencia está definido por el paso del individuo hacia nuevas formas de pensamiento; es decir, por el paso hacia un nivel de pensamiento tanto nuevo como superior, caracterizado por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento denominado en la tradición piagetiana pensamiento formal²³.

Los tres principales logros y características funcionales asociadas a este período de operaciones formales son:

- La realidad concebida como un subconjunto de lo posible.
- El carácter hipotético-deductivo.
- El carácter proposicional.

²¹ Díaz, P. (2002) Adolescencia y cognición. Propuesta de Investigación para el Programa de Orientación Académica. Proyecto de práctica semestral. Bienestar Universitario, Universidad del Norte, p. 9.

²² *Ibid.*, p. 13.

²³ Palacios, J; Marchesi, A y Coll, C. Citados por Díaz, P. En: Adolescencia y cognición. *Op.cit.*, p. 17.

Por las características de este tipo de pensamiento, durante la adolescencia ocurre un aumento en la capacidad y el modo de pensar que amplía la conciencia, la imaginación, el juicio y el discernimiento. Estas mayores habilidades también llevan a una rápida acumulación de conocimiento, con una apertura hacia un conglomerado de temas y problemas que complican y enriquecen la vida de los sujetos. Todos estos cambios son posibilitados por el creciente pensamiento abstracto, nuevos usos del lenguaje y el empleo de destrezas meta-cognitivas que tienen lugar durante este lapso de vida²⁴.

La principal crítica a esta teoría de la Escuela de Ginebra se ubica en el sentido de considerar al pensamiento formal como una estructura de conjunto, universal, sin influencia del contenido como una variable mediadora en la resolución de problemas, y además como la cima del funcionamiento intelectual.

Como se ha demostrado en investigaciones más recientes sobre el pensamiento formal, tanto el contenido como el conocimiento previo de un individuo ejercen una influencia crucial en el estudio y comprensión del desarrollo o déficit en el pensamiento formal de un individuo.

En conclusión, el desarrollo cognitivo del adolescente ya no puede concebirse simplemente como un conjunto de estrategias de razonamiento que pueden aplicarse a cualquier contenido, sino que también consiste en paquetes de información específica, que dependen de la experiencia concreta de cada individuo y cuya asimilación adecuada se encuentra en íntima relación con la capacidad de desechar o contradecir las ideas previas²⁵. En consecuencia, este desarrollo tampoco puede concebirse al margen del aprendizaje, sea este académico o informal, pues si la adquisición del pensamiento abstracto o formal en la adolescencia depende en buena parte de la experiencia del sujeto (teorías, ideas previas), es evidente que buena parte de esta experiencia se adquiere o debería adquirirse en la escuela. Esto deja al descubierto la responsabilidad ineludible de la escuela en brindar la estimulación e información adecuada y suficiente para propiciar y mejorar el desarrollo cognitivo del adolescente²⁶.

²⁴ Craig; Woolfolk, citados por Díaz, P. *Op.cit.*, p. 22.

²⁵ Palacios, J; Marchesi, A; Coll, C. *Op.cit.*, p. 27.

²⁶ *Ibid.*, p. 27.

Problemas más frecuentes que pueden incidir en el desarrollo cognitivo del adolescente

Según la indagación realizada dentro de los procesos de seguimiento llevados a cabo con los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo académico, y principalmente de la información obtenida en el proceso de compilación teórica al que se ha hecho mención, Paola Díaz expresa unos datos generales entre los cuales destaca el hecho de que los adolescentes, en algún momento, se han sentido tan tristes que han llorado y han deseado alejarse de todo y de todos. Incluso, en el transcurso de su adolescencia, estos jóvenes han pensado que la vida no merece la pena vivirla.

Estos frecuentes sentimientos, que pueden dar lugar a un estado depresivo, pueden no ser evidentes para los demás, pues de forma general los padres o educadores no imaginan que este tipo de comportamientos pueda llevar a estados críticos.

En los actuales tiempos, la ingesta alimenticia excesiva o deficiencia en la alimentación, la somnolencia y las preocupaciones excesivas sobre su apariencia física, pueden ser también signos de molestia o discomfort emocional. De forma más obvia, recalca Díaz en su compilación, pueden aparecer fobias y ataques de pánico.

Otros estudios recientes, llevados a cabo por otros investigadores, han demostrado que los problemas emocionales del adolescente no suelen ser reconocidos ni siquiera por sus familiares o amigos y deben ser considerados muy detenidamente para comprender a cabalidad cómo pueden estar influyendo en la habilidad de pensamiento formal que se espera maneje el individuo desde este período de vida²⁷.

Dentro de estos mencionados problemas coexisten muchos otros que deben ser considerados por la familia, ya que pareciese que hay una tendencia dentro del núcleo familiar a hacer negación de los mismos; hecho que, por supuesto, va

²⁷ *Ibíd.*, p. 28.

en contra de las mismas posibilidades de búsqueda de solución. Sólo mediante un proceso de seguimiento en el que el estudiante permita recibir ayuda, se puede encontrar la manera de recibir el apoyo de la familia para aquellos casos que requieren de la intervención de especialistas en el proceso, de manera que se minimice la deserción del proceso educativo.

El siguiente aparte toca al adulto joven y aun cuando existen controversias al respecto, se toma como referencia teórica pues dentro del proceso regular de atención a estudiantes se encuentran aquellos en la fase de finalización de su carrera con unas características y necesidades diferentes a los del primer ciclo.

El adulto joven

Siguiendo con el compendio teórico del trabajo que la estudiante Paola Díaz realizó en el proceso de práctica para apoyar los sustentos teóricos del área de Orientación Académica, se referencian los siguientes elementos conceptuales en torno a la etapa del adulto joven, igualmente como población que requiere atención, especialmente entre los 20 y 21 años, situados generalmente desde VI semestre en adelante.

Según la compilación de Díaz, se concibe al adulto joven como al grupo de sujetos que, dentro del desarrollo adulto en general, comprenden el primer período de los 20 a los 40 años, aproximadamente. A pesar de confundirse un poco con los límites de edad señalados para el final de la adolescencia, la diferencia real para cada individuo empieza a marcarse verdaderamente con la vivencia de procesos claramente distinguibles con respecto a aquellos referidos al período adolescente. Lo anterior significa que los cambios que se experimentan en el pensamiento, la conducta y la personalidad del adulto joven son menos el resultado de la edad cronológica o de transformaciones biológicas, que de los acontecimientos y las fuerzas personales, sociales y culturales. Los hitos sociales y las exigencias culturales del joven adulto han de respaldar, ampliar o trastornar las pautas de comportamiento establecidas en la adolescencia y reclaman la creación de otras nuevas²⁸.

²⁸ *Ibid.*, p. 33.

En general, relata Díaz, el joven adulto se caracteriza por una mayor capacidad en la toma de decisiones y resolución de problemas, por lo que autores como Datan y Ginsberg (1975) afirman que la sola habilidad para responder al cambio y adaptarse con éxito a las nuevas condiciones es ya una señal de madurez adulta, y que la solución favorable de las contradicciones y dificultades es la base de la actividad de este nuevo período de vida.

La característica principal de este período, según estos autores, es que el individuo debe comenzar a asumir roles sociales y familiares; es decir, hacerse responsable de su vida y de la de quienes le acompañan en la conformación de una familia. Sin embargo, el momento en que tienen lugar acontecimientos sociales característicos de este período, tales como la elección de carrera, matrimonio, entre otros, varían de un individuo a otro de acuerdo con las particulares formas de afrontamiento de cada uno, así como dependiendo de las exigencias y restricciones culturales²⁹.

Desarrollo cognitivo en el adulto joven

Parafraseando a algunos autores, Díaz expresa que en cuanto al desarrollo cognitivo, una forma de pensamiento adulto es el que algunos teóricos han denominado *pensamiento dialéctico* en el cual cada idea o tesis implica su idea opuesta o antítesis. El pensamiento dialéctico consiste en la capacidad de considerar puntos de vista opuestos en forma simultánea, aceptando la existencia de contradicciones. Este tipo de pensamiento permite la integración entre las creencias y experiencias con las inconsistencias y contradicciones descubiertas, favoreciendo así la evolución de nuevos puntos de vista, los cuales necesitan ser actualizados constantemente. El pensador dialéctico posee conocimientos y valores, y se compromete con ellos; pero reconoce que éstos cambiarán, ya que la premisa unificadora del pensamiento dialéctico es que la única verdad universal es el cambio mismo³⁰.

Los adultos que alcanzan el pensamiento dialéctico se caracterizan porque son más sensibles a las contradicciones, aprecian más las opiniones contrarias ya que

²⁹ *Ibid.*, p. 33.

³⁰ *Ibid.*, p. 35.

han aprendido a vivir con ellas³¹. Otros teóricos se han referido a este mismo período, como el del pensamiento post-formal, una etapa que va más allá de las operaciones formales planteadas por Piaget. Este pensamiento post-formal tiene tres elementos básicos: relativismo, contradicción y síntesis. El adulto que alcanza el pensamiento post-formal es capaz de sintetizar pensamientos contradictorios, emociones y experiencias dentro de un contexto más amplio. No necesita elegir entre alternativas porque es capaz de integrarlas³².

Por otra parte, autores como Perry y Riegel, quienes investigaron a jóvenes universitarios, concluyen que los cambios que observaron en esta población y que lleva a logros como los de compromiso y responsabilidad para este período de la vida, se relacionan muy estrechamente con la posibilidad de una experiencia universitaria y no con vivencias más generales.

Así mismo, entre la diversidad de estudios realizados en adultos se concluye que el aprendizaje, la memoria, la capacidad de resolver problemas y muchos otros procesos cognitivos persisten a lo largo de la vida después de alcanzar su punto máximo a finales de la adolescencia. Pero se ha observado que esto puede variar de unos individuos a otros de acuerdo con las experiencias educativas con que cuente cada uno, las cuales los llevarán a desarrollar una mayor o menor flexibilidad cognitiva³³.

Educación superior y trabajo en el adulto joven

Díaz, considerando a los autores anteriormente citados, expresa que ante la diversidad de opciones que se presentan frente a la educación superior, la experiencia universitaria es difícil de generalizar. Continúa diciendo que la universidad alberga estudiantes de diversas clases y es una etapa de búsqueda intelectual y crecimiento personal, ya que ésta ofrece la posibilidad de moldear

³¹ Rice, F. (1997) *Desarrollo humano, estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall. Citado por Díaz, P. *Op. cit.*, p. 36.

³² Hoffman, L. et al. *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: Mc Graw-Hill. Citado por Díaz, P. *Ibid.*, p. 36.

³³ Schai. (s.f.). Citado por Díaz, P. *Op. cit.*, p. 37.

una nueva identidad personal. Así mismo, los retos sociales e intelectuales de la universidad conducen a un crecimiento moral y cognitivo.

Estos autores de forma general han considerado que el trabajo influye en muchos aspectos del desarrollo físico, intelectual, emocional y social. Los trabajadores jóvenes se preocupan más por lo interesante que pueda ser su trabajo y por las posibilidades de desarrollo que pueda presentar. Hoy en día, continúa Díaz, la elección de profesión está muy poco limitada por el género y al igual que los hombres, las mujeres trabajan para ganar dinero, lograr reconocimiento y para satisfacer sus necesidades personales. Aunque se han visto diferencias entre los sueldos que tienen los hombres con los de las mujeres (que son menores), cada día se hacen más equitativos. El trabajo puede ser fuente de estrés y satisfacción y también influirá sobre las relaciones interpersonales y sobre el desarrollo de la personalidad³⁴.

Dificultades de aprendizaje en el adolescente y el adulto joven

Los aspectos que a continuación se consideran son los más complejos y abundantes en literatura. Sólo para este tema cabría la opción de una sola publicación, pero en razón del espacio y teniendo en cuenta los lineamientos de acción para la atención de los estudiantes universitarios se considerarán los apuntes que hemos tomado como base a lo largo del tiempo.

Se ha consultado a Cecil Mercer, como una buena opción para consolidar de manera general, y a partir de sus diversas investigaciones, las características principales especialmente de los adolescentes con dificultades de aprendizaje. De forma muy concreta puede resumirse que enfatizan en las siguientes clasificaciones que hace este autor:

- *Déficit académico.* Es decir, logros académicos pobres debido a la presencia en la mayoría de los casos de dificultades en el lenguaje escrito, lectura y matemáticas.

³⁴Díaz P. *Op. Cit.*, pp. 39-40.

- *Déficit cognoscitivo.* Dificultades en el procesamiento de la información debido a déficit en el funcionamiento ejecutivo de atención, memoria, asociación entre otros, que se manifiesta en pobre procesamiento de la información, selección, coordinación, uso de la información necesaria para la puesta en marcha de destrezas de pensamiento según la exigencia de la tarea.
- *Deficiencias en habilidades para el estudio y/o estrategias para el aprendizaje.* La mayoría de estudiantes con dificultades hace poco uso de estrategias de aprendizaje manifiestas en dificultades para la toma de notas, control de errores en la escritura, organización del material de estudio, dificultades al recorrer un pasaje de lectura y comprensión al escuchar.
- *Dificultad en las habilidades sociales.* En este sentido, manifiesta el autor, hay variaciones según el grado de dificultades que presentan. En la mayoría de los estudiantes con dificultades de aprendizaje existe una tendencia a participar menos en actividades comúnmente llamadas extracurriculares, suelen mostrarse menos abiertos ante los demás pares; por lo tanto, suelen tener pocos amigos, participan menos en conversaciones, tienen dificultad para resolver problemas y no suelen resistir la presión de los amigos o compañeros.
- *Problemas de motivación.* Muchos adolescentes con dificultades de aprendizaje tienen problemas de la motivación en cuanto al trabajo que realizan, dado que la frustración en la historia académica, el éxito académico limitado, las presiones familiares, sociales, económicas, entre otras, les hace susceptibles de perder el interés por aprender. Usualmente, este tipo de estudiantes no tienen motivación intrínseca y dependen básicamente de factores externos que muchas veces no pueden ni quieren manejar. Esencialmente, en muchos casos, éste se convierte en el foco de intervención inicial.

Es importante, según el autor, analizar también que en la gran mayoría los currículos, programas, planes de estudio, procesos metodológicos utilizados por

profesores, entre otros factores, no favorecen a este tipo de estudiante convirtiéndose en barreras para los mismos.

Por ejemplo, advierte al autor, en un salón de clase los profesores normalmente se apoyan mucho en la lectura y tienden a hacer preguntas; usan pocos sistemas de organización que ayuden a que los estudiantes mantengan su atención y tomen notas más eficientemente; no se les puede pedir a los estudiantes que demuestren o escriban lo que han comprendido de algún material presentado o exigido en clases, dan sus clases a un ritmo rápido y sólo los que tengan excelentes habilidades pueden seguirlos; además, la frecuencia de retroalimentación oral y de refuerzo es más bien baja. Esto, por supuesto, requiere que los estudiantes posean habilidades para escuchar, prestar atención, memorizar, tomar notas, leer fluidamente, comprender textos y realizar escritos, lo que no es posible en aquellos que tienen dificultad.

Textualmente se resalta la siguiente afirmación: “El trabajo al que se enfrenta el estudiante se le convierte en algo sumamente complejo, lo que le dificulta la adquisición del conocimiento y la expresión de ese conocimiento; esto por supuesto le impide entonces funcionar con independencia”³⁵.

En 2004, al hacer una revisión de las asesorías realizadas desde 2000, se observó que en los servicios de Asesoría y Seguimiento Fase II, el grueso de los casos reportados estuvieron relacionados con dificultades académicas. Esta cifra, *grosso modo*, nos indica que existe un alto índice de estudiantes que merecen un estudio o diagnóstico más profundo para determinar de la misma manera niveles de intervención más específicos e, inclusive, remitir a especialistas, que de manera integral puedan rehabilitar según los casos.

Un elemento importante por considerar es la ausencia o deficiencia en el proceso de orientación vocacional y profesional, dado que un porcentaje bastante alto ingresa a la Universidad y desconocen el fundamento de la carrera elegida. Esto se torna en un factor de riesgo significativo, por cuanto genera otras dificultades que limitan el proceso académico, debido a la presencia de dificultades

³⁵ Mercer, C. (1987). *Dificultades de aprendizaje 2. Educación especial*. Barcelona: CEAC, pp. 36-45.

específicas relacionadas con habilidades y aptitudes requeridas para afrontar la complejidad del conocimiento abstracto propio de la universidad.

Es así como un estudiante desubicado a nivel vocacional, no solamente presenta dificultades en áreas del conocimiento relacionadas con la carrera, sino que la desmotivación y la baja tolerancia a la frustración genera estados de tensión acompañados por ansiedad y reacciones depresivas debido a la presión que siente para responder a la decisión que, la gran mayoría de las veces, es tomada por sus padres.

Así mismo, se observa en la actualidad que las habilidades sociales son muy importantes para complementar las habilidades académicas dentro del contexto universitario, ya éstas ayudarán al proceso de constitución y desarrollo del proyecto de vida laboral. Se ha observado, especialmente en estudiantes de ciertos programas académicos, que no se determinarán aquí con nombre propio, extraordinarias habilidades académicas pero pocas habilidades sociales. Igualmente, se ha observado en estudiantes consultantes en el área de Orientación Académica, que han iniciado su vida universitaria y que de manera recurrente pasan a estados de condición académica de riesgo. Según Mercer, la presencia de un conjunto de deficiencias hace difícil el abordaje en la consejería por el pobre autoconcepto que a lo largo de los semestres en cuestión van desarrollando los estudiantes en detrimento de su propio proceso de mejoramiento. Estos estudiantes entran en una especie de ambivalencia o contradicción, pues pese a que desean cambiar para mejorar su comportamiento y llevan a cabo acciones para lograr ese mejoramiento, les cuesta mucho trabajo y como el proceso requiere de perseverancia y disciplina, terminan por desistir.

El proceso de concientización de poseer uno o varios problemas requiere tiempo y una capacidad alta de auto-evaluación. Cuando el joven la desarrolla, el proceso de intervención con las exigencias propias del abordaje en consejería fluye mejor y hay una tendencia significativamente positiva de probabilidades de recuperación. Además, el estudiante acepta más fácilmente el seguimiento debido a que se siente más apoyado, respaldado, genera más confianza en sí mismo, se observa además a sí mismo con oportunidades de cambio.

Parafraseando a la psicóloga María Eugenia Reátiga, este tipo de joven requiere un “yo auxiliar” que le sirva de apoyo para enfrentar los retos de cambio, para mejorar y continuar el proceso académico.

Clasificación de las dificultades de aprendizaje según las áreas de competencia académica

A continuación se presenta una clasificación de las principales dificultades según las áreas de competencia del proceso académico, siguiendo estrictamente los criterios teóricos de Mercer, así:

1. LENGUAJE

De orden fonológico, morfológico, sintaxis, semántico, de prosado y/o auditivas.

Disfunciones del habla: interrupciones, muletillas y frases sin concluir.

2. LECTURA

Los factores asociados a las dificultades en la lectura pueden ser:

Hábitos de lectura:

- Movimientos de tensión: fruncir el ceño, no estarse quieto, usar tono de voz alto y morderse los labios.
- Inseguridad.
- Perdersse en la actividad, con frecuencia a menudo asociado con repeticiones.
- Movimientos laterales de cabeza como sacudidas.
- Sostener el material muy cerca.
- Desviarse exageradamente (38 a 46 cm.)

Errores en el reconocimiento de palabras:

- Omisiones.
- Inserciones.
- Sustituciones.
- Inversiones: invertir letras en una palabra.

- Pronunciación incorrecta de palabras.
- Transposiciones: leer palabras en un orden incorrecto.
- Palabras desconocidas: dudar durante más de cinco segundos cuando no puede pronunciar una palabra.
- Leer de forma lenta y cortada: no reconoce las palabras con suficiente rapidez (20 - 30 palabras por segundo).

Errores de comprensión:

- No poder recordar hechos fundamentales: no poder contestar preguntas específicas sobre un pasaje.
- No poder recordar secuencias: ser incapaz de relatar la secuencia de una historia leída.
- No poder recordar el tema principal: ser incapaz de recordar los temas más importantes de una historia.

Síntomas diversos:

- Leer palabra por palabra: leer de forma cortada, laboriosa y vacilante (no intentan agrupar palabras).
- Tono de voz alto y tenso: leer en un tono de voz más alto que el utilizado habitualmente en las conversaciones.
- Frases inadecuadas: agrupar las palabras de forma inapropiada.

3. ESCRITURA

Estas dificultades se manifiestan en:

- Dificultades en orientación en el espacio para escribir.
- Dificultad en la formación de la letra: tamaño de la letra, proporción y alineación, calidad del trazo, inclinación de la letra, velocidad.
- Ilegibilidades en la escritura cursiva.
- Dificultades en la concordancia y tiempo de los verbos.
- Mala utilización de pronombres personales y posesivos; incorporación, sustitución, modificación de palabra, uso indebido de plurales y negativos en palabras.
- Frases incompletas e inconexas.
- Uso incorrecto de mayúsculas, mala puntuación, defectuosa caligrafía.

- Dificultad en la expresión escrita, que es la más compleja de las habilidades del lenguaje, ya que debe escuchar, hablar y escribir bien.

4. HABILIDADES MATEMÁTICAS

Dificultades de tipo:

Perceptivas:

- Figura-fondo: pérdida de la orientación en la hoja de ejercicios. Deja inconclusos los problemas de una página.
- Discriminación: no establece diferenciación entre números, por ejemplo: 6 y 9; 2y 5; 17 y 71), monedas, símbolos operativos, entre otros.

Espacial:

Dificultad para copiar formas, fórmulas o problemas

- Escribir de un lado a otro del papel en línea recta.
- Dificultad en aspectos direccionales que puede surgir con cálculos que impliquen conceptos arriba-abajo, izquierda-derecha, alineación en la multiplicación y división; y en tiempos (antes - después).
- Dificultad para colocar decimales; espaciar elemento de manipulación en grupos, series utilizando línea numeral.
- Dificultad para entender los números negativos y positivos.

Memoria:

- A corto plazo: dificultad para retener principios matemáticos, recordar pasos de un algoritmo, retener el significado de los símbolos.
- A largo plazo: dificultad en dominar los principios matemáticos con el tiempo.
- Dificultad inicial con sesiones de revisión o pruebas mixtas. Olvidar los pasos de un algoritmo.
- Secuencial: dificultad para contar de forma racional. Dificultad en completar todos los pasos en un problema de cálculo con varios pasos o de un problema de palabras.
- Dificultad para relacionar términos aritméticos con su significado.
- Dificultad para retener y manejar palabras con varios significados.

Lenguaje:

- Dificultad en la expresión de vocabulario aritmético.
- Dificultad para llevar a cabo ejercicios orales de aritmética.
- Dificultad para verbalizar los pasos para resolver una ecuación o un algoritmo.

Conducta:

- Impulsividad: comete errores permanentes por falta de atención; responde de forma incorrecta y de prisa en ejercicios orales y puede que con frecuencia corrija la respuesta cuando se le pide que vuelva a leer o escuchar el problema; no presta atención a los detalles al resolver problemas.
- Atención por corto espacio de tiempo: empieza un problema y no lo termina pasando al problema siguiente; se distrae con facilidad.
- Perseverancia: cambiar de una operación a otra en el mismo ejercicio; puede trabajar muy despacio o repasar lo hecho varias veces.

Audición: dificultad en realización de ejercicios orales, ecuaciones orales, contar a partir de una secuencia, tomar notas o dictados, oír series de números.

Lectura: dificultad para entender el vocabulario matemático y entender ecuaciones.

Razonamiento: dificultad para comprender lenguaje de ecuaciones; comparación de tamaño y cantidad; dificultad para razonar a partir de símbolos matemáticos. Dificultad para comprender el nivel abstracto de conceptos y operaciones matemáticas.

Motor: dificultad para escribir los números de forma legible con rapidez y precisión; dificultad para escribir números en espacios reducidos³⁶.

³⁶ *Ibíd.*, pp. 78-85; 128; 136-143; 182-185; 192-193.

Trastornos de aprendizaje en adolescentes y adulto joven

En este aparte, Díaz recalca los siguientes:

Los trastornos de aprendizaje no se deben confundir con otras discapacidades, ya que ninguna de éstas constituye un trastorno de aprendizaje. Tampoco debe confundirse con la falta de oportunidades educativas, como los cambios frecuentes de escuela o las faltas de asistencia a clase. Por lo anterior, es necesaria una aclaración de este concepto y luego apreciar su incidencia dentro de la población adolescente y de jóvenes adultos³⁷.

A continuación se presenta de forma muy general lo que Díaz logró obtener de forma detallada en su trabajo de compilación teórica. No es intencional dedicar un espacio más profundo a este tema en este texto sino resaltar, de esa compilación lo más sobresaliente, ya que no es la naturaleza del área de Orientación Académica intervenir terapéuticamente cuando se identifican estos casos. Sin embargo, es muy importante conocer esto para generar procesos preventivos y, en los casos en los que se han identificado, realizar el abordaje a la respectiva familia, si es necesario.

En su trabajo, Díaz toma como referencia a Jaramillo y plantea que "...el término *trastorno de aprendizaje* describe un trastorno neurobiológico por el que el cerebro humano funciona o se estructura de manera diferente. Estas diferencias interfieren con la capacidad de pensar o recordar. Los trastornos de aprendizaje pueden afectar la habilidad de la persona para hablar, escuchar, leer, escribir, deletrear, razonar, recordar, organizar información o aprender matemáticas. Con frecuencia los trastornos de aprendizaje no se detectan porque no son apreciables a simple vista. Además, resulta difícil reconocerlos porque su gravedad y sus características varían en cada caso. Los trastornos de aprendizaje no se pueden curar, ya que son trastornos que duran toda la vida pero si se les proporciona la ayuda adecuada a aquellos que los presentan, pueden tener éxito en la escuela y triunfar en la vida³⁸.

³⁷ Díaz, P. *Op.cit.*, p. 40.

³⁸ Jaramillo, N. En: Díaz, P. *Op.cit.*, p. 41.

De la manipulación de la sintomatología inherente al problema de trastorno de aprendizaje se concluye que ningún factor en particular es determinante de su aparición, sino que surge de una serie concomitante de factores.

Entre los principales problemas de aprendizaje tenemos los siguientes:

- *Dislexia*: trastorno relacionado con el lenguaje; la persona tiene problemas para entender palabras, oraciones o párrafos.
- *Discalculia*: trastorno relacionado con las matemáticas; la persona tiene dificultades para resolver problemas y entender conceptos matemáticos.
- *Disgrafía*: trastorno relacionado con la escritura; la persona tiene dificultades para formar correctamente las letras o escribir dentro de un espacio determinado.
- *Trastorno de procesamiento auditivo o visual*: trastorno sensorial; la persona tiene dificultades para comprender el lenguaje a pesar de tener el oído y la vista normales.
- *Trastorno por déficit de atención*: cada vez cobra mayor importancia, aunque la principal limitación es su diagnóstico durante la adolescencia o en la etapa de adultez joven, por cuanto suele confundirse con problemas de concentración y memoria.³⁹

³⁹ *Ibid.* p. 41.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA A PARTIR DE MI DECISIÓN VOCACIONAL

El futuro vocacional del joven contemporáneo

Después de trabajar por más de 15 años con el joven adolescente y adulto joven, se ha llegado a la conclusión de que uno de los aspectos claves para el exitoso desempeño académico, dentro del contexto de la educación superior, es la toma de decisiones con respecto a su futuro vocacional y por ende profesional.

