



ORIENTACION EDUCATIVA

Octavo Cuatrimestre

Enero – Abril

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los

jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Pasión por Educar”

Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen a los integrantes de la comunidad UDS.

PROGRAMACIÓN LÓGICA

Objetivo de la materia:

Analizar y aplicar los conceptos, principios, funciones, técnicas e instrumentos psicológicos que permitan contribuir como herramientas indispensables al proceso de atención, orientación educativa, vocacional y profesional, como alternativas para la facilitación de la toma de decisiones vocacionales en los alumnos de diferentes niveles educativos.

Unidad 1

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL

- 1.1.- Antecedentes históricos y conceptos básicos.
- 1.2.- La elección vocacional, sus aportes teóricos.

Unidad 2

LA ORIENTACIÓN Y EL ORIENTADOR EDUCATIVO Y VOCACIONAL

- 2.1.- Funciones y contextos aplicados (psicopedagógica, psicológica y socioeconómica).
- 2.2.- Campo de trabajo práctico y objetivos.
- 2.3.- Estrategias y herramientas básicas.

Unidad 3

INSTRUMENTOS BÁSICOS PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL.

- 3.1.- Las pruebas psicométricas y psicológicas.
- 3.2.- Ética en el manejo de instrumentos psicológicos.

3.3.- Test de preferencias vocacionales (Kuder Personal y Vocacional).

3.4.- Test de intereses (Cuestionario de Luis Herrera y Montes).

3.5.- Test de inteligencia (Bender).

Unidad 4

EL EXPEDIENTE PSICOPEDAGÓGICO

4.1.- Proceso de integración. Puntos y pasos importantes.

4.2.- La ficha psicopedagógica. Usos y modelos.

4.3.- Integración de datos.

4.4.- Profesiografía.

4.4.1.- Usos, formas y estrategias para el diseño e implementación de un evento profesiográfico.

UNIDAD I

LA ORIENTACION EDUCATIVA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL

La orientación se ha sustentado en enfoques teóricos diferentes fruto, entre otras causas, de las distintas leyes de educación que se han ido sucediendo en nuestro país a partir de la promulgación, en el año 1985, de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación.

La última de ellas, la Ley Orgánica de Educación de 2006, precisa que la Orientación es responsabilidad de toda la comunidad educativa, siendo los orientadores los principales agentes del proceso orientador. Esto supone que los profesionales de la orientación necesitan disponer de un amplio conjunto de conocimientos y capacidades para poder desempeñar con eficiencia las tareas que comprende la orientación educativa: planificar, coordinar, asesorar, etc.

I.1.- ANTECEDENTES HISTORICOS Y CONCEPTOS BÁSICOS

Orígenes de la orientación en España

Teniendo en cuenta la necesidad de conocer las circunstancias del tiempo pasado para explicar y comprender el presente, parece oportuno realizar un breve recorrido por los orígenes de la Orientación en nuestro país antes de abordar su desarrollo. Se elige como guía en este recorrido, debido a su exhaustividad e interés, la obra del profesor Benavent titulada *La Orientación Psicopedagógica en España Vol. I (1996) y Vol. II (2000)*.

Se puede considerar como antecedente remoto de la Orientación en España la primera descripción comprensiva de ocupaciones y consejos para acertar en la elección de profesión, realizada por el Obispo de Castilla Rodrigo Sánchez de Arévalo en su obra *Speculum vitae humanae (1468)*. Este trabajo está dividido en dos libros; en el primero describe las ocupaciones mundanas y en el segundo las profesiones religiosas. En el siglo XVI el Dr. Huarte de San Juan retoma la teoría de los temperamentos de Hipócrates (460-377 a.C.) y Galeno (129-201 a.C.), y formula un planteamiento teórico basado en la relación entre las cualidades humorales y los tipos de ingenio. Sin embargo, a lo largo de los siglos XVII, XVIII y XIX no aparece ninguna referencia sobre este tipo de estudios. Es en el siglo XX, con la

creación del Museo Social (1909) y el Secretariat d'Aprenentatge (1914) de Barcelona, cuando se constituyen

las primeras instituciones de Orientación en España que fueron pioneras en el tratamiento social de los problemas del mundo laboral.

Con la creación de los Institutos de Orientación Profesional de Barcelona (1918) y Madrid (1924) arraiga el planteamiento de la Orientación profesional basado en un enfoque psicotécnico. Los objetivos de las actuaciones llevadas a cabo por estos organismos fueron: optimizar la organización científica de la actividad laboral, mejorar el rendimiento de los trabajadores y la satisfacción en la tarea, favorecer una correcta selección de candidatos y mejorar el aprendizaje escolar y profesional. En 1924 se elaboran los principios legales que constituyen el Estatuto de Enseñanza Industrial, lo que permite el desarrollo de un sistema de Orientación y Selección Profesional a nivel estatal que se plasmará en el Estatuto de Formación Profesional (1928).

La organización de un sistema público de Orientación y Selección Profesional se inserta dentro de la estructura de la enseñanza industrial, siendo los encargados de su desarrollo los Institutos de Orientación de Madrid y Barcelona. Para ello, y dependiendo de estos centros, se crea una red integrada por las llamadas Oficinas- Laboratorios cuya plantilla estaba constituida por tres personas con los siguientes perfiles profesionales: médico, psicotécnico y secretario social. En el año 1933 se celebra en San Sebastián el II Congreso Internacional de Orientación

Profesional, en el que se reúnen los mejores especialistas europeos. No sólo se lleva a cabo una exhaustiva reflexión sobre los trabajos realizados hasta el momento sino que se obtienen valiosas conclusiones, tales como la conveniencia de unificar la organización de las oficinas de información profesional, la introducción en las escuelas normales de enseñanzas destinadas a formar a los futuros maestros en los temas de Orientación profesional, o la realización de un seguimiento por parte de las instituciones de Orientación de los sujetos orientados cuando se inician como aprendices o en cualquier carrera, para ayudarles a vencer los obstáculos de su vida profesional, que influyen tanto sobre la actividad orientadora como sobre la legislación que regulará el funcionamiento de las instituciones de orientación durante los años siguientes.

En 1935 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes aborda el complejo problema de la Orientación psicopedagógica de forma explícita y definitiva. Para ello secreta el Instituto Nacional de Psicotecnia y sus Oficinas-Laboratorio, a los que se encomienda la tarea de satisfacer las demandas de Orientación Escolar y Profesional del sistema educativo desde la Enseñanza Primaria a la Universidad. Entre sus cometidos se encuentra también la confección, aplicación y valoración de las pruebas de selección requeridas para el ingreso en los distintos centros de enseñanza y la adjudicación de becas. Sin embargo, estos proyectos quedarán paralizados debido a la convulsión social y política del momento.

Así, durante la Guerra Civil la Orientación Psicopedagógica quedó seriamente dañada, desarrollándose únicamente dos tipos de actividades: la selección de “especialistas” para los ejércitos y la reeducación y atención a los mutilados de guerra. Finalizada la contienda, una de las primeras actuaciones del gobierno franquista fue la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), cuya misión consistió en controlar y articular la “nueva ciencia española” y volver a poner en funcionamiento el Instituto Nacional de Psicotecnia y su red de Oficinas- Laboratorio. El trabajo del Instituto en el periodo comprendido entre 1939 y 1952 se centró básicamente en la observación metódica y la experimentación, junto a una cuidadosa elaboración estadística de los resultados obtenidos a partir de las distintas muestras en función de la edad, el sexo, el medio social, la educación, etc. El objetivo de este proceso era el estudio de la personalidad como una totalidad con el fin de establecer tipologías de ámbito nacional, en cuanto a nivel intelectual general y a características y aptitudes específicas. La política educativa del periodo de la posguerra se caracterizó por:

- La abolición del sistema educativo republicano
- La reforma legislativa de los tres niveles del sistema educativo: primario, secundario y universitario
- La depuración del profesorado y la ideología de la escuela
- La inculcación de valores religiosos y patrióticos que asegurasen la aceptación y continuidad del “nuevo régimen”
- El auge de una escuela privada regentada por la Iglesia
- La escasez de recursos destinados a la mejora del sistema educativo

En este escenario la Orientación psicopedagógica no tenía ninguna función específica y su repercusión en el sistema educativo fue por lo tanto muy escasa. Sin embargo, durante el periodo comprendido entre 1953 y 1969, esta situación se va transformando paulatinamente debido a los cambios sociales derivados, entre otros motivos, de la mayor apertura de España a la realidad internacional. La Orientación Psicopedagógica empieza a aparecer de nuevo en los articulados de las principales leyes vertebradoras del sistema educativo (Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, 1953; Ley de Formación Profesional Industrial, 1955; Ley 169/1965 de Reforma de la Educación Primaria). Se establece, por tanto, un primer planteamiento legal aunque todavía tardará años en aplicarse a la realidad del mundo educativo. En este escenario y tras 30 años de experiencia, el Instituto Nacional de Psicotecnia incorpora a su tradicional enfoque psicotécnico de la Orientación las corrientes psicológicas en auge: el énfasis en la exploración de los rasgos y factores de la personalidad, la consideración de los condicionamientos escolares, familiares, económicos y sociales, y la aplicación de técnicas proyectivas. El resultado de integrar estas tendencias da lugar a una concepción de la Orientación Profesional como un proceso de ayuda técnica para favorecer el desarrollo infantil y juvenil. Entre las actuaciones llevadas a cabo en este periodo conviene subrayar la creación de las Universidades Laborales en 1956 con sus Gabinetes de Pedagogía y Psicotecnia, germen de los actuales Departamentos de Orientación, que asumen las siguientes funciones:

- Elaboración de la ficha psicotécnica y pedagógica de los alumnos
- Colaboración con el profesorado de todas las enseñanzas en la elección de la metodología pedagógica y en la determinación y control estadístico de los exámenes, test y pruebas objetivas para determinar el rendimiento escolar
- Realización de la Orientación Profesional de los alumnos

Por lo que se refiere al ámbito de la educación privada, la mayoría de los colegios religiosos de élite pertenecientes a órdenes y congregaciones religiosas de la FERE2 disponen de Servicios o Gabinetes de Orientación Psicopedagógica.

Durante este periodo (1953-1969), la participación española en el ámbito cultural y científico internacional se va incrementando. En concreto, por lo que se refiere a la Orientación

Escolar y Profesional, comienza a ser habitual su presencia en actividades de investigación y docencia de instituciones y asociaciones científicas y profesionales vinculadas a los campos de la Pedagogía y la Psicología.

Década de los 70

La Orientación en España desde la década de los 70 hasta la promulgación de la LOGSE en los años 90 se aborda siguiendo a Monescillo, Méndez y Bisquerra (1998). Este período se inicia con la promulgación de la Ley General de Educación (1970), de gran importancia para el sistema educativo español. A lo largo de su articulado, la Orientación aparece como un referente de primer orden y con una clara dimensión educativa. Se considera que el alumnado tiene derecho a “la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales” (Capítulo III, Título IV).

Para el desarrollo de la Orientación Educativa se establecen, entre otras, las medidas siguientes:

- En 1970 se aprueban las orientaciones pedagógicas para la EGB (Enseñanza General Básica), y se contempla la creación del Departamento de Orientación y la Tutoría.
- En 1972 se establecen los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria (COU) con la función de asesorar a los alumnos y alumnas de este nivel en sus opciones educativas y profesionales.
- En 1975 se regula la Orientación en el Bachillerato y en la Formación Profesional, se establece la promoción de cursos en la EGB y se fijan normas para la realización del consejo orientador al finalizar esta etapa educativa. Asimismo, se empiezan a crear en las Universidades los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE) con la función de informar, orientar y buscar trabajo a los recién graduados.

A pesar de este desarrollo normativo de la Ley, los servicios de Orientación en los centros no se pusieron en funcionamiento de forma generalizada. Únicamente en determinados centros educativos, generalmente de carácter religioso, y a menudo de forma experimental.

Los primeros pasos efectivos y reales de institucionalización de la Orientación Educativa y/o Profesional se dan, por un lado, con la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) en 1977, dirigidos al ámbito de la EGB, con funciones de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, de asesoramiento al profesorado y a la familia, y de desarrollo de actividades de orientación escolar, personal y vocacional. Por otro lado, se constituye el Instituto Nacional de Empleo (INEM) en 1978, que contempla en su organigrama la creación de un departamento de Orientación con funciones de orientación e información profesional, cualificación y selección de desempleados y desarrollo de programas de Formación Profesional.

Con el propósito de canalizar los esfuerzos de los profesionales de la orientación y marcar las directrices para una implantación generalizada de la Orientación, se crea en 1979 la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), como filial de la internacional AIOEP. Organiza jornadas y congresos y, desde 1990, publica la revista de Orientación Educativa y Vocacional, como vehículo de comunicación.