JUSTIFICACIÓN

La orientación profesional es un proceso que resulta fundamentalmente importante y necesario para todo estudiante que se encuentra próximo a ingresar a la universidad, pues parte de su éxito académico se relaciona con una buena toma de decisiones en relación con el proyecto de vida por emprender, partiendo de una buena decisión vocacional.

Esta decisión vocacional y la construcción de un proyecto de vida en torno a la elección de una profesión proviene de un trabajo longitudinal, permanente y consistente durante los años que el joven cursa sus estudios de básica secundaria y media vocacional, asesorado en su institución escolar por profesionales de la psicología y la pedagogía, quienes cumpliendo su rol de orientadores expertos se unen a la tarea conjunta con profesores y padres de familia, para la valoración de habilidades, intereses, características personales, capacidad intelectual, desempeño académico en áreas específicas y factores económicos entre otros.

Este proceso de trabajo avalado por el Ministerio de Educación Nacional, y como parte importante de todo proyecto educativo institucional, requiere de una condiciones mínimas que permitan a los jóvenes desarrollar básicamente su capacidad de decisión en cuanto a su futuro vocacional en el área técnica, tecnológica o profesional universitaria de acuerdo con la diversidad de profesiones, demandas, oportunidades y opciones debidamente acreditadas y regidas por el mismo Ministerio de Educación y el ICFES.

Lo anterior es muy importante, porque infortunadamente un 80% de los estudiantes que ingresan a la universidad a estudiar una carrera profesional lo hacen con un gran desconocimiento acerca de la misma; se encuentran con una motivación y un escaso proceso de toma de decisiones que en la gran mayoría de oportunidades son llevadas a cabo por los padres de familia, quienes finalmente tienen la última palabra.

Adicionalmente, y en especial desde 1999, con la acentuación del conflicto armado, la violencia, el desplazamiento masivo de campesinos, con la baja en la inversión social y productividad empresarial, el incremento del desempleo y otros fenómeno políticos, sociales y económicos, hicieron que las universidades iniciaran un proceso de re-estructuración para facilitar el ingreso de los estudiantes y abrir las posibilidades al crédito educativo, de manera que no sufrieran más las dificultades por no acceder al sistema de educación superior.

Esto, a su vez, ocasionó una polarización entre carreras profesionales de gran demanda, así como la apertura de instituciones de poca credibilidad y seriedad educativa que venían ofreciendo a los jóvenes y a los padres de familia, desesperados, inquietos y preocupados por el futuro profesional de sus hijos, profesiones de dudosa credibilidad y carentes de acreditación.

Gracias a los procesos de acreditación, y toda la labor de divulgación, se ha reducido enormemente la proliferación de instituciones sin la debida legalidad y con las exigencias requeridas y necesarias para este fin.

Muchos de estos aspectos, entre otros, llevan al joven a darse cuenta de los errores cometidos y a darse cuenta de que la elección profesional es de

gran trascendencia, pues la carrera elegida se convertirá en una compañía inseparable a lo largo de su vida.

Es así como esta decisión se convierte en factor de riesgo para el logro de los objetivos académicos y personales, unidos obviamente a otros factores que en la Universidad del Norte han sido objeto de indagación desde 1993 por el entonces denominado Departamento de Asesoría Académica y Psicológica (DAAP).

Desde ese año, y hasta la fecha, se han realizado investigaciones que han permitido la reformulación de propuestas dirigidas a los estudiantes de primer semestre, tratando mediante una dinámica especial contribuir a la adaptación al medio de este joven que inicia su vida universitaria, y fortalecer su decisión vocacional mediante un espacio de trabajo grupal denominado Universidad y Proyecto de Vida, unido al proceso de Seguimiento I, de manera que se pueda minimizar o reducir la deserción y la mortalidad académica, respondiendo de esta manera a los lineamientos de la política de Prevención Integral asumida actualmente por Bienestar Universitario.

Sin embargo, es inevitable encontrar casos de estudiantes cuyo bajo desempeño o dificultades en el cumplimiento de expectativas les lleve a presentar sentimientos de inseguridad, baja autoestima, ansiedad o apatía, repitencia, mortalidad académica, entre otras características, que ameritan una intervención especial de manera que puedan reorientar sus objetivos y metas profesionales.

Esto ha generado una reflexión seria respecto a este fenómeno, así como la prestación del servicio de orientación profesional, de manera que el estudiante con dificultades pueda encontrar apoyo y nuevas oportunidades en la reorientación de su proyecto de vida.

PROBLEMA BÁSICO

Tal y como lo expresa Fabio Hernández Díaz, autor de *Metodología de estudio: cómo estudiar con rapidez y eficacia*, la carencia [y agregaría al respecto, la

deficiencia] de un adecuado proceso de orientación profesional dificulta al joven la capacidad para establecer los delineamientos al mundo en el cual vive y la responsabilidad ante su propio futuro⁴⁰.

Al respecto, este autor explica que la falta de identidad, la falta de ubicación, las decisiones equivocadas y la consecuente falta de responsabilidad se constituyen en una situación de desespero que necesita salida. Todo esto obedece a diversas razones entre las cuales se encuentra la prácticamente nula orientación vocacional y profesional en las escuelas y colegios, lo cual obstaculiza la decisión profesional de los futuros bachilleres, con ausencia de actitudes y capacidad crítica para valorar su futuro inmediato.

En un gran porcentaje, la decisión profesional resulta de una charla bonita o superficial que le llamó la atención al estudiante, de elementos de juicio provenientes de los amigos o miembros de la familia.

Esto hace que el estudio de una profesión se convierta en un impulso emocional o sentimental y económico que determina la necesidad de una carrera como forma de lucro y ascenso social exclusivamente.

Esta realidad coloca, según este autor, a los jóvenes ante un mundo mágico que no pasa de lo concreto, dificultando la posibilidad de profundizar los aspectos o múltiples factores que sustentan la realidad y propician una incongruencia en el ejercicio profesional.

Esto tiene también explicación debido a la falta de conciencia de su posterior papel en la sociedad, de las necesidades profesionales reales del contexto colombiano y por región, así como de la deficiencia en la calidad de las instituciones de tipo técnico, tecnológico y profesional que abundan en el mercado⁴¹.

Ahora bien, con los procesos de acreditación que actualmente se están llevando a cabo, se busca, en la medida de lo posible, minimizar la explotación de los

⁴⁰ Hernández Díaz, F. (1996). *Metodología de estudio, cómo estudiar con rapidez y eficacia*. Bogotá: McGraw-Hill, p. 5.

⁴¹ *Ibid.*, pp. 6-8.

estudiantes por parte de “negociantes del mercado universitario”, informando con claridad las instituciones y programas debidamente acreditados, para la toma de decisión; sin embargo, hay que ofrecer cada vez más este servicio dentro de las instituciones universitarias con el fin de ayudar a aquellos con grandes dificultades para encontrar sus capacidades efectivas que les lleve a ser profesionales integrales.

PROPÓSITO

El propósito fundamental de este servicio es contribuir a la formación integral del estudiante, mediante una acción orientadora de segundo orden que permita la identificación de sus fortalezas para la toma de decisión vocacional acorde con una profesión determinada.

OBJETIVO GENERAL

Contribuir a que el estudiante elija libre y conscientemente una carrera técnica, tecnológica o profesional, acorde con sus intereses, aptitudes, habilidades, características personales, historia de su desempeño académico y factores económicos entre otros, mediante un proceso de intervención y evaluación que facilite esta toma de decisión y logre su realización profesional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Facilitar el autoconocimiento de los intereses, habilidades y características personales que influyen para la toma de decisiones sobre la escogencia de una carrera técnica, tecnológica o profesional en particular.
- Brindar información específica acerca de áreas o carreras, planes de estudio e instituciones aprobadas, en las cuales el estudiante podría obtener un buen desempeño profesional.
- Brindar información pertinente a las carreras ofrecidas en la Universidad del Norte, relacionadas con objetivos, descripción, contenido, aptitudes requeridas, perfil ocupacional entre otros.
- Generar fortalecimiento de la autoestima y de su capacidad de toma de decisión autónoma para llegar a acuerdos con la familia.

REFERENTES TEÓRICOS ASOCIADOS A ESTE TEMA.

En el texto *Tendencias del mundo productivo y sus implicaciones en el perfil esperado en los trabajadores* (2003), se referencian unos datos importantes que generan las principales controversias y al tiempo se convierten en elementos contextuales por considerar para el futuro vocacional de los jóvenes escolarizados. En dicho texto se habla de la situación del empleo y expresan los autores que...

“La desaceleración de la actividad económica, el incremento del uso de las tecnologías de información y comunicación, la nueva organización del trabajo y los cambios en los mecanismos de contratación del personal han tornado inestable el trabajo y aumentado el desempleo. Las medidas asociadas a los procesos de globalización han producido efectos relacionados con la exclusión de la participación en el ciclo productivo de amplias franjas de población, ya no sólo de baja calificación sino incluso en personas con formación universitaria...” [...] El empleo se convierte en un bien escaso que debe ser administrado adecuadamente y que tiene que ser promovido”⁴².

Sigue considerándose en este texto que según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), “el número de personas desempleadas en el mundo aumentó en 20 millones desde principios de 2001, situándose en los 180 millones a finales de 2002”.

El desempleo aumentó en mayor medida en el grupo de mujeres y en los jóvenes. A diferencia del pasado, la economía informal de los países en desarrollo no ha sido capaz de absorber a todos aquellos que no pudieron encontrar un empleo en la economía formal. Los conflictos armados y la violencia de los últimos años también han contribuido al aumento del desempleo y de la pobreza en países [...] como Colombia y Nepal”⁴³.

⁴²Tedesco, J. C. (1999) Educación y sociedad del conocimiento y de la información. En *Memorias del Encuentro Internacional de Educación Media*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá. En: Documento sin autor. *Tendencias del mundo productivo y sus implicaciones en el perfil esperado de los trabajadores*. Bogotá (Colombia). 2003, p. 8.

⁴³Organización Internacional del Trabajo (2003). *Tendencias mundiales del empleo*. Suiza. En: *Op. cit.*, p. 8.

En América Latina y el Caribe, en 2001 un 16% de los jóvenes trabajadores se encontraban desempleados, lo que significa un aumento de cuatro puntos porcentuales con respecto a 1997. A esto, continúa el texto, hay que agregar que la mayoría de los empleos para los jóvenes son generados por la economía informal.

Según los cálculos de la OIT:

“Más de 70 millones de jóvenes están desempleados en todo el mundo. En países tan distintos a Colombia, como Egipto, Italia y Jamaica, uno de cada tres jóvenes se tilda de ‘desempleado’, declarándose sin trabajo, buscando trabajo y/o disponible para trabajar. El desempleo es sólo una dimensión del problema del empleo al que se enfrentan los jóvenes.

Una cantidad desproporcionadamente elevada de jóvenes de muchos países están subempleados, algunos trabajan menos horas de las que querrían y otros trabajan durante muchas horas por muy poco dinero. Algunos jóvenes pueden conseguir puestos de trabajo a medio tiempo”⁴⁴.

En este documento, según cifras del Plan Nacional de Desarrollo de ese año, en Colombia 370 mil personas ingresaban cada año al mercado laboral y se suman a las más de 600 mil que lo han hecho desde 1998, en contraste con un crecimiento de 470 mil empleos por año. Así las cosas, para junio de 2002, la cifra de desempleo era de 16%. En cuanto a los jóvenes entre los 18 y 24 años, representaban el 15.7% del total de la población ocupada en el sector informal en trece áreas metropolitanas. De todos los jóvenes ocupados, un 59,8% se ubicaba en el sector informal⁴⁵.

El mismo documento señala que, entre otras alternativas, se plantean acciones para afrontar el problema; una de ellas y de las que en este momento más se practica es...”la promoción del espíritu empresarial y la creación de empresas. Esta política está orientada a generar las condiciones para que las propuestas productivas cuenten con asistencia y crédito y para que las personas emprendedoras desarrollen las competencias y actitudes necesarias para que sus iniciativas sean productivas y

⁴⁴ Organización Internacional del Trabajo. *www.ilo.org. Ibid.*, p. 9.

⁴⁵ Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2003). Encuesta Continua de Hogares. Bogotá. *www.dane.gov.co. Ibid.*, p. 9.

sostenibles. En esta línea, se dispone de herramientas como el programa *Jóvenes emprendedores*, que busca “facilitarle a los estudiantes de los últimos tres semestres de educación superior, las herramientas necesarias para la creación de su propia empresa exportadora, las cuales van desde la motivación para la generación de una idea innovadora, hasta la puesta en marcha de la empresa respaldada por un plan exportador”⁴⁶.

El programa *Jóvenes en acción* tiene como objetivo mejorar la empleabilidad y posibilidades de inserción laboral y social de los jóvenes desempleados, entre 18 y 25 años, pertenecientes a los niveles 1 y 2 de SISBEN, a través de acciones de formación para el trabajo, formación laboral en un oficio y prácticas laborales en empresas legalmente constituidas⁴⁷.

Y como un mecanismo adicional para facilitar el contacto entre trabajadores y empresarios, el SENA cuenta con *Centros de información de empleo* que registran la información de los perfiles de oferta y demanda de empleo de la región y prestan servicios de orientación a los empresarios y trabajadores para su vinculación laboral⁴⁸.

La disponibilidad de esta información sobre el empleo regional se convierte así en una herramienta fundamental para la definición de los programas de formación en competencias laborales específicas, tanto en la oferta educativa no formal, como en la que ofrece la educación media.

El conjunto de acciones y programas mencionados se combinan para ofrecer a los jóvenes salidas que permitan por un lado acceder a la mayor información posible relacionada con el mercado laboral, pero así mismo a opciones de capacitación que faciliten su vinculación a dicho mercado⁴⁹.

Pero para que esto sea factible, la exigencia del mundo laboral y en particular de los empresarios está puesta sobre los siguientes aspectos:

⁴⁶ www.mincomercio.gov.co *Ibid.*, pp 10-11.

⁴⁷ www.sena.gov.co. *Ibid.*, p. 11.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 11.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 11.

“Los empresarios requieren competencias laborales generales relacionadas con: capacidad de expresar, de describir problemas y resolverlos, de aprender, de adaptación, de creación, de ser críticos, de manejar las operaciones básicas, de interpretar información, de distinguir lo esencial de lo accesorio, de lectura y de estudio y valores”, punto éste en el que hacen mayor énfasis⁵⁰.

Continúa el texto presentando que

“según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (OCDE), para enfrentar los problemas del escaso empleo, las personas y las organizaciones deberían desarrollar las capacidades relacionadas con la innovación para predecir y enfrentar el cambio, la adaptación rápida al cambio de la tecnología y los mercados y el aprendizaje continuo y sistemático”⁵¹.

“En nuestro país se observa una gran coincidencia con lo anterior ya que el sector productivo afirma que el perfil necesario está relacionado con la capacidad para interactuar con otros, la valoración de la diversidad, el aprendizaje y trabajo en y por proyectos, la actuación en ambientes desjerarquizados y con liderazgo en todos los niveles, el manejo del tiempo, el auto-aprendizaje y una nueva ética relacionada con la toma de decisiones con amplias opciones correctas”⁵².

Lo anterior pone inmediatamente la mirada en los procesos educativos, especialmente en los de la básica secundaria y media vocacional, desde donde egresan los jóvenes con edades entre los 15 y 17 años.

La experiencia en Bienestar muestra que muy pocos son los jóvenes que han recibido en sus instituciones procesos de orientación y mucho menos que hayan recibido entrenamiento, capacitación o formación en autogestión.

⁵⁰Errázuriz, M. M. y otros. (1994). *Demandas sociales a la educación media*. Santiago. Ministerio de Educación de Chile, p. 12.

⁵¹*Ibid.*, p. 12.

⁵²Gómez Acevedo, R. (1999) El perfil del formado por la educación media en la empresa moderna en un ambiente globalizado. En: *Memorias del Encuentro internacional de educación media*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá, p. 12.

Existe una mayor preocupación en las instituciones por incrementar el nivel de formación en las ciencias básicas; pero todavía es muy débil por ejemplo el nivel con el que llegan los jóvenes al medio universitario en las competencias de lectura y escritura, igualmente importantes para el aprendizaje en contextos, en donde los conocimientos son más complejos.

Para el caso de Orientación Académica, durante 2006, de los 106 casos atendidos de estudiantes de segundo semestre en adelante, el 68% fue por dificultades académicas y el 58% por desorientación vocacional, seguido por la ansiedad y el estrés, con un 30% y la depresión con un 21%⁵³.

En los procesos de atención de estos casos se observa la ausencia o deficiencia en los procesos de orientación vocacional y, además, la creciente tendencia a tomar la decisión de una carrera con base en la situación económica y la posibilidad que tienen o no con esa carrera de obtener más fácilmente un empleo.

Se observan además decisiones cambiantes, influencia fuertemente marcada por la decisión de padres y la influencia de medios de comunicación en relación con aquello socialmente aceptado para obtener el éxito.

Ya en el proceso de caracterización realizado en el 2003, la psicóloga Yeris Díaz, practicante del programa de Orientación Académica, en la indagación de la información de estudiante en riesgo académico y participantes del proceso de Seguimiento 2, en total 121 estudiantes, encontró que el 50% eligió principalmente su carrera por gusto simplemente, sin tener en cuenta opiniones externas ni realizar una búsqueda de información profesional, ni procesos de orientación vocacional durante la secundaria. Solo un 26%, de estos 121, pasó por un proceso de orientación pero no todos hicieron su elección por este proceso⁵⁴.

⁵³ Estudio de caracterización de los programas de Orientación académica y Consejería Psicológica. 2006. Bienestar Universitario, Universidad del Norte. Diapositiva 25.

⁵⁴ Estudio de caracterización de estudiantes en seguimiento 2. Programa de Orientación Académica. Descripción cuantitativa. Bienestar Universitario, Universidad del Norte, 2003, p. 5.

Con relación a este mismo punto, se encontró que un 70% se sentía seguro de la elección de la carrera frente a un 30% que no se sentía seguro, debido a que la carrera tenía un alto nivel de exigencia que no podía soportar.⁵⁵

Sin embargo de ese 70%, un 90% manifestó en sesión individual, que no se sentía satisfecho de la forma como había elegido la carrera ni del proceso de estudio. Las razones expresadas con mayor frecuencia en su orden fueron: es muy exigente y a veces siente que no puede con todo; no es bueno en matemáticas y porque era lo que sus padres querían pero no lo que él (o ella) quería.

De todas maneras, desistieron de su necesidad de cambio por temor y culpa, ya que no querían defraudar a sus padres, por la inversión económica realizada por sus padres, porque no le veían futuro a otras carreras y porque, de lo contrario, tendrían que irse a otra universidad.

En los dos últimos años, como se anotó en párrafo anterior, el 58% para el año 2006 consultó por desorientación vocacional y un 15% para al año 2007. En este sentido persiste el temor al cambio debido a la culpa que sienten por no haber hecho la elección adecuada con la consecuente inversión económica por parte de sus padres y por no perder más tiempo, ya que esto les retrasaría el egreso.

Se observa que en los colegios en los que se ofrece la orientación vocacional, las charlas, conferencias y asistencia a ferias, es la actividad más sobresaliente del proceso, la ejecución de pruebas le sigue en orden de importancia pero es en definitiva la presión de los padres y del medio por considerar el aseguramiento de un futuro económico lo que les lleva a elegir un determinado tipo de carreras. En relación con el proceso de orientación vocacional en las instituciones educativas, la aplicación de pruebas o lo que ellos llaman “test” no es significativo, ya que informan no haber recibido devolución por parte de los orientadores escolares y otro grupo reporta haber recibido un informe que no entienden y, por tanto, no es significativo en el momento de su elección.

⁵⁵ *Op. cit.*, p. 9.

De esta forma se ha visto cómo para cada período académico es creciente el número de casos en los que prevalece la desorientación, lo cual, a juicio del programa de Orientación Académica, es un problema de orden social, que ni las escuelas, ni los padres ni las instituciones de educación superior han advertido. Es probable que piensen que es un proceso transicional, y focalizan la acción en la aplicación de pruebas, que son importantes pero no las sustanciales del proceso mismo.

A lo largo del tiempo, con el proceso de Seguimiento 2 (para estudiantes en períodos de prueba o readmitidos bajo la figura de matrícula condicional), cada vez más se incrementa la movilidad de estudiantes de una carrera a otra a causa de situaciones académicas pero especialmente a la falta de lineamientos, objetivos y proyecto de vida claros en torno a la buena decisión vocacional.

Por lo regular, los estudiantes en Seguimiento 2 tienen dificultades académicas por repetición, carencia de metodología de estudio, organización y planeación del tiempo, carencia de habilidades específicas propias para la carrera, ausencia de objetivos para estudio, de grupo de estudio y trabajo, de esfuerzo, disciplina; carencia de fortalezas del yo para afrontar situaciones de gran esfuerzo y compromiso personal; apatía para trabajar en sus debilidades y requieren de una gran dosis de motivación externa para continuar⁵⁶.

Se aprecia cada vez más que la elección de la carrera no es un asunto personal, analizado con toda la responsabilidad, sino más bien un asunto de los padres, quienes asumen el rol de escoger o ayudar a escoger la carrera para sus hijos. Además, se aprecia que en otras oportunidades el factor económico, la polarización de la escogencia de carreras entre las que tengan matemáticas y las que no, o aquellas que de acuerdo con la labor de mercadeo parezcan más atractivas, son las razones para la escogencia de la carrera⁵⁷.

Posteriormente, y en este tránsito por la situación de riesgo académico, al estudiante le cuesta trabajo someterse a un proceso de orientación vocacional

⁵⁶Llinás, E. (2002). Generalidades del proceso de orientación profesional dirigido a estudiantes en seguimiento 2. [Apuntes]. Programa de Orientación Académica. Bienestar Universitario, Universidad del Norte, p. 1.

⁵⁷*Ibid.*, p. 1.

y/o profesional y prefiere, al final del semestre, cuando ya no tiene otra opción o conoce que su situación no mejora, transferirse a otra carrera dentro de la universidad o matricularse en otra. En algunos casos, acceden por voluntad propia, pero en su mayoría son remitidos por coordinadores de programa. Es decir, al estudiante le cuesta trabajo aceptar que no debe continuar en un programa académico y que debe cambiar.

Las razones para lo anterior están relacionadas con el temor a enfrentar esta situación frente a sus padres, su autoestima baja y a su poca tolerancia a la frustración. En otros casos, algunos desean cambiar pero no lo hacen debido a la situación económica. Los estudiantes saben los esfuerzos que han hecho sus padres o familiares para que estudien en una buena universidad y cambiar sería, según algunos, peor que continuar debido a que la opción vocacional que desean no se encuentra en la ciudad o es muy costoso asumirlo⁵⁸.

Los estudiantes de Ingeniería son los que presentan mayores dificultades para aceptar o decidir cambiar y los que lo hacen regularmente se transfieren al programa de Administración de Empresas, donde usualmente el estado académico mejora⁵⁹.

De la misma estadística del año 2006, se observa que de los consultantes, el 32%, que marcó como motivo de consulta la desorientación vocacional, provenía de programas de Ingeniería.

Precisamente, y debido a las dificultades que venían presentando desde el periodo 2002-2003, se inició en el año 2004, con las entonces estudiantes Natalie Hernández y Vanessa Sáenz, un proyecto de estudio científico-técnico, avalado y asesorado desde el Programa de Psicología por la doctora Olga Hoyos y la magíster Consuelo Angarita, cuyo propósito inicial fue conocer los procesos llevados a cabo por los psico-orientadores de las instituciones educativas de carácter privado de la ciudad de Barranquilla en torno a la orientación vocacional y profesional.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 2.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 2.

Para este fin se contó con el apoyo de la oficina de Admisiones de la Universidad del Norte, mediante el suministro de la base de datos de los orientadores escolares de las diferentes instituciones privadas de la ciudad que aportaban la mayor cantidad de estudiantes admitidos, a partir de lo cual se seleccionó una muestra representativa de 44 colegios.

De estos 44 colegios, a los cuales se les envió una carta solicitando su participación en una entrevista, sólo 6 respondieron a la convocatoria.

A los psico-orientadores de estos 6 colegios se les realizó una entrevista estructurada con preguntas abiertas, aprobada por la doctora María Isabel Ochoa, coordinadora del área de Evaluación e Investigación de Bienestar Universitario. A partir de sus respuestas se observaron las siguientes tendencias:

1. La gran mayoría de los orientadores eran mayores de 30 años y con más de cinco años de experiencia en la labor de orientación escolar.
2. La gran mayoría eran profesionales de la psicología y todas del sexo femenino.
3. La gran mayoría no tenía a la fecha títulos de postgrado.
4. La gran mayoría atendía al total de la población de estudiantes de secundaria y media vocacional.
5. La gran mayoría acudía a una empresa externa para la aplicación de pruebas psicométricas para este proceso, aunque manifestaron mantener dentro de sus propios recursos cuestionarios o fichas, que servían para hacer ejercicios de orientación con los jóvenes.
6. Algunas de ellas contaban con una hora semanal de trabajo con los jóvenes, mientras otras tenían que acordar tiempo con otras actividades académicas de las instituciones escolares.
7. La gran mayoría programaba actividades adicionales, entre las cuales se destacaban las charlas o conferencias por parte de profesionales de diversas carreras, visitas a las universidades o de las mismas a los estudiantes, asistencia a ferias de instituciones de educación superior.
8. El total consideró como muy importantes, los procesos de formación por parte de la universidad, ya que no existen procesos de educación formal en este tema.

Con este estudio se procedió a buscar un par internacional externo con quien compartir las ideas y reflexiones hechas en función de este proceso y mediante este mismo estudio se logró el contacto con la licenciada Claudia Messing, de Argentina, quien amablemente revisó el estudio y compartió parte de su amplio conocimiento y bibliografía que sirvió de soporte teórico para sustentar este problema.

Messing, psicóloga social, era a esa fecha directora de la Escuela de Post-grado en Orientación Vocacional Ocupacional y Asesoramiento Familiar; terapeuta familiar de la Organización Vincular; asesora científica en la revista electrónica internacional de Psicopedagogía, dirigida por la licenciada María Cristina Priegue; miembro de la Sociedad de Terapia Familiar, y licenciada en Psicología y en Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Con respecto a este tema, Messing consideraba que la fragilidad y falta de consistencia de los intereses vocacionales; la desmotivación y abandono de los estudios universitarios; las conductas fóbicas y problemas de aprendizaje, y las dificultades para desarrollar una posición activa en el mundo ocupacional, eran parte de la nueva sintomatología en el campo de la orientación vocacional.

Manifestó Messing que, desde hacía diez años notaba cómo los jóvenes no solucionaban sus problemas de desorientación mediante las técnicas activas, ni con pruebas ni con las estrategias clínicas tradicionales.

Expresó que:

[...] nos encontrábamos con jóvenes que querían y quieren seguir estudiando después del secundario, pero que no se sienten atraídos en forma consistente hacia ningún campo ocupacional. Nada los convence, ni los “seduce suficientemente”. No pueden elegir una carrera con convicción, porque no logran distinguir ni descubrir dentro de sí mismos ningún campo de intereses que les resulte suficientemente atractivo y si lo hacen no pueden luego sostenerlo. Muchos cambian de carrera en carrera pensando que el problema es que no encontraron su “verdadera vocación”, sin percibir que el problema es interno y nada los motiva verdaderamente o no logran sostener sus objetivos. La mayoría

arrastra graves problemas de aprendizaje del colegio secundario, y pueden estar varios años para aprobar el ciclo básico de la UBA sin entrar en graves contradicciones. Muchos no logran sentarse a estudiar, ni pueden concentrarse, ni mucho menos organizar un método de estudio medianamente eficaz porque el estudio les despierta conductas fóbicas y evitativas⁶⁰.

[...] “no nos referimos entonces a la tradicional desorientación vocacional por falta de información de las carreras, o falta de reconocimiento de los propios intereses, ni a la elaboración de mandatos familiares, ni a los conflictos o dudas entre varias carreras. Estamos hablando de inmadurez, de apatía, de falta de intereses vocacionales o fragilidad de los mismos, de indiferencia, de desconexión emocional y de conductas fóbicas ante el aprendizaje; de jóvenes pasivos y/o contestatarios ubicados interiormente en un vínculo de igual a igual con los adultos, que no consiguen proyectarse hacia el exterior de sus familias y quedan retenidos en una situación de confusión e indiscriminación. Estamos hablando de una problemática que por su envergadura excede los parámetros y recursos de la orientación vocacional tradicional⁶¹.

Para la autora, los factores que contribuían a la fecha a esta situación eran los siguientes:

La crisis económica, la crisis de valores y de autoridad a nivel social, la devaluación de títulos superiores pero la paradoja de no tenerlos, el aumento de requerimientos educativos, la multiplicación de la oferta educativa, la crisis en la preparación de los estudiantes a nivel de la educación secundaria, el desconocimiento de las carreras, la inmadurez de la adolescencia y, por último, una de las más importantes que es la crisis de autoridad y contención en las familias.

⁶⁰ Messing, C. (2003, dic.). El abordaje vincular-familiar en orientación vocacional: un nuevo enfoque preventivo y terapéutico. *Actualidad psicológica*. Buenos Aires-Argentina, p. 1.

⁶¹ *Ibid.*, p. 2.

Con respecto a la inmadurez de la adolescencia, Messing⁶² considera que es normal debido a las edades en las cuales deben hacer la elección.

En nuestro medio, al igual que en la Argentina, los jóvenes de 15, 16, 17 y 18 años que egresan del sistema escolar deben, casi que inmediatamente que culminan, tener lista su decisión ya que la situación de aplazarla les genera a ellos y a los padres un alto nivel de inseguridad y ansiedad.

Es importante recordar que es en esta fase en la que se supone que el joven inicia un proceso relevante de crecimiento, no sólo a nivel físico sino a nivel del pensamiento y a nivel emocional.

Según la teoría de Erickson,

“[...] la tarea de la adolescencia es resolver el conflicto de identidad frente a confusión de identidad; es decir, convertirse en un adulto único con un rol significativo en la vida. Para formarse una identidad, el ego organiza las habilidades, necesidades y deseos de una persona y la ayuda a adaptarlos a las exigencias de la sociedad”⁶³.

Continuando con esta teoría, como igualmente se aprecia en el inicio de la fundamentación teórica del programa de Orientación, la adolescencia es una especie de camino transitorio hacia la edad adulta, pero tal y como lo expresa el mismo Erickson es

“[...] una etapa intermedia entre un sentido alternativamente vigorizante y desconcertante de un pasado definido en extremo que debe ser abandonado y de un futuro aún por identificar, y con el cual identificarse. Incluso, en un periodo de rápidos cambios, la adolescencia parece cumplir la función de confiar a la persona en crecimiento los logros posibles y los ideales comprensibles para una sociedad en existencia o en desarrollo”⁶⁴.

⁶² *Ibid.*, p. 2

⁶³ Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. Citado en: Hernández, N.; Saénz, V. (2004). Proyecto de Orientación Vocacional. Programa de Orientación Académica-Bienestar Universitario-Programa de Psicología. Proyecto de prácticas menores. Universidad del Norte, p. 13.

⁶⁴ Erikson (1985), citado por: Hernández, N.; Saénz, V. *Óp. cit.*, p. 14.

Pero, ¿qué relación tiene esto con el proceso de elegir una carrera? Dado que es un tiempo importante, de “moratoria” según Erickson, para saber “quién soy”, también es un proceso en el que se agudiza, “qué quiero hacer”, agregando además a este proceso la proyección en un futuro como adulto. La situación no es fácil y mucho menos en estos tiempos contemporáneos.

Al respecto, y para continuar con el proceso de identidad y su importancia en la elección vocacional, la doctora Ángela López Bonelli, en su libro *La orientación vocacional como proceso*, expresa que

“[...] la identidad vocacional está ligada a la propia identidad y es la respuesta que debe darse el joven al por qué y para qué elige determinado rol ocupacional. Para que el joven (continúa ella) pueda dar respuesta o hacer la elección, suele incluir los valores, ideales, aspiraciones, entre muchas cosas de sus pares y grupo familiar o puede ser totalmente reactivo pues no siempre la familia es una buena base sobre la cual pueda buscar sus propias aspiraciones”⁶⁵.

En este sentido, James Marcia⁶⁶ amplía lo anterior, con su teoría de complementación a la teoría de Erickson. Para él la identidad es “una organización interna, autoconstruida y dinámica de anhelos, capacidades, creencias e historia individual”. Este autor señala cuatro modelos que difieren de acuerdo con la presencia o ausencia de crisis y compromiso. En este caso, la crisis es concebida por Marcia como el periodo en el que cada individuo toma decisiones de manera consciente, y compromiso significa la dedicación personal a una ocupación o sistema de creencias.

Marcia⁶⁷ estableció relaciones entre estos niveles de identidad con características de la personalidad que tienen relación con la ansiedad, autoestima, razonamiento moral y patrones de comportamiento. No obstante, estas categorías no permanecen establecidas, sino que cambian y/o sufren modificaciones en la medida en

⁶⁵ López Bonelli, A. La orientación vocacional como proceso. Citado por: Llinás, E. (2007). En “La familia frente a la vocación profesional de sus hijos”. *Revista Estar bien* 2006-2007. *Reflexiones sobre la vida universitaria*. Bienestar Universitario, Universidad del Norte, p. 7.

⁶⁶ Marcia, J. (1980). Citado por: Hernández, N.; Saénz V. *Óp. cit.*, p. 16.

⁶⁷ Marcia, J. (1989). Citado en: *Ibid.*, pp. 16-17.

que la persona se desarrolla. Generalmente, las personas transitan de la etapa de exclusión a la moratoria y posteriormente al logro.

El problema se da cuando permanece en el estado de difusión. Para Marcia, lo que caracteriza este estado es la carencia de compromiso y de exploración.

Marcia (1993) define tres tipos de difusión en la vocación caracterizados por una falta de compromiso o, por lo menos, uno realista que conlleve a un comportamiento vocacional relevante, demostrando en ocasiones periodos exploratorios de forma superficial y breve. Un primer tipo podría ser llamado *oportunist*a, apegado a lo que parezca ser rentable y no muy difícil en el momento. Un segundo tipo de difusión vocacional suele ser simplemente *andar a la deriva*, esperando a que una ocupación los escoja; y el último tipo refleja un tipo de *disturbio psicológico*, que fundamentan la elección en fantasías [...]⁶⁸.

Por esta razón, López Bonelli⁶⁹ manifiesta que muchas de las elecciones conflictivas e inmaduras, hasta la desorientación severa, se relacionan con fracasos en la elaboración normal de la crisis de identidad, que plantean los anteriores autores.

Considera López Bonelli⁷⁰ que elegir es renunciar a cosas, a algo y se produce una especie de tensión entre lo que se deja y lo que se toma. Frente a todo esto los jóvenes presionados por sus padres y por el medio familiar, e incluso social, tienden a tomar decisiones que enmascaran dificultades más profundas.

Con respecto a lo anterior, comparto lo que en muchas oportunidades hemos analizado y discutido con las colegas del programa de Consejería Psicológica en relación con las dificultades académicas y emocionales de los jóvenes que consultan en cualesquiera de los dos programas de Bienestar, con un impacto en su situación vocacional y, por ende, académica.

⁶⁸ Marcia, J. (1989). Citado en: *Ibid.*, pp. 19-20.

⁶⁹ López Bonelli, A. La orientación vocacional como proceso. Citado por Llinás, E. *Óp. cit.*, pp. 7-8.

⁷⁰ López Bonelli, A. La orientación vocacional como proceso. Citado por: Llinás, E. *Óp. cit.*, pp. 7-8.

María Claudia Noches, coordinadora de este programa, manifiesta que

“[...] cuando el joven llega a la Universidad viene habituado a un estilo de vida y una cotidianidad donde, de alguna manera, contaba con una familia y el colegio principalmente para orientarse hacia el cumplimiento de normas, exigencias y respeto a figuras de autoridad, lo cual representaba para ellos protección y seguridad.

Una vez en la universidad, ante el sentimiento de incapacidad del estudiante para abordar y solucionar los problemas haciendo uso de sus mecanismos acostumbrados, sobreviene una crisis donde el desequilibrio y la fragilidad impiden su adecuado funcionamiento a nivel práctico. Ya no es capaz de controlar adecuadamente sus reacciones personales y por ello se presentan los conflictos emocionales”⁷¹.

Parte de estos problemas de crisis de identidad, y su relación con la elección vocacional, tienen, como se ha visto, un asiento en la familia. Messing en sus investigaciones encontró que esto tiene relación con la crisis de autoridad y contención de las familias.

Al respecto, afirma que los padres desde hace años vienen presentando dificultades para construir nuevos modelos de autoridad, capaces de contener a los jóvenes con firmeza y con afecto.

Plantea ella que

“[...] los padres han flexibilizado sus roles dentro de las familias y nunca como hasta ahora se ha avanzado en cercanía e inclusión en el vínculo con los hijos, pero este modelo de crianza ha producido como consecuencia indeseada una falta de diferenciación entre padres e hijos que afecta profundamente el proceso madurativo y de salida al mundo exterior de los mismos. Los padres establecen con sus hijos vínculos simétricos, permitiendo a sus hijos el enfrentamiento de igual a igual sin conocer el daño que esto les produce”⁷².

⁷¹Noches, M. (2007). El adolescente, ¿qué hay detrás de su crisis? *Revista Estar bien* 2006-2007. *Reflexiones sobre la vida universitaria*. Bienestar Universitario, Universidad del Norte, p. 10.

⁷²Messing, C. *Óp. cit*, p. 5.

Sigue diciendo que

“[...] estamos hablando de fallas importantes en aquello que conocemos como función paterna, la función simbólica de límite y diferenciación que cumple el padre cuando separa a los hijos de la madre y los acompaña hacia el exterior, el mundo de la palabra escrita, del estudio, del trabajo y del dinero. Esta función es tan importante porque permite que los hijos puedan volver a entregarse al vínculo materno sin temor a quedar atrapados. De la capacidad de entrega al vínculo amoroso con la madre depende nuestra capacidad de entrega a los objetos vocacionales y otros objetos de amor.”⁷³

“Cuando esta función paterna no se cumple satisfactoriamente los hijos intentan separarse por sí mismos y lo hacen a través de la distancia, el maltrato en la comunicación, la desconexión emocional y la producción de otras sintomatologías actuales. Esto es lo que ocurre actualmente en función de las importantes fallas de ambos padres para cumplir esta función de límite y separación”,⁷⁴ concluye Messing.

En las investigaciones realizadas en 2001 y 2002 encontró que el 77% de 84 familias, de 156 jóvenes consultantes por problemas vocacionales, tenían como modelo de autoridad predominante el igual-igual, y un 14,2% de hijos autoritarios, cifra que en el 2002 se dobló a un 23%. Lo más significativo de esto, señala Messing⁷⁵, es que los jóvenes disponen de sus padres y de los recursos de la familia como propios y no son advertidos por ellos mismos como problemáticos sino como algo positivo de sus familias.

Además de este fenómeno en las familias, hay un hecho bien importante que servirá de línea de investigación a este programa de Orientación Académica para profundizar la complejidad de la decisión vocacional de los jóvenes. Nos referimos a la incorporación de la mujer en la actividad laboral, con la consecuente salida en un 100% de las labores del hogar.

⁷³ *Ibid*, p. 5.

⁷⁴ *Ibid*, p. 5.

⁷⁵ *Ibid*, pp. 5-6.

Desde los años ochenta, el país económicamente ha vivido una transformación social con la enorme posibilidad de que las mujeres accedieran a la educación superior. Este fenómeno se incrementó a finales de los años ochenta y aunque a finales de los noventa hubo una desaceleración económica con impacto en la educación, el ingreso de la mujer en la educación superior y en la actividad económica se ha mantenido.

Los hijos de las mujeres de los años ochenta son los jóvenes que justamente presentan un sinnúmero de vivencias en torno a su decisión vocacional. En nuestro país, la permanencia de la mujer en el hogar, se convierte en fuente de seguridad para la estabilidad de las familias, pero al salir totalmente de las mismas, el cuidado de los hijos pasó a manos de terceros y a un fuerte aferramiento a la escuela, centros de atención especializada en cuidado de niños y a centros especializados en la recreación y estimulación de habilidades no académicas en los niños y jóvenes.

Si bien es cierto el patrón de las familias cambió para favorecer una mayor vinculación del hombre como padre y compañero en las actividades de la casa, sigue siendo la mujer quien lidera, mantiene y trabaja más en ella, aún trabajando fuera de casa.

Esto ha generado lo que Messing establece en su estudio como el proceso de reorganizar los modelos de autoridad en la familia, debido a las consecuentes situaciones de las líneas de autoridad generadas con un impacto en estos jóvenes que encuentran tan difícil tomar decisiones y mucho más sobre su futuro vocacional y por ende laboral.

La Universidad de los Andes, en la Facultad de Economía, ha realizado unos interesantes trabajos con respecto a la línea de género y trabajo.

En el estudio *Estructura familiar, fecundidad y calidad de los niños en Colombia*, cuya autora principal es Rocío Ribero, se concluye entre otros aspectos con datos como los siguientes:

- “Las mujeres con ingresos no laborales más altos tienen mayor probabilidad a estar divorciadas y menos probabilidad a estar casadas.
- Las mujeres con mejor nivel de educación tienen mayor probabilidad de estar solteras o casadas.
- En simulaciones hechas sobre planificación familiar, encontraron que al aumentar la educación de las mujeres al menos en un año, se reduce la fecundidad urbana y rural en un 0.15.
- Cada año adicional en la educación de la mujer aumenta un 5% de probabilidad de que su hijo(a) atienda a la escuela en el nivel apropiado para su edad.
- Las familias con mayor número de hijos tienden a sacrificar la calidad de educación de los niños, especialmente en zona urbana.
- La calidad del niño mejora si la madre está casada que cuando permanece separada, divorciada o en unión libre”⁷⁶.

En otro estudio realizado por esta misma investigadora y Diana López, denominado *Educación y cuidado de los hijos: Experiencia para madres y niños colombianos* (2003)⁷⁷, se encontraron los siguientes resultados entre otros:

- La asistencia de la madre a una hora de jornada adicional de trabajo afecta la asistencia escolar de los hijos. Si el padre vive en el hogar aumenta la probabilidad de asistencia de los hijos a la escuela.
- Las horas extras de trabajo de la madre aumentan la probabilidad de sufrir retraso escolar en un 0.4%. Si el padre vive en el hogar el retraso escolar se disminuye en un 5%.
- Tanto el número de menores en edad escolar como el número total de personas en el hogar aumentan la probabilidad de extra-edad para niños y niñas.

⁷⁶Ribero, R. (2001) Estructura familiar, fecundidad y calidad de los niños en Colombia. En *Revista Desarrollo y Sociedad*. CEDE, Facultad de Economía-Universidad de los Andes. Bogotá-Colombia, pp. 21-22.

⁷⁷Ribero, R.; López, D. (2005) Educación y cuidado de los hijos. Experiencia para madres y niños colombianos, 2003. En *Desarrollo y Sociedad*, CEDE, Facultad de Economía-Universidad de los Andes. Bogotá-Colombia, pp. 85-95.

- La práctica frecuente de algún deporte, la ubicación en cabecera y la educación de ambos padres son variables que reducen la probabilidad de presentar extra-edad, aunque un año más de educación en la madre reduce en 2% más la extra-edad.
- La educación del padre resulta ser significativa solamente para los niños varones, mientras que la de la madre es significativa tanto para niñas como para niños. Así mismo, para los niños resulta significativo el hecho de que el padre viva en el hogar y esté casado con la madre.
- La educación de la madre es fundamental al momento de elegir la alternativa para el cuidado del hijo. Un año más de educación de la madre disminuirá la probabilidad de dejar al menor solo, ya que será más consciente de los inconvenientes que puede ocasionar lo anterior y por tanto, evitará el uso de alternativas poco favorables para su desarrollo.
- Si la madre trabaja, aumenta la probabilidad de usar cualesquiera otras alternativas frente a cuidar directamente al menor. Vale la pena resaltar que la participación laboral de la madre, si el padre habita en el hogar, así como el ingreso per cápita, aumentan la probabilidad de que el menor se deje al cuidado de una empleada o niñera, lo cual tiene sentido, ya que estas variables se relacionan con una mayor disponibilidad de recursos.

Estas investigadoras (Ribero y Lopez, 2003)⁷⁸ concluyen que el tiempo de la madre tiene una fuerte influencia en la calidad de los hijos que produce el hogar, pero que el hecho de que la madre trabaje no influye negativamente en la educación de los menores. Sólo si ésta trabaja horas adicionales, sí presenta un efecto perjudicial, ya que tendrá menos tiempo para dedicarles a sus hijos; razón por la cual éstos presentarán falencias educativas.

Recalcan que cuando el padre está casado con la madre, la educación de los hijos es mejor, corroborando así la importancia de la estructura familiar en el desarrollo de los hijos que produce el hogar.

⁷⁸Ribero, R.; López, D. *Óp. cit.*, pp. 95-96.

De todo lo anterior se corrobora que el tiempo que dispone la madre para el cuidado de los hijos es clave para el desarrollo de los mismos, aumentándose si está presente el padre; pero también es clave que la madre se eduque y trabaje pues con esto se aumenta la probabilidad de una mejor educación de los hijos (mucho más que el padre).

Con esto se pone de plano la importancia de estructurar entonces los modelos de organización de las familias.

En la tesis doctoral *Interacción familiar, competencia escolar y comportamiento disocial en adolescentes*, de María José Rabazo Méndez, se plantea que

“[...] durante el período adolescente la calidad de las relaciones familiares es fundamental para afrontar con éxito las transformaciones y redefiniciones que se producen en el terreno afectivo, cognitivo y relacional, con motivo de las transiciones a los muy variados ecosistemas en las que debe implicarse el/la adolescente en su trayectoria hacia la autonomía y la individuación”⁷⁹.

“Caminando hacia la autonomía, los procesos (de interiorización, adaptación social, integración y maduración) suelen acarrear una serie de dificultades en la esfera emotivo-afectiva, en la esfera social, en la esfera escolar, en la esfera vocacional-profesional y en la esfera de valores, en la búsqueda de la autonomía conductual, autonomía emocional y autonomía moral (Steinberg,1985) y existe una amplia gama de factores socio-económicos, familiares, culturales, que pueden contribuir a que el adolescente o la adolescente adopte una u otra dirección”⁸⁰.

Afirma la autora que

“[...] Durante el proceso de formación de la identidad y de la autonomía del adolescente, la actitud del adulto y las interacciones paterno-filiales juegan un papel fundamental. La familia constituye un pilar de apoyo esencial como punto de referencia y como elemento vinculante para

⁷⁹Rabazo, M. J. (1999). *Interacción familiar, competencia escolar y comportamiento disocial en adolescentes* [Tesis Doctoral]. Departamento de Psicología y Sociología-Facultad de Educación. Universidad de Extremadura, España, p. 65.

⁸⁰*Ibid.*, p. 67.

poder hacer el paso a otros contextos que van a reclamar de modo muy fuerte la incorporación de este/a adolescente hacia un adulto independiente. En su seno necesitará afirmar, como mínimo, tres necesidades básicas [...]: independencia emocional, autonomía y originalidad”⁸¹.

Si lo anterior no se propicia el adolescente encontrará obstáculos, lo que conllevará probablemente a comportamientos infantiles, retrasando su proceso de maduración y por ende el de toma de decisiones.

Para cerrar este aparte, tan importante en la relación entre identidad, familia y decisión vocacional, Messing manifiesta en su trabajo acerca del proceso de terapia vincular en la orientación vocacional que

“[...] la recuperación del contacto comunicativo y la expresión de los afectos permite la salida de la desconexión emocional y la reconexión consigo mismos para poder percibir los propios intereses vocacionales.

La recuperación del respeto y la renuncia al maltrato y la violencia en la comunicación con los padres, permite a los jóvenes recuperar inmediatamente el respeto por sus propios intereses vocacionales. El aprendizaje de una posición activa en la comunicación, a través del ejercicio de la insistencia, el pedido y la expresión de las propias emociones sin sometimiento ni desubicación, prepara a los jóvenes para vencer los obstáculos de la vida universitaria y también de la vida laboral. La reincorporación de los padres como figuras protectoras permite la salida de las situaciones fóbicas que provoca el aprendizaje. La recuperación de las jerarquías permite a su vez jerarquizar y seleccionar entre los propios intereses para poder arribar a una decisión.

Este enfoque vincular-familiar permite, en un momento de intensa motivación y preocupación por el futuro de los hijos, encontrar un camino de reubicación de los roles en la familia que libera a los hijos de la atadura que los mantiene comprometidos y retenidos insatisfactoriamente en el interior de sus familias”⁸².

⁸¹ *Ibíd.*, p. 68.

⁸² Messing, C. *Op. cit.*, p. 11.

OTROS ASPECTOS ASOCIADOS A LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Uno de los aspectos más sobresalientes de la situación de desorientación vocacional es la ansiedad.

En el estudio *Lo siento, no sé qué voy a ser: ansiedad asociada con la indecisión vocacional y la reducción de la certeza vocacional*, de C. Giuseppina Campagna y Guy Curtis, de la Universidad de Western en Sydney, observaron, la relación entre indecisión vocacional y ansiedad, y para ello aplicaron el STAI y la escala de decisión de carreras (CDS), a 110 estudiantes de primer año de carrera.

Según estos autores, citando a otros investigadores “[...] El proceso de decisión sobre las carreras es uno de los más importantes aspectos del desarrollo individual y la felicidad personal”⁸³.

Además, “determinar lo que tendrá oportunidad de realizar, es uno de los propósitos esenciales en la vida de un individuo”⁸⁴.

Es precisamente por esta razón que la ansiedad como emoción experimentada frente al proceso de toma de decisión se convierte en un factor que impacta el juicio.

Al respecto los autores, citando igualmente a otros, expresan que “[...] la ansiedad podría influir la decisión de las personas ya que focalizan la atención sobre esto y crean una carga cognitiva que limita su habilidad para pensar sobre problemas. (Citando a: Eysenck-Darke, 1988). “Además la decisión vocacional en sí misma puede ser un provocador de ansiedad.”(Citando a: Gordon & Steele, 2003; O’Hare & Tamburri, 1986)⁸⁵.

⁸³ Krumboltz; Worthington; Sharf, citados por: Campagna, G.; Curtis, G. Lo siento, no sé qué voy a ser. Ansiedad asociada con la indecisión vocacional y la reducción de la certeza vocacional. *Australian Journal of guidance and counseling*, vol. 17, p. 91. University of Western Sydney. Australia.

⁸⁴ Mandeville, citado por: Campagna, G; Curtis, G. En: *Óp. cit.*, p. 91.

⁸⁵ Gordon; Steele; O’hare; Tamburri, citado en: *Ibid.*, p. 91.

Teniendo en cuenta lo anterior, el estudio llevó a Campagna y Curtis⁸⁶ a examinar la relación entre ansiedad e indecisión vocacional, pero también cómo ambos tipos de ansiedad contribuyen en la decisión certera.

El estudio empleó un diseño correlacional y los participantes completaron varias pruebas: la escala de decisión de carreras (Osipow, Carney, Winer, Yanico, & Koschier, 1979) y el inventario de ansiedad de estado y de rasgo (Spielberger et al., 1983).

Como se dijo anteriormente, los participantes fueron estudiantes de primer año de carrera, con edades entre 17 y 18 años, aunque hubo un 79% de 21 años o menos. De este grupo, el 85% estaba matriculado en áreas de Artes y Ciencias Sociales y el resto estuvo matriculado en diferentes cursos, pero sin tener clara una decisión vocacional. De este grupo de 110, 89 eran mujeres y 21 hombres, todos con participación voluntaria⁸⁷. Los participantes de la muestra no tenían un perfil profesional o de escogencia de carrera en particular o determinado para no crear un efecto de techo que afectara la medida sobre la certeza en la decisión vocacional.

Los resultados de este interesante estudio mostraron que los participantes con mayores niveles de ansiedad son aquellos con menor certeza y mayor grado de indecisión. En relación a las escalas, se encontró que la de ansiedad de estado fue más fuerte predictora que la de rasgo, aunque la discusión continúa.

Los autores manifiestan que fue importante descubrir que los jóvenes no consideraron la ansiedad como un factor de influencia en su decisión vocacional, frente a lo cual los investigadores explican que probablemente se debe a la indecisión, razón por la cual ellos recomiendan trabajar en las siguientes líneas:

- Trabajo individual para hacer consciente la presencia de ansiedad.
- Enseñanza de destrezas que permitan tomar decisiones.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 92.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 93.

- Enseñanza de técnicas de relajación para minimizar la ansiedad del momento y facilitar el proceso de toma de decisiones⁸⁸.

Toda esta ansiedad realmente se propicia porque el modelo de toma de decisiones tradicional para ayudar a los jóvenes en este proceso del estudiante, pretende que el joven “determine un objetivo ocupacional y por ende la educación necesaria”⁸⁹.

La nueva tendencia de la economía está marcando una forma distinta de acercamiento a las carreras, para lo cual en el artículo “Conectando la cotidianidad en los procesos de consejería escolar en el área de la decisión vocacional”, sugieren que el énfasis del proceso se haga en principios que apuntan al conocimiento de sí mismo y a una nueva forma de considerar el proceso de aprendizaje⁹⁰. Igualmente recomiendan que los consejeros escolares sirvan como facilitadores y entrenadores de jóvenes e incluso de profesores y que puedan orientar sus actividades a las discusiones dirigidas para generar reflexión, autodescubrimiento y creatividad.

ESTADO DEL CONTEXTO LATINOAMERICANO Y NACIONAL EN RELACIÓN CON EL TEMA DE EDUCACIÓN Y TRABAJO

Al hacer revisión de la situación de los adolescentes en la educación superior en América Latina, el panorama es bien interesante pues es claro que, en general, la tendencia de crecimiento es alta, pero preocupa la de sostenimiento.