A finales de 1995, la AEOEP pasa a denominarse Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP) y su publicación toma el nombre de Revista de Orientación y Psicopedagogía. Posteriormente, a finales de los años 90, irán surgiendo nuevos colectivos en distintas comunidades autónomas.

Década de los 80

El período de los años 80 se caracteriza por la proliferación y consolidación de los Servicios de Orientación en España. Destaca, sobre todo, la creación de los Equipos Multiprofesionales, que ven regulada su composición y funcionamiento en septiembre de 1982 y tienen incidencia sobre todo en la Educación Especial. Cuatro años más tarde se funda la Asociación Catalana de Orientación Escolar y Profesional (ACOEP).

Al comienzo de este período predomina en la Orientación un enfoque estrictamente remedial, aunque posteriormente se tiende hacia una vertiente más psicopedagógica y la

Orientación se dirige a toda la comunidad escolar. A consecuencia de ello se empiezan a refundir y unificar los distintos servicios implicados en la Orientación educativa. Así, a título de ejemplo, en Cataluña (1983) los Equipos Multiprofesionales, los SOEVs y los Gabinetes de Integración Escolar de Invidentes se unificaron en los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAPs), asumiendo las funciones de prevención educativa; detección de problemas y trastornos del desarrollo; valoración de las necesidades educativas especiales; orientación escolar, personal y vocacional; y asesoramiento y ayuda al profesorado de Educación Primaria.

Con el traspaso de competencias educativas a algunas comunidades autónomas –Cataluña (1983), Andalucía (1983), Valencia (1983), País Vasco (1984), Galicia (1985) y Canarias (1986)– estos servicios comienzan a tener diferentes denominaciones, aunque sus funciones suelen ser prácticamente coincidentes.

A nivel universitario, se empiezan a crear las Facultades de Psicología y de Pedagogía con especialidades en Orientación Educativa, que formarán a los profesionales que demandan los nuevos Servicios de Orientación. En la década de los noventa, surgirá la Licenciatura en Psicopedagogía con el objetivo de generar nuevos especialistas en la orientación psicopedagógica.

Década de los 90: La Reforma Educativa y la Orientación en la LOGSE

En 1989 se publica el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. El capítulo XV señala las características y peculiaridades de la Orientación educativa, a la que se considera uno de los elementos que hay que favorecer para incrementar la calidad de la educación. Más concretamente, en su artículo 60, resalta que esta actividad formará parte de la función docente y será garantizada por las Administraciones educativas. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) da forma jurídica a la propuesta de reforma recogida en el Libro Blanco. La progresiva implantación de esta ley posibilita la integración de la Orientación en la educación desde una perspectiva curricular, adoptándose un modelo organizativo que diferencia tres niveles de intervención: la acción tutorial en el aula con el grupo-clase; la organización y coordinación en cada centro educativo desempeñadas por el Departamento de Orientación; y el asesoramiento y apoyo externo ejercido por los Equipos

de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Pero pasar de la teoría sobre Orientación que se incluye en los textos legales a la concreción de ésta en la práctica supuso un largo camino. En efecto, aunque durante los años noventa ha sido considerable el avance logrado en la implantación de la Orientación educativa en el sistema escolar, siguen faltando recursos materiales, personales y económicos que garanticen una mejor preparación del profesorado y aseguren la puesta en práctica de forma generalizada del modelo propuesto por la LOGSE, base de la legislación posterior.

Desarrollo internacional de la Orientación

El desarrollo histórico de la Orientación en Europa ha recorrido un camino paralelo al seguido en Estados Unidos, aunque las características específicas de cada uno de los países europeos han provocado líneas diferentes en su evolución. En ambos continentes, la orientación empezó su desarrollo a finales del XIX y principios del XX, surgiendo desde la práctica profesional y laboral e independiente del ámbito educativo. No obstante, se dan diferencias terminológicas, como el hecho de que en EEUU se utilice el concepto de orientación vocacional mientras que en Europa se emplea el de orientación profesional. Una diferencia significativa reside en el carácter estatal o privado de la Orientación. En Europa predomina el carácter estatal desde el principio, debido a la política centralizada de los países europeos, en contraposición con la iniciativa privada americana.

Desarrollo de la Orientación en Europa

El desarrollo de la Orientación en Europa se aborda de la mano de Monescillo, Méndez y Bisquerra (1998).

• Alemania

Bisquerra (1998) señala los orígenes de la Orientación en Berlín cuando se crea en 1898 el primer Servicio de Información, mientras que otros autores cifran su origen en 1902, en la ciudad de Munich, con la apertura de la primera Oficina de Formación Profesional. Es en

1918 cuando se promulga la primera ley que regula los Servicios de Orientación que, en principio, aparecen ligados a la orientación laboral. Es importante destacar, en las primeras décadas del siglo, las experiencias pedagógicas llevadas a cabo por G. Kerschensteiner (1894-1932) en su Escuela de Trabajo, donde se integra lo laboral en la vida escolar. A partir de los años 40 y durante la década de los 50 se intenta dar un giro a la Orientación hacia el desarrollo personal, para introducir en los años 60 el concepto de Orientación educativa escolar e implicar activamente a los docentes en esta tarea. En 1970, con la promulgación del Plan General de Educación, la Orientación formará parte del currículum escolar siendo responsabilidad del profesorado, que dedicará cinco horas semanales a las tareas orientadoras de un grupo de estudiantes, mientras que la orientación individualizada la realizará el orientador o la orientadora escolar. El sistema alemán cuenta también con una serie de servicios de orientación externos que inciden en el contexto escolar o en el ámbito profesional, como son los Servicios de Orientación Escolar (Bildungsberatung), los Centros de Información Profesional (BIZ) dependientes de las oficinas (Arbeitsamt) y el Instituto Federal del Empleo (BA).

• **Bélgica**

Se considera a este país como pionero de la Orientación y de la Psicopedagogía. En 1899 se funda el primer Instituto de Psicología Pedagógica de Europa. En 1912, A. G. Cristiaens, con la ayuda de Decroly, crea el primer servicio europeo de orientación profesional. En 1936, aparece la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, denominación que más tarde se extiende al resto de los países. Actualmente la acción orientadora la llevan a cabo los Centros Psico-Médico-Sociales (CPMS), los Centros Universitarios de Orientación, las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, la Agencia Flamenca de Empleo y Formación Profesional (VDAB), los Centros de Acogida (CA), y los Centros de Orientación e Iniciación Socio-Profesional (COISP).

• Francia

Su primera Oficina de Información y Orientación se crea en 1912. En 1928 aparece el Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de Orientación Profesional, que va ganando prestigio y extendiéndose por todo el país. En 1951 la Orientación profesional empieza a formar parte del sistema educativo, incorporándose progresivamente sus servicios a toda la Educación Secundaria. Se crean los Centros de Orientación Escolar y Profesional, en un principio con un marcado enfoque psicotécnico. No obstante, a partir de los 70, con la influencia del modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal de Pelletier, comienza a entenderse la Orientación desde un punto de vista más personal centrado en el desarrollo. Actualmente los servicios de orientación, tanto internos como externos, son los siguientes: los Grupos de Ayuda Psicopedagógica (GAPP), los Centros Médicos-Psicopedagógicos (CMPP), las Oficinas Nacionales de Información sobre la Enseñanza y las Profesiones (ONISEP), los Servicios Académicos de Información y Orientación (SAIOP), los Centros de Información y Orientación (CIO), y los Centros de Documentación e Información (CDI).

• Italia

Los orígenes de la Orientación en Italia se remontan a 1921 con la aparición del Ufficio di Orientamento Professionale del Governatorato di Roma. En décadas posteriores se produce un aumento progresivo del número de centros psicopedagógicos o de orientación con una clara tendencia psicotécnica y de resolución de problemas personales. En la actualidad, la Orientación se caracteriza por la ausencia de una legislación general y por la división de responsabilidades entre las instituciones públicas y privadas. En el ámbito público, están implicados el Ministerio de Educación, que se responsabiliza de los Servicios de Orientación de las escuelas y de los Servicios de Orientación Profesional dependientes de las autoridades locales de educación de cada distrito; el Ministerio de Trabajo, que asume los temas relacionados con la búsqueda de empleo a nivel local y actúa por agencias locales y regionales; y las autoridades regionales, que promocionan los Centros Universitarios de

Orientación y la Orientación Profesional fuera del sistema escolar. En el sector privado participan empresas, sindicatos, organizaciones católicas, fundaciones y profesionales liberales, proporcionando Servicios de Información y Orientación para los jóvenes, empleados y parados.

• Reino Unido

En este país, los inicios de la Orientación se encuentran en el año 1909 con la creación de los Juvenile Advisory Committees, dirigidos a facilitar la orientación profesional a los jóvenes. En 1910, se promulga una ley sobre orientación profesional en la que se le otorga a la institución escolar un papel relevante en la búsqueda de empleo del alumnado al finalizar sus estudios. Progresivamente, la orientación vinculada a la escuela irá tomando fuerza, pero será a partir de los años 50 cuando se desarrollen los servicios de orientación escolar, tanto internos como externos a los propios centros. Entre los servicios públicos y privados de orientación vigentes actualmente destacamos los Servicios de Orientación Profesional (Career Service), dependientes desde 1973 de las Autoridades Locales de Educación y, a partir de 1994, de la Secretaría de Estado para el Empleo; los Servicios locales de Orientación Educativa para adultos (Educational Guidance Service for Adults –EGSAs); los Servicios de Empleo (Employment Service), con programas de orientación profesional para las personas que contemplan la posibilidad de cambiar de carrera, como los Job Review Workshops o los programas de enseñanza profesional para la reintegración de los parados a la vida laboral del Training, Enterprise and Educational Guidance of the Department of Employment; las Agencias de Orientación Vocacional Independientes (Independent Vocational Guidance Agencies); y los Servicios de Orientación Universitaria pertenecientes a las AGCAS (Association of Graduate Careers Services).

• Suiza

Los primeros indicios de los orígenes de la Orientación parten de 1902, coincidiendo con la creación de la Asociación de los Consejos de Aprendizajes. Esta asociación surge de la fusión de distintas organizaciones de oficios artesanales y locales, que funcionaron como Oficinas de

Orientación Profesional. En 1916 se produce un cambio de denominación pasando a llamarse Asociación Suiza de la Orientación Profesional y la Protección de los Aprendices. Respecto a los protagonistas cabe resaltar, por sus contribuciones, a Claparède, que en 1917 funda un Gabinete de Orientación Profesional en el Instituto Jean Jacques Rousseau y publica obras de gran trascendencia en la acción orientadora europea de la época como La Orientación Profesional: sus problemas y sus métodos. Conviene destacar la labor de los miembros de la Escuela Psicopedagógica de Ginebra (Ferrière, Piaget y Claparède, entre otros) que realizaron aportaciones muy significativas en los movimientos de renovación pedagógica y en la Orientación.

Desarrollo de la orientación en Estados Unidos de América

La Orientación surgió a principios del S. XX en Estados Unidos y sus principales valedores fueron: Parsons, “padre” de la Orientación Vocacional; Davis, que introdujo el primer programa de orientación en la escuela; y Kelly, que utilizó por primera vez el adjetivo educativo referido a la orientación. A partir de los años veinte en EE.UU. Empezó a generalizarse el uso de los términos Educational Guidance (Orientación Educativa) y Vocational Guidance (Orientación Vocacional), en cambio, en Europa se extendió el término Orientación Profesional.

El primer intento de integrar la Orientación en los programas escolares se debe, como se ha mencionado anteriormente, a J.S. Davis, quien como administrador escolar en Detroit, introduce en 1900 un programa de “Orientación vocacional y moral” en las escuelas secundarias. Posteriormente, Kelly utilizó por primera vez en 1914 el calificativo “educativo” referido a la Orientación, al titular su tesis doctoral Educational Guidance. No obstante, el objetivo de llevar la intervención en Orientación más allá del marco vocacional y considerarla algo relacionado con el proceso educativo no cobrará fuerza hasta los años 30 de la mano de John Brewer (en 1932 publicó Education as Guidance). Este autor llegó a identificar completamente orientación y educación; su concepción de la Orientación estaba influida por el movimiento americano de Educación Progresista iniciado por H. Mann y desarrollado por John Dewey, para quienes no es posible orientar si no es a través de los propios programas escolares.