Adicionalmente, para cierto sector de la población, específicamente la más vulnerable, todavía persiste un buen número de adolescentes que no ingresa a la educación superior porque ni siquiera logra cumplir en el tiempo esperado la culminación de la educación secundaria y se ubican en el sector de trabajo, y muchos en el sector informal.

⁸⁸ *Ibid*, pp 94-95.

⁸⁹ *Ibid*, p. 95.

⁹⁰ Barry. (2003, abril) Conectando la cotidianidad de los procesos de consejería escolar en el área de la decisión vocacional. *Professional School Counseling*, 6 (4) II-V, p. 46.

El sistema de información de tendencias educativas en América Latina, en su boletín electrónico del mes de octubre de 2008, presenta los siguientes datos importantes en Colombia (año 2006) para considerar en todo proceso de orientación vocacional.

- Porcentaje de adolescentes entre 14 y 17 años que estudian y son económicamente inactivos (que sería lo esperado): 69%, de los cuales 55% son hombres y 73,7% mujeres.
- Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que estudian y son económicamente inactivos: 17,8%, de los cuales 16,8% son hombres y 18,6% mujeres.
- Porcentaje de adolescentes entre 14 y 17 años que estudian y son económicamente activos: 6,9%, de los cuales 8,6% son hombres y 4,9% son mujeres.
- Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que estudian y son económicamente activos: 8,9%, de los cuales 9,1% son hombres y 8,9% mujeres.
- Porcentaje de adolescentes entre 14 y 17 años que no estudian y son económicamente activos: 14,2%, de los cuales 18,6% son hombres y 9,6% mujeres.
- Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no estudian y son económicamente activos: 55,2%, de los cuales 67,1% son hombres y 44,9% mujeres.
- Porcentaje de adolescentes entre 14 y 17 años que no estudian y son económicamente inactivos: 8,9%, de los cuales 7,2% son hombres y 10,6% mujeres.
- Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no estudian y son económicamente inactivos: 16,7%, de los cuales, 5,5% son hombres y 26,5% mujeres.

- Porcentaje de la población de 25 años y más con nivel educativo superior: entre 25 y 34 años: 12%, entre 35 y 49: 10,8%; 50 años y más: 7,7%. En el área urbana: 14,2%; en el área rural: 1.8%; para un total general promedio de 10%⁹¹.

Los datos anteriores muestran que el índice de ubicación de los adolescentes en el sistema educativo es medio y Colombia se halla después de países como Brasil, México y Argentina, principalmente, aunque la tendencia ha mejorado. En cuanto a la población de jóvenes en el sistema de educación superior, con formación superior y jóvenes económicamente activos, todavía es muy bajo. Lo anterior es muy importante pues es uno de los factores preponderantes a la hora de escoger la carrera. ¿Qué perspectiva ocupacional, laboral, encontrará el adolescente que debe decidir?

En la página del Ministerio de Educación Nacional, específicamente en el Observatorio Laboral, se encuentran igualmente datos claves para analizar: en 2007 el total de graduados fue de 54.020, de los cuales la distribución se halla de la siguiente manera: 3.181 en el nivel de formación técnica; 7.825 en el nivel de formación tecnológica; 33.200 en el nivel de formación profesional universitaria; 9.184 en el nivel de especialización; 616 en el nivel de maestría y de 11 en el nivel de doctorado.

En el boletín de esta misma página se encuentra con respecto a lo anterior, lo siguiente:

- El 65% de los graduados se concentra en el nivel de profesional universitario.
- El 32% se concentra en el área de economía, administración, contaduría y afines.
- Las áreas de matemáticas, ciencias naturales, agronomía, veterinaria y afines participan con menos del 3% del total de los graduados.
- El 80% de los graduados se concentra en 14 núcleos básicos del conocimiento, participando el núcleo de administración con un 22%.

⁹¹ Boletín electrónico. Resumen estadístico 0408. Totales Nacionales. SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. www.siteal.iipe-oei.org, pp. 15-26.

- El 79,5% de los graduados cotizan al Sistema General de Seguridad Social.
- La tasa de cotización y el ingreso del graduado se relaciona positivamente con su nivel de formación⁹².

En esta misma página se obtuvieron los siguientes datos que corresponden al ingreso básico de consumo (IBC) para cada uno de los niveles en promedio.

En pregrado se encuentra que en el nivel de formación técnica profesional el IBC es de \$948.082; en el nivel de formación tecnológica es de \$1.079,906 y en el de formación universitaria profesional corresponde a \$ 1.450.282.

En cuanto a este mismo IBC, pero por áreas de conocimiento, se encontró que como se dijo anteriormente el área de economía, administración, contaduría y afines es de \$1.780.680; le sigue en segundo lugar el área de ciencias sociales y humanidades con \$1.752.852; y en tercer lugar el área de las ciencias de la salud con \$1.716.588

Ahora bien, este mismo IBC pero por zona geográfica muestra que en primer lugar se halla Bogotá con \$1.805.678; le sigue la región de Antioquia con \$1.722.435; y en tercer lugar la región del Valle con \$1.612.183. La región con menor IBC es San Andrés y Providencia, con \$ 929.179⁹³

La reflexión final sobre este aparte es que el proceso de orientación vocacional y profesional es más que un conjunto de pruebas especializadas para generar un perfil. Hay un contexto mundial, latinoamericano y nacional a nivel económico y social, que es necesario considerar con padres e instituciones, para analizar y trabajar por el futuro de los jóvenes que es también el de todos.

⁹² Observatorio Laboral. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-144482.html

⁹³ Observatorio Laboral. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, <http://201.234.245.136:8081/o3portal/index.jsp>

RELACIÓN CON UN PROPÓSITO: LA TUTORÍA ENTRE PARES

Una herramienta para favorecer la adaptación
a los procesos académicos dentro del medio universitario

El tema de la tutoría no es una actividad novedosa, pero su implementación y el seguimiento de la misma ha generado una historia importante, dado que se convierte en parte de una estrategia de tipo preventivo.

ANTECEDENTES DEL PROGRAMA

En 1999, desde la entonces área de Asesoría Estudiantil de Bienestar Universitario, se puso en marcha una idea que consistía en vincular a un estudiante con buen rendimiento académico y experiencia en el trabajo de monitoría, con uno vinculado al programa de Seguimiento 2, que presentara dificultades académicas en asignaturas específicas. Durante ese año, las asignaturas prevalentes y dentro de las cuales se tenía un mayor número de estudiantes con dificultades pertenecían al área de Matemáticas y Física, y los alumnos que estaban en condiciones de apoyar a estos jóvenes fueron estudiantes voluntarios que participaban en el curso Formación Pedagógica para Monitores.

En el año 2000, al cambiar el organigrama de Bienestar, el área de Orientación Académica asume este servicio y en el 2001 se decide, entre la Coordinación de Orientación Académica de Bienestar Universitario y la Dirección de Desarrollo Profesional, la vinculación de los estudiantes que participaban en el curso Formación Pedagógica de Monitores al programa de Tutoría de Bienestar como actividad obligatoria, asimilándola como práctica durante el segundo ciclo del proceso de formación de este curso.

En 2003, la población objetivo cambia y pasa a ser prioritaria la atención de los estudiantes de primer ingreso, debido a que se evidenció, en su momento, el alto porcentaje de estudiantes con dificultades en las materias básicas, especialmente en el área de Matemáticas. Desde este año, hasta la fecha, el proceso de tutoría se ha convertido en una de las estrategias de prevención para contribuir a la retención y permanencia de los estudiantes de primer ingreso al medio universitario⁹⁴.

Justificación y referentes teóricos

Desde 1999, el trabajo entre estudiantes o vinculación entre pares se ha considerado como una importante estrategia para la adquisición, mantenimiento y mejoramiento de conductas que se acerquen al objetivo, el cual corresponde al cumplimiento de las metas académicas de forma proactiva.

Desde el punto de vista conceptual, esta estrategia se soporta en el concepto de moldeamiento del enfoque conductual de la teoría cognitiva-social del aprendizaje por observación de Albert Bandura y su modelo contemporáneo, a partir del cual se destaca el tema de los tutores como modelo eficaz y, por supuesto, el enfoque constructivista del aprendizaje, la teoría de Lev Vygotsky, desde la cual se ha construido en mayor porcentaje del sustento teórico de este trabajo.

Igualmente, la deserción se convirtió en tema de discusión para designar el proceso de tutoría prioritariamente como un elemento básico para contribuir, entre otras estrategias, a la retención estudiantil.

De acuerdo con el Boletín Informativo 7 del Ministerio de Educación Nacional de 2006, el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes, encargado de ejecutar el proyecto sobre el tema de deserción con la participación de 70 instituciones de educación superior, ICFES e ICETEX, entre los años de 1998 a 2005, encontró la mayor tasa de deserción entre el paso de primero a segundo semestre, con un porcentaje

⁹⁴ Llinás, E. (2007). Proyecto Grupo de estudio y apoyo al estudiante de primer ingreso. Coordinación de Orientación Académica de Bienestar Universitario, Universidad del Norte, p. 1.

equivalente al 23,5%; es decir, que uno de cada cuatro estudiantes abandonó sus estudios dentro del primer año de carrera⁹⁵.

Lo anterior muestra la fragilidad de este contingente, que de niños pasan a convertirse en jóvenes a quienes se les exige y demanda poderes de decisión vitales, cuando muchas veces no están preparados ni siquiera para adaptarse a nuevas formas de vida, lo que significa desprenderse del ambiente escolar.

De acuerdo con este mismo boletín, la tasa de deserción muestra diferencias entre programas académicos; los de más alta deserción corresponden a ingenierías y los de menor deserción a programas de ciencias de la salud⁹⁶. Además, el 80% total de estudiantes que desertaron entre 1998 y 2004 sólo cursaron tres períodos académicos, de los cuales el 45%, estudió sólo el equivalente a un semestre y el 14% de estos estudiantes, lo hicieron aún habiendo aprobado el total de las materias cursadas.

Los resultados anteriores no son sorprendentes en términos de lo que desde Bienestar Universitario se ha podido observar a lo largo del tiempo. Si bien es cierto que el estudiante que ingresa por primera vez requiere una enorme cantidad de tiempo para apoyarle en su proceso de adaptación, lo que se ha observado en el área de Orientación Académica es que los estudiantes consultantes, que cursan el segundo y tercer semestre, requieren tanto o igual apoyo que los de primer ingreso, pues después de muchos análisis el proceso de adaptación del joven a los requerimientos de la educación superior les está tomando más tiempo.

Uno de los elementos que contribuye a que esto se haya extendido es el factor edad. En promedio los jóvenes inician sus estudios universitarios a los 16 años y cursan el tercer semestre de su carrera a los 18 años, momento en el que se hacen mayores de edad a nivel civil, pues, a nivel de pensamiento y madurez, solo cuando están entre los 20 y 21 años realmente empiezan a cuestionarse sobre las decisiones y situaciones que a nivel académico y personal se encuentran viviendo.

⁹⁵ Ministerio de Educación Nacional (2006, dic.) Educación Superior, Boletín N° 7, p. 4.

⁹⁶ *Ibid.* pp. 4-5.

Un punto importante es que parte del éxito en los procesos de desempeño y rendimiento académico se debe a que los jóvenes hayan sido orientados a nivel vocacional desde sus instituciones escolares; pero, infortunadamente los datos muestran que el nivel de consulta gira cada vez más en torno a este factor; de hecho, en el mismo boletín se expresa que “el rendimiento académico bajo de los estudiantes está asociado con una orientación profesional pobre e inexistente, la desmotivación frente al programa que cursa, las debilidades en las capacidades académicas y lingüísticas”⁹⁷.

Desde el punto de vista académico, las tutorías, monitorías, grupos de estudio, grupos de refuerzo, programas de acompañamiento por parte de profesores especializados, entre otros, se podrían considerar para ayudar al joven en el tránsito de sus estudios básicos⁹⁸.

A lo largo de 10 años de trabajo se han identificado una serie de asignaturas que, con el tiempo, han ido ajustándose según la frecuencia de sus necesidades y requerimientos por parte de los estudiantes. A continuación se relacionan algunas tomadas de la base de datos entre los años 2005 y 2007:

1	Algebra y trigonometría (Ingenierías y Diseño Industrial).
2	Matemáticas básicas (Enfermería y Licenciatura en Pedagogía Infantil).
3	Cálculo diferencial (Ingenierías).
4	Lógica matemática (Derecho).
5	Geometría (Ingenierías y Diseño Gráfico).
6.	Teoría del diseño I (Diseño Industrial).
7.	Contabilidad financiera (Administración y Negocios Internacionales).
8.	Química (Medicina, Enfermería e Ingenierías).
9.	Biología (Medicina y Enfermería).
10.	Competencias comunicativas (Enfermería y Licenciatura en Pedagogía Infantil).
11.	Introducción al derecho.

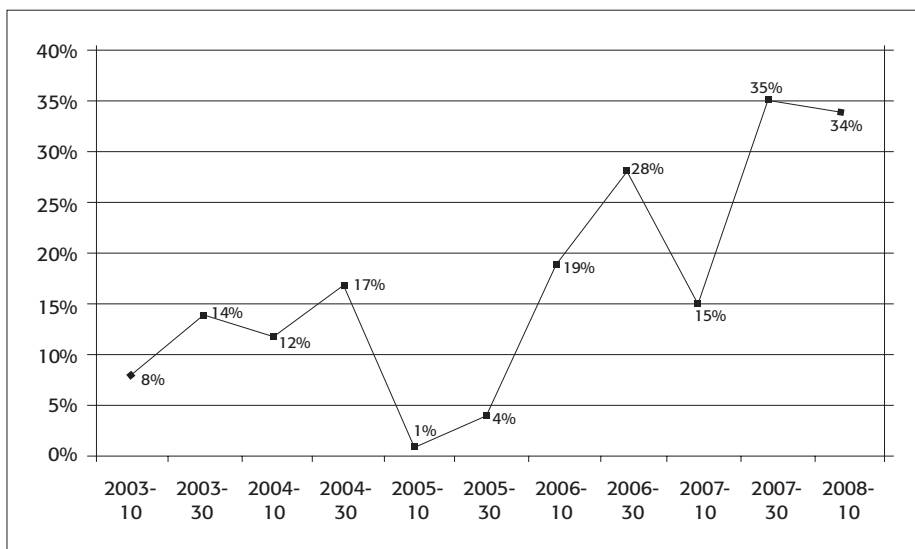
⁹⁷ *Ibíd*, p. 9.

⁹⁸ *Ibíd.*, pp 5-6.

12.	Filosofía e historia (Derecho).
13.	Historia del derecho.
14.	Multimedia (Comunicación Social).
15.	Introducción a la economía colombiana.
16.	Introducción a la psicología.
17.	Percepción y atención.
18.	Psicología evolutiva (Licenciatura en Pedagogía Infantil).
19.	Inglés nivelatorio (Relaciones Internacionales).
20.	Introducción a las relaciones internacionales.
21.	Introducción a la ciencia política.
22.	Historia.

De este grupo, para el segundo período académico de 2008 la variación fue la siguiente:

1	Matemáticas básicas (Enfermería y Licenciatura en Pedagogía Infantil).
2	Cálculo I (Ingenierías).
3	Geometría (Diseño Gráfico).
4	Teoría del diseño I (Diseño Industrial).
5	Contabilidad financiera (Administración/Negocios Internacionales).
6	Química (Medicina, Enfermería e Ingenierías).
7	Biología (Medicina y Enfermería).
8	Competencias comunicativas (Enfermería y Licenciatura en Pedagogía Infantil).
9	Introducción al derecho.
10	Multimedia (Comunicación Social).
11	Introducción a la psicología
12	Psicología evolutiva (Licenciatura en Pedagogía Infantil).
13	Inglés nivelatorio (Relaciones Internacionales).
14	Introducción a la ciencia política.



Gráfica 1.
EVOLUCIÓN DE LA DEMANDA DE TUTORÍAS POR
PARTE DE LOS ESTUDIANTES

La anterior gráfica corresponde a la evolución de la demanda de tutorías por parte de los estudiantes, desde 2003 hasta el primer período de 2008.

Para el 2005, la aparente declinación se debió al momento de revisión de la atención a la demanda, que al inicio era determinada en cantidad, pero debido a la importancia de la atención de todos los solicitantes de primer semestre se logró organizar el proceso para corresponder a la misma. Con ella se muestra una tendencia creciente y activa por parte de los estudiantes de primer ingreso, especialmente a quienes va dirigido este programa.

Sustentación teórica del programa de tutoría estudiantil

El programa de Tutoría tiene una sustentación teórica recopilada desde hace varios años con la ayuda de estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, quienes en calidad de cooperantes y como parte de su práctica de último

semestre, desde el año 2004 y hasta 2006 llevaron a cabo una propuesta generada de manera conjunta con la entonces coordinadora del Programa de Licenciatura, Margarita Osorio Villegas.

Con Osorio Villegas se consideró que, en aras de apoyar a las estudiantes de primer ingreso de manera permanente y con el fin de validar los aspectos teóricos que hasta el momento y en forma práctica se estaban llevando a cabo, era necesario organizar un proceso de prácticas durante dos años, que les permitiera a su vez a las cooperantes experimentar un proceso de trabajo de enseñanza-aprendizaje con estudiantes adolescentes en el contexto de la educación superior.

Es así como las estudiantes Rocío Torres, María Alejandra Pabón, Rufina González, Katia Ortega, Johana Barros, Rossana Betancur, Melissa Ahumada, Sandra Castillo y Carolina González, contribuyeron con su trabajo a la validación de un proceso que se venía realizando en años anteriores y que con el tiempo se ha fortalecido.

LA TUTORÍA ACADÉMICA: CONCEPTOS Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Etimológicamente la palabra *tutoría* se deriva del latín *tutor* que significa *defensor, protector, guardián*. Por su parte, *tutor* proviene del verbo *tueor* que quiere decir tener la vista en, contemplar, mirar, ver, tener los ojos puestos en, velar por, proteger, defender, sostener, mantener, conservar o salvaguardar⁹⁹.

Tutoría presenta una idea de defensa, de salvaguarda, de protección y aun más de proporcionar apoyo, tanto material como intelectual.

Por otro lado, *académico* proviene del griego *akademike* que a su vez se deriva de *akademia* y que representaba el lugar donde Platón impartía sus cátedras, los

⁹⁹Blanquez Fraile, A. (1981). Diccionario Manual Latín-Español y Español-Latín. Barcelona: Sopena. Citado por: Pabón, M.; Torres, R. (2004). Proyecto de tutoría para estudiantes Licenciatura en Pedagogía Infantil. [Marco teórico]. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil-Programa de Orientación Académica, Bienestar Universitario, Universidad del Norte, p. 8.

jardines legados por Academo (héroe mítico de Ática). Academia representa un lugar para la enseñanza donde se difunden, se analizan y se promueven las artes, las ciencias y los valores¹⁰⁰.

De lo anterior, los estudiantes consideran que, en forma general, la tutoría académica representa una serie de acciones para salvaguardar, defender y dirigir a un individuo en su paso por el aprendizaje. Por esta razón, la tutoría se constituye en un instrumento de cambio para reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en los campos académico, cultural y de desarrollo humano, y en la búsqueda del ideal de la atención individualizada del estudiante en su proceso formativo¹⁰¹.

Citando a Álvarez Bisquerra (1996), Pabón y Torres¹⁰² consideran que tutoría se definiría como una acción sistemática, específica, concretada en un tiempo y un espacio, legalmente una hora a la semanal en el aula, en la que el alumno recibe una especial atención, ya sea individual o grupal, y se considera como una acción personalizada porque:

- Contribuye a la educación integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona: la propia identidad, el sistema de valores, la personalidad, la sociabilidad.
- Ajusta la respuesta educativa a las necesidades particulares, previniendo y orientando las posibles dificultades.
- Orienta el proceso de toma de decisiones ante los diferentes itinerarios de formación y las diferentes opciones profesionales.
- Favorece las relaciones en el seno del grupo como elemento fundamental del aprendizaje cooperativo, de la socialización.
- Contribuye a la adecuada relación e interacción de los integrantes de la comunidad educativa, por ser todos ellos agentes y elementos fundamentales de este entorno.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 8.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 8.

¹⁰² Álvarez Bisquerra, citado por Pabón, M.; Torres, R. *Op.cit.*, p. 9.

Según todo lo anterior, para Pabón y Torres la tutoría académica resulta una estrategia fundamental para mejorar la calidad de la educación superior, ya que existen diversos problemas académicos que perjudican el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante.

Dentro de estas situaciones problemáticas, Pabón y Torres¹⁰³ citan a (Durón, 1999), quien considera que algunas de las manifestaciones más conocidas del individuo que fracasa en sus estudios son: la desorganización personal, el retraimiento social y las conductas disruptivas. A fin de derivar medidas preventivas para elevar el nivel académico y optimizar la salud mental, emocional y física de los estudiantes de educación media superior y superior es necesario, según este autor, dar una atención institucional a los factores que anteceden a la reprobación, al bajo rendimiento escolar y a la deserción escolar.

Como método, la tutoría académica “es un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante, el cual se basa en un acuerdo implícito o explícito entre los dos actores (tutor y estudiante) dentro de un marco institucional debidamente estructurado”¹⁰⁴.

En ese sentido, según el autor¹⁰⁵, la tutoría es un concepto muy amplio que no solamente comprende posibles acciones de asesoría, sino también la interacción entre el tutor y su tutorado o tutorados con respecto a elecciones de tipo vocacional, elecciones con respecto al campo de ejercicio profesional y aspectos como la influencia de la participación del tutor en relación con la toma de decisiones sobre líneas o proyectos específicos de investigación. De esta manera, la tutoría se plantea como un proceso de acompañamiento pero atiende también a la organización del programa de trabajo del alumno en su totalidad, no solamente para algunas acciones específicas, sino también en el programa entendido como el mejoramiento de la calidad de los estudios del alumno en sus aspectos más globales.

¹⁰³ Durón, citado por Pabón, M.; Torres, R. *Op.cit.*, p. 10.

¹⁰⁴ Alcántara Santuario, A. (1995) “Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria. En: Del Toro, G.; Trujillo, E. *Antología del Curso Taller Tutorías Académicas*. Citado por Pabón, M.; Torres, R. *Op.cit.*, p. 11.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 11.

Para la tutoría se establece que procede de un plan estructurado entre tutor y tutorado, operando de manera sistemática acorde con los lineamientos de un programa determinado.

El tutor está centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues pretende mejorar a su grupo en sus capacidades críticas e innovadoras, al igual que en el aprovechamiento académico y en el aspecto humano. El tutor debe tener no tanto una formación o una especialización en el campo de la psicopedagogía o de la pedagogía, pero sí nociones y herramientas de carácter general¹⁰⁶.

En ese sentido, señala Alcántara¹⁰⁷ que el tutor requiere una formación genérica en estos aspectos que le ayude a desarrollar su capacidad de análisis, de autocrítica y a reconocer qué obstáculos detienen el avance de la formación de los alumnos. De igual manera, debe manejar una serie de instrumentos de diagnóstico, no porque vaya a intervenir y hacer un proceso de atención psicopedagógica como tal, sino para que le permitan identificar determinados elementos, tanto de actitud como de conducta, y poder derivar a un especialista los casos problemáticos que así lo requieran.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Este concepto de aprendizaje cooperativo es el sustento básico del trabajo entre pares que se ha denominado tutoría, ya que es una interesante perspectiva teórica y práctica que facilita no solo mejoramiento en los resultados académicos, sino por supuesto en las habilidades sociales, tanto de tutores como de estudiantes en tutoría.

Adicionalmente, se caracteriza por dos aspectos:

1. El elevado grado de igualdad, entendida como grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 11.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 11.

2. Un grado de mutualidad variable, grado de conexión, profundidad y bi-direccionalidad de las transacciones comunicativa¹⁰⁸.

Al respecto, Pabón y Torres consideraron en la revisión teórica de su trabajo que esta estrategia metodológica se caracteriza por ser activa y experiencial dentro de un modelo interaccionista de enseñanza-aprendizaje y tiene como base la teoría socio-interaccionista de Vigostky, ya que ésta resalta la importancia de la interacción y colaboración entre pares, que ve como actor principal al sujeto activo constructor de su propio conocimiento, partiendo de la hipótesis de que el sujeto aprende mejor en colaboración con otro.

Vigotsky partió de la naturaleza social de esa construcción de la realidad teniendo como base su experiencia como funcionario y burócrata, por lo que su observación partió de la definición social del proceso de aprendizaje. Según Vigotsky, todas las actividades cognoscitivas fundamentales toman forma en una matriz de la historia social y forman los productos del desarrollo social histórico (Luria, 1976). Es decir, las habilidades y los patrones cognoscitivos del pensamiento no son determinados sobre todo por factores naturales, sino son los productos de las actividades practicadas en las instituciones sociales de la cultura en la cual el individuo crece y se desarrolla. Por lo tanto, la historia de la sociedad en donde se levanta a un niño y la historia personal del niño son determinantes cruciales de la manera de la cual ese individuo pensará, sostiene Vigotsky¹⁰⁹.

Vigotsky señalaba que: “Todo niño tiene en cualquier dominio, un nivel de desarrollo real que es posible evaluar examinando su individualidad y un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio”. La diferencia entre los dos niveles lo denomina Vigotsky como *zona de desarrollo próximo*.

¹⁰⁸ Castillo, S. (2005) Proyecto de tutorías a estudiantes de licenciatura en Pedagogía infantil en riesgo académico. Programa de Licenciatura en Pedagogía infantil - Programa de Orientación Académica, Bienestar Universitario, Universidad del Norte, p. 4.

¹⁰⁹ Tudge, J. (2000). Vigotsky: La zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares. Connotaciones para la práctica en el aula. Evaluación del factor preparación profesional. *Antología de educación especial*. México: SEP. Citado por Pabón, M. y Torres, R. *Op.cit.*, p. 14.

De acuerdo con esta teoría, las capacidades de solución de problemas pueden ser de tres tipos:

1. Aquellas realizadas independientemente por el estudiante.
2. Aquellas que no puede realizar aún con ayuda.
3. Aquellas que caen entre estos dos extremos, las que puede realizar con la ayuda de otros.

Esta zona del desarrollo próximo tiene muchas implicaciones en el entorno educativo. Una de ellas es la idea que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y es parte de un proceso por el cual los niños crecen en la vida intelectual¹¹⁰.

Según Vigotsky (1978), una característica esencial de aprender es que despierta una variedad de procesos de desarrollo internos que pueden funcionar solamente cuando el niño está en la acción de obrar recíprocamente con la gente en su ambiente y en la cooperación con sus pares.

Actualmente, las investigaciones que se han realizado sugieren que los niños llegan a aprender los significados, las conductas y las técnicas de los adultos en el proceso de colaboración entre ambos. A esto se le denomina: educación entre pares o aprendizaje colaborativo, como se ha mencionado anteriormente.

De acuerdo con Vigotsky, el proceso de aprendizaje entre pares se produce de la siguiente forma:

El individuo se sitúa en la zona de desarrollo actual o real y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial, que es la zona inmediata a la zona de desarrollo actual o real. Esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino por medio de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero le es más fácil y seguro hacerlo si un adulto u otro niño más desarrollado le prestan su zona de desarrollo actual o real, dándole elementos que poco a poco

¹¹⁰Tudge, J. Citado por Pabón, M. y Torres, R. *Op.cit.*, p. 15.

permitirán que el sujeto domine la nueva zona y que esa zona de desarrollo próximo se vuelva zona de desarrollo real o actual.