Los factores que influyen en el surgimiento y desarrollo de la orientación:

El tema de los factores que influyen en el surgimiento de la Orientación a comienzos del siglo XX ha sido estudiado, entre otros, por Benavent en *La Orientación Psicopedagógica en España (1996)* y Vélaz de Medrano en *Orientación e Intervención Psicopedagógica (1998)*. El primero se centra en los factores que inciden en el caso de España y la segunda autora aborda el tema desde un punto de vista más global. Benavent cita los factores siguientes:

- La necesidad manifestada por algunos profesores e intelectuales de mejorar la Calidad de la educación y de aplicar a la escuela los logros de la psicología científica.
- La traducción, publicación y difusión de numerosos tratados de Psicología aplicada y psicotecnia (Wunt, Spearman, Stern, Lipmann, Roth, etc.).
- El desarrollo de la Psicología Experimental y aplicada que permite un estudio más personalizado del individuo y la elaboración de test para la medida de las aptitudes funcionales, psicofísicas y psicológicas.
- La llegada a España a través de visitas y contactos con instituciones extranjeras de la teoría sobre Orientación Vocacional de Parsons, a través de su obra *Choosing a Vocation (1909)*.
- La preocupación de algunos políticos, intelectuales y empresarios por solucionar problemas de ajuste profesional creados por la industrialización.
- La selección profesional que requería la búsqueda de mano de obra especializada para el manejo de herramientas y máquinas cada vez más complejas.
- La divulgación de los test colectivos creados para la selección de especialistas de la Primera Guerra Mundial (artilleros, aviadores y submarinistas) y la posterior rehabilitación de los minusválidos que la Guerra Civil había generado.

Según Vélaz de Medrano (1998) son cuatro los factores más relevantes en la aparición y desarrollo de la Orientación Educativa:

- a) El movimiento reivindicativo de reformas sociales tras la revolución industrial.

- b) El movimiento psicométrico y el modelo de Orientación basado en la teoría de rasgos y factores.
- c) El movimiento americano por la salud mental y el Counseling.
- d) Las organizaciones profesionales de Orientación.

El movimiento reivindicativo de reformas sociales en Europa y en los Estados Unidos

A comienzos del siglo XX, la necesidad de capacitación e inserción profesional de los jóvenes de las clases más desfavorecidas va a promover importantes reformas sociales y la aparición de diversas iniciativas en el campo de la Orientación vocacional. Como rasgos más característicos se puede señalar una intención compensatoria (el intento de corregir las desigualdades producidas por la extracción social de los jóvenes) y la desvinculación de los sistemas educativos formales. Algunos ejemplos de estas iniciativas son la creación de la primera Oficina de Orientación Vocacional de los Estados Unidos en 1908 por Frank Parsons y la creación en Europa de la Oficina de Orientación Profesional en Berlín (1902). El propósito común de estas iniciativas era promover una reforma social a través de la formación y de la orientación profesional.

Concepto de orientación educativa e intervención psicopedagógica

La conceptualización del término Orientación ha estado caracterizada por cierta confusión debida a la falta de precisión a la hora de delimitar los principios y las funciones de la Orientación y, en consecuencia, sus objetivos, modelos, áreas y contextos de intervención, así como los agentes de la orientación o los métodos empleados.

Según Vélaz de Medrano (1998) esta confusión procede fundamentalmente de tres fuentes: La utilización de distintos adjetivos (vocacional, profesional, ocupacional, educativa, escolar, personal, etc.) para especificar el significado de la Orientación.

- La utilización indistinta de términos conceptualmente diferentes (counseling y guidance) para referirse genéricamente a la intervención de los orientadores y las orientadoras.
- La disparidad de funciones asignadas en cada momento a los y las profesionales de la orientación (diagnóstico, asesoramiento, terapia, consejo, enseñanza, etc.).

En cuanto a las definiciones es conveniente diferenciar entre las formuladas antes de los años 80, que responden a una concepción de la orientación como una actividad bastante limitada, y las que hacen referencia a un concepto mucho más amplio de la orientación como ocurre a partir de ese momento. La visión tradicional caracteriza a la Orientación de la siguiente forma:

- Es concebida, fundamentalmente, como una intervención individual y directa (según el modelo de consejo), orientada a la resolución de los problemas del sujeto.
- El diagnóstico de las capacidades del sujeto es muy importante, con la finalidad de adaptarlo a la situación o a las demandas de la educación o de la profesión.
- Finalmente, su conceptualización quedó limitada al contexto de la educación formal, permaneciendo en un segundo plano la intervención en el contexto social o comunitario, en contextos educativos no formales y en las organizaciones.

Actualmente existen muchas definiciones de Orientación Educativa. Las diferencias entre ellas residen más en su grado de concreción que en cuestiones sustantivas, puesto que los principios que las sustentan y las funciones que las caracterizan son comunes a todas las conceptualizaciones. Algunas definiciones de orientación realizadas por autores españoles son las siguientes:

- Bisquerra (1996:152) ha definido la Orientación Psicopedagógica como “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos”.

- Según Vélaz de Medrano (1998:37-38), la Orientación Educativa es un “conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales”.

- Para Boza y otros (2001:20) la Orientación Psicopedagógica se concibe como “un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales)”.

Estas definiciones, junto con otras realizadas por otros autores (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Repetto y otros, 1994; Echeverría, 1993; Rodríguez Moreno, 1995; Alonso Tapia, 1995; Álvarez y Bisquerra, 1996), ejemplifican las tendencias actuales nacionales e internacionales en el terreno de la Orientación. En todas las definiciones, aunque expresado de distinta forma, se aprecian algunos elementos comunes:

- La consideración de la Orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares.

- La concepción de la intervención orientadora como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas y que no se encuentra delimitado en el espacio ni en el tiempo.

- Tiene una finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.

- La Orientación es un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada.
- La Orientación no es trabajo sólo del orientador u orientadora, sino que la totalidad de agentes educativos y sociales deben estar implicados.
- Predomina un modelo sistémico de intervención psicopedagógica, es decir, la intervención por programas comprensivos e integrados en el currículo o, en su caso, en el programa de desarrollo comunitario.
- Los principios de prevención, desarrollo e intervención social son los que caracterizan al proceso de Orientación.

La concepción actual de la Orientación Educativa determina que su función principal es la prevención y, por lo tanto, no tiene únicamente un carácter asistencial o terapéutico; la idea de que la Orientación sea un servicio exclusivo para los sujetos con problemas basados en la relación interpersonal clínica, o un mero servicio de información profesional actualizada, ha quedado obsoleta. En consecuencia, el contexto del alumno o la alumna cobra una importancia vital y no queda restringido sólo al ámbito puramente escolar. Además, la Orientación no sólo es competencia del orientador o la orientadora, sino que el conjunto de educadores y educadoras, cada cual en el marco de sus respectivas competencias, deben implicarse en el proceso.

I.2.- LA ELECCIÓN VOCACIONAL: SUS APORTES TEÓRICOS

El desarrollo del movimiento psicométrico y el modelo basado en la teoría de rasgos y factores.

La necesidad de conocer las características de los sujetos con el fin de orientarles hacia la profesión más adecuada, hace que el movimiento de la Orientación Profesional emprenda la búsqueda de una metodología objetiva y fiable que permita determinar las diferencias

individuales. Para ello se centrará básicamente en el campo de la psicometría y del diagnóstico.

El movimiento surgió en Europa a partir de las aportaciones de Draepelin y Oehrn, que en 1889 elaboraron una serie de tests mentales, así como de las de Stern, que centró su estudio en el diagnóstico de la personalidad. Casi al mismo tiempo (1890) en Estados Unidos tienen lugar las importantes aportaciones de J.M. Catell, que fue un gran impulsor de los tests de inteligencia y de los estudios sobre las diferencias individuales y el diagnóstico psicométrico.

Desde el ámbito educativo se planteó la necesidad de conocer y predecir el rendimiento escolar de los sujetos. En este sentido y ya desde el punto de vista de la Orientación escolar, destaca el trabajo de Binet y Simon (1905) que elaboraron la primera escala mental aplicable al ámbito escolar que, más adelante, dará paso al concepto y cálculo del cociente intelectual y a su difusión entre los profesionales de la orientación.

Conviene destacar también la figura de Spearman por su aportación al análisis factorial de la inteligencia y de Strong por su Test de Intereses Vocacionales. Ambos ofrecían a la Orientación educativa valiosos instrumentos de diagnóstico, con fuerte repercusión en el llamado modelo de rasgos y factores. Este modelo permitía dar cobertura científica a una de las propuestas de la Escuela de Minnesota (encabezada por Parsons) que propugnaba la importancia del conocimiento y comprensión de las aptitudes, intereses, actitudes y limitaciones del sujeto de la orientación. Otra de sus propuestas hace referencia a la importancia de suministrar información profesional y conocimiento del mundo del trabajo a la persona que desea recibir orientación. La unión de ambas dimensiones (la información profesional con las características individuales del sujeto) confluye en la fase de consejo, que constituye el auténtico proceso orientador.

El movimiento americano de Counseling.

El surgimiento de este movimiento es un aspecto fundamental en la evolución de la Orientación entre 1914 y 1950. Durante los años 20 se produce un cambio de modelo en la Orientación Vocacional, que va a derivar hacia un modelo de carácter más clínico debido al desarrollo de la psicometría, a la influencia de la educación progresiva de la Escuela de Minnesota y al movimiento por la salud mental. Bajo la influencia del modelo de rasgos y

factores, el movimiento de Orientación Vocacional centra la intervención psicopedagógica cada vez más en los casos problema y en el fracaso escolar, haciéndose más clínica e individualizada. En este contexto y ya en los años 30 surge el counseling, término que se utiliza por primera vez en la obra de Proctor, Benefield y Wrenn (1931) *Workbook in Vocations* para definir el proceso psicopedagógico encaminado a ayudar al sujeto en la comprensión adecuada de la información vocacional en relación a sus propias aptitudes, intereses y expectativas.

El desarrollo del movimiento por la higiene mental, que centra su atención en las dimensiones afectivas de la persona y en la necesidad de atender a los conflictos personales que pueden generar, va a propiciar que se imponga, todavía más, un enfoque psicológico clínico del counseling en el que la relación personal del o de la paciente con el psicólogo o la psicóloga constituye la vía de intervención más adecuada. Comienza así una etapa de confusión entre la intervención médico-psiquiátrica y la psicológica -terapéutica, y entre ésta y la orientación académico-vocacional.

La aportación por parte de Rogers en 1942 de un nuevo enfoque de counseling basado en premisas humanistas (la orientación no directiva o terapia centrada en el cliente), aleja esta forma de intervención del ámbito psicológico y la acerca al educativo, pero eleva a categoría de modelo lo que tan sólo comenzó siendo una técnica de intervención, dando lugar a la polémica entre Orientación (Guidance) y Consejo (Counseling).

El modelo “puro” de counseling, con función diagnóstica y terapéutica, evolucionaría posteriormente a otro de carácter más educativo a partir de la publicación en 1969 de la obra de Carkhuff *Helping and Human Relations*. Esta publicación sentaría las bases de la Orientación como elemento de ayuda que pone el énfasis en la calidad humana de la orientadora o el orientador, en los beneficios a largo plazo de la ayuda, y en la relación interpersonal entre agente y receptor o receptores de la ayuda.

Las organizaciones profesionales de Orientación como factor de expansión.

Pese a que las directrices del desarrollo de un campo tan ligado al sistema público de enseñanza como el de la Orientación sean marcadas generalmente por los gobiernos, las

organizaciones o asociaciones profesionales de orientación son de gran importancia en este ámbito. En efecto, ejercen una gran influencia en el desarrollo institucional de las actividades llevadas a cabo por sus asociados y asociadas. A continuación se señalan brevemente aquellas organizaciones, nacionales e internacionales, más representativas.

Organizaciones españolas:

Hasta los años 80, el tratamiento de los problemas científicos y profesionales de la Orientación en España estuvieron encuadrados, por un lado, en las Secciones de Orientación y de Psicología Escolar de la Sociedad Española de Pedagogía y, por otro, en el único órgano institucional competente en Orientación de la época: el Instituto Nacional de Orientación Educativa y Profesional. En la década de los 80 se va a enriquecer este panorama a partir de la aparición de otras organizaciones:

- Se funda el Colegio Oficial de Psicólogos, que tendrá especial incidencia en la formación de los y las profesionales.
- En 1979 se funda la Asociación Española de Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), que dio continuidad a la Sección de Orientación de la Sociedad Española de Pedagogía, y que desde 1996 ha pasado a denominarse Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP).
- En 1983 comienza sus actividades la Associació Catalana d'Orientació Escolar y Profesional (ACOEP), aunque oficialmente no se funda hasta 1986. A lo largo de la década de los 90 se van creando otras asociaciones de carácter territorial, como por ejemplo la Asociación de Orientadores del Principado de Asturias (ASPOPA) en 1998, la Asociación de Psicopedagogía y Orientación de Murcia que se constituyó a comienzos del curso 1998/1999 o la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía (ACLPP) que se fundó en 1997.

Organizaciones internacionales:

En 1951 se fundó bajo los auspicios de la UNESCO la Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle (AIOSP), con estatutos de ONG consultiva, y considerada una extensión de la norteamericana National Vocational Guidance Association (NVGA). Agrupa a miembros individuales y organizaciones nacionales de Orientación de más de 40 países y su órgano de difusión es el AIOSP Bulletin.

A finales de los 90 se creó, en el marco de la Unión Europea, el Forum Europeo de Orientación Académica (FEDORA) con sede en Bruselas, como asociación de profesionales de la Orientación en el nivel de la Educación Superior. Su objetivo es facilitar la comunicación entre los distintos Servicios de Orientación Universitaria de los países miembros, a fin de facilitar la movilidad de estudiantes entre las Universidades europeas. También al amparo de la Comisión Europea se ha creado la Euroorientación, con el principal objetivo de incidir en los planteamientos comunitarios en materia de Orientación y Formación Profesional.

En EE.UU cabe destacar tres asociaciones con publicaciones científicas periódicas:

- La International Round Table for the Advancement Counseling (IRTAC). Publica la revista International Journal for the Advancement of Counseling, y agrupa profesionales de la Orientación y la Psicología con un enfoque no estrictamente educativo, más individualizado y clínico.
- En 1952 se funda la American Personnel and Guidance Association (APGA) que tras varios cambios pasa a denominarse en 1992 American Counseling Association (ACA), reflejando así la tendencia a enfatizar la práctica privada del counseling en los Estados Unidos. Esta asociación y su publicación Journal of Counseling and Development reflejan muy bien el largo camino de consolidación del asociacionismo profesional recorrido en Norteamérica. La ACA se organiza en 17 secciones que agrupan a las orientadoras y a los orientadores desde el nivel infantil al universitario, con intervenciones en muy distintas áreas y contextos.
- La American Psychological Association (APA) agrupa a las y los profesionales de la Psicología en los EE.UU. que se han vinculado a la Orientación a través de dos secciones: la

de Psicología Escolar y la de Asesoramiento y Orientación. Una de sus publicaciones periódicas es el Journal of Counseling Psychology

UNIDAD 2

LA ORIENTACIÓN Y EL ORIENTADOR EDUCATIVO Y VOCACIONAL

2.1 FUNCIONES Y CONTEXTOS APLICADOS

Funciones

Delimitar cuáles son las funciones de la orientación es una tarea compleja debido a que muchos autores han abordado el tema desde puntos de vista muy dispares. No sólo el concepto de función varía según distintos autores sino que, en ocasiones, al realizar una clasificación de funciones no se sigue una línea sistemática, ya que suelen incluirse entre las funciones objetivos, tareas o actividades del profesional de la orientación, con lo que la confusión es mayor.

Con el fin de arrojar un poco de luz sobre el tema, parece oportuno tomar como punto de partida el tradicional y aún vigente modelo de conceptualización de Morrill, Oetting y Hurst (1974), denominado “El cubo de las 36 caras”. A continuación se expone este cubo, que recoge las posibles situaciones de intervención orientadora, así como el análisis más detallado que de ellas hace Vélaz de Medrano (1998).

a) Destinatarios/as de la intervención:

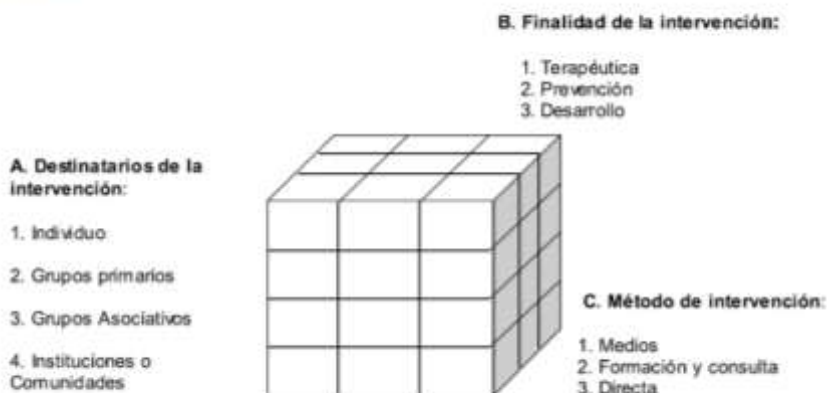
- Individuo
- Grupos primarios
- Grupos asociativos
- Comunidad o instituciones

b) Propósito o finalidad:

- Terapéutica o correctiva

- Preventiva
- De desarrollo
- c) Método:
 - Intervención directa
 - Intervención indirecta: consulta y formación
 - Utilización de medios tecnológicos

FIGURA 1. "CUBO DE LAS 36 CARAS" DE MORRIL, OETTING Y HURST (1974)



Fuente: Vélaz de Medrano (1998:48)

a) Los destinatarios de la intervención orientadora

Tradicionalmente el destinatario de la orientación ha sido el individuo, aunque la intervención se ha circunscrito al ámbito escolar. No obstante, la concepción moderna de la orientación (preventiva, orientada al desarrollo y de enfoque ecológico-sistémico) señala la importancia de intervenir en diferentes contextos sociales en los que el individuo se desenvuelve. En este sentido, es necesario intervenir en los grupos primarios (como la familia, la pareja o los círculos íntimos), en el grupo asociativo (como la clase, el grupo de amigos, los clubes y asociaciones de alumnos y alumnas o de padres y madres, o el Claustro) y, finalmente, en el marco institucional o comunitario (el centro educativo en sí, la entidad titular del centro, la empresa, el barrio o la ciudad).

b) El propósito o finalidad de la intervención

La finalidad de la intervención debe ser triple (Bisquerra, 1998): terapéutica (intervención en las dificultades en la relación interpersonal y social, desde una perspectiva remedial o correctiva), preventiva (intervención con objeto de evitar problemas futuros) y de desarrollo (intervención para optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos). La intervención psicopedagógica debería ser proactiva, es decir, tener una finalidad preventiva y de desarrollo, y no sólo reactiva o terapéutica. Así, son muchos los tipos de intervención proactiva que dan verdadero sentido a la orientación:

- Facilitar la entrada a la escuela o la transición al mundo laboral
- Hacer más funcionales las normas institucionales
- Crear hábitos y habilidades de trabajo en equipo
- Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para hacerlos más activos, significativos, personalizados y gratificantes
- Diseñar un currículo que promueva verdaderamente el desarrollo integral de capacidades (relativas a conocimientos, procedimientos y actitudes)
- Favorecer los procesos de socialización a través de la dinámica de grupos y del Funcionamiento democrático y solidario de los grupos sociales de referencia

c) El método de intervención

Pueden considerarse tres tipos de intervención: directa, indirecta (consulta y formación) y utilización de métodos tecnológicos. La intervención directa ha sido la metodología más utilizada por la orientación tradicional, quizá por ello es la más demandada por la familia y cierto tipo de profesorado. No obstante, tiene algunos inconvenientes, pues impide que la orientación llegue a todos los sujetos, sólo permite llevar a cabo algunas de las funciones de la orientación y apenas tiene en cuenta al resto de los agentes (profesores y tutores esencialmente). La intervención indirecta del orientador, llevada a cabo a través de procesos de consulta y formación, puede suplir alguna de estas deficiencias, ya que la acción orientadora llega también al alumnado, pero esta vez a través de los profesores, tutores y padres y madres debidamente asesorados y/o formados por el especialista en Orientación educativa.

Por último, otro método de intervención es aquél que se apoya en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (la informática, el vídeo, la televisión, las redes telemáticas, etc.). Estos medios permiten mejorar y extender la influencia de la Orientación. En este sentido, Vélaz de Medrano señala lo siguiente (1998:51-52):

Los mensajes emitidos con calidad de imagen y sonido pueden enfatizar y motivar hacia ciertos aprendizajes. Por otra parte, la versatilidad de los Programas de Enseñanza Asistida por Ordenador ha puesto ya de manifiesto su eficacia en el campo de la orientación vocacional o para el desarrollo de la carrera.

Partiendo del modelo de Morril, Oetting y Hurst, cuyas dimensiones acaban de analizarse, en 1983 Drapela define otro modelo tridimensional que parte de tres funciones básicas de la orientación: el asesoramiento, la consulta y la supervisión. A estas dimensiones el autor añade las siguientes:

- Destinatarios de la intervención: individuos, grupos, organizaciones y la comunidad.
- Problemática o temas en los que se interviene: intra o interpersonal, ocupacionales y morales, de tercera persona o grupo, y de estructura y metas de la organización.
- Estrategias de la intervención: orientada a la persona, al tema y a la conducta.

A pesar de su complejidad, los dos modelos presentados obvian el elemento contextual.

Tratando de solventar este problema, Álvarez Rojo (1994) define las siguientes dimensiones de la orientación:

- a) Los contextos: institucionales educativos, institucionales no educativos, no institucionales.
- b) Los modelos de intervención: modelos de servicios, modelo de programas y modelo de consulta.
- c) Los destinatarios: individuos, grupos primarios, grupos en asociación, instituciones o comunidades.
- d) Los métodos o estrategias de intervención: intervención directa e intervención indirecta.
- e) Las funciones asignadas para cuya determinación es preciso tener en cuenta dos factores: externos (la Administración educativa y la Orientación como disciplina pedagógica constituida y contextualizada), e internos (las prácticas profesionales tal y como se ejecutan en los diferentes contextos).

En relación a las funciones, Bisquerra (1998: 48) propone las siguientes:

- Organización y planificación de la orientación: programas de intervención, sesiones de orientación grupal, material disponible.
- Diagnóstico psicopedagógico: análisis del desarrollo del alumno o la alumna, conocimiento e identificación.
- Programas de intervención: en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de orientación vocacional y de prevención.
- Consulta: en relación con el alumnado, con el profesorado, con el centro y con la familia.
- Evaluación: de la acción orientadora e intervenciones concretas, de los programas y autoevaluación.
- Investigación sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias.

Por su parte, Rodríguez Moreno (1995:16-17) incluye dos nuevas funciones:

- Función de ayuda, encaminada a la consecución de la adaptación para prevenir desigualdades y adoptar medidas correctivas, en su caso.
- Función educativa y evolutiva, dirigida a trabajar estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades.

Finalmente, Riart Vendrell (1996) añade las siguientes funciones a las mencionadas anteriormente:

- Función de coordinación, o de gestión colaborativa y participativa.
- Función de mediación, con actividades encaminadas a intervenir entre dos extremos para contribuir al acuerdo.
- Función de detección de necesidades y análisis.
- Función de organización, planificación o estructuración.
- Función de programación, o acciones sistemáticas, planificadas y orientadas a unas metas.

Como conclusión, y considerando las clasificaciones de las funciones de la Orientación, es necesario señalar la importancia de una serie de funciones básicas que debe cumplir la intervención educativa: diagnóstica, de información, de organización y planificación de la intervención orientadora, así como de consulta, consejo, evaluación e investigación. Estas

funciones son las que confieren entidad y sentido a la intervención psicopedagógica, siendo algunas de ellas tan amplias y con un número tan diverso de tareas que se han convertido en modelos de Orientación, como se estudiará de forma detallada en el capítulo siguiente.

2.2 CAMPO DE TRABAJO PRÁCTICO Y OBJETIVOS

La Orientación en la etapa de educación infantil y primaria

Ciertos servicios desempeñan funciones propias de varias estructuras; tal es el caso de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) que desempeñan funciones propias de los Centros de Asesoramiento y los Centros de Recursos Específicos. En estos casos los servicios han sido clasificados en función de la predominancia de unas funciones sobre otras.

Como se refleja en la tabla, los servicios más extendidos para la Orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria son los **EAT** (Equipos de Atención Temprana), los **Equipos de Sector o de Orientación Educativa** y los **Equipos Específicos**. Estas estructuras aparecen incluso en comunidades autónomas con una organización diferente de la orientación: tal es el caso de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico de Sector de Cataluña. Son estructuras de atención externa a los centros, aunque mantienen un estrecho contacto y colaboración con los mismos.

Como ya se ha señalado, los Equipos de Atención Temprana, atienden a la población en la etapa de Educación Infantil, especialmente al alumnado con n.e.e. o en desventaja sociocultural.

Los Equipos de Sector, llamados en numerosas comunidades EOEP (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica), desempeñan junto con la función diagnóstica, una función de asesoramiento a los centros educativos, tanto a los equipos docentes como a los equipos directivos, en materia de atención a la diversidad. Asumen tareas como la elaboración y difusión de programas y materiales y la coordinación interestructural.

Los Equipos Específicos atienden a alumnos y alumnas con n.e.e, desarrollando funciones relacionadas con la evaluación de necesidades, la puesta en marcha de medidas organizativas y curriculares para la atención educativa, el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje o el asesoramiento al profesorado y a las familias.

En las Comunidades Autónomas con este tipo de servicios, compete a estos equipos la promoción de la cooperación entre la familia y la escuela, la realización de evaluaciones psicopedagógicas, la planificación y desarrollo de los apoyos necesarios y la colaboración con el profesorado en la confección de las adaptaciones curriculares.