Luis Moll, citado en su trabajo por las entonces estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, hoy profesionales graduadas de este Programa: Melissa Ahumada, Johana Barros, Rossana Betancur y Katia Ortega, sugiere que Vigotsky consideraba el concepto de desarrollo como una revolución evolutiva, que lleva de los procesos naturales a los procesos mentales superiores. De esta manera, la colaboración con otras personas, se trate de un adulto o de un par más capacitado en la zona de desarrollo próxima, conduce a un desarrollo en forma culturalmente apropiada, ya que el mundo encarnado en un adulto o en un par se convierte en la meta hacia la cual se orienta el desarrollo¹¹¹.

Siguiendo a este autor, considera que adicionalmente Vigotsky tiene cierta relación igualmente con Piaget, ya que ambos argumentan acerca de la construcción del conocimiento, mediante la interacción e inmersión en actividades organizadas pues plantean que el hombre puede lograr cambios cognitivos pasando de una actividad de menor equilibrio a otra que le proporciona mayor equilibrio cognitivo, ayudados por una persona con mayor nivel inclusive intelectual¹¹².

Esta teoría evidencia cómo el desarrollo de los seres humanos es ilimitado y el papel fundamental del maestro como guía, coordinador o facilitador del proceso de aprendizaje, permite posteriormente el desarrollo humano¹¹³.

De todo esto se puede señalar entonces que la magnitud de la zona de desarrollo próximo es un índice importante de la capacidad de aprendizaje del niño. De ahí que la colaboración con otra persona, se trate de un adulto o de un par más capacitado en la zona de desarrollo próximo, conduce así a un desarrollo en forma culturalmente apropiada.

¹¹¹ Moll, L. (1998). Vigotsky y la educación. Citado por Ahumada, M.; Barros J.; Betancur, R.; Ortega, K. (2005). Proyecto de tutorías a estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil-Programa de Orientación Académica, Bienestar Universitario, p. 2.

¹¹² Moll, Ls. Citado por Ahumada, M.; Barros J.; Betancur, R.; Ortega, K. *Óp. cit.*, p. 2.

¹¹³ *Ibid.*, p. 15.

Otra característica de la interacción entre alumnos, que parece resultar central, tiene que ver con la posibilidad constante que ofrece a los participantes de explicitar sus puntos de vista, comunicarlos a otros de manera comprensible y pueda ponerse en la posición de explicar, dar instrucciones o ayudar a otros a realizar la tarea conjunta de que se trate¹¹⁴.

Por tanto es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que éste establece mejores relaciones con los demás alumnos, aprenden más, les agrada la escuela, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas al estudiar, aprender y trabajar en grupos cooperativos. Por lo tanto, el propósito del aprendizaje cooperativo es conseguir que los estudiantes se ayuden mutuamente para alcanzar sus objetivos. Además, permite aprovechar la diversidad de alumnos que existen en el aula y promover relaciones multiculturales positivas.

De igual forma, la interacción entre los alumnos en un ambiente de trabajo organizado permite la confrontación de sus distintos puntos de vista, generándose así conflictos socio-cognitivos que deberán ser resueltos por cada miembro, asimilando perspectivas diferentes a la suya. Esta interacción significa una mayor riqueza de experiencias educativas que ayudará a los alumnos a examinar de forma más objetiva su entorno, además de generar habilidades cognitivas de orden superior, las que resultarán en la capacidad de respuestas creativas para la resolución de los diferentes problemas que deban enfrentar, tanto en el contexto de la sala de clases como en la vida diaria¹¹⁵.

Igualmente, y reforzando las anteriores ideas, Moll considera que cada vez más se reconoce la colaboración entre pares para el desarrollo cognitivo. Cita a Azmitia (1988), quien, a su vez, afirma que los modelos de los efectos de la colaboración en el desarrollo cognitivo tienen en cuenta factores como la edad de los que colaboran y el grado de compromiso con la tarea. De la misma

¹¹⁴Castillo, S. (2005). Proyecto de tutorías a estudiantes de Licenciatura en Pedagogía infantil en riesgo académico. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil-Programa de Orientación Académica, Bienestar Universitario, Universidad del Norte, p. 4.

¹¹⁵*Ibid*, p. 16.

manera considera Moll que otros autores, como Damon y Phelps (1987), sostienen que existen diferentes tipos de interacción, los cuales van de acuerdo con el grado de igualdad que existe en la relación y el grado de compromiso mutuo exhibido por los pares¹¹⁶.

Otros investigadores, como Johnson y Johnson (1975), sugieren que para aprender por medio de la colaboración se requiere de motivación intrínseca y compromiso por parte de los actores que participan en el proceso colaborativo¹¹⁷.

Sin embargo, en el trabajo teórico realizado por Sandra Castillo, cita a Slavin, quien sostiene que para que la colaboración sea exitosa hace falta una motivación extrínseca bajo la forma de una especie de recompensa para el grupo o pareja de colaboradores, así como responsabilidad individual¹¹⁸.

Lo interesante además de lo anterior es el concepto de mediador que sugiere Vygotsky para el tutor. Este agente mediador, guiado por sus intenciones, cultura e inversión emocional, es quien selecciona, organiza el mundo de conocimientos. Esta interacción que lleva a un aprendizaje mediado necesariamente implica ir más allá de las necesidades inmediatas o las preocupaciones del alumno en el aquí y en el ahora¹¹⁹.

La base de la potencialidad de este proceso, insistió Vygotsky, tiene que ver con la capacidad del lenguaje como regulador de la acción, reorganizadora de los procesos cognitivos e instrumento del avance en la zona de desarrollo próximo¹²⁰.

OTROS ELEMENTOS CONCEPTUALES

Además de la breve reseña teórica que se consideró en el anterior aparte, a lo largo de este proceso se han ubicado experiencias importantes en otros espacios,

¹¹⁶ Moll, L. Citado por Ahumada, M.; Barros J.; Betancur, R.; Ortega, K.. *Óp. cit.*, p. 3.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 4.

¹¹⁸ Slavin, citado por Castillo, S. (2005). Proyecto de tutorías a estudiantes de Licenciatura en Pedagogía infantil en riesgo académico. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil-Programa de Orientación Académica, Bienestar Universitario. Universidad del Norte, p. 3.

¹¹⁹ *Ibid.*, pp. 4-5.

¹²⁰ Castillo, S. *Op. cit.*, p. 4.

tanto nacionales como internacionales, que han permitido revisar y reafirmar positivamente nuestra experiencia y considerar mejoramientos a la misma.

Uno de estos ejemplos es el correspondiente a la investigación denominada *El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior*, llevado a cabo por Gladys Ariza y Héctor Balmes Ocampo, de la Universidad Católica de Colombia y la Universidad del Bosque, respectivamente.

En esta investigación los autores consideran que:

“[...] el nombre de tutoría se usa para describir prácticas educativas denominadas asignación y asistencia, ya que en este modelo, el tutor trabaja con uno o varios estudiantes que presenten dificultades para ayudarles a cumplir con el desarrollo de sus tareas. Así mismo, denominan con el nombre de tutoría estratégica, el proceso mediante el cual el tutor enseña estrategias de aprendizaje, específicamente la de aprender a aprender, mediante la realización de tareas y trabajos académicos. En este sentido ejemplifican lo anterior con el trabajo que hace un tutor, ayudándole a resolver un número de problemas a un estudiante que debe tener listos para entregar en su clase de matemáticas y para estar preparado para la evaluación; el tutor le enseña estrategias de solución de problemas mediante una serie de pasos. El tutor se convierte en una guía y además la estrategia que enseña la puede aplicar el alumno cada vez que se encuentre en una situación similar”¹²¹.

Con respecto a lo anterior, es importante resaltar que se acerca mucho a la labor que realiza el tutor que trabaja con el joven de primer ingreso, por cuanto éste no cuenta con suficientes herramientas y estrategias para afrontar el proceso de estudio que se demanda en el medio universitario. De forma general, el joven de primer ingreso continúa utilizando las mismas técnicas de estudio aprendidas en la escuela y se desajusta al enfrentarse a sus primeros exámenes parciales, ya que el tiempo es más corto, las exigencias metodológicas más

¹²¹ Ariza Ordóñez, G.; Ocampo Villegas, H. (2004, sep., 9). El acompañamiento tutorial como estrategia para la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una Institución Superior. *Univ. Psycholog*, 4(1), pp. 31-41.

fuerzas, el contacto con el profesor más limitado y tanto la cantidad como la complejidad del material son más intensas.

Pero para que este tutor o tutora realice su trabajo es importante llevar a cabo un entrenamiento. Estos investigadores, referenciando a autores como Slavin (1991) y más recientemente a Hock y Pulvers (2001), sostienen que [...] “la eficacia de la tutoría no depende solamente del modelo de tutoría que se adopte o de las metas que se hayan fijado; también depende del entrenamiento del tutor”¹²².

En este sentido, para el trabajo que ejecutan los tutores y tal como está referenciado en párrafos anteriores, el entrenamiento de los tutores está enfocado en conocimientos y práctica, especialmente para los que se encuentran en el curso de Formación Pedagógica para Monitores, e igualmente los encuentros de refuerzo que se tienen con los tutores voluntarios para generar reflexión sobre su quehacer.

Topping (2002) manifiesta la necesidad de “capacitar en los procedimientos generales de toda tutoría. Por ejemplo, cómo entablar una relación de confianza.” Adicional a esto, el tutor debe contar con las habilidades y herramientas suficientes para desarrollar en sus pupilos mejores estrategias de aprendizaje, y para que estos adquieran las destrezas y repertorios de conducta que mejoren el ambiente de trabajo en el aula y fuera de ella¹²³.

Siguiendo a este autor referenciado por Ariza y Ocampo

[...] “no sobra mencionar además, la necesidad de que la institución brinde los espacios adecuados para que esta actividad se desarrolle, tales como disponer de cubículos aptos para adelantar tutorías personales o para pequeños grupos; y que se viabilice la posibilidad de que los programas académicos cuenten con un seguimiento puntual y una capacitación permanente”¹²⁴.

¹²² Slavin: Hock; Pulvers, citados por Ariza Ordóñez, G.; Ocampo Villegas, H. *Óp. cit.*, 2004. p. 35.

¹²³ *Ibid.*, p. 39.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 39.

Pero más allá de lo conceptual, la pregunta que cada vez se hacen las universidades, está relacionada con el auge que cobra cada vez más este tipo de estrategias.

Estos investigadores sustentan este hecho debido a las circunstancias de cambio de las mismas instituciones de educación superior y al incremento acelerado que desde 1999, pese al conflicto económico desencadenado en ese tiempo, se observó con el ingreso de jóvenes al medio universitario.

Además, los investigadores referencian en su estudio el convenio al que Colombia se suscribió igualmente: Plan de Acción de Turín año 2000, con el fin de diseñar currículos más cortos, flexibles, que permitan la posibilidad de acceso al mercado laboral más rápidamente,¹²⁵ aún cuando en realidad no se asegure que con esto la situación, especialmente de los jóvenes latinoamericanos, cambie favorablemente.

En este orden de ideas, dicen Ocampo y Ariza que “la tutoría cobra una especial importancia, como lo manifiestan Díaz y Pinzón de Santamaría (2002). Definitivamente currículos universitarios flexibles, sin contar con el servicio de tutoría, son impensables. Se pone en riesgo la calidad y los objetivos de enseñanza-aprendizaje”¹²⁶.

Tal y como se ha planteado en la justificación de este programa de tutoría, y como también lo señalan estos investigadores, se reafirma su función si se piensa principalmente en el joven que inicia sus estudios a nivel universitario, ya que es firme candidato a desertar por si no cuenta con el suficiente apoyo para ayudarlo a que aprenda el manejo de su proceso de forma autónoma.

Ahora bien, ¿qué referentes teóricos y prácticos se hallan en otros medios fuera de nuestro contexto colombiano y latinoamericano? ¿Son iguales? ¿Hay diferencias o no existen?

Estas preguntas fueron formuladas entre 1998 y 2008 y se han encontrado referencias interesantes que refuerzan este tipo de programas.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 36.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 36.

Incluso en el medio europeo, muy distante por supuesto en modelo y procesos al nuestro, se ha encontrado que las instituciones universitarias también están en proceso de tránsito y cambios, y por supuesto esto les ha llevado a buscar otros parámetros que les permita proyectar nuevos estilos de enseñanza.

Los cambios que han tenido que enfrentar los enuncia Rafael Sanz Oro en su artículo “Integración del estudiante en el sistema universitario: la tutoría”. El autor refiere que la composición demográfica de los últimos treinta años es diversa en razón de la movilidad estudiantil; diversidad de razas y etnias, mayor incorporación del género femenino, estudiantes más jóvenes, estudiantes con diferentes discapacidades, entre otros, además de los cambios en actitudes y valores, ya que este autor plantea que los estudiantes son más prácticos, más interesados en el dinero y en obtener un buen empleo una vez culminen los estudios. Adicionalmente, agrega que los jóvenes provienen de dinámicas familiares cambiantes, con indecisiones vocacionales, dificultades académicas y de relación entre otros, cambios en la preparación académica durante la secundaria y, por supuesto, cambios en las finanzas y en la búsqueda de fuentes de financiación para sus estudios superiores¹²⁷.

Con respecto a los cambios en el medio europeo, en el artículo “Apuntes: la acción tutorial en el contexto del espacio europeo de educación superior”, de Tomás Sola Martínez y Antonio Moreno Ortiz, profesores de las Universidades de Granada y Málaga respectivamente, expresan que:

Si partimos de los objetivos educativos en el nuevo espacio europeo, el rol del profesor exige cambios importantes, ya que deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a ser un guía de los alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas.

Se acentúa su papel de gestor y de orientador, exigiendo de forma extraordinaria actuaciones tutoriales en el seguimiento del estudiante¹²⁸.

¹²⁷ Sanz Oro, R. (2005, sept). Integración del estudiante en el sistema universitario. *La Tutoría. Cuadernos de Integración Europea* 2, pp. 69-95 <http://www.cuadernosie.info>, pp. 70-71.

¹²⁸ Sola Martínez, T.; Moreno Ortiz, A. La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. En: *Educación y Educadores*, 8. Pedagogía Universitaria, Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, p. 127.

En este artículo encontramos como digno de resaltar que la función de tutor la cumple el docente. Si bien es cierto el trabajo entre iguales es muy importante por la función socializadora en el favorecimiento del aprendizaje, igualmente el nuevo rol docente cumple un objetivo especial. Al respecto, Sola Martínez y Moreno Ortiz, expresan que:

Mediante la acción tutorial proyectamos un modelo de enseñanza en el que el profesor, en el acto didáctico, no solamente se atiende a los contenidos estrictamente académicos sino que complementa su actuación docente con las funciones de guía, ayuda, orientación y asesoramiento. En el alumno encontramos también una modificación en su rol que pasa a ser un sujeto activo que se implica, que participa plenamente de los aprendizajes mediante programas dirigidos o guías de trabajo personal o colectivo programadas por el profesor, lo que conduce a un proceso de enseñanza individualizada o socializada que depende de los objetivos planificados en los diseños de aprendizaje.

Con estos planteamientos, la tutoría se ajusta a una función preventiva de los diferentes problemas, tanto de aprendizaje como personales, y compensadora en tanto que las posibles carencias o deficiencias que presentan los alumnos podrán ser abordadas mediante la relación individualizada y la adecuación de los recursos. Así mismo, favorecerá la contextualización de los aprendizajes adquiridos¹²⁹.

Estos mismos autores manifiestan que en las instituciones europeas se está combinando este tipo de acción tutorial con la de tutoría entre iguales y la tutoría virtual para complementar.

Al respecto, también incluyen la tutoría grupal cercana a nuestra propia experiencia y en consideración a esto plantean que mediante la misma se conocen otros elementos a partir de quienes lo componen.

Nivel intelectual, capacidad de memoria y atención, tipo de personalidad y posibilidades de adaptación de cada uno de los miembros al grupo, liderazgos y rechazos. La eficacia del funcionamiento de un grupo está en relación con

¹²⁹ Sola Martínez, T.; Moreno Ortiz, A. *Óp. cit.*, p. 130.

las buenas técnicas utilizadas para establecer las normas de organización propuestas y aceptadas por el propio grupo”¹³⁰.

Para finalizar, existen igualmente referencias positivas que siguen en revisión para los autores de estos estudios y están relacionadas con la percepción de los tutores a partir del modelo de resolución de problemas y en el que estudiantes de fisioterapia estuvieron trabajando con estudiantes de mayores niveles. Se les organizó y se proveyó de todos los elementos para que posteriormente se pudieran analizar sus experiencias, fortalezas, debilidades y en general toda clase de percepciones del proceso de tutoría y, para ello, se analizó línea a línea cada uno de los elementos recogidos y agrupados por áreas y temas de análisis.

En total, de 59 se analizaron 56 y se recogieron en nueve áreas. Los resultados mostraron que hubo cambios y se relacionaron con los siguientes aspectos: formulación de preguntas que permitan estimular el pensamiento; anticipar posibles preguntas que tengan los estudiantes y propiciar la generación de otras en el transcurso del proceso; llevar a cabo retroalimentación constante; no intervenir cuando el grupo está en su más álgido momento de discusión; plantearles preguntas que permitan canalizar, enfocar o delimitar la discusión en aras de ayudarles a centrarse y, por supuesto, a trabajar con objetivos claros de aprendizajes que los estudiantes puedan conocer y alcanzar bajo este método¹³¹. Se finaliza este aparte con la presentación de los objetivos del Programa de Tutores Estudiantiles de Bienestar Universitario:

OBJETIVOS DE LA TUTORÍA ESTUDIANTIL

- Contribuir al proceso de adaptación académica de los estudiantes de primer ingreso, mediante un proceso de orientación grupal, dirigida por un joven estudiante con excelente desempeño académico y aptitud para la docencia, que les ayude a reforzar y fortalecer sus capacidades

¹³⁰ *Ibid*, p. 138.

¹³¹ Solomon, P.; Crowe, J. (2001). Percepción de estudiantes tutores a partir de un programa de aprendizaje basado en solución de problemas. McMaster University, Hamilton, Ontario, Canadá. *Medical Teacher*, 23(2), pp. 181-183.

de estudio y por ende el trabajo intelectual a nivel de la educación superior.

- Contribuir a la retención de los estudiantes de primer ingreso y favorecer conductas preventivas frente al riesgo académico.
- Contribuir a la disminución de la deserción académica.
- Potenciar las oportunidades de asistencia a los procesos de monitoría, debidamente establecidos por los departamentos académicos en la Universidad, a partir del segundo semestre de estudios, para continuar el proceso de atención al mejoramiento del desempeño académico¹³².

¹³²Llinás, E. *Op.cit.*, p. 1-2.

DISCAPACIDAD Y BIENESTAR: LA EXPERIENCIA DE LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Disertar sobre este tema no es fácil, ni fue fácil de asumir, no tanto por su aceptación en el discurso o en la puesta en acción institucional sino porque, en su momento, las experiencias de otros centros de educación superior eran muy pocas y no había interlocutores locales con los cuales se pudiera comparar, compartir experiencias, entre otros aspectos.

La discapacidad era hace unos 11 años casi un tema desconocido, extraño para la gran mayoría de las personas, y en el proceso de trabajo se observó un temor generalizado, pues los individuos con discapacidad eran vistos como especie de seres extraños o muy especiales, de ahí que los comportamientos derivados eran de total rechazo o de total idealización; el imaginario por muchos años estuvo relacionado con el mendigo, el indigente ciego recostado en una de las calles o el parapléjico maloliente transportado en un silla improvisada, solicitando ayuda humanitaria; en el otro extremo se encontraban aquellas personas que maravilladas consideraban a las personas con discapacidad como especie de seres sobrenaturales o super héroes, como en algún momento lo expresó Javier Darío Restrepo, notable periodista del periódico *El Tiempo* en 1998, en uno de los foros realizados en la Universidad del Norte sobre la discapacidad y los medios de comunicación.

Con respecto a la discapacidad, el investigador Serge Ebersold, especialista en personas con discapacidades y autor del estudio *Disability in Higher Education*, de la Organization for Economic Cooperation and Development, considera

que aunque el acceso de los estudiantes a las instituciones de educación superior ha mejorado notablemente, todavía existen barreras.

Considera que la situación depende mucho de la institución. Las instituciones que no han alcanzado los objetivos de sus políticas para estudiantes discapacitados forman a uno o, a lo sumo, varios individuos, pocas veces en la institución en su totalidad.

Ebersold¹³³ manifiesta que las instituciones de educación superior desempeñan un papel muy importante. Por ejemplo, muchas barreras son producto del hecho de que una institución no posea una estrategia de conjunto para los discapacitados. La dinámica que rige la admisión y las ayudas a los estudiantes discapacitados es mucho más tenue cuando las instituciones no han redactado una declaración explícita de discapacidad y no han definido cómo se implementará. Sin esta estrategia global que especifique su compromiso, las instituciones admiten estudiantes con discapacidades más como un acto ocasional de filantropía en aras del necesitado, que como un deber educativo inherente a la misión de la propia institución.

Para Ebersold¹³⁴, uno de los factores que dificulta el acceso al sistema de educación superior es la ausencia de datos estadísticos sobre estudiantes con discapacidades en la enseñanza superior. Otros residen en las formas de financiación de las instituciones y en un inadecuado apoyo financiero a los estudiantes con discapacidades.

Generalmente, las barreras de acceso a la enseñanza superior son mucho más atribuibles a un conjunto de factores que incrementan el desequilibrio entre provisión y necesidades individuales, y pueden a su vez tener su origen en las percepciones de la discapacidad y el discapacitado, los patrones de organización del trabajo en instituciones concretas y la posición de los discapacitados ante su entorno. Otros factores que merecen ser mencionados están más específicamente relacionados con el énfasis que se ponga sobre los estudiantes

¹³³ Ebersold, S. (2004, julio) Entrevista en: *Boletín de Educación Superior*, 1. <http://www.crue.org/guni1.htm>, pp. 3-4.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 4.

discapacitados en la declaración de la misión de la propia institución, con las percepciones de los estudiantes discapacitados, aunque también de la enseñanza superior, y con la posición de la institución frente a su entorno y frente a la innovación tecnológica.

Con respecto a esto último, Ebersold¹³⁵ piensa que el aprendizaje a distancia es un recurso vital para los estudiantes discapacitados: ayuda a compensar (o a atenuar considerablemente) los problemas de accesibilidad y ofrece ámbitos de competencia para la aplicación de métodos de enseñanza más individualizados. También representa una oportunidad para aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, al adaptar los recursos de aprendizaje a las necesidades del estudiante y personalizar la práctica docente. Pero no debería olvidarse que el acceso a las instituciones de educación superior no es una meta en sí misma, sino una vía para que las personas con discapacidad se integren en la sociedad. Así pues, el desarrollo de la educación virtual no debería conducir al aislamiento de los estudiantes con discapacidad creándoles dificultades para que compartan actividades con otros estudiantes o para que se integren en las actividades sociales. Ello conduciría a una sociedad participativa sin participantes.

ANTECEDENTES

Entre 1997 y 2008, el concepto de discapacidad se ha fortalecido debido a su vez al fuerte movimiento que en torno al mismo generaron las propias personas con discapacidad en Europa, Norteamérica y por supuesto en América Latina, con el apoyo de Naciones Unidas y Unesco.

Para el caso específico de la Universidad del Norte, este hecho se da por la acción mancomunada de la familia Olivares Vallejo, compuesta por Hernando, Martha y sus dos hijos Iván y Miguel, estudiantes con discapacidad física del programa de Comunicación Social.

¹³⁵ *Ibid.*, pp. 4-5.

La familia Vallejo en ese tiempo era la fundadora de la Fundación Espacio Accesible; concedores ellos por experiencia propia de las dificultades de sus hijos, crearon esta fundación con miras a educar a la comunidad sobre este tema. Al llegar sus hijos a la Universidad, también se le unieron otros dos miembros, Jaime Cotes y Luis Enrique Juliao, estudiantes de Ingeniería Eléctrica y Civil respectivamente, miembros de la fundación e inquietos por la vivencia interna en el contexto universitario.

Todos ellos, con esfuerzos, lograron en su momento ciertos avances que para esa época, y debido al desconocimiento de normas legales y arquitectónicas, parecían imposibles.

Con su constancia y perseverancia, consiguieron el total apoyo de miembros de la comunidad universitaria para que se les permitiera y facilitara de manera especial el acceso y la movilidad interna, derecho propio como estudiantes.

En 1998, el estudiante Jaime Cotes tenía un sueño: lograr un proceso de rehabilitación que le permitiera mejorar su situación de cuadriplejía. Para ello, con el respaldo de Bienestar Universitario se gestó una especie de “Universitón” en favor de Jaime, y se logró la sensibilización del medio, pues se hizo visible lo “invisible”.

Esta actividad permitió que desde ese año se organizara un proyecto conjunto, con el fin de que la discapacidad no fuera ya más confundida con miseria o lástima, producto del total desconocimiento.

Una vez culminó el proceso de apoyo a Jaime, desde el programa de Asesoría Estudiantil se organizó, en 1998, el proyecto de Discapacidad y Bienestar Universitario, con la intención en ese momento de vincularlo directamente al proyecto de salud integral, visionando el inicio del nuevo milenio para las acciones de Bienestar al interior de la Universidad del Norte.

JUSTIFICACIÓN

El 18 de diciembre de 1998 se deja listo el proyecto, justificando la acción en este tema en varias razones:

1. De acuerdo con los estudios de la Organización Mundial de la Salud realizados a finales de los años ochenta, el 12% de la población colombiana padecía de algún tipo de discapacidad; estos datos fueron corroborados por la Universidad Javeriana en el estudio piloto llevado a cabo en 25 unidades territoriales en 1994
2. Colombia, a la fecha, era considerada uno de los países con mayor nivel de crecimiento en discapacidad, especialmente por su deficiente atención materno-infantil, escaso cubrimiento en salud pública, aumento de violencia social, incremento de desmembración y otras discapacidades en la población militar y civil, víctimas del conflicto especialmente con organizaciones armadas al margen de la ley.
3. En ese momento los datos marcaban un 40% de discapacidad surgida en el momento del parto y entre los seis primeros meses de vida; un 42% entre los cinco y doce años; un 47% de esta población es analfabeta, y la cobertura educativa para niños y niñas entre cero y cinco años alcanzaba el 12,5%.
4. Igualmente, el 90% de la población discapacitada se encontraba desempleada, el 73% no recibía tratamiento médico; de éstos, el 40% carecía de recursos económicos, el 27 % debido a la falta de información y el 30% por la desmotivación de los padres.
5. Las cifras departamentales no eran menos gratas: para entonces los cinco municipios con mayores índices de discapacidad eran Barranquilla, Soledad, Palmar de Varela, Sabanalarga y Puerto Colombia, y la discapacidad visual se ubicaba en primer lugar, con un 26%, siguiéndoles las discapacidades cognitivas, con un 19%.