En estos últimos años, acompañando en algunos casos a los equipos o sustituyéndolos en otros, han surgido las **Unidades de Orientación**. Se trata de servicios internos a los centros de Educación Infantil y Primaria compuestos por profesores de la especialidad de psicología y pedagogía del cuerpo de profesores de Secundaria.

En la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, por ejemplo, los Equipos de Sector y Específicos han sido sustituidos por este tipo de estructuras. Son funciones de las Unidades de Orientación la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad y del Plan de Orientación de los centros, la detección de dificultades de aprendizaje y la prevención de su aparición. Los integrantes de dichas unidades se encargan también de la realización de evaluaciones psicopedagógicas y de proponer modalidades de escolarización para el alumnado. En general, priman las funciones de diagnóstico e intervención, así como de asesoramiento al profesorado y colaboración en planes del centro.

El caso de Castilla-La Mancha no es el único. Cantabria e Islas Baleares son comunidades que también disponen de Unidades de Orientación, aunque solamente en aquellos centros donde concurren una serie de características que los hacen más complejos o que matriculan un mayor número de alumnos y alumnas.

Debido a la novedad de las Unidades de Orientación, sus funciones no siempre aparecen de forma explícita en el desarrollo legislativo. En cualquier caso, y hasta su consolidación, estas estructuras vienen desarrollando las funciones de las estructuras previas, adoptando paulatinamente nuevas funciones o realizándolas desde otros modelos de orientación.

En la apuesta por un modelo interno a los centros, Galicia cuenta con **Departamentos de Orientación en centros de Educación Infantil y Primaria**. Estos Departamentos comparten numerosas funciones con su homónimo de Secundaria, tales como elaborar y difundir materiales de orientación, coordinar las distintas instancias educativas del sector o colaborar en el desarrollo del Plan de Orientación, contribuyendo a facilitar la transición entre etapas y a construir una buena relación entre los diferentes agentes educativos. Su trabajo también se centra en la atención a la diversidad –medidas de apoyo, atención al

alumnado con n.e.e., planificación y desarrollo de adaptaciones curriculares–, con especial atención a las edades comprendidas entre 0 y 6 años. Se dan, sin embargo algunas diferencias entre los Departamentos de Orientación que trabajan en los centros de Educación Infantil y Primaria y aquellos que lo hacen en Secundaria. Mientras los primeros enfatizan la atención y la formación de las familias, los segundos realizan en mayor medida actuaciones relacionadas con la orientación académico-profesional.

Navarra también cuenta con una estructura de orientación interna a los centros tanto de Educación Infantil y Primaria como de Educación Secundaria. Son las llamadas **Unidades de Apoyo Educativo**, que desarrollan tareas relacionadas con medidas para la atención a n.e.e., asesorando a la Comisión de Coordinación Pedagógica en los diferentes pasos de concreción curricular.

En el País Vasco existe la figura del **maestro-consultor** como una estructura diferenciada en la etapa de Educación Primaria. El maestro o maestra consultores asesoran a otros compañeros y compañeras en cuestiones relativas a medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad, intervención educativa con alumnado con n.e.e. e implementación de metodologías específicas para el trabajo con el alumnado diverso. Estos profesionales mantienen una estrecha colaboración con los centros de asesoramiento y recursos específicos, que en el País Vasco reciben la denominación de Berritzegunes.

Por último y aunque no se ha reflejado en la tabla, los centros de Educación Especial suelen contar con profesionales de la orientación. La mayoría de las comunidades autónomas integra un profesional de la orientación o dos en cada centro, que asumen en coordinación con el resto del equipo docente las funciones de evaluación, diagnóstico, seguimiento y asesoramiento a familias y profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación ocupacional y, en su caso, el proceso de inserción laboral.

La Orientación en Educación Secundaria

La estructura de orientación más generalizada en la etapa de Educación Secundaria es la de los **Departamentos de Orientación (DO)**. La mayor parte de las Comunidades Autónomas se rigen en lo relacionado con estos departamentos por la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, que trata sobre la organización

de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria. En Cataluña, la orientación en los centros de Secundaria es atendida por un equipo externo (EAP) y una figura interna al centro: el **orientador**. Este profesional desempeña tres tipos de funciones: las relativas a la atención al alumnado, las que se refieren al apoyo técnico del profesorado y otras pertenecientes a la acción tutorial. Es un agente que trabaja directamente con el alumnado, realizando la atención y seguimiento de alumnos con n.e.e., planificando y colaborando en el desarrollo de sus Adaptaciones Curriculares y de otras actividades de apoyo. Se encarga, asimismo, de colaborar en la prevención de conductas de riesgo y del conflicto entre el alumnado. En el resto de comunidades, el orientador está integrado dentro del Departamento de Orientación.

En esta etapa resulta reseñable el apoyo especializado que se brinda a las estructuras internas de los centros. Este apoyo pueden llevarlo a cabo además de los Equipos Específicos que ya se han comentado, los centros de recursos específicos y los centros de Asesoramiento.

Los **centros de recursos específicos** –que reciben diferentes denominaciones según las comunidades autónomas– se encargan de todas las tareas relativas a la orientación en necesidades educativas especiales: atención y asesoramiento a profesorado y alumnado, evaluación de necesidades del alumnado, asesoramiento sobre recursos específicos o difusión de iniciativas y materiales.

Los **centros de asesoramiento** realizan muy diversas funciones. En el País Vasco, los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) realizan funciones como la formación de agentes educativos o la promoción de iniciativas para la innovación educativa. En Cataluña, los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP), se encargan de la dinamización educativa de la zona en que están ubicados, realizando tareas para la formación permanente del profesorado, especialmente las relativas a la actualización en la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En Castilla-La Mancha, los Centros Territoriales de Orientación, Atención a la Diversidad e Interculturalidad (CTROADI)

Elaboran y difunden recursos para la dinamización de la orientación de su sector, proporcionando materiales y asesoramiento de apoyo a la convivencia en los centros, teniendo en cuenta la diversidad tanto cultural como educativa.

En los centros de Educación Secundaria de Navarra conviven hasta tres estructuras de orientación, con una gran especialización en sus funciones. Los **Departamentos de Orientación** realizan tareas relativas a la detección de necesidades educativas y al asesoramiento al profesorado en medidas de atención a la Diversidad; los **Departamentos de Coordinación de la Acción Tutorial** se ocupan del desarrollo de Plan de Acción Tutorial y del Plan de Orientación Académico y Profesional y de las Unidades de Apoyo Educativo; y por último, las **Unidades de Apoyo Educativo**, se encargan de promover la actualización y formación del profesorado.

Organización de la orientación en la universidad

Al contrario de lo que ha ocurrido en los niveles educativos no universitarios, el proceso de institucionalización e incorporación de la orientación en los niveles universitarios ha tenido una escasa tradición en España.

Como se ha comentado con anterioridad, uno de los rasgos definitorios de la orientación educativa es su continuidad a lo largo de toda la vida adulta y profesional. El proceso orientador no finaliza al término de la educación obligatoria sino que debe prolongarse durante la realización de otros estudios –en su caso, universitarios– y del periodo laboral de la persona. Sin embargo, las universidades no siempre lo han contemplado de esta forma y, por tanto, no incluyen elementos de orientación en los programas de estudio.

Existe una divergencia entre las publicaciones sobre orientación en la universidad y lo que realmente se refleja en la legislación y en la práctica. Son muchos los autores y autoras que han documentado la necesidad y la importancia de la orientación en la universidad (Sánchez García, 1999; Toscano Cruz, 2001; Álvarez Rojo, 2001; González López y Martín Izard, 2004). Estos estudios e investigaciones destacan algunos factores (incremento de las tasas de abandono y repetición, desinformación y desorientación académica y profesional, desajuste entre la formación universitaria y las exigencias del mundo del trabajo, etc.) que demandan la creación de servicios de orientación que al tiempo que contribuyen a una mejor inserción y desarrollo profesional, consigan aumentar la calidad de la enseñanza universitaria.

En España se comenzó a practicar la orientación universitaria en los Centros de Orientación, Información y Empleo (COIE), creados en las universidades madrileñas en los años 70 y que, en la actualidad, se encuentran establecidos en casi todas las universidades españolas, aunque

con diferentes denominaciones. Estos centros se crearon con el objetivo de servir de puente entre el alumnado que finalizaba sus estudios y el mundo profesional (Sánchez García, 1999). Las acciones y experiencias que se han llevado a cabo en los COIEs han puesto de manifiesto la necesidad de orientación entre los universitarios. En concreto, cinco son los ámbitos en los que, a juicio de varios autores, el alumnado universitario debe ser orientado (García Nieto,

Asensio Muñoz, Carballo, García García y Guardia, 2004):

- Académico: elección de materias optativas o itinerarios formativos de postgrado, ayuda para mejorar su trabajo intelectual y sus estrategias de estudio, etc.
- Profesional: conocimiento de salidas profesionales, puestos y perfiles profesionales, la situación del mercado laboral, habilidades y destrezas necesarias para lograr un empleo adecuado a la formación recibida, etc.
- Personal: orientación sobre las metas y retos personales, la autoestima, los intereses, el planteamiento personal de la vida, etc.
- Social: información sobre ayudas y servicios de fundaciones privadas o públicas, consecución de becas, estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes, etc.
- Administrativa: información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, ayudas al estudiante, etc.

En resumen, tal como han recogido muchos autores se puede concluir que la orientación en la universidad es necesaria (Campoy y Pantoja, 2000; Hernández e Ibáñez, 2001; Sánchez García, 1998 y 1999), ya que el alumnado universitario necesita orientación, tanto profesional como académica y personal, y demanda este tipo de servicio. Además, la orientación es un factor de calidad en los centros universitarios como han mostrado diversas investigaciones (Álvarez Rojo, 2001; González López y Martín Izard, 2004). Por otra parte, la proximidad de la convergencia europea en el ámbito universitario, que reclama una enseñanza más tutorizada, pone de manifiesto la relevancia que en un futuro próximo va a tomar la orientación universitaria.

Principios y objetivos

Como se ha señalado en el final del epígrafe anterior, durante los últimos años se ha experimentado un cambio importante en la forma de concebir la Orientación. Se ha ido

perdiendo el carácter terapéutico correctivo a favor de una postura en la que la acción orientadora se concibe como una respuesta más amplia, que tenga en cuenta los nuevos cambios sociales, culturales y económicos y, por tanto, los nuevos protagonistas y los nuevos escenarios en los que debe intervenir. Siguiendo esta línea, se expone la descripción realizada por Hervás Avilés (2006), en la que hace una revisión de los principios que tradicionalmente se han propuesto en la Orientación psicopedagógica, a partir de las aportaciones de Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Espinar y otros (1993), Repetto, Rus y Puig (1994) y Martínez Clares (2002): principio de prevención, principio de desarrollo, principio de intervención social y principio de fortalecimiento personal.

Principio de la prevención

Este principio está basado en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis de desarrollo. Su objetivo es promocionar conductas saludables y competencias personales, como las relacionadas con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, con el fin de evitar la aparición de problemas. “Desde esta perspectiva, la orientación adquiere un carácter proactivo que se anticipa a la aparición de todo aquello que suponga un obstáculo al desarrollo de la persona y le impida superar crisis implícitas en el mismo. Igualmente se considera que el entorno, la comunidad y su acción va más allá del contexto escolar” (Hervás Avilés, 2006:77).

El objetivo de la prevención sería desarrollar la competencia funcional y social de la persona, su capacidad para afrontar situaciones y su fortalecimiento interior (empowerment). Conyne (1984), enumera una serie de características que este autor atribuye a la acción preventiva:

- Proactiva; actúa con anterioridad a la aparición del problema
- Dirigida a grupos
- Planteamiento ecológico sistémico, teniendo muy en cuenta el entorno
- El objetivo es reducir los factores de riesgo e incrementar los elementos que favorecen la defensa y la protección ante la crisis
- Asume la multiculturalidad
- Se orienta al fortalecimiento personal
- Pretende la disminución de la frecuencia y la tasa de incidencia de los problemas en la población

- Incorpora la colaboración conceptual y procedimental en la intervención, de manera que los destinatarios son agentes activos del cambio
- Palió las condiciones desfavorables del contexto

En lo que se refiere al contexto educativo, las propuestas de Rodríguez Espinar (1998) son las siguientes:

- Importancia de atender los momentos de transición del alumnado para conseguir la mayor adaptación afectiva a las nuevas demandas.
- Conocimiento anticipado de las características y circunstancias personales de cada estudiante, ya que favorece la detección temprana de los factores de riesgo y las dificultades asociadas a los mismos.
- Debe ir más allá del ámbito escolar por varias razones:
 - _ El propio carácter preventivo que supone una temprana relación entre la familia y la escuela, y las posibles intervenciones que se deriven de esta relación.
 - _ La necesidad de adoptar estrategias tanto individuales como grupales para lograr mayor eficacia.
 - _ La evidente relevancia de un diagnóstico y una intervención temprana antes de los tres años.

La importancia y la eficacia de la planificación y desarrollo de programas de prevención está suficientemente demostrada, el problema se encuentra en la necesaria inversión inicial en recursos humanos y materiales que implica una apuesta decidida por la igualdad y la equidad educativa hacia la que necesariamente debe tender la educación.

Principio del desarrollo

En el marco de este principio, la intervención supone un proceso mediante el que se acompaña al individuo durante su desarrollo, con la finalidad de lograr el máximo crecimiento de sus potencialidades. Desde el punto de vista madurativo se entiende el desarrollo como un proceso de crecimiento personal que lleva al sujeto a convertirse en un ser cada vez más complejo. Esta complejidad se va formando a través de sucesivos cambios cualitativos, que

favorecen una interpretación del mundo cada vez más comprensiva y la integración de experiencias cada vez más amplias y complejas (Rodríguez Espinar, 2001).

Desde una perspectiva más amplia que tiene en cuenta las aportaciones del “ciclo vital”, el desarrollo depende de determinantes biológicos y ambientales en interacción, y de múltiples relaciones debidas a patrones cronológicos, históricos o de cualquier devenir aleatorio. Se aproxima a la idea de crecimiento (proceso) como revulsivo de la eclosión de la personalidad. Tiene un doble objetivo: por un lado, pretende dotar de competencias necesarias a la persona para que pueda afrontar las demandas de las etapas evolutivas (enfoque madurativo), y, por otro, ha de proporcionar situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo (enfoque constructivista).

Marín y Rodríguez Espinar (2001) sintetizan del modo siguiente los presupuestos básicos del principio de desarrollo:

1. Existen etapas clave en la vida no vinculadas sólo a la edad biológica sino a una interacción de determinantes (personales, contextuales). Los periodos y los cambios no son fijos y están sujetos a grandes diferencias individuales y culturales.
2. El desarrollo es un proceso acumulativo y secuencial en el que las transiciones de una etapa influyen en la siguiente. Se considera que el proceso de madurez requiere una activación por parte del individuo.
3. Los cambios y procesos están sistemáticamente relacionados actuando como una red de efectos causales.

Por su parte, Martínez Clares (2002) señala que el principio de desarrollo encuentra su fundamento en el movimiento a favor de la carrera (career education), y sitúa la actuación del profesional de la orientación en un proceso continuo cuyo objetivo final es conseguir involucrar al alumno y la alumna en un proyecto personal de futuro, en el marco de una intervención orientadora contextualizada.

Principio de intervención social

El principio de intervención social se enfoca desde una perspectiva holístico-sistémica de la orientación, según la cual, se deben incluir en toda intervención orientadora las condiciones ambientales y contextuales del individuo, ya que estas condiciones influyen en su toma de decisiones y en su desarrollo personal. Se considera el contexto como un elemento de referencia imprescindible de la acción orientadora.

Para Rodríguez Espinar (1998) asumir el principio de la intervención social supone que:

- La intervención orientadora debe estar dirigida tanto a modificar aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro educativo (organización de grupos, sistemas de evaluación, metodología, etc.) como del contexto social del alumno o alumna (becas, ayudas, asistencia social, etc.). Según este autor, no deben aceptarse posturas pasivas enmascaradas en argumentos dudosos como la competencia del profesional de la orientación.

- Hay que sensibilizar a la persona que recibe la orientación acerca de la necesidad de actuar sobre los factores ambientales que están impidiendo el logro de sus objetivos personales. La concienciación es esencial para lograr en el orientado u orientada una actitud activa que posibilite el cambio de tales factores.

- Cuando aparezcan discrepancias entre los objetivos personales y los de la sociedad, debe resolverse el conflicto desde una perspectiva dialéctica de la relación individuo-sociedad.

Marín y Rodríguez (2001) consideran que la acción orientadora, y por tanto la intervención, debe seguir dos condiciones:

- Analizar el desarrollo y la conducta de los destinatarios en el marco de los sistemas que actúan sobre la persona a través de procesos de socialización en valores, normas, expectativas y metas.

- Diseñar una intervención que tenga como objetivo eliminar los efectos negativos de los ambientes sobre las personas.

El empowerment como principio de intervención

Según Hervás Avilés (2006), el empowerment (fortalecimiento personal) es un término que se ha incorporado con fuerza a diferentes disciplinas (Educación, Medicina, Trabajo Social,

Psicología) y que recientemente se relaciona con los principios de prevención, desarrollo e intervención social. Desde una concepción ecológica de la Psicología comunitaria, Rappaport (1987) lo describe como el proceso mediante el cual las personas, las organizaciones o las comunidades adquieren un dominio sobre los asuntos de interés que le son propios.

McWhriter (1998) afirma que el empowerment es un proceso en el que las personas, las organizaciones o los grupos que no tienen fortaleza, que no se sienten competentes o que se encuentran marginados, llegan a conocer las dinámicas de poder que actúan en su contexto vital, desarrollan las habilidades y capacidades para tomar el control de sus propias vidas sin interferir en los derechos de otras personas, y apoyan y refuerzan el fortalecimiento personal de los demás componentes de su grupo o comunidad. La autora elabora el modelo de las “5 Cs” en el que propone las condiciones para favorecer el fortalecimiento personal:

- **Colaboración** para aislar los problemas y establecer un plan de actuación.
- **Contexto**, reconocimiento de los elementos del contexto que impiden el fortalecimiento personal (pobreza, marginación, sexismo, racismo, etc.) que dificultan la superación de los problemas.
- **Conocimiento crítico**, que permite definir un problema, organizar y clasificar de manera eficaz la información relevante para su solución.
- **Competencia** necesaria para la resolución de los problemas.
- **Comunidad**, refiriéndose a la unión de quienes comparten unos mismos objetivos y participan de una identidad común apoyándose en el fortalecimiento personal de todos y cada uno de los miembros de la comunidad.

Bajo el enfoque de este principio el profesional de la orientación adquiere un rol activo como agente social y desde una perspectiva crítica ejerce lo que McWhriter (1998) denomina activismo social. Para esta autora, sólo se producirá una orientación para el fortalecimiento personal cuando exista un compromiso del orientador u orientadora para cambiar las estructuras y sistemas que están impidiendo el desarrollo de los menos favorecidos.

Se puede establecer un cierto paralelismo entre el significado de empowerment en el contexto de la empresa y en el contexto escolar, entendido éste como una institución que tiende hacia la calidad y la excelencia. Para la empresa el empowerment es una estrategia de motivación en el trabajo que consiste en la delegación o transmisión de mayor capacidad de

decisión a los empleados para que se sientan más implicados en la actividad y los objetivos de la empresa. Así, el centro escolar debería implicar de forma activa a sus miembros para que participen de los objetivos del mismo. Rodríguez Espinar (1998) defiende este planteamiento con respecto a la participación del alumnado en los centros educativos, su propuesta es que cuando se implica a los estudiantes en el funcionamiento y transformación de los mismos, mejora tanto su cultura como su convivencia. En el caso contrario, según afirma Hervás Avilés (2006:85):

[...] cuando los estudiantes carecen de posibilidades para poder influir en su propio contexto de aprendizaje, adoptan un rol pasivo en el que esperan instrucciones en lugar de tomar decisiones, ejecutan en lugar de proponer, su actitud tiene un carácter reactivo en lugar de proactivo y creativo, se centran solamente en los contenidos y no en los procesos, atienden a la cantidad más que a la calidad de su aprendizaje, eluden responsabilidades en lugar de corresponsabilizarse, buscan culpables antes que lanzarse a resolver los problemas.

2.3 ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS BÁSICAS

El primer diagnóstico

De este modo se denomina la comprensión a que el psicólogo puede arribar respecto de la persona que se propone asistir. El primer diagnóstico es una respuesta a las siguientes preguntas:

“¿Quién es esta persona?” “¿Qué le ocurre?” “¿Por qué elegir una carrera o un trabajo le acarrea dificultades? De la respuesta a estas preguntas dependerá que el psicólogo decida o no tratar de ayudar a quien se lo solicita y al mismo tiempo dar una primera definición de los obstáculos que habrán de eliminarse antes de que el joven pueda llegar a una decisión con respecto a su futuro.

Del primer diagnóstico surge por lo tanto un pronóstico relativo a la “orientabilidad” del entrevistado y es por ello que le permite al psicólogo formularse una estrategia en cuanto a la tarea que aprenderán juntos.

La explicación del psicólogo sobre la estrategia o proyecto de trabajo en común constituye la consigna y ésta, junto con la fijación de extensión, horarios, honorarios y roles de ese trabajo en común, el contrato de trabajo. Por otra parte, el primer diagnóstico requiere un enfoque funcional en que más que el rótulo es importante la clarificación de la dinámica interna del entrevistado.

La dinámica interna abarca evidentemente no sólo los conflictos y dificultades referidos a la elección de carrera o trabajo sino a la persona toda. Quizá pro ello la principal dificultad que enfrenta el psicólogo no es la de hacer un diagnóstico de personalidad sino un diagnóstico relativo a la problemática vocacional.

La primera entrevista

El objetivo fundamental de la primera entrevista lo constituye la elaboración del primer diagnóstico, eventualmente la formulación del contrato de trabajo y, también eventualmente, la derivación del entrevistado.

No es este el momento de examinar la técnica de manejo de la primera entrevista. La misma, dados sus fines, ha de facilitar un grado tal de comunicación que le permita al psicólogo comprender el modo en que trabajarán juntos en el futuro.

Es de primordial importancia el análisis del primer planteo que formula el entrevistado; ahí está condensada toda su problemática vocacional. Su interpretación no es fácil ni es nuestro propósito convertirnos en equilibristas, apoyándonos de un solo dato. Afirmando tan sólo que cuanto más a fondo realicemos su análisis más datos obtendremos para formular el primer diagnóstico.

Habitualmente los entrevistados hablan en la primera entrevista de su relación con el estudio, las materias de la secundaria, preferencias y rechazos, relaciones con compañeros y profesores, opiniones de la familia sobre sus proyectos futuros, opiniones sobre sí mismo que tienen él o los otros, expectativas frente a la orientación vocacional como proceso, datos vitales y personales y familiares, etc. En el caso de que no hable espontáneamente de esos temas, se acostumbra interrogarlos sobre los mismos en una forma que varía según cada entrevista en cuanto a oportunidad, cantidad y calidad de las preguntas. En general son

breves, claras, concisas y no directivas (del tipo `` ¿Qué es lo que su familia opina sobre sus proyectos?`` o ``¿ Cómo le fue en el colegio?

Criterios para la elaboración del diagnóstico

Los criterios para el diagnóstico que se proponen tienden a facilitar la comprensión de la identidad vocacional del entrevistado.

Ellos son:

- a) Manejo del tiempo: En el caso de la problemática resulta significativo el tipo de manejo del tiempo que hacen los adolescentes, Sus planteos pueden centrarse en el presente, en el pasado o en el futuro.
- b) Momento que atraviesa en cuanto al proceso de decisión: Las operaciones que caracterizan a la elaboración de la conducta en una situación de cambio. Hay tres momentos: el de selección, el de elección y el de decisión.
- c) Ansiedades predominantes: Interesa más que el tipo de ansiedad, el monto, el objeto con el cual está ligada, la persistencia o movilidad y el tipo de mecanismo defensivo que desencadena.
- d) Carreras como objetos y sus características: Las carreras constituyen el qué de su conducta de opción. En este sentido las carreras pueden ser analizadas como objetos de la conducta del adolescente, tanto en la actualidad como en el futuro. Estos objetos pueden acompañar, proteger, perseguir, destruir, reparar, vaciar, frustrar, confundir, sobre exigir, retener, agredir, etcétera en la fantasía del sujeto, independientemente de lo que la carrera o la profesión es ``en realidad``.
- e) Identificaciones predominantes: Incluimos en este punto el análisis de los gustos por las carreras, los intereses y los intentos reparatorios que desde la perspectiva adolescente serán satisfechos al decidirse en favor de una de ellas.
- f) Situación que atraviesa: Como toda situación de cambio, la elección de futuro implica siempre un incremento de conflictos. El conflicto se manifiesta en toda opción como una duda que es necesario resolver. Ante esa duda los adolescentes pasan por cuatro situaciones que son pre dilemática, dilemática, problemática o de resolución.

- g) Fantasías de resolución: Son aquello que en un contexto terapéutico se designa como "fantasías de curación". Corresponden a las expectativas conscientes o inconscientes ante el proceso de orientación vocacional.
- h) Deuteroelección: El proceso de como eligió elegir.