6. En cuanto al género, para esa época, Soledad tenía el mayor índice de hombres con discapacidad, con un 62%, y Campo de la Cruz, 61%. En cuanto a la población femenina, Barranquilla poseía el 52% y Palmar de Varela el 47%.
7. Los datos mostraban desde ese entonces que el problema de la discapacidad a nivel nacional era multi-causal y de enorme debilidad por las dificultades en la capacidad de atención y gestión, principalmente a nivel de salud y educación.
8. De acuerdo con lo anterior, en los años noventa se empezaron a generar procesos para la búsqueda de prevención y equiparación de oportunidades, amparadas por la Constitución Nacional, la Ley 60, la Ley 100 o de salud, la Ley 115 o Ley General de Educación, la Ley 324, y la Ley 361 o Ley de Discapacidad o Ley Clopatofsky, principalmente.
9. Por ser la Universidad un espacio privilegiado para el estudio, cuestionamiento y transformación de los fenómenos sociales, era prioritario iniciar el ejercicio de tratar la discapacidad con el respeto que se merecía e iniciar el proceso reflexivo y de gestión, atendiendo las necesidades educativas, laborales y de socialización propias para entender a la persona con discapacidad como un ser igualmente integral.
10. Por ser Bienestar Universitario de Uninorte un espacio de apoyo para los estudiantes y comunidad en general, asumió el papel de vocero de la población universitaria con discapacidad, emprendiendo acciones de apoyo para los procesos de sensibilización, conocimiento y atención¹³⁶.

REFERENTES TEÓRICOS DEL PROYECTO

Para el marco referencial de este proyecto se tomaron en cuenta los criterios, planteamientos y términos del documento *Lineamientos de atención en salud para las personas con deficiencia, discapacidad y minusvalía*, del entonces Ministerio

¹³⁶Llinás, E. (1998). Proyecto Discapacidad y Bienestar. Sub programa de educación para la salud. Bienestar Universitario, Universidad del Norte, pp 1-5.

de Salud del país, la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud. En este documento se contemplaron los principales aspectos para la adopción y desarrollo de políticas de promoción, prevención, rehabilitación funcional e integración social para la población con deficiencias

y discapacidad en cualquier fase de su vida, con miras a la defensa de los derechos y obligaciones.

Para el proyecto inicial de Bienestar fue claro desde ese momento que como instancia de atención y servicio al estudiante, y como parte de una institución educativa, el trabajo se debía orientar a la promoción de salud, prevención e integración social al medio universitario. En este marco se contempló la aclaración de conceptos importantes como población vulnerable, menor en situación irregular, población en riesgo de discapacidad, discapacidad, deficiencia, minusvalía, clasificación de principales deficiencias, discapacidades y minusvalías. Posteriormente, se dedicó el espacio a la presentación del marco legal, causas principales de la discapacidad y factores de riesgo.

OBJETIVOS GENERALES

1. Contribuir a la comprensión del fenómeno de la discapacidad para que sea entendida y aceptada por la comunidad universitaria como una situación especial de vida y no como un problema.
2. Generar en la comunidad universitaria un sentido de respeto hacia las personas con discapacidad, para que sean aceptadas con igualdad de oportunidad y con posibilidad real de integración a la sociedad.
3. Contribuir a la formación integral mediante la prestación de servicios de apoyo académico, personal, social, estético y deportivo¹³⁷.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 13.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Generar procesos investigativos acerca del sentir y las necesidades de apoyo que tienen los miembros con algún tipo de discapacidad en la comunidad universitaria, como insumos permanentes para reflexionar y ejecutar acciones.
2. Sensibilizar a la comunidad universitaria frente al tema de la discapacidad mediante procesos de gestión en la accesibilidad física, demarcación en zonas de parqueo, reconocimiento de símbolos internacionales sobre discapacidad, y acciones de tipo informativo y vivencial.
3. Generar acciones puntuales de prevención y promoción de salud en la comunidad universitaria, para contribuir al descenso de las diferentes tipos de discapacidad.
4. Promover y realizar acciones conjuntas con otras instancias de la Universidad en el campo investigativo y servicios, para facilitar la integración al medio¹³⁸.

ESTRATEGIAS

1. Diseñar un plan de acciones anuales y concentrar las actividades de promoción y prevención durante el mes de octubre.
2. Gestionar ante los funcionarios de Gestión Humana, coordinaciones de programa, directores de departamento, Admisiones, entre otros, a la realización de proyectos investigativos en torno a la discapacidad para generar acciones concretas que beneficien a este grupo de miembros de la comunidad universitaria.
3. Fortalecer la vinculación de organizaciones, representantes de ONGs, asociaciones y expertos conocedores de esta temática, para brindar asesoría técnica en las acciones que llevará a cabo Bienestar Universitario.

¹³⁸ *Ibid*, p. 13.

4. Canalizar las necesidades de la población con discapacidad a través de Bienestar Universitario, vocero del grupo de estudiantes con discapacidad en el campus universitario.
5. Fortalecer y/o ampliar los servicios de apoyo académico, personal, social, estético y deportivo, de manera que las personas con discapacidad participen según sus necesidades y facilidades.
6. Coordinar el trabajo y las acciones a favor de la discapacidad mediante un comité interno de apoyo, a los miembros con discapacidad de la comunidad universitaria.
7. Estimular la creación de un grupo permanente de personas con discapacidad, para propiciar su participación en la gestión de acciones de apoyo y prevención.
8. Llevar a cabo evaluaciones del proyecto y del plan de acción a fin de retroalimentar y confrontar la efectividad del mismo.
9. Diligenciar el mejoramiento de las condiciones físicas y tecnológicas para favorecer la incorporación y permanencia de los miembros con discapacidad en el medio universitario.
10. Gestionar intercambios de pasantías nacionales e internacionales, así como convenios de asesoría con universidades e instituciones de prestigio nacional e internacional para adquirir conocimientos y experiencias¹³⁹.

TEMAS POR TRABAJAR

1. Legislación nacional e internacional a favor de la discapacidad.
2. Liderazgo y autoestima.
3. Integración educativa y laboral.

¹³⁹ *Ibíd*, p. 14.

4. Sexualidad.
5. Accesibilidad y eliminación de barreras.
6. Familia y discapacidad.
7. Derechos-deberes y garantía.

ACCIONES REALIZADAS EN EL MARCO DEL PROYECTO

En 1998, y con la idea del proyecto, se generan a lo largo del año tres actividades puntuales:

1. Conferencia sobre la Ley 361 o Ley de discapacidad, a cargo del Senador Jairo Clopatofsky. Febrero 18 de 1998.
2. Universitón *Todos por Jaime Cotes*. Recolecta institucional. Agosto de 1998.
3. Foro regional sobre los medios de comunicación ante la discapacidad. Ponentes: Jesús Ferro Bayona, rector de la Universidad del Norte; Claudia De Francisco, en ese entonces Ministra de Comunicaciones; Marcela Quijano, directora de Comunicaciones del Ministerio; Javier Darío Restrepo, periodista del periódico *El Tiempo*, y el profesor Hernando Olivares, presidente de la Fundación Espacio Accesible. Septiembre 25 de 1998.

Estas tres primeras acciones se convierten en antecedentes del proceso que a partir de 1999 se empezarían a ejecutar en el marco del proyecto Discapacidad y Bienestar.

Se inicia el proyecto con la fase de sensibilización.

Para emprender el proyecto se solicita al Programa de Psicología la asignación de un(a) estudiante de último semestre de carrera, en proceso de práctica en Bienestar, con el fin de apoyar las gestiones contempladas en el proyecto.

La entonces estudiante Alexandra Barrios inicia su trabajo con la presentación del subproyecto *Propuesta para la implementación de un programa de apoyo a los estudiantes con deficiencia o discapacidad de la Universidad del Norte*, según los términos exigidos para su práctica y como parte integrante del proyecto de Discapacidad y Bienestar.

En este trabajo la estudiante realizó, en primera instancia, una revisión teórica acerca del tema de la discapacidad y continuó con el planteamiento de proposiciones que podrían llevarse a cabo en una institución de educación superior, de acuerdo con la ley y el plan de desarrollo contemplado para ese período.

Sus objetivos estuvieron dirigidos a generar servicios de apoyo a los estudiantes de la institución con deficiencias y/o discapacidad, y generar actividades consecuentes con los objetivos y lineamientos de la práctica.

En primera instancia, se logró realizar el primer censo de la población estudiantil con algún tipo de deficiencia y/o discapacidad, a partir de la recolección de información de los estudiantes de primer ingreso de ese año.

Para esa fecha los resultados estimaron los siguientes datos:

- *Con dolencias o enfermedades:* 12 de Administración de empresas, 9 de Medicina, 3 de Derecho, 3 de Enfermería, 14 de Psicología, 5 de Licenciatura en Pedagogía infantil, 13 de Comunicación Social, 8 de Ingeniería Mecánica, 15 de Ingeniería Industrial, 8 de Ingeniería Electrónica, 6 de Ingeniería Eléctrica, 11 de Ingeniería Civil, 13 de Ingeniería de Sistemas.
- *Con sospecha de algún tipo de discapacidad:* 6 de Ingeniería de Sistemas; 5, 2 de ellas temporales, de Ingeniería Civil; 1 de Ingeniería Eléctrica; 3 de Ingeniería Electrónica; 4 de Ingeniería Industrial; 3 de Ingeniería Mecánica; 3 de Comunicación Social; 1 de Licenciatura en Pedagogía Infantil; 3 de Psicología; 1 de Derecho; 2 de Medicina.

En segundo lugar, se generaron las actividades de planeación y organización de la fase de sensibilización y se propuso, de acuerdo con los objetivos del proyecto, conformar un comité de trabajo.

El comité lo integraron inicialmente las siguientes personas:

- Hernando Olivares, fundador de la Fundación Espacio Accesible.
- Estudiantes con discapacidad: Jaime Cotes, Ingeniería Eléctrica; Luis Enrique Juliao, Ingeniería Civil; Miguel e Iván Olivares (ya fallecidos), Comunicación Social.
- Estudiante en práctica, Alexandra Barrios.
- Evelyn Llinás, psicóloga, asistente del programa de Asesoría Estudiantil.

Debido a la enorme acogida que tuvo el proyecto, en los tres años siguientes de trabajo, se unieron las siguientes personas:

- Margarita Willis de Osorio, psicóloga, profesora de la Universidad del Norte y asesora del colegio para discapacidad cognoscitiva Aprendo.
- Ingrid Reynolds, miembro de la Fundación para el Niño Diferente, y hermana del fundador Mario Gómez.
- Eliana González, psicóloga, directora de la entonces Fundación para Niños con Mielomelingocele.
- Eliana Arrieta, psicóloga clínica y asistente de la entonces oficina de Secretaría de Desarrollo Social del departamento del Atlántico.
- Patricia Latorre, entonces jefe de la oficina de Relaciones Públicas de Telecaribe, canal regional de la Costa Atlántica.
- Luis Posada, estudiante de Comunicación Social, practicante del proyecto.
- Ninel Barrios, estudiante del programa de Medicina.
- Como asesores del proceso se contó con el apoyo del entonces político Ramón Carbó y la concejal de la ciudad de Medellín, Natalia Álvarez (fallecida).

Con todo este equipo humano se generaron múltiples acciones que se concentraron durante el mes de octubre, escogido institucionalmente como Mes de la Discapacidad.

AÑO 1999

Durante este año, y de acuerdo con el orden del proyecto, se centralizaron las acciones de sensibilización con el apoyo de la oficina denominada entonces de Recursos Humanos, hoy Gestión Humana de la Universidad del Norte; el cine club Cayena del Centro Cultural Cayena de la Universidad del Norte y la Fundación Espacio Accesible.

Se inició con acciones preventivas:

- Taller de prevención de incendios y taller de primeros auxilios con el apoyo de la Cruz Roja y Suratep.
- Panel: Abordaje de la persona con discapacidad.
- Conferencia: Mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad.
- Conversatorio: Discapacidad, cultura y medios.
- Charla sobre liderazgo y superación.
- Panel sobre liderazgo y derecho social.
- Conversatorio sobre biomedicina e ingeniería aplicadas al campo de la discapacidad.
- Panel: Accesibilidad y eliminación de barreras arquitectónicas.
- Muestra de trabajos académicos sobre este tema.
- Conferencia: Derechos humanos y discapacidad.
- Jornada deportiva y cultural.

Los invitados para este año y presentes en todas estas actividades, entre otros fueron:

- Olga Danés, presidenta de la entonces Fundación Te Necesito.
- María Inés Arteta, Centro de Atención y Rehabilitación CARI
- Alfredo Cure, especialista en Biomedicina e Ingeniería.
- Apolinar Salcedo, miembro de la corporación del Concejo de la ciudad de Cali y miembro de la Organización Internacional Partners of the Americas.
- María Mercedes Botero, profesora del programa de Psicología de la Universidad del Norte.

- Ramón Carbó, aspirante en ese momento al Concejo de la ciudad de Barranquilla.
- Magister Ingrid Oliveros y Roque Hernández, entonces profesores de los programas de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad del Norte, expertos en autismo y discapacidades físicas y auditivas, gestores de diversos proyectos en esta línea.
- Ernesto Castillo, Director regional Atlántico del Icontec.

AÑO 2000

Durante este año las acciones en torno a la fase de sensibilización se fortalecieron por el impulso interno y la amplia divulgación que en su momento tuvieron las actividades promovidas durante el mes de octubre por el periódico local *El Heraldito*, gracias a la gestión de la señora Ingrid Reynolds.

Para este año se contó adicionalmente con el apoyo de la oficina de Comunicaciones de la Universidad del Norte, la Fundación Centro Médico de la Universidad del Norte, la Asociación de Sordos del Atlántico, Telecaribe, Fundación Te Necesito, Centro de Producción Audiovisual de la Universidad del Norte, entre otras.

Sin embargo, hubo luto en el grupo de trabajo por la muerte del joven miembro Iván Olivares Vallejo.

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Ciclos de cine y jornadas de actividades culturales y deportivas.
- Taller sobre liderazgo y discapacidad.
- Sexualidad y discapacidad.
- Talleres de sensibilización al lenguaje de señas para estudiantes de Licenciatura de Pedagogía Infantil.
- Conferencia póstuma: Liderazgo de vida.
- Conferencia: Conceptualización y manejo de niños con mielomeningocele.
- Conferencia: Discapacidades cognitivas.
- Panel: Liderazgo y creatividad.
- Conferencia Arte, cultura y discapacidad.

- Lanzamiento póstumo del libro: *Reflexiones en mi soledad*, de la autoría de Iván Olivares Vallejo.

Los invitados para este año y presentes en todo este ciclo de actividades como ponentes fueron los siguientes, entre otros:

- Vicky Donado, jefe de la entonces oficina de Educación Especial de la Secretaría de Educación Departamental.
- María Inés Arteta, del centro de Atención y Rehabilitación Integral, CARI.
- Gustavo de la Ossa, de la Secretaría de Participación Ciudadana y fundador de la Fundación para el Corazoncito Negro.
- Ramón Carbó, concejal electo del Concejo de Barranquilla.
- Olga Danés, Fundación Te Necesito.
- María Estela Donado, coordinadora de la Fundación María Elena Restrepo, capítulo Barranquilla.
- Miembros de la Asociación de Sordos del Atlántico.
- Campo Elías Romero (fallecido), profesor de la Universidad del Norte.
- Grupo de teatro “Arropilla.com”, de la Universidad del Norte, entonces dirigido por el profesor Manuel Sánchez García.
- Patricia Castro, directora entonces del Instituto Departamental de Tránsito y Transporte, Gobernación del Atlántico.
- Miembros de programas de Prevención en Seguridad Vial de la anterior instancia oficial.
- Jorge Bermúdez, ingeniero de la Cámara de Comercio de Barranquilla.
- Armando de Hart, médico psiquiatra, profesor de la Universidad del Norte. Psicoanalista.
- Fabiola Guzmán, optómetra.

AÑO 2001

El 2001 fue un año de satisfacciones y el último de la fase de sensibilización. Al interior de la Universidad se generaron una serie de mejoras desde el punto de vista arquitectónico y técnico, con el fin de acoger y facilitar el acceso a los estudiantes y a las personas discapacitadas.

Este año fue de valoración de todo el cúmulo de experiencias para iniciar la segunda fase, dedicada a la atención de las necesidades especiales de los estudiantes y a mejorar sus condiciones de adaptación y de desempeño académico en la Universidad.

En este sentido, la vigencia de 2001 fue de aprendizaje, con el fin de incorporar el tema de discapacidad, visto desde lo preventivo, y además aprender sobre la búsqueda de los procesos pedagógicos y sociales para facilitar, sin discriminaciones, la adaptación de los estudiantes con discapacidad al medio universitario.

En este último año de sensibilización se realizaron en el mes de octubre las siguientes actividades:

- Jornadas completas de exámenes de optometría, audición y voz, odontología y de prevención de accidentes.
- Conferencia: Importancia de la revisión oftalmológica periódica como mecanismo preventivo de enfermedades visuales como glaucoma.
- Charla: La ortodoncia y su importancia.
- Taller sobre manejo de accidentes para deportistas.
- Conferencia sobre derechos humanos y discapacidad.
- Jornada deportiva y cultural.

Los ponentes e invitados durante este año fueron, entre otros:

- Jesús Torres, licenciado y doctor en Derecho. Profesor español en intercambio, especialista en derechos humanos.
- Oscar Albis Donado y Oscar Albis González, médicos oftalmólogos, profesores de la Universidad del Norte.
- Armando De Biasse, especialista en prevención y atención de accidentes deportivos.
- Miembros del equipo de odontología, fonoaudiología y oftalmología del Hospital Universidad del Norte.
- Grupo de baloncesto masculino con discapacidad de la Fundación Te Necesito.
- Liliana Torres, Psicóloga

Durante este año se contó, igualmente, con el apoyo del Hospital de la Universidad del Norte, la Fundación Centro Médico de la Universidad del Norte, el Centro de Informática para la creación por parte del ingeniero Cotes del link sobre el tema de discapacidad; además de *El Tiempo*, con su entonces separata *Tiempo Caribe* y *El Herald*, entre otros.

OTRAS ACCIONES CONCOMITANTES

Debido a que la fase de sensibilización era el centro de la labor más visible, no por esto se dejó de trabajar en otros aspectos importantes dentro del proyecto como las investigaciones. Es así como entre los años 1999 y 2001 se generaron dos monografías de grado, ambas igualmente importantes debido a la necesidad de fortalecer el conocimiento en torno al tema de discapacidad para ejecutar acciones de atención especial al interior de la Universidad.

En 2000 se culmina la primera monografía, titulada *Revisión bibliográfica sobre el concepto de percepción social acerca de la persona con discapacidad*, de la estudiante Alexandra Barrios y cuya dirección estuvo a cargo de la psicóloga Evelyn Llinás.

Con esta primera monografía, se generan aspectos conceptuales importantes y claves para el proyecto, con miras a la prestación de los servicios de las personas con discapacidad en la Universidad.

Esta investigación trabajó profundamente la contextualización histórica, antecedentes, implicaciones y metas investigativas en torno al tema de la discapacidad.

La segunda monografía fue realizada por las estudiantes Aurora Gómez y Viviana Saumet, del Programa de Ingeniería Civil, en 2001, y la dirección estuvo a cargo del ingeniero Carlos Rocha. En esta monografía se actuó en calidad de asesoría externa para el tema específico de discapacidad y su importancia en el tema de accesibilidad.

Estas jóvenes dedicaron un gran esfuerzo a diagnosticar todos y cada uno de los espacios físicos de la Universidad, con el fin de analizar y evaluar las

condiciones que desde el punto de vista de infraestructura y desde el marco técnico legal se estaban cumpliendo, y lo que hacía falta para generar entonces el diseño, las adecuaciones o mejoras.

La monografía, titulada *Diseño de las infraestructuras adecuadas y necesarias para hacer de la Universidad del Norte un centro físicamente accesible para todos*, fue destacada y entregada como insumo básico a la Oficina de Planeación, para las consideraciones de construcción y mejoramiento físico.

Igualmente, se procedió a continuar con el censo de esta población.

María Teresa Londoño y Norella Jubiz, auxiliares practicantes del programa de Orientación Académica de Bienestar Universitario, durante este año destinaron parte del tiempo de sus prácticas en la organización de información de estudiantes detectados con enfermedad o discapacidad, a través de las autoevaluaciones comprensivas aplicadas a los alumnos de primer semestre.

Esta información corresponde a los datos obtenidos a partir del segundo semestre del año 1999 con relación a la presencia de dolencias y/o enfermedades, y sospechosos de algún tipo de discapacidad. A partir de estos datos se generó un directorio actualizado, verificado mediante información obtenida de la Oficina de Registro. De acuerdo con los datos obtenidos, se ubicaron en total 20 estudiantes con algún tipo de dolencia, enfermedad o discapacidad en los programas de Derecho, Comunicación Social, Medicina, Psicología y Administración de Empresas. 102 estudiantes totalizados para el primer semestre del año 2000, concentrados en los programas de Medicina, Administración, Ingeniería Civil, Psicología, Derecho, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Enfermería, Comunicación Social, Ingeniería Industrial, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Mecánica, e ingeniería Eléctrica.

Para el segundo semestre de 2000, cinco estudiantes, ubicados en los programas de Administración de Empresas, Psicología y Medicina.

Para el primer semestre del 2001, un total de 24 estudiantes en los programas de Derecho, Administración de Empresas, Enfermería, Psicología, Comunicación Social, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Industrial y Economía¹⁴⁰.

Otro de los aspectos importantes del proceso fue la gestión de vinculación a entidades, organizaciones y fundaciones, entre otras, con miras a recibir asesoría y generar proyectos conjuntos.

En este sentido, se participó a lo largo de todos estos años, en procesos de capacitación para la gestión de propuestas a nivel internacional, con el apoyo del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano de la Universidad; asistencia al Congreso sobre Trastornos del Aprendizaje, organizado por el Instituto Colombiano de Neurociencias; cursos sobre creación y gestión de centros y recursos para personas con discapacidad, organizados por la Corporación Abylimpic Colombia; talleres sobre discapacidad, organizados por la Universidad Nacional de Colombia; foros; seminarios entre otros, organizados por entidades oficiales y privadas; y se obtuvo información y apoyo bibliográfico por parte de la Universidad de Valencia, España.

Adicionalmente, se fortalecieron los nexos con la Asociación de Sordos del Atlántico, las oficinas de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Atlántico, la Secretaría de Desarrollo Social, las asociaciones por y para las personas con discapacidad adscritas a la Secretaría de Desarrollo Social, a la coordinación del área de Discapacidad del Centro de Atención y Rehabilitación Integral (CARI), a la Fundación Te Necesito, al entonces Instituto Nacional para Ciegos (INCI): capítulo Barranquilla, a diferentes profesionales de universidades locales, entre otras, ya que se hizo parte de los diferentes grupos con el fin de crear una red para trabajar de forma conjunta con las entidades oficiales en torno a la creación de políticas y programas a favor de la discapacidad, a nivel distrital y departamental.

¹⁴⁰ Informe de censo para determinar estudiantes con discapacidad. Programa de Orientación Académica, Bienestar Universitario. Universidad del Norte, Segundo semestre, 2001, pp. 1-3.

En junio 20 de 2002, en el último foro, coordinado por la ESE Centro de Atención y Rehabilitación Integral (CARI), de la Gobernación del Atlántico y la Secretaría de Salud, se logró hacer parte del grupo invitado para la construcción de una nueva política pública sobre discapacidad, plasmando sugerencias, aportes y recomendaciones en un documento dirigido al Concejo Departamental y a los Concejos Municipales de Política Social.

Para el caso de la Universidad del Norte, como parte del distrito de Barranquilla, se consideró, una vez planteado el manifiesto, generar las posibles áreas temáticas en la cuales la Universidad podría participar. Las áreas propuestas fueron las siguientes:

- Promoción de la salud y prevención de las discapacidades.
- Procesos comunicativos y difusión.
- Accesibilidad al uso de la tecnología de la información.
- Accesibilidad física.

Del grupo de trabajo, integrado por representantes de la Universidad del Norte, la Universidad Metropolitana, la Secretaría de Educación Distrital, el Bienestar Familiar, el Centro San Camilo, vecinos del barrio La Paz, miembros de asociaciones para personas con discapacidad apoyados por la Secretaría de Desarrollo Social del Departamento, grupo de profesionales de la salud del CARI y del Hospital Pediátrico, quedó como tarea reunirse el día viernes 28 de junio a las 5:00 p.m. en el Hospital de la Universidad Metropolitana, para iniciar el planteamiento de una propuesta conjunta con miras a implementar foros-talleres para la formación de política pública en este tema en el distrito y hacer llegar la propuesta al Comité Técnico del Distrito para que, siguiendo el conducto regular, éste a su vez la remitiera al Concejo Municipal de Política Social.

De este trabajo se generaron unos lineamientos que fueron entregados en posterior reunión, pero finalmente no se logró dar continuidad debido al largo silencio del sector oficial a nivel distrital.

Sólo en el 2007 hubo una convocatoria de parte de las Secretarías de Salud y de Educación, a nivel del distrito, con el fin de evaluar los planes y acciones que en torno a la discapacidad se estuvieran generando en las instituciones de educación superior. Del grupo de la Universidad del Norte asistieron las psicólogas Soraya Lewis, coordinadora de la especialización en Trastornos Cognoscitivos y del Neurodesarrollo y profesora del programa de Psicología; Evelyn Llinás, coordinadora del Programa de Orientación Académica de Bienestar Universitario, y Alberto de Castro, psicólogo, entonces coordinador del Programa de Psicología. Allí se expusieron las acciones que desde la Universidad del Norte se llevan a cabo y además se informó acerca del estado del proceso, como constancia de trabajo, y del silencio que desde el año 2002 a la fecha ha permanecido por parte de las entidades gubernamentales a nivel local.

TRABAJANDO POR EL JOVEN EN LA UNIVERSIDAD: TAREA CON FUTURO

Aportes al proceso de la Orientación Académica

Desde el Bienestar Universitario de la Universidad del Norte se han organizado fundamentalmente tres líneas o programas básicos de Orientación Académica que se ofrecen a la comunidad estudiantil, a saber:

1. Programa *Herramienta preventiva para la deserción académica del estudiante de primer ingreso.*
2. Programa *Mejoramiento académico.*
3. Programa de *Discapacidad y bienestar.*

Además, como parte de la labor de extensión se viene realizando en alianza con Admisiones, el Centro de Educación Continuada (CEC) y el Centro de Consultoría y Servicios de la Universidad del Norte el Programa de *Apoyo a la Orientación vocacional de estudiantes de 11º grado.*

Los anteriores programas tienen, a su vez, una serie de proyectos y/o procesos que derivan en los servicios que se brindan a la comunidad estudiantil y a la comunidad académica a nivel externo.

En el programa *Herramienta preventiva para la deserción académica del estudiante de primer ingreso* se encuentra el proyecto de Tutorías Estudiantiles, dirigidas a estudiantes de primer semestre de cada período académico del año lectivo en curso.

En el programa de *Mejoramiento académico* se encuentran:

- Proceso de asesoría o consejería académica para estudiantes de segundo semestre en adelante de todos los programas académicos de la Universidad, a nivel de pregrado.
- Proceso de Seguimiento 2, para estudiantes de segundo semestre en adelante de todos los programas académicos de la Universidad, a nivel de pregrado, que se encuentran en condición académica de riesgo; es decir, período de prueba transitoria, período de prueba definitivo y programa de recuperación.