Los test en orientación vocacional

En el campo de la orientación vocacional clínico los test pueden cumplir una función valiosa pero nunca podrán reemplazar la función del psicólogo. Por otra parte es conveniente destacar que no existen test de orientación vocacional. Existen, si pruebas que por sus características permiten al psicólogo aportar datos sobre aspectos más o menos específicos de la personalidad del sujeto.

En todos los casos la selección de la batería a emplear presupone un pre diagnóstico, ya que cuanto más claras sean las preguntas que se espera conteste el test, más ajustada será la evaluación del mismo y tanto más se ajustara la prueba a su papel instrumental.

El autor Rodolfo Bohoslavsky coincide con Tavella (41), cuando afirma que "es un error grosero identificar a ésta [La orientación vocacional] con la aplicación de una batería de pruebas psicológicas". Sin embargo, el hecho de que los test "proporcionen una información objetiva y comparable de un conjunto de aspectos de la personalidad del examinado" no justifica que sea "a partir de ahí que comienza el proceso de orientación vocacional propiamente dicho". El proceso de orientación vocacional comienza en la primera entrevista y la aplicación de pruebas psicológicas se integra en él si el psicólogo lo considera necesario y con el fin de que el psicólogo tenga una "información más rica".

La "toma de conciencia" que, como señala Tavella, es imprescindible para una buena elección no dependerá de la información aportada por los test sino de la validez, aceptación y elaboración de las interpretaciones que el psicólogo formule al entrevistado sobre su conducta a lo largo del proceso de orientación.

En definitiva: los test son instrumentos que sirven al psicólogo, pero no a quien consulta. Desde el punto de vista clínico también debemos prestar atención al significado que cobra para el entrevistado la aplicación de pruebas psicológicas, ya que la conducta del sujeto en una situación de prueba también tiene sus "texto", "contexto" y "subcontexto".

En primer lugar el test puede ser un objeto idealizado, por lo tanto esperado y en el momento de su aplicación convertirse en un objeto persecutorio que invade y "roba" al sujeto. Se propone denominar estas fantasías, respectivamente, "de la bola de cristal" y "del detector de mentiras".

En otros sujetos las fantasías persecutorias que despierta el test pueden estar acompañadas de leves sentimientos de despersonalización, en los que el test es considerado como "una caja fuerte donde el psicólogo tiene guardadas cosas mías".

El test puede visualizarse también como un acompañante contrafóbico según el objeto fóbico sea el futuro ("si el test dice que puedo seguir lo que me gusta quiere decir que elegí bien") o el psicólogo ("estoy de acuerdo con lo que usted dice de las entrevistas, pero ¿me va a tomar un test por las dudas?"). Se propone llamar a la primera fantasía sobre el test "fantasía de la pitonisa" y a la segunda, "fantasía del andador".

También para el psicólogo el test puede ser depositario de distintos tipos de fantasía. Básicamente, para él, el test es a) un acompañante contrafóbico que le permite tomar distancia del adolescente (generalmente lo que más se teme es la confusión y la racionalización típica es "quiero ser objetivo"), y b) un "puente" que le permite establecer un vínculo con el adolescente para "poder entender".

Tanto en estos casos, como en otros en los que la aplicación de la "batería" se convierte en un verdadero ritual, se trataría del déficit en la identidad profesional y el mecanismo defensivo tendientes a su recuperación.

UNIDAD 3

INSTRUMENTOS BÁSICOS PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL.

3.1.- LAS PRUEBAS PSICOMÉTRICAS Y PSICOLÓGICAS.

Definición de prueba psicológica.

Una prueba puede ser una evaluación, un examen o un experimento que se lleva a cabo con la intención de comprobar algo. Psicológico, por su parte, es aquello que tiene relación con la psicología (la disciplina enfocada al estudio de los procesos de la mente).

Las pruebas psicológicas, por lo tanto, tienen la finalidad de evaluar la salud mental de un individuo. El desarrollo y la interpretación de estas pruebas deben ser llevados a cabo por un psicólogo (un experto en psicología).

El objetivo de la prueba psicológica es obtener manifestaciones de la estructura psíquica de la persona. Cuando la intención es medir la condición psíquica en valores objetivos que puedan cotejarse entre sí, se habla de una prueba psicométrica.

Definición de prueba psicométrica.

La medición de las capacidades psíquicas recibe el nombre de psicometría. Se trata de la disciplina que atribuye valores (cifras) a condiciones y fenómenos psicológicos para que, de este modo, resulte posible la comparación de las características psíquicas de distintas personas y se pueda trabajar con información objetiva.

Una prueba psicométrica, por lo tanto, apunta a evaluar la psiquis de un individuo y a plasmar esos resultados mediante valores numéricos. Los test psicométricos deben ser elaborados e interpretados bajo ciertos parámetros para que sus conclusiones sean acertadas

3.2.- ÉTICA EN EL MANEJO DE INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS

El porqué de la ética en el desempeño profesional de los orientadores y orientadoras.

Toda profesión debe disponer de una ética que regule y conforme el “deber ser” de todo aquello que en ella se trate. El código deontológico es el conjunto de normas que regulan el ideal de las relaciones humanas, ya que la dimensión ética tiene sentido “cuando entra en escena el otro” (Eco, 1998: 105). En este sentido, se convierte en una demanda de toda profesión.

Siguiendo este particular sentido de la ética, existen profesiones que de manera especial, y por tener una importante y sensible vinculación a las personas, exigen el desarrollo de una ética explícita: entre ellas encontramos las profesiones educativas y de manera especial las relacionadas con el campo de la orientación.

Dado que la labor de orientación puede ser desempeñada por distintos profesionales, la elaboración de un código deontológico relativo al desempeño de la orientación ha partido de numerosas disciplinas, entre las que cabe señalar de un modo especial a la Psicología. En este epígrafe se expondrá brevemente cómo se ha producido la evolución de los códigos éticos de los profesionales de la orientación, desde aquellos primeros elaborados desde y para la Psicología a los más actuales especializados en la labor orientadora.

El primer código deontológico oficial dentro del campo de la Psicología fue elaborado por la Asociación de Psicología Americana (APA) y se desarrolló en 1948, en un momento en el que se estaban cuestionando ciertas prácticas psicológicas. En efecto, el mal uso de pruebas estandarizadas y el empleo exclusivo de test para la toma de decisiones sobre la vida de las personas, dieron como resultado un movimiento de desconfianza ante la todavía joven disciplina, lo que motivó una revisión de sus pautas de actuación en temas como el uso de instrumentos de evaluación o manejo de la información obtenida a través de éstos.

Este código inicial, refrendado y difundido por la APA a partir de 1953, ha encontrado eco en las instituciones que regulan la práctica de la Psicología en diversos países. Sin perder de vista que la relación entre el profesional de la psicología y su cliente se realiza dentro de un

contexto determinado en el que tiene un lugar importante la legalidad vigente, hay que tener en cuenta que esta relación no puede estar sujeta a criterios de interpretación social o cultural por lo que se precisa la elaboración de una “meta-ética” de carácter general y universal. Los códigos deontológicos de cada país pasarían a ser concreciones de esa meta-ética, que introducirían matices en su adaptación a las singularidades de cada sociedad.

Principios éticos básicos en la práctica orientadora.

En primer lugar, los orientadores y orientadoras deben regirse por principios comunes a toda deontología profesional: respeto a la persona, protección de los derechos humanos, sentido de responsabilidad, honestidad, sinceridad para con los clientes, prudencia en la aplicación de instrumentos y técnicas, competencia profesional y solidez de la fundamentación objetiva y científica de sus intervenciones profesionales (Colegio Oficial de Psicólogos, 1987).

El ejercicio profesional obliga al respeto de la dignidad de cada persona, a través de la salvaguarda de su derecho a la intimidad y la privacidad, que se manifiesta en un uso cuidadoso y responsable de los datos obtenidos. El principio también se plasma en el respeto a los criterios morales y religiosos del cliente. La AIOEP señala que para mantener este respeto a las convicciones del otro y para minimizar la interferencia en las mismas, los orientadores y orientadoras deben ser conscientes de sus actitudes y valores, con el fin de poder ser discretos y objetivos en la relación que establecen con el orientando. En otro lugar indica que todo profesional de la orientación se abstendrá terminantemente de influir o coaccionar las elecciones o decisiones del orientando. No obstante, en caso de que los valores o criterios de los clientes sean antisociales o perjudiciales para sí mismos o para otros, el documento de la AIOEP califica como necesario que “el orientador indique cuáles son sus valores profesionales y hasta qué punto está de acuerdo con los convencionalismos sociales” (art. 5).

La competencia profesional es también una cuestión ética. Se consideran contrarias a la competencia profesional las malas prácticas como por ejemplo el uso de técnicas o instrumentos no contrastados científicamente, el uso de sustancias peligrosas, nocivas o adictivas, o la prolongación de las intervenciones sabiendo que no son eficaces.

Otro valor que aparece implícito en los códigos deontológicos es el de la prudencia. La prudencia se manifiesta en el trato riguroso y oportuno de los datos. No es ético realizar juicios sobre personas a partir de informaciones no contrastadas o sólo por referencias de terceros. Se debe mantener una actitud cuidadosa en las manifestaciones que por parte del profesional pudieran dificultar el proceso de mejora del cliente o de su entorno. Así mismo, se debe ser prudente al entregar notas o apuntes no oficiales a personas a las que se orienta, así como al realizar comentarios extraoficiales con el orientado o terceros, ya que la trascendencia que éstos podrían asignarle, excede con frecuencia la importancia que se le dio en su origen.

Una vez enunciados estos cuatro principios básicos –respeto, responsabilidad, competencia profesional y prudencia– considerados a partir de diferentes fuentes y códigos, resulta muy interesante y enriquecedora la aportación de la European Federation of Psychologists' Associations (EFPA), que en su esfuerzo por recoger principios de aplicación universal estableció una serie de pautas éticas en 1995. Sus conclusiones se han extractado para facilitar la comparación con los principios arriba señalados (véase Tabla I).

PRINCIPIOS ÉTICOS BÁSICOS	IMPLICACIONES PRÁCTICAS
Respeto a los derechos y dignidad de las personas	<p>Respeto: Se ha de respetar a la persona tal y como es, teniendo en cuenta sus dificultades y evitando prácticas que favorezcan la parcialidad en el trato.</p> <p>Privacidad y confidencialidad: Se restringirá la búsqueda de información a aquélla estrictamente necesaria, informando siempre del uso de la información y revelando exclusivamente sólo la relevante en caso de ser requerida por el sistema legal.</p> <p>Consentimiento informado y libertad de consentimiento: Se aclararán siempre los procedimientos profesionales y sus probables consecuencias, contándose siempre para actuar con el consentimiento real, teniendo en cuenta que ser informado no es lo mismo que consentir.</p> <p>Autodeterminación: Se fomentará la autonomía y la autodeterminación de los clientes, evitando siempre la dependencia del profesional.</p>
Competencia	<p>Conciencia ética: Los profesionales de la Psicología están obligados a conocer el código ético de su disciplina.</p> <p>Límites de competencia: De igual forma actuarán profesionalmente dentro de los límites de competencia derivada de la formación y experiencia.</p> <p>Límites de los procedimientos: El profesional está obligado a conocer los límites de los procedimientos utilizados y a ejercer dentro de esos límites.</p> <p>Actualización profesional: También está obligado a formarse permanentemente y a actualizar su práctica a</p>

	<p>fin de ofrecer el mejor servicio profesional posible.</p> <p>Incapacidad: Si la habilidad o el juicio del profesional estuviera afectado, aunque fuera temporalmente, éste no debe ejercer.</p>
Responsabilidad	<p>Responsabilidad general: en todas las acciones del profesional.</p> <p>Promoción de altos niveles: de actividad científica y profesional.</p> <p>Evitación de daños: por uso inapropiado de conocimientos o prácticas.</p> <p>Continuidad de atención: el profesional mantiene la responsabilidad hacia los clientes después de la terminación formal de la relación profesional.</p> <p>Responsabilidad extendida: debe asumir las actividades científicas y profesionales de empleados, ayudantes, supervisados y estudiantes.</p> <p>Resolución de dilemas o problemas éticos.</p>
Integridad	<p>Reconocimiento de los límites profesionales.</p> <p>Honestidad y precisión: en los aspectos de cualificación y formación propia, así como los financieros o informativos.</p> <p>Sinceridad y franqueza: hay obligación de ser franco en la investigación y la práctica profesional, así como de no ocultar información.</p> <p>Conflicto de intereses y explotación: se debe ser imparcial. Va contra la integridad profesional aprovechar la relación profesional para obtener intereses personales.</p> <p>Acciones de compañeros: hay obligación de criticar razonablemente la acción profesional de los compañeros.</p>

3.3.- TEST DE KUDER.