En el programa *Discapacidad y bienestar* se encuentran:

- Proceso de apoyo a la adaptación del estudiante con discapacidad al medio universitario.
- Proceso de apoyo al seguimiento del desempeño y rendimiento académico del estudiante con discapacidad que realizan las coordinaciones de programas académicos de pregrado.

En el programa de Apoyo a la *Orientación vocacional del estudiante de 11º grado* se encuentran los siguientes proyectos y procesos:

- Talleres de orientación vocacional dirigidos a estudiantes de 11º grado de los colegios del distrito de Barranquilla, municipios del departamento del Atlántico y otras ciudades de la región Caribe.
- Jornada de apoyo a los orientadores escolares.
- Curso a los orientadores escolares sobre lineamientos estratégicos para la orientación vocacional.
- Proceso de orientación vocacional a estudiantes o instituciones que lo soliciten.

SERVICIOS

Los servicios que se derivan de los anteriores proyectos y/o procesos son los siguientes:

- Tutoría estudiantil a estudiantes de primer ingreso matriculados en Universidad y proyecto de vida.
- Capacitación a estudiantes del curso de Formación Pedagógica para Monitores.
- Capacitación a estudiantes —pares estudiantiles— de la Coordinación de Seguimiento y recuperación de la División de Ingenierías.
- Asesoría académica personalizada en los temas de metodología de estudio, planeación, organización y administración del tiempo; preparación de exámenes, a estudiantes en condición académica normal o distinguido.
- Asesoría académica personalizada para estudiantes en Seguimiento 2 o en riesgo académico, con o sin acompañamiento psicológico, según el caso.
- Orientación profesional para estudiantes en general.
- Atención a padres de familia, según requerimientos del caso.
- Asesoría a coordinadores de programa, profesores y/o funcionarios relacionados con el tema de dificultades académicas de estudiantes de pregrado.
- Atención grupal mediante talleres o grupos focales a estudiantes en condición académica de riesgo, por solicitud de los coordinadores de programa, como parte del proceso de Seguimiento 2.

- Apoyo al proceso de seguimiento individual del estudiante con discapacidad que ingresa a primer semestre y que se realiza desde la Coordinación de Integración al medio universitario.
- Apoyo a coordinadores de programa en el proceso de seguimiento del desempeño y rendimiento académico del estudiante con discapacidad.
- Realización de talleres de orientación vocacional, dirigidos a estudiantes de 11° grado que solicitan este servicio a través de la oficina de Admisiones.
- Realización de conferencias y/o talleres especiales en la jornada de apoyo informativo a los orientadores escolares, invitados especialmente por la oficina de Admisiones y el Centro de Educación Continuada (CEC).
- Realización del curso *Lineamientos estratégicos para la orientación vocacional*, como proceso de capacitación dirigido a orientadores escolares en alianza con el Centro de Educación Continuada (CEC).
- Realización de proyectos a nivel externo, relacionados con procesos de orientación vocacional a estudiantes de 11° grado, con apoyo del Centro de Consultoría y Servicios.

ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN

Básicamente, en el programa de Orientación Académica se generan estrategias de atención específicas de acuerdo con la situación o condición de los estudiantes que consultan voluntariamente o son remitidos; según sus necesidades hay también un amplio espectro de procesos psicológicos y administrativos que permanecen durante el semestre; a junio de 2008 estaban otros procesos en proyecto de cambio o en etapa de revisión para implementar.

El propósito fundamental del trabajo es contribuir al mejoramiento de capacidades académicas y el desarrollo de fortalezas que le lleven a lograr sus objetivos académicos.

Siguiendo la línea de orden en cuanto a los proyectos y/o procesos, se describirán las estrategias de intervención utilizadas para cada uno de ellos.

1. Proyecto de Tutorías Estudiantiles dirigidas a estudiantes de primer semestre

A partir de 2008, y capitalizando todo el trabajo realizado entre 1998 y 2008, este proyecto se constituye en un factor de crecimiento y fortalecimiento, debido a su importancia como una de las herramientas preventivas disponibles a nivel institucional para contribuir a la reducción de la deserción académica de estos jóvenes recién ingresados a la Universidad.

Es así como a partir de 2008 se complementó la labor realizada con un proceso de modernización que incluirá, por supuesto, un seguimiento y una valoración detallada que permita mejorías administrativas y logísticas de fondo al proyecto como tal y, al mismo tiempo, mostrar los logros que desde el punto de vista académico aporta a los estudiantes que se benefician del mismo.

Este trabajo está dirigido, como se ha manifestado, a estudiantes de primer ingreso, debido a los factores de riesgo detectados en el taller Universidad y Proyecto de Vida, en el cual de forma obligatoria se encuentran matriculados todos los estudiantes de primer semestre de cada período académico.

En este taller, cada grupo de estudiantes de los diferentes programas académicos de la Universidad está bajo la supervisión y seguimiento de una psicóloga, quien durante todo el semestre sigue un programa especial de apoyo y además permanece atenta a cada una de las necesidades de los estudiantes para generar los procesos de intervención que se requieren de forma adicional a los que brinda este espacio.

Es así como desde Orientación Académica se inicia un enlace estratégico con la coordinación de este programa y con cada una de las psicólogas, de manera que los estudiantes reciban la información y motivación para vincularse a los grupos de tutoría disponibles para el apoyo.

En primera instancia, se realiza el proceso de capacitación a los estudiantes tutores, que deben realizar como parte de las prácticas obligatorias dentro del curso de Formación Pedagógica para Monitores. Una vez realizada la capacitación, se procede a la inscripción formal de los estudiantes que realizarán la tutoría en cada una de las asignaturas definidas para este fin.

Una vez inscrito este grupo de estudiantes, se abre la matrícula en el proceso de tutoría para los estudiantes de primer semestre en el espacio de Universidad y Proyecto de Vida, con los psicólogos, bajo el formato de inscripción.

Allí ellos escogen las asignaturas de acuerdo con su programa académico y necesidad, orientados por la psicóloga según el grupo.

Una vez inscritos, se entregan los formatos a la Coordinación de Orientación Académica, que se encarga de programar los grupos, horarios, fechas de inicio, fechas de conclusión, salones y tutores encargados.

En el 2008, en el proceso de tutoría y debido a la importancia del mismo, se logró la vinculación de un grupo de estudiantes voluntarios, quienes después de cumplir una serie de requisitos especiales (promedios, entrevistas, etc.) lograron asumir el liderazgo de diferentes grupos, complementando la labor de los grupos de tutores en práctica.

Este grupo de tutores voluntarios obtiene un reconocimiento especial y se convierten en tutores permanentes de forma que se amplía la capacidad de trabajo y servicio.

A este grupo de tutores igualmente se le brinda capacitación especial y la gran mayoría de ellos cuenta con la certificación como Monitores, obtenida de su participación en años anteriores en el curso de Formación Pedagógica para Monitores. De esta manera, este curso que pertenece a la oficina de Desarrollo Profesorado de la Universidad, con la cual hay una fuerte alianza desde hace muchos años, se convierte en semillero de tutores con los cuales cuenta el programa de Orientación Académica.

Para el proceso de organización de cada grupo de tutorías, se cuenta con el apoyo de la Oficina de Registro de la Universidad, de forma que se puedan asignar los horarios y salones para este fin.

A partir del segundo semestre del 2008, se logró la implementación al sistema académico banner institucional, de estas tutorías como cursos extracurriculares y se les asignó un código especial, con el cual se facilita la organización logística, administrativa y evaluativa de la tutoría.

Estos jóvenes tutores reciben preparación y supervisión permanente en su trabajo, de manera que se pueda lograr el cumplimiento de objetivos.

Además, para facilitar el registro de información acerca de la labor de cumplimiento, reciben en su correo electrónico institucional un archivo especial que contiene los formatos que deben diligenciar a lo largo de su actividad. Este archivo consta de un formato de información general del tutor, el registro de necesidades o evaluación inicial del grupo asignado, plan de trabajo en el que se encuentra el objetivo general, objetivos específicos por sesión, unidades temáticas trabajadas, tipo de refuerzo y /o acompañamiento realizado de forma complementaria, logros, indicadores de logros por sesión, observaciones del grupo y por estudiante, así como la asistencia por cada sesión y una tablilla en la que los participantes deben firmar.

Además, cada uno de los tutores cuenta con el cronograma de trabajo en el que se encuentran las fechas de entrega de información, reportes, reuniones según casos, entre otros aspectos.

Igualmente, cada uno de ellos en la primera jornada de capacitación recibe el manual de tutorías en el que se halla consignado todo lo referente al proceso, exigencias, deberes, entre otros aspectos importantes.

El proceso de tutoría es muy importante, pues abre una puerta a los tutores para considerar el significado especial de la actividad docente. En general, el trabajo de la tutoría, mediante la acción sobre una asignatura, se convierte en un pretexto para ayudar al joven de primer semestre a adaptarse a las exigencias

del medio universitario; es un espacio de encuentro entre jóvenes, uno de ellos con mayor experiencia y conocimientos.

La figura de un par ha sido de gran ventaja porque se genera un compromiso de trabajo y de compartir experiencias que básicamente favorecen el crecimiento académico y también personal, al encontrar en otro joven (con preparación) situaciones de vida en común para compartir y trabajar.

Al final del proceso, se realiza una evaluación de la tutoría y del tutor, con el objetivo de implementar las mejorías o cambios pertinentes, de forma que cada vez más se cualifique un proceso de gran importancia e impacto en la vida del joven que ingresa por primera vez a la Universidad.

2. Asesoría o consejería académica y seguimiento 2

- PROCESO DE ASESORÍA O CONSEJERÍA ACADÉMICA

Este servicio está a disposición de estudiantes que de manera voluntaria desean hacer uso de la asesoría; aunque, en menor proporción, también acceden estudiantes remitidos por los coordinadores de programa.

Para acceder a este servicio el estudiante entra al portal de estudiantes de la página Web de la Universidad e ingresa al sistema de atención de Bienestar Universitario. Desde allí diligencia la solicitud de servicio con los datos exigidos para tal fin, llena la ficha única de atención anexa, y después de revisar el formato de aceptación de términos de atención envía la solicitud.

Esta solicitud llega, a su vez, al sistema de Bienestar Universitario y desde allí se organiza, según sea de carácter urgente o no, la fecha, hora, lugar de atención y consejero(a) asignado para la asesoría.

La solicitud tiene un término de tres días máximo para asignación de citas, al cabo de los cuales los estudiantes son notificados de su cita mediante el correo electrónico personal de la Universidad.

En los casos en los que el estudiante determine que puede ser avisado de esta cita a su residencia, la secretaria confirma la cita vía telefónica. En otros casos, se le confirma su cita directamente al número de celular del estudiante.

Cuando el estudiante, por cualquier razón, no puede acceder al sistema de atención de Bienestar por la página Web, se tienen disponibles en la recepción formatos impresos de solicitud de servicio, que igualmente deben diligenciar con la supervisión de la secretaria, los cuales posteriormente son entregados a la coordinación, que se encarga de hacer el ingreso de dicha solicitud al sistema para su correspondiente asignación.

Toda esta información es de gran importancia, pues se constituye en insumo básico para la entrevista en la primera sesión.

A partir de la primera sesión, se verifica la información y se procede, una vez se identifique el foco de atención y las necesidades, a programar el plan de acción que se va a seguir con el estudiante y que puede derivar en una asesoría académica individual en la que se trabajan aspectos puntuales que favorezcan el mejoramiento de su situación particular y/o derivar a otras coordinaciones para apoyar el proceso de manera conjunta.

Normalmente con este estudiante, y de acuerdo con su problemática o motivo de consulta, el tiempo de intervención no es mayor a cinco sesiones, al cabo de las cuales se les hace un seguimiento periódico y, uno al final del semestre para valorar su condición y estado general.

En los casos de remisión interna, es decir, de profesores, coordinadores de programa, Centro Médico, entre otros, se sigue fundamentalmente el mismo proceso que se lleva a cabo con el estudiante voluntario y al igual que para este último, es posible que se haga necesaria una remisión externa a especialistas de psiquiatría, neuropsicología, psicología clínica, entre otros, para aquellos casos en los que amerite

la intervención de tercer orden; es decir, valoraciones diagnósticas especializadas, remediación, rehabilitación o tratamientos especiales.

Igualmente, se hace un control mediante el seguimiento del caso, de forma tal que si el joven permanece en la Universidad pueda avanzar, de manera coordinada con su familia y acorde con su situación, en su proceso académico y personal.

- PROCESO DE SEGUIMIENTO 2

Por estar particularmente dirigido a estudiantes con riesgo académico, que cursen de segundo semestre en adelante, se pretenden conciliar todos los aspectos posibles del alumno como persona y que estén relacionados con su situación académica, de manera que el proceso de mejoramiento sea, en la medida de lo posible, unificado.

Para que esto sea factible, en primera instancia, se hace una identificación de quiénes y cuántos estudiantes son, así como la correspondiente clasificación según el programa académico, el estado académico y otros aspectos, mediante los datos que brinda el sistema de información banner de la Universidad y que, a través de una forma de identificación determinada en el sistema de Bienestar, es posible ingresar para enviar a cada uno de estos estudiantes un correo electrónico de invitación para participar de este proceso y obtener los servicios correspondientes.

Para el caso particular de Ingeniería, la Coordinación de Seguimiento de esta División centraliza los procesos de citación, evaluación, valoración y remisión posterior al programa de Orientación Académica.

Es así como desde la Coordinación de Orientación Académica se estudian los casos y se estructura un plan de acción en el que participan tanto el programa de Consejería Psicológica como el programa de Promoción de la Salud.

Para los estudiantes que pertenecen a las otras divisiones académicas el proceso es diferente, por cuanto son los coordinadores de programa quienes ejecutan las acciones de identificación de los estudiantes, clasificación, citación y remisión a la Coordinación de Orientación Académica de Bienestar para su correspondiente evaluación, estudio de caso y posterior intervención.

Para este grupo de estudiantes hay unas acciones que se derivan y son llamadas de segundo orden, pues ameritan un proceso de intervención que van desde la asesoría individual a los grupos focales o a los talleres en aspectos específicos como la reevaluación de su decisión vocacional, la planificación y administración del tiempo, el proceso de estudio y la preparación de los exámenes como elementos fundamentales, entre otros.

Por otra parte, o de manera concomitante, se trabajan aspectos de índole personal con el apoyo de la Coordinación de Consejería Psicológica y factores relacionados con el manejo de la ansiedad, así como habilidades sociales especialmente, con el apoyo de la Coordinación de Promoción de la Salud.

Estos estudiantes permanecen a lo largo del semestre en proceso de trabajo y se hace un monitoreo para evaluar su situación. Para ello se presentan periódicamente los informes de trabajo a la Coordinación de Seguimiento en la División de Ingeniería y a las coordinaciones de programa en las otras divisiones, a fin de mantener un control sobre los procesos que se efectúan con los estudiantes que asisten.

Una forma de mantener el contacto con los estudiantes es mediante el uso del correo electrónico, de modo que exista la posibilidad de un reporte de su situación, inquietudes, dudas, etc., de manera ágil y rápida.

En algunos casos en los que al estudiante se le dificulta asistir al proceso debido a su horario de clases, se ha utilizado este medio para realizar asesorías puntuales y seguimiento no presencial.

Igualmente, cuando el caso lo amerite, estos estudiantes se remiten externamente a profesionales especializados de diversas áreas, para evaluación

diagnóstica especializada y/o intervención de tercer orden, como son la psicoterapia, remediación o rehabilitación.

Al final del semestre se envía un reporte de asistencia o no de los casos a las coordinaciones de los programas, con sugerencia y recomendaciones, según amerite, y cuando la situación del estudiante es de carácter especial se sigue el proceso según el protocolo de atención de Bienestar Universitario.

3. Programa de atención a la discapacidad

Gracias al proyecto de Discapacidad y Bienestar, y a la gestión de la entonces estudiante Alexandra Barrios y del equipo de trabajo, se siguieron gestionando y llevando a cabo actividades con el fin de implementar procesos para el servicio del estudiante con discapacidad.

Alexandra Barrios, una vez culminada la monografía de grado, propuso la elaboración de un programa de estudio personalizado dirigido a estudiantes con dificultades o discapacidad de tipo cognoscitivo. En éste incluía los siguientes pasos:

- Detectar problemas de aprendizaje en los estudiantes vinculados al aula, ya sea por remisión o por solicitud voluntaria.
- Remitir al estudiante a un proceso de evaluación integral llevado a cabo por profesionales especialistas en el tema.
- Dar a conocer a los padres los resultados del proceso evaluativo requerido.
- Obtención de la aprobación de los padres en relación con el proceso evaluativo requerido.
- Revisar los resultados de la evaluación y decidir si el estudiante puede continuar o si necesita un trabajo de educación especial.
- Desarrollar un programa de trabajo individual.
- Revisar la ejecución del programa.
- Evaluación del proceso.

Para el caso de la presencia de otras deficiencias o discapacidades se propuso:

- Asesoría individual y/o grupal con la finalidad de discutir las pre concepciones o concepciones erróneas sobre su discapacidad, fortalezas, debilidades personales, entre otras necesidades.
- Promover la participación del estudiante a grupos estudiantiles, actividades culturales y deportivas, o actividades de crecimiento personal a nivel grupal para favorecer su integración al medio y las relaciones interpersonales¹⁴¹.

La anterior propuesta de trabajo se tuvo en cuenta y a partir de 2003 se implementaron los lineamientos con el fin de sentar las bases para la atención de estudiantes con discapacidad, que fueron plasmadas en el *Protocolo de atención para estudiantes en los diferentes servicios de Bienestar Universitario*. A partir de 2005 se empezó a ejecutar este protocolo; en el año 2007 se le hizo una nueva revisión, con el visto bueno de la oficina jurídica de la Universidad, a saber:

Del protocolo de atención para estudiantes con dificultades y/ o discapacidad:

“Si se detectan problemas de aprendizaje, lenguaje u otras áreas cognoscitivas que interfieran con el normal desempeño del estudiante, el Programa sugerirá la remisión externa a profesionales o entidades especializadas. En estos casos Bienestar Universitario puede contactar a la familia del estudiante para informar acerca de la dificultad y lograr su compromiso. Se entiende que la responsabilidad de la Universidad está dirigida a la detección del problema y la posterior información al coordinador del programa y a la familia del estudiante.

En los casos en que el estudiante presente algún tipo de discapacidad que no interfiera con su proceso de estudio pero que requiera de asesoría, recursos especiales, cambios, ajustes y demás necesidades para su integración al espacio físico y académico, Bienestar Universitario brindará la atención y orientación

¹⁴¹ Barrios, A. (1999). Propuesta para la implementación de un programa de Apoyo a los estudiantes con deficiencia y /o discapacidad de la Universidad del Norte. Trabajo de prácticas en Bienestar Universitario, Universidad del Norte, pp. 17-20.

adecuada, tanto al estudiante como a la coordinación del programa, para que se lleve a cabo el proceso que este estudiante requiera¹⁴².

A partir de este protocolo, el programa de Discapacidad se divide en dos procesos importantes:

- Proceso de apoyo a la adaptación del estudiante con discapacidad al medio universitario.
- Proceso de apoyo al seguimiento del desempeño y rendimiento académico del estudiante con discapacidad, que realizan las coordinaciones de programas académicos de pregrado.

Para el primer proceso, la Universidad cuenta con la información registrada en el sistema de información banner, que se recolecta desde el formato de inscripción impresa o electrónica que el estudiante diligencia durante el proceso de admisión. Esto permite la identificación temprana del estudiante con discapacidad admitida, para generar los procesos de ubicación física según el caso y demás requerimientos.

Adicionalmente, en el taller de Universidad y Proyecto de Vida, dirigido a todos los estudiantes de primer ingreso, se ubica al estudiante para iniciar obligatoriamente el proceso de Seguimiento 1, y organizar junto a la coordinación de programa el proceso de apoyo y seguimiento según necesidades, incorporando a la familia para conciliar, acordar y determinar los procesos requeridos y trabajados conjuntamente.

Para formalizar el mismo, se genera siempre en todos los casos un acta formal como constancia de lo acordado o recomendado por la institución, sin perjuicio para la misma, en caso de que la familia o el estudiante rehúsen o no sigan los lineamientos conciliados, requeridos.

Para el segundo proceso, a partir del segundo semestre en adelante, el estudiante continúa en seguimiento por parte de las coordinaciones de programa con

¹⁴²Guía para la remisión de estudiantes a los servicios de Bienestar. Bienestar Universitario-Vicerrectoría académica, Universidad del Norte, 2003, p. 12.

apoyo de la oficina de Bienestar, para contribuir al normal funcionamiento académico y personal-social del alumno al interior de la Universidad.

Para cerrar este aparte, cabe mencionar que el censo de los años 2003, 2004 y 2005 arrojó un total de 112 estudiantes con presencia de deficiencias, padecimientos físicos, enfermedades y/o discapacidad vinculados a los diferentes programas académicos de la Universidad.

RETOS

Teniendo en cuenta la Ley 1145 del 10 de julio de 2007, por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad, la Ley de Sordo-ceguera de agosto de 2005, la Ley 361 y otras reglamentaciones a nivel nacional, se considerará, junto a los objetivos del Plan de Acción Institucional 2008-2012, la revisión y evaluación del proyecto de Discapacidad y Bienestar para contemplar los cambios, adiciones y mejoras, con el fin de continuar atendiendo con calidad a la población de estudiantes discapacitados que ingrese a la Universidad.

Es un reto. En la tabla siguiente, tomada de la página Web del Ministerio de Educación Nacional, se observan los datos obtenidos en el último censo a nivel nacional sobre la población con discapacidad¹⁴³.

¹⁴³ Datos del censo nacional. DANE. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-141881_foto1.jpg

Porcentajes	Niveles educativos	Cantidad
23.53	No tiene nivel educativo (iletrados)	587.226
19	Ha cursado el nivel preescolar	47.483
15.37	Ha cursado primaria completa	383.406
31.01	Tiene Básica Primaria incompleta	773.790
3.08	Ha cursado Básica Secundaria completa	76.765
9.63	Tiene Básica Secundaria incompleta	240.410
5.55	Ha cursado Media Académica completa	138.493
1.17	Tiene Media Académica incompleta	29.276
1.97	Ha cursado Media Técnica completa	49.271
0.22	Tiene Media Técnica incompleta	5.600
0.14	Ha cursado ciclo normalista completo	3.477
0.11	Normalista incompleta	2.643
1.15	Ha cursado nivel Técnico Profesional	28.736
0.78	Ha cursado nivel Tecnológico	19.440
3.58	Es profesional	89.431
0.56	Tiene especialización	13.975
0.16	Tiene maestría	3.906
0.06	Tiene doctorado	1.451
	Sin información	23.732
99.97	TOTAL	2.518.963

Datos ajustados por el DANE

Población Total	Población con discapacidad	Saben leer	No saben leer	Asiste a la escuela	No asiste a la escuela
41.468.384	2.518.963				
5-18 años 11.836.917	392.084	287.539	104.446	270.593	119.831
Población Total	Población con discapacidad	Saben leer	No saben leer	Asiste a la escuela	No asiste a la escuela
15 - 64 años	1.539.106	1.254.560	294.409	127.510	1.403.151

Metas 2007 - 2010

El 80% de la población con necesidades educativas especiales (NEE) menor de 18 años está matriculada en la educación preescolar y básica.

El 30% de los adultos iletrados con discapacidad están siendo alfabetizados.

El 100% de las entidades territoriales incluyen en sus planes de apoyo al mejoramiento los elementos para ofertar educación inclusiva a la poblaciones con NEE.

El 100% de los establecimientos educativos cuentan con acompañamiento a la ejecución de sus planes de mejoramiento para ofrecer educación inclusiva a poblaciones con NEE.
El 50% de las entidades territoriales desarrollan metodologías y didácticas flexibles e innovadoras para la educación inclusiva a estudiantes con NEE.
El 100% de los establecimientos educativos que reportan matrícula de estudiantes con NEE cuentan con los materiales, equipos educativos, tecnologías y procesos de formación.

Los datos del censo de 2005 reportan 392.084 menores de 18 años con discapacidad, de los cuales 270.593 asisten a la escuela y 119,831 no lo hacen.

Desde 2003 y hasta 2006, las secretarías reportan la matrícula de 81.757 estudiantes con discapacidad en 4.369 establecimientos educativos. A pesar de estos avances, indudablemente significativos, aún son grandes los retos para lograr que todos ingresen al sistema educativo y sean educados con pertinencia y calidad¹⁴⁴.

En este mismo artículo se considera que la educación colombiana está transitando de un modelo de integración a otro de inclusión de los estudiantes con discapacidad. Y ese concepto pretende que la escuela se transforme y que la gestión escolar se modifique para responder a sus condiciones particulares.

La inclusión significa, entonces, atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan. Para lograrlo ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, lo que está significando implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia.

La educación inclusiva da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre

¹⁴⁴ Artículo “Educación para todos”. En: *Al Tablero*, vol. 43, publicación virtual. p. web del Ministerio de la Educación. Septiembre-diciembre, 2007. *front-page*.

y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos.

La inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación Para Todos y de la concepción de la educación como un derecho¹⁴⁵.

Con lo anterior se suscitan inquietudes, pero al mismo tiempo se observa que la educación del país cada vez tiende a responder al modelo equitativo que la democracia determina.

En este sentido, las instituciones de educación superior tendrán que prepararse cada vez más, pues los derechos son reconocidos y el acceso a la continuación de la formación para una inclusión en el mundo del trabajo, es ya una exigencia.

EL PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y/O PROFESIONAL

El proceso de orientación profesional, como tal, hace parte de los servicios de Bienestar Universitario; para su ejecución, se establecen diferentes formas de acceso por parte del estudiante que lo necesite.

PROCESO CON ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE EN ADELANTE CON RIESGO ACADÉMICO

Los estudiantes de segundo semestre en adelante de los diferentes programas académicos que se encuentran en riesgo académico (período de prueba transitoria, definitiva y recuperación) se les cubre este servicio mediante el proceso de Seguimiento 2, y en el que pueden participar estudiantes de Psicología en prácticas bajo estricta supervisión.

¹⁴⁵ *Ibid.*, front-page.

Así mismo, a aquellos estudiantes que no se encuentren en seguimiento, pero sean remitidos por coordinadores de programa y/ o profesores y/o funcionarios.

De igual manera, con los estudiantes en situación académica normal, o estudiantes distinguidos, se sigue el proceso de orientación individual.

Descripción del proceso

El proceso de orientación profesional se lleva a cabo durante un promedio de 5 a 7 sesiones de trabajo distribuidas de acuerdo con las necesidades de cada estudiante. En términos generales se distribuye de la siguiente manera:

I Sesión: Entrevista. Información del proceso que se realizará.

II Sesión: Evaluación de intereses.

III Sesión: Evaluación de aptitudes.

IV Sesión: Continuación evaluación de aptitudes.

V Sesión: Evaluaciones características de personalidad.

VI Sesión: Devolución de informe y asesoría en toma de decisiones.

Descripción específica de las sesiones

- *I Sesión*

De esta sesión lo más importante es el proceso de entrevista, cuya finalidad es recolectar de la manera más completa información personal, dinámica familiar, historia escolar y académica previa, planes generales, gustos, intereses, motivación, entre otras, pertinente al proceso.

Durante la entrevista se explora, confronta, clarifican y se profundizan aspectos importantes y posteriormente se informa, determina y

clarifican los objetivos, procedimientos, tipos de pruebas, horario, organización, etc., necesarios para el éxito del proceso.

- ***II - III - IV - V Sesión***

Durante estas sesiones de trabajo se inicia y culmina la fase de aplicación de pruebas útiles, recomendables y válidas para la recolección de información específica en las áreas de motivos, intereses, aptitudes y características de personalidad. Como pruebas complementarias se encuentran los cuestionarios auto-evaluativos.

Una vez concluida la fase de aplicación de pruebas, se lleva a cabo el procesamiento de la información, es decir, el proceso de calificación, tabulación, análisis e interpretación de los resultados para el desarrollo del informe con los datos pertinentes. Si la psicóloga(o) necesita llamar al estudiante durante esta fase para clarificar, confirmar, confrontar, etc., cualquier dato, lo puede hacer. Esto permite mayor exactitud y eficacia en la valoración.

- ***VI Sesión***

El estudiante es citado para entregarle por escrito el informe con los resultados; y junto con la psicóloga (o) estudia, analiza, confronta y discute dicho informe.

Así mismo, la psicóloga explica de manera puntual el perfil obtenido en cada una de las áreas evaluadas, realiza observaciones, recomienda o sugiere procesos adicionales necesarios para una buena decisión.

Al estudiante se le brindará la información profesional requerida en términos de documentos, objetivos, planes de estudio, entre otros, necesarios para ampliar y profundizar las carreras, instituciones, procedimientos, etc. Esto le ayuda a vencer el temor al fracaso, a manejar la presión familiar, y el rechazo hacia un determinado trabajo por prejuicios, entre otros.

Cuando el estudiante presenta otras dificultades que obedecen a asuntos personales e intelectuales profundos, se le orienta a él o ella,

así como en los casos que lo ameriten a los propios padres de familia o acudientes, para remitirlos a los servicios requeridos según cada caso.

En términos generales, para el estudiante debe quedar claro que la decisión sobre su carrera dependerá de este proceso y del sentido de responsabilidad y madurez con que asuma su decisión.

Pruebas aplicadas

1. Cuestionarios auto-evaluativos de motivación, conocimiento hacia carreras de predilección, aptitudes, y habilidades y características personales. Estos se utilizan con el fin de complementar información y valorar la capacidad de autoevaluación de los estudiantes.
2. Prueba de Intereses y Preferencias Profesionales (IPP). Es una prueba que permite con claridad valorar 17 áreas de interés según las actividades y profesiones; permite al evaluador, de acuerdo con unos valores establecidos en una tabla de baremos, determinar el equilibrio y puntajes significativos en un área determinada de interés. Esta prueba valora el grado de conocimiento que el estudiante tiene de las diferentes áreas, así como aspectos de orden motivacional relacionados con el o las áreas de predilección.
3. Prueba de Aptitudes diferenciales. Consta de seis sub-pruebas que evalúan el razonamiento verbal, numérico, abstracto, espacial, mecánico y de rapidez y precisión perceptiva, con unos tiempos de ejecución específicos que oscilan entre 6 y 30 minutos. Esta prueba, aunque general, permite al combinar entre sí las diferentes áreas, determinar éxito en el desempeño académico, dificultades en procesos de estudio y aprendizaje, dificultades en lenguaje, entre otros aspectos.
4. La prueba de los 16 factores (16 PF). Se evalúan los 16 factores de primero y segundo orden cada uno con sus factores opuestos, así como otros adicionales como ansiedad, creatividad, liderazgo, importantes para precisar su relación con áreas de interés y habilidades.

Acciones adicionales del proceso

A lo largo de toda la experiencia implementada, al mismo proceso de trabajo se le han hecho algunas modificaciones o cambios para apoyar de la mejor manera posible a los jóvenes en su decisión.

No siempre se ha encontrado absolutamente necesaria la aplicación de pruebas, ya que la revisión detallada del cumplimiento de asignaturas, notas, puntajes en las pruebas Icfes, revisión junto a coordinadores y, en algunos casos, incluso con profesores, evidencia el desempeño de los jóvenes en asignaturas específicas.

Considerando además los nuevos conocimientos adquiridos, en el proceso de orientación hay una especial atención a la revisión de expectativas personales, sentimientos generados alrededor de la situación, dinámica de la familia, organización económica de los mismos, entre otros aspectos, que inciden en la toma de decisión. Así mismo, se ha implementado la modalidad de la asesoría con los coordinadores de programa, de manera que los jóvenes reciban la información específica necesaria para la revisión de la carrera, planes de estudio y los procedimientos de transferencia.

Adicionalmente, junto con el coordinadora(a) de programa se organizan pasantías cortas a ciertas sesiones de clases, de manera que los jóvenes pueden observar la dinámica de éstas, los contenidos que se trabajan, la disposición del grupo, la metodología del profesor, entre otros aspectos.

En aquellos casos en los que se requiere hacer intervención con las familias, se procede según el protocolo de atención de Bienestar.

PROCESO CON LOS ESTUDIANTES DE COLEGIOS DE BARRANQUILLA, EL ATLÁNTICO Y LA REGIÓN CARIBE

Este taller se realiza en alianza con Admisiones, a partir del protocolo de ofertas que esta instancia ofrece a los estudiantes de undécimo grado de los diferentes colegios de Barranquilla, el Atlántico y, desde 2008, de la región Caribe.

El propósito es brindar estrategias a los jóvenes, que permitan facilitar su toma de decisión y complementar las acciones del trabajo que realizan los orientadores escolares con los mismos. Adicionalmente, es un espacio que le permite al joven interactuar con el medio o cuando se realiza en las instituciones educativas, con psicólogas expertas en el manejo de adolescentes a nivel de educación superior.

A continuación se presenta una descripción breve del proceso:

Objetivo: Propiciar un espacio de reflexión en torno a la importancia de la escogencia de “mi profesión”, con el fin de contribuir al fortalecimiento de la toma de decisión de los jóvenes participantes.

Metodología: Está orientada hacia la participación activa de los jóvenes, mediante la realización de ejercicios prácticos que favorezcan la reflexión, el análisis y la expresión de sus necesidades, dudas, inquietudes con respecto al tema.

Duración del taller: Tres horas (3).

Participantes: Todos los jóvenes escolarizados en undécimo grado de diferentes colegios de la ciudad de Barranquilla, el Atlántico o la región Caribe inscritos previamente en el taller.

Capacidad máxima por grupo: 30 jóvenes.

TALLER DE APOYO A LOS ORIENTADORES ESCOLARES

En 2005, a raíz del trabajo realizado en 2004 por las estudiantes Natalie Hernández y Vanesa Sáenz para revisar el proceso de las instituciones escolares frente al tema de orientación académica y pensando en una labor preventiva con respecto a la situación de desorientación vocacional de los jóvenes universitarios, se presentó a Admisiones y al Centro de Educación Continuada (CEC) la propuesta de un curso de orientación vocacional dirigido a orientadores escolares.

Una vez reunidos, se analizaron los elementos respectivos y se consideró inicialmente realizar un taller de dos jornadas de medio tiempo para orientadores escolares, con el fin de actualizarlos sobre este tema. Es así como en mayo de este año se inició este ciclo de talleres que hasta la fecha se viene ejecutando cada primer período del año.

Este taller se justifica debido a la problemática de los jóvenes con respecto al frágil proceso de toma de decisiones y a la importancia que la elección profesional tiene, pues justamente a partir de esta decisión se elegirá la profesión u oficio que se convertirá en la compañía inseparable a lo largo de su vida.

Este taller tiene como propósito privilegiar este encuentro con colegas y expertos para compartir experiencias y conocimientos relacionados con las características del joven contemporáneo.

Objetivo del taller Generar un proceso de reflexión y análisis sobre la temática de la orientación vocacional y profesional, teniendo en cuenta los requerimientos y características del adolescente contemporáneo.

Durante el periodo comprendido entre 2005 y 2008 se generó capacitación a un promedio de 75 orientadores en temas como:

- Revisión y evaluación del estado del arte de los orientadores en las instituciones.
- Aporte para la comprensión de la orientación vocacional y profesional del joven contemporáneo, desde el programa de Orientación Académica.
- La adolescencia, período crítico para toma de decisiones.
- Competencias del adolescente contemporáneo.
- Aspectos teóricos de la orientación vocacional.
- Características del joven de primer ingreso en el medio universitario.
- Actualización en pruebas psicológicas utilizadas para el proceso.
- Proceso de consejería para el proceso de toma de decisiones.
- Ansiedad en adolescentes.

CURSO A LOS ORIENTADORES ESCOLARES SOBRE LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL:

En 2008 se propuso al Centro de Educación Continuada (CEC) llevar a cabo el primer curso sobre lineamientos para la orientación vocacional dirigido a orientadores escolares. Este curso contiene los siguientes puntos:

Objetivo general: Generar un proceso de optimización de recursos, de forma que los orientadores puedan apoyar el proceso de la toma de decisiones con respecto al futuro vocacional y profesional de los jóvenes, teniendo en cuenta como eje fundamental la construcción de un proyecto de vida.

Dirigido a: Psicólogos(as), psicopedagogos(as) que realicen el trabajo de orientación escolar de estudiantes de básica secundaria y media vocacional de instituciones escolares oficiales o privadas.

Metodología: El trabajo se llevará a cabo en forma de taller, de manera que propicie una participación activa y dinámica de los orientadores escolares. Mediante actividades vivenciales, estos profesionales lograrán sensibilizarse ante las situaciones que atraviesan los jóvenes para realizar la toma de decisiones, con respecto a lo que será más conveniente para su futuro vocacional y profesional.

Contenidos:

- Primera sesión: Taller Volviendo al colegio.
- Duración: 4 horas.
- Segunda sesión: Taller Tomando mis propias decisiones.
- Duración: 4 horas
- Tercera sesión: Taller Herramientas para la toma de decisión: organizando nuestros propios instrumentos.
- Duración: 4 horas
- Cuarta sesión: Taller Devolución de informes.
- Duración: 4 horas.
- Quinta sesión: Taller Poniéndonos de acuerdo: orientación a los padres.
- Duración: 4 horas.

Intensidad: 20 horas.

Proceso de orientación vocacional a estudiantes o instituciones que lo soliciten

Este trabajo se realiza a solicitud de las instituciones y a partir de la firma de un convenio interinstitucional, ejecutado a través del Centro de Consultoría de la Universidad del Norte.

Entre los proyectos más interesantes se encuentra el trabajo realizado a 201 jóvenes de la Fundación Children International, apadrinados por esta fundación. En este proceso se hicieron tres talleres a saber: Proyecto de Vida, Autoestima y Asertividad.

Se hicieron entrevistas individuales, luego se pasó al proceso de aplicación de pruebas y finalizó con la cita individual de devolución y asesoría en la toma de decisiones.

LA INVESTIGACIÓN Y LA EVALUACIÓN EN LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA*

La investigación dentro de Bienestar Universitario de la Universidad del Norte es un área estratégica para el logro de la misión de esta dependencia, en la medida en que sus resultados ofrecen información valiosa del desarrollo de los planes, proyectos, actividades y servicios dirigidos a la comunidad universitaria. Además, permite tener una visión general de la vida universitaria, entendiendo que Bienestar no sólo se limita a lo meramente “extra-académico”, sino que comprende todo el “bienestar” de la comunidad, y la investigación constituye una herramienta básica para conocer las realidades y necesidades de la comunidad universitaria.

Bienestar, como compromiso de todos, supone el trabajo conjunto con la academia, siendo la investigación un punto de encuentro importante. Es así como las investigaciones que se realizan en Bienestar cuentan con la participación activa de estudiantes, docentes y administrativos que se vinculan en diferentes momentos de los procesos investigativos.

Bajo el constante apoyo de la Dirección de Bienestar y con la participación activa de funcionarios de la oficina, estudiantes y docentes, han desarrollado proyectos que han sido de gran importancia para la implementación de programas y la toma de decisiones en las diferentes áreas de trabajo de Bienestar:

Específicamente, la aplicación de los procesos investigativos y evaluativos en el área de Orientación Académica han dado lugar a estudios tendientes a

* Ps. Evelyn Llinás González. Coordinadora de Orientación académica. Bienestar Universitario. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia

Ps. María Isabel Ochoa. Coordinadora Investigaciones y evaluación de Bienestar Universitario. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.

profundizar en el conocimiento del estudiante desde el momento de su ingreso y en diferentes momentos de su vida universitaria, con el fin de obtener una caracterización y la definición de perfiles para respaldar la formulación de estrategias preventivas que contribuyan a la generación de condiciones que favorezcan el logro de la excelencia académica y la formación, a lo largo de la vida universitaria.

A este nivel se han desarrollado los siguientes proyectos:

- Factores psicosociales presentes en los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico de los programas de Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Mecánica de la Universidad del Norte.
- Evaluación de la formación integral en el contexto de las asignaturas.
- Funcionamiento y satisfacción familiar percibidos en estudiantes considerados como de alto y bajo rendimiento académico de una universidad privada de Barranquilla.
- Revisión bibliográfica acerca del proceso de socialización y adaptación al medio educativo de los estudiantes con discapacidad.
- Inventario de estrategias de atención y apoyo a estudiantes con discapacidad.
- Caracterización de los estudiantes con dificultades académicas que participan en el programa de seguimiento.
- Estudio descriptivo sobre el proceso de orientación vocacional y profesional en los colegios de Barranquilla.
- Caracterización de los estudiantes consultantes del servicio de Orientación Académica de Bienestar Universitario.
- Factores psicológicos, sociales y de salud relacionados con el rendimiento académico.

A partir de estos procesos de investigación, se ha impulsado la creación de espacios de socialización de los resultados de dichos estudios con las instancias académicas, para propiciar un conocimiento integral del joven universitario y de las estrategias de trabajo utilizadas para brindar un mayor apoyo a la población estudiantil.

Los procesos de planeación estratégica del área de Orientación Académica son fundamentales para la consecución de los objetivos propuestos. Existe un Plan de Desarrollo de Bienestar Universitario que se encuentra en consonancia con el Plan de Desarrollo Institucional. Este plan quinquenal de Bienestar expresa los objetivos de desarrollo del área e, igualmente, existe una planeación anual de actividades y sus respectivas metas, así como una evaluación intersemestral y una evaluación final que consolida los logros del año.

Igualmente, se han consolidado sistemas de evaluación y registro en el área de Orientación Académica, con el fin de determinar la efectividad cualitativa de ellos y la eficiencia interna (relación insumos-resultados) que respalden la toma de decisiones y retroalimenten las actividades ejecutadas. Dentro de estos sistemas de registro se encuentran:

1. El Sistema de Consejería de Bienestar Universitario, que tiene, entre otros, los siguientes beneficios:
 - El estudiante puede realizar la solicitud del servicio de orientación académica voluntaria en cualquier momento; sólo necesita un computador con acceso a Internet.
 - Recibir la notificación de la cita asignada por correo electrónico en un plazo mínimo.
 - Obtener información básica para la caracterización mediante un formato que el estudiante diligencia directamente vía Internet.
 - Mantener el folder de atención del estudiante electrónicamente, lo que facilita el acceso rápido de la información, así como el seguimiento del caso.

2. La plataforma de evaluación docente que permite realizar la evaluación de los talleres del área y la evaluación de los tutores estudiantiles por medio del sistema WebCT, y se obtienen los resultados de manera ágil.

Para el proceso interno de evaluación en el año 2005, siguiendo el Plan de desarrollo hasta el año 2008, se generaron los indicadores de Bienestar, y de forma específica para el programa de Orientación Académica de la siguiente manera:

Objetivos específicos e indicadores de evaluación

Objetivo 1. Brindar estrategias de atención que favorezcan la reflexión en torno a su situación académica, mediante la implementación de acciones y estrategias que contribuyan al buen desempeño académico.

Indicadores de evaluación

- Indicador 1. Número total de estudiantes que accedieron al servicio de consejería académica voluntaria por programa, semestre, edad y sexo.
- Indicador 2. Porcentaje de atención de orientación académica voluntaria.
- Indicador 3. Porcentaje de deserción.
- Indicador 4. Porcentaje de seguimiento de casos.

Objetivo 2. Desarrollar estrategias de apoyo académico dirigidas a estudiantes con dificultades o en condición de riesgo académico, mediante la identificación de necesidades particulares relacionadas con el proceso de aprendizaje y competencias cognoscitivas, con el fin de contribuir a la superación de dificultades que interfieren con el desempeño académico.

Indicadores de evaluación

- Indicador 5. Número total de estudiantes remitidos a orientación académica por programa, semestre, edad y sexo.
- Indicador 6. Porcentaje de atención de orientación académica a estudiantes remitidos.
- Indicador 7. Porcentaje de deserción de estudiantes remitidos.
- Indicador 8. Porcentaje de seguimiento de casos.

Objetivo 3. Brindar el servicio de evaluación académica a nivel individual a estudiantes remitidos, con el fin de reorientar expectativas vocacionales y profesionales, o derivar a otros servicios especializados de carácter externo para la atención particular requerida a nivel personal o académico.

Indicador de evaluación

- Indicador 9. Porcentaje de evaluaciones académicas.

Objetivo 4. Brindar servicios de consultoría interna a docentes o a funcionarios administrativos de la universidad, así como servicios de consultoría externa a instituciones educativas de la ciudad que lo requieran, en temas relacionados con temas académicos.

Indicador de evaluación

- Indicador 10. Porcentaje de atención a consultorías.

Objetivo 5. Gestionar con las instancias académicas y administrativas, propuestas de apoyo dirigidas a estudiantes con discapacidad, en el área de eliminación de barreras, ayudas educativas especiales en los casos que lo ameriten y estrategias de apoyo desde lo personal-social para favorecer la integración al medio.

Indicador de evaluación

- Indicador 11. Número total de estudiantes con discapacidad que acuden al servicio.

Objetivo 6. Brindar el servicio de refuerzo académico a estudiantes que ingresan por primera vez o que cursan otros semestres, mediante la disponibilidad de un grupo de estudiantes tutores del programa de Formación en Pedagogía Universitaria para Monitores, como apoyo académico para prevenir o ayudar al mejoramiento del desempeño académico.

Indicadores de evaluación

- Indicador 12. Porcentaje de atención en tutorías.
- Indicador 13. Porcentaje de remisión a tutoría oportunamente.
- Indicador 14. Deserción.

- Indicador 15. Número total de atendidos en tutoría de los estudiantes que ingresan por primera vez y por programas.
- Indicador 16. Número total de atendidos en tutoría que cursan el segundo semestre y por programas.
- Indicador 17. Porcentaje de atención.

Todo este proceso interno de evaluación permanece en revisión constante por parte de la Coordinación de Investigaciones y Evaluación de Bienestar y por la Dirección de Bienestar.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, M. y otros. (2005) Proyecto tutorías de estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil - Programa de Orientación Académica. Bienestar Universitario, Universidad del Norte. Barranquilla.
- Ariza, G. & Ocampo, H. (2005, enero-junio). El acompañamiento tutorial como estrategia para la formación personal y profesional: un estudio en la experiencia en una IES. *Univ. Psychology*, 31-41. Bogotá, Colombia.
- Barrios, A. (1999). Propuesta para la implementación de un programa de apoyo a los estudiantes con deficiencia y/o discapacidad de la Universidad del Norte. [Trabajo de prácticas]. Barranquilla: Bienestar Universitario-Universidad del Norte.
- Bienestar Universitario (2003). *Guía para la remisión de estudiantes a los servicios de Bienestar*. Bienestar Universitario. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Campagna, G. & Curtis, G. (2007). Lo siento, no sé qué voy a ser. Ansiedad asociada con la indecisión vocacional y la reducción de la certeza vocacional. *Australian Journal of guidance and counseling*, 17, 91.
- Castillo S. (2005). Proyecto de tutoría a estudiantes en riesgo académico del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. [Marco teórico]. Proyecto de Programa de Orientación Académica - Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Barranquilla: Bienestar Universitario-Universidad del Norte.
- CEDE (2006). *Boletín informativo*, 7. Ministerio de Educación Nacional. Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, CEDE-Universidad de los Andes.
- Comité de Bienestar Universitario de la Universidad del Norte. (2008). Sesiones de reflexión.

- DANE. (2008). Recuperado el 18 de septiembre de 2008, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles141881_foto1.jpg
- Departamento de Asesoría Académica y Psicológica (DAAP)-Universidad del Norte. (1990). *Plan de Desarrollo*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Díaz, P. (2002). Adolescencia y cognición. Programa de Orientación Académica. [Proyecto de práctica]. Barranquilla: Bienestar Universitario-Universidad del Norte.
- Díaz, Y. & Llinás, E. (2003). Estudio de caracterización de estudiante en Seguimiento 2. Programa de Orientación académica, Bienestar Universitario. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Documento sin autor (2003). Conectando la cotidianidad de los procesos de consejería escolar en el área de la decisión vocacional. *Professional School Counseling*, 6 (4) II-V, 46.
- Ebersold, S. (2004, jul.). *Boletín de Educación superior-Conferencia de rectores de Universidades españolas.org*. Recuperado el 16 de septiembre de 2008, de <http://www.crue.org/guni1.htm>
- Hernández, F. (1996). *Metodología de estudio, cómo estudiar con rapidez y eficacia*. Bogotá-Colombia: McGraw-Hill.
- Hernández, N. & Saenz, V. (2004). Proyecto de orientación vocacional. [Proyecto de prácticas]. Programa de Orientación Académica, Bienestar Universitario. Barranquilla: Universidad del Norte.
- ICFES-Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Reflexiones sobre Bienestar Universitario, una mirada desde la educación a distancia y nocturna*. Bogotá: Arfo.
- Jubiz, N. & Londoño, M. (2001). Informe de censo para determinar estudiantes con discapacidad. [Documento de práctica]. Programa de Orientación Académica, Bienestar Universitario. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Latina., S. D. (2008, oct.). *Siteal*. Recuperado el 24 de octubre de 2008, de <http://www.siteal.iipe-oei.org>. Boletín electrónico. Resumen Estadístico 0408. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina.
- Llinás, E. (1998). Proyecto Discapacidad y Bienestar. Subprograma de educación para la salud. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Llinás, E. (2002). Generalidades del proceso de orientación profesional dirigido a estudiantes en Seguimiento 2. Programa de Orientación Académica, Bienestar Universitario. Barranquilla: Universidad del Norte.

- Llinás E. (2000). *Plan de desarrollo, Programa de Orientación Académica de Bienestar Universitario*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Llinás, E. (2007). La familia frente a la vocación profesional de sus hijos. *Revista Estar bien. Reflexiones sobre la vida universitaria*, 2006-2007. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Llinás, E. (2007). Proyecto Grupo de apoyo a estudiantes de primer semestre. Barranquilla-Colombia: Programa de Orientación Académica, Bienestar Universitario, Universidad del Norte.
- Llinás, E. & Noches, M.C. (2006). Estudio de caracterización de los programas de Orientación académica y Consejería Psicológica de Bienestar Universitario. Bienestar Universitario. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Martínez, M. C. y otros (1997). *Los procesos de la lectura y escritura*. Cali: Universidad del Valle.
- Memorias del Encuentro Internacional de Educación Media. (2003). *Tendencias del mundo productivo y sus implicaciones en el perfil esperado de los trabajadores*. Bogotá-Colombia: Secretaría de Educación.
- Mercer, C. (1987). *Dificultades del aprendizaje 2. Educación Especial*. Barcelona, España: CEAC.
- Messing, C. (2003, dic.). El abordaje vincular-familiar en orientación vocacional: Un nuevo enfoque preventivo y terapéutico. *Revista Actualidad Psicológica*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Comercio Exterior. Colombia. (2003). Recuperado el 15 de septiembre de 2008, de www.mincomercio.gov.co
- Nacional, A. T. (2007). Artículo educación para todos. *Al tablero. Publicación virtual*, 43. Recuperado el 18 de septiembre de 2008, de www.mineduccion.edu.gov.co
- Noches, M. (2007). El adolescente ¿qué hay detrás de su crisis? *Revista Estar bien. Reflexiones sobre la vida universitaria*, 2006-2007. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Observatorio laboral. (2008). Recuperado el 24 de octubre de 2008, de <http://www.graduadoscolombia.edu.co/htm/1732/article-144482.html>
- Observatorio laboral. (2008). Recuperado el 25 de octubre de 2008, de <http://201.234.245.136:8081/o3portal/index.jsp>
- Pabón, M. & Torres, R. (2004). Proyecto de tutoría programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. [Marco teórico]. Programa de Orientación Académica

- y Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Barranquilla: Bienestar Universitario-Universidad del Norte.
- Plan de Desarrollo de la Universidad del Norte, 2008-2012.
- Plan de Desarrollo de Bienestar Universitario de la Universidad del Norte, 2008-2012.
- Políticas Nacionales de Bienestar Universitario acogidas mediante Acuerdo 5 de 2003 del Consejo Nacional de Rectores de ASCUN.
- Salomón P. & Crowe, J. (2001). Percepción de estudiantes tutores a partir de un programa de aprendizaje basado en la solución de problemas. *Medical Teacher*. 23 (2), 181-183. Hamilton-Ontario, Canada: McMaster University.
- Sanz Oro, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario, la Tutoría. *Cuadernos de integración europea*, 2, 69-95.
- Seminario Permanente sobre Formación Integral. (2003). Reflexiones sobre modernidad, posmodernidad y educación. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- SENA. (2003). *Sena-Colombia*. Recuperado el 17 de septiembre de 2008, de www.sena.gov.co
- Sola Martínez, T. & Moreno, A. (s. f.). La acción tutorial en el contexto del espacio europeo de Educación Superior. *Educación y educadores*, 8, 127. Pedagogía Universitaria. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Rabazo, M. J. (1999). *Interacción familiar, competencia escolar y comportamiento disocial en adolescentes*. [Tesis Doctoral]. Extremadura- España: Departamento de Psicología y Sociología-Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- Ribero, R. (2001). Estructura familiar, fecundidad y calidad de niños en Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad. CEDE*, Facultad de Economía-Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Ribero, R., & López, D. (2005). Educación y cuidado de los hijos. Experiencia para madres y niños colombianos. *Revista Desarrollo y Sociedad. CEDE*, Facultad de Economía-Universidad de los Andes, 85-95. Bogotá.



Esta obra, editada en Barranquilla por Ediciones Uninorte,
se terminó de imprimir en los talleres de X-Press. Proceso Gráfico en
diciembre de 2009, se compuso en Adobe Garamond Pro.



Esta publicación está dirigida a profesionales y estudiantes de Psicología, orientadores escolares y a todos aquellos que trabajan en la orientación de jóvenes, especialmente en el contexto de la Educación Superior en Colombia. El propósito de este texto es compartir experiencias y conocimientos en torno al tema de la orientación académica, con la intención de generar inquietudes, suscitar análisis y controversias, retar a las nuevas generaciones de profesionales a investigar, profundizar en los aspectos de la consejería en ambientes escolares y universitarios e inspirar a otros a escribir y difundir sus experiencias y, lo más importante: seguir trabajando por los jóvenes de nuestra región Caribe y de Colombia en general.