Kuder vocacional

Cómo se obtiene el perfil de preferencias vocacionales

1. Traslade los puntajes obtenidos en cada una de las 11 series (V a 9) al lugar respectivo en el frente de la Hoja de respuestas.
2. Si el puntaje obtenido en la serie V (Verificación) es igual a 36-37-38-39-40-41-42-43-44, los resultados de la prueba pueden considerarse como válidos. Si el puntaje es igual a 32-33-34-35, los resultados de la prueba deben considerarse como dudosos y si el puntaje es menor de 32, la prueba, probablemente, carece de validez. Las causas que pueden hacer los resultados dudosos o invalidar la prueba son:
 - a) El examinado no entendió bien las instrucciones;

b) El examinado contestó de una manera descuidada o insincera;

c) Sus preferencias son atípicas y difieren mucho de las que caracterizan a la gran mayoría de personas de su edad y de su nivel cultural. En este último caso, la prueba puede considerarse como válida tentativamente.

En general si el puntaje de la Serie V (Verificación) es inferior a 36, se recomienda repetir la prueba, explicando nuevamente al interesado la manera como debe contestar, e invitándolo a hacerlo cuidadosa y sinceramente.

Si el puntaje obtenido en la serie V (Verificación), oscila entre 36 y 44 puntos, o si, a pesar de ser dudoso (entre 32 y 35 puntos), existen razones para tomar la prueba en consideración, se procederá a dar un nuevo paso que consiste en trasladar los resultados obtenidos en cada una de las 10 series a la Hoja de Perfil. No se debe olvidar que las gráficas para el perfil son distintas para hombres y mujeres. Hay que asegurarse que se usa la gráfica para el perfil correspondiente al sexo del examinado.

3. Para el resto de las series (0 a 9) se traslada el puntaje obtenido a la Hoja perfil, trazando una circunferencia alrededor del número impreso de cada columna, igual al puntaje respectivo. Si el puntaje obtenido es superior al número mayor de la columna, se trazará un círculo encima de este número y si es más bajo que el número menor de la columna, el círculo se trazará debajo de éste al pie de la columna.
4. Por último los puntajes marcados con los círculos en la Hoja perfil, se unirán por medio de líneas rectas, comenzando por unir el puntaje de la columna 0 con el puntaje de la columna 1, luego éste con el puntaje de la columna 2 y así sucesivamente hasta llegar al puntaje de la columna 9. De esta manera se obtiene el Perfil de las preferencias vocacionales del examinado.

Interpretación del perfil.

El perfil que se obtiene siguiendo las instrucciones anteriores, permite conocer la manera como se manifiestan los intereses del examinado en 10 importantes áreas ocupacionales y muestra los tipos de actividades a las cuales, probablemente, le gustaría vincularse a través de su futura profesión.

Si el puntaje obtenido por el examinado en una de las 10 series, es tan alto que se sitúa en la parte superior de la columna respectiva (arriba del percentil 75), existe mucha probabilidad de que le gustaría una actividad correspondiente a esta área y tal circunstancia debe tenerse en cuenta al hacer los planes para sus futuros estudios o para la elección de su carrera profesional.

Si el puntaje obtenido en una determinada área, se sitúa alrededor de la mitad de la columna, los intereses del examinado, para las actividades comprendidas dentro de esta área, deben considerarse de tipo corriente.

Y, finalmente, si su puntaje se encuentra en la parte inferior de la columna (debajo del percentil 25) es muy probable que las ocupaciones que correspondan a esta área, no serían de su agrado.

Conviene no perder de vista que los puntajes altos de unas áreas no son mejores que los puntajes bajos en otras áreas, ni éstos peores que aquéllos. Se trata únicamente de una determinada combinación de intereses que varían de un sujeto a otro, dando lugar a muy variados perfiles.

He aquí lo que significan los puntajes obtenidos en cada una de las 10 áreas ocupacionales:

0. Actividad al aire libre. Altos puntajes obtenidos en esta área, significan que al examinado le gusta pasar la mayor parte del tiempo en el campo, en los bosques o en el mar. Le agrada cultivar plantas o cuidar a los animales, etcétera. En cambio, no se sentiría muy a gusto en una fábrica, en un laboratorio o en una oficina.

Los ingenieros agrónomos, los ingenieros forestales, los ingenieros de minas, los militares, los avicultores, los prácticos agrícolas, los jardineros profesionales, los Pescadores profesionales, etcétera, tienen generalmente un alto puntaje en esta área.

2. Interés mecánico. Un alto puntaje en la respectiva columna, indica interés para trabajar con máquinas y herramientas, construir o arreglar objetos mecánicos, artefactos eléctricos, muebles, etcétera.

Logran altos puntajes en esta área, los ingenieros de distintas especializaciones: civiles, electricistas, industriales, mecánicos; los aviadores, los especialistas en radio y televisión y otras actividades afines, como también los carpinteros, maquinistas, torneros, soldadores, etc.

3. Interés para el cálculo. Lo poseen aquellas personas a quienes les gusta trabajar con números. Un alto puntaje obtenido en esta área indica la posibilidad de que el examinado podría encontrar satisfacción en el ejercicio de las profesiones tales como: contador, estadígrafo, profesor de matemáticas, economista, actuario, especialista en elaboración de presupuestos, etc. Muchos ingenieros revelan también un marcado interés por las actividades relacionadas con el cálculo.

5. Interés científico. Manifiestan este interés las personas que encuentran placer en investigar la razón de los hechos o de las cosas, en descubrir sus causas y en resolver problemas de distinta índole, por mera curiosidad científica y sin pensar en los beneficios económicos que puedan resultar de sus descubrimientos.

El interés científico es de gran importancia en el ejercicio de muchas carreras profesionales, aun de aquellas donde el móvil de actividad puede ser de índole distinta al progreso de la ciencia.

Los médicos, los farmacéutas, los químicos, los odontólogos, los veterinarios, los técnicos de laboratorio, los psicólogos profesionales, etc., demuestran, por lo general, un alto interés científico.

4. Interés persuasivo. Lo poseen aquellas personas a quienes les gusta el trato con la gente, a quienes agrada imponer sus puntos de vista, convencer a los demás respecto a algún proyecto, venderles algún artículo, etc.

Abogados, periodistas, actores, comerciantes, agentes de compañías de seguros, diplomáticos de carrera, etc., logran tener altos puntajes en este campo de intereses.

5. Interés artístico-plástico. Las personas con un interés artístico-plástico predominante, son aquellas a quienes gusta hacer trabajos de creación de tipo manual, usando combinaciones de colores, materiales, formas y diseños.

Los pintores, escultores, arquitectos, decoradores, diseñadores, fotógrafos profesionales, modistos, etc., están entre aquellos cuyos intereses se sitúan dentro de esta área.

6. Interés literario. Es propio de todos aquellos a quienes gusta la lectura o quienes encuentran placer en expresar sus ideas en forma oral o escrita.

Los autores, editores, periodistas, abogados, profesores, bibliotecarios, etc., obtienen de ordinario altos puntajes en esta área de intereses.

7. Interés musical. En el campo del interés musical se sitúan las personas que denotan un marcado gusto para tocar instrumentos musicales, cantar, bailar, leer sobre música, estudiar la vida de destacados compositores, asistir a conciertos, etc.

Los músicos profesionales, los compositores, los profesores de música, los artistas de ballet, son los que obtienen los más altos puntajes en esta área.

8. Interés por el servicio social. Un alto puntaje en el área del servicio social indica un alto grado de interés para servir a los demás, y en primer lugar, a los necesitados, a los enfermos, a los niños y a los ancianos.

Sacerdotes, misioneros, asistentes sociales, enfermeras, educadores, etc., muestran una marcada preferencia por el trabajo en el campo social.

9. Interés en el trabajo de oficina. Es propio de las personas a quienes gusta un tipo de trabajo de escritorio que requiere exactitud y precisión.

Los contadores, tenedores de libros, archivistas, secretarios, mecanógrafos, etc., marcan un alto puntaje en esta zona de intereses.

Clasificación de las actividades ocupacionales según las áreas de interés.

El procedimiento que se describe a continuación tiene por objeto llamar la atención del examinado sobre el grupo de actividades ocupacionales que deben merecer su consideración especial, por estar dentro del campo de sus intereses predominantes.

El punto de partida lo constituye el perfil de intereses trazado con base en los resultados obtenidos con la aplicación de la Escala de Preferencias — Vocacional — de Kuder. El primer paso consiste en determinar, cuáles son los puntajes en distintas áreas de intereses que se sitúan por encima del percentil 75. Se pueden presentar los cuatro casos siguientes:

3. Cuando sólo hay un puntaje por encima del percentil 75. Determina el área que corresponde a este puntaje y su respectivo número (del 0 al 9) se busca en la Tabla de Clasificación de las Actividades Ocupacionales, el grupo de actividades correspondientes a esa área. Las actividades ocupacionales que pertenecen a este grupo deben merecer una atención preferencial del Consejero Vocacional. Así, por ejemplo, si el único puntaje del examinado que sobrepasa el percentil 75, cae dentro del área 3 (Interés científico), las ocupaciones que figuran dentro del grupo 3 de la Tabla, deben ser objeto de una atención especial.
4. Cuando hay dos puntajes por encima del percentil 75. Cuando se revelan dos intereses predominantes, se combinarán los números de sus respectivas áreas, principiando siempre por el número menor, por ejemplo, si los intereses del examinado se destacan en las áreas 2 (Interés para el cálculo) y 9 (Interés en el trabajo de oficina), se formará la combinación 29 y se examinará en la Tabla la lista de ocupaciones correspondientes a este grupo combinado (29. Cálculo — Oficina). También se examinarán las listas de ocupaciones correspondientes a las áreas aisladas, en el caso citado, las de las áreas 2 y 9.

5. Cuando hay más de dos puntajes por encima del percentil 75. Cuando el perfil revela más de dos intereses predominantes, se combinarán los números de sus respectivas áreas, formando pares, que comienzan siempre por el número menor. Si, por ejemplo, los puntajes que sobrepasan el percentil 75 corresponden a las áreas 3, 6 y 8, se formarán las combinaciones: 36, 38 y 68 y se consultarán las respectivas listas en la Tabla, a más de las que corresponden a cada una de las áreas: 3, 6 y 8.
6. Cuando no hay ningún puntaje por encima del percentil 75. En este caso se pueden tomar en cuenta los puntajes que sobrepasan el percentil 65. Estos puntajes pueden, a no dudarlo, tener alguna significación, pero no pueden tener el mismo valor que los puntajes más altos y, por tanto, deben ser interpretados con mucha cautela. Si todos los puntajes se sitúan alrededor del percentil 50, es probable que el examinado no tenga intereses bien definidos.

Por otra parte, es posible que hubiera contestado el formulario de manera descuidada o sin comprender bien las instrucciones. El puntaje obtenido en la serie V (Verificación) puede dar alguna luz al respecto. La tercera posibilidad es que los intereses del examinado efectivamente abarquen todas las 10 áreas por igual, siendo así que ninguna se destaca sobre las demás. Casos como éstos son muy raros dada la gran variedad de actividades agrupadas en las citadas 10 áreas.

El procedimiento descrito en líneas anteriores constituye el método de aproximación progresiva. Los datos que el Consejero Vocacional puede obtener por otros medios de exploración de los intereses (como, por ejemplo, Escala de Preferencias — Personal —, y Escala de Preferencias — Ocupacional —, diseñadas por G. Frederic Kuder), de las aptitudes y de la personalidad del examinado, permitirán reducir progresivamente el área dentro de la cual ha de situarse la elección definitiva de su carrera profesional.

Kuder personal

Este formulario tiene por objeto ayudarle a descubrir sus preferencias vocacionales. No se trata de un examen: aquí no hay respuestas exactas o inexactas. Toda respuesta que refleje fielmente su modo de pensar, es una buena respuesta.

En cada una de estas doce páginas hay una serie de actividades, reunidas en grupos de tres. Lea primero las tres actividades que forman cada grupo. Luego decida cuál de las tres le gusta más y perforo con el punzón el círculo blanco que está a la izquierda de la letra, debajo del signo más (+) en la Hoja de respuestas. Luego decida cuál de las tres actividades le gusta menos y perforo el círculo blanco que se encuentra a la derecha de la letra, debajo del signo menos (-).

Procure que la perforación quede exactamente en el centro del círculo. Hágala con el punzón colocado verticalmente.

Si una vez perforado el círculo correspondiente, quiere cambiar su respuesta, haga otras dos perforaciones cerca de la que desea cambiar, y perforo luego el círculo que corresponde a su nueva elección.

En el ejemplo que aparece a continuación, la persona que contesto el formulario, indico en el primer grupo de tres actividades, que le gustaba más jugar futbol y, en cambio, le gustaba menos ir a pascar. Por consiguiente, perforo el círculo que está a la izquierda de la letra R y el círculo que está a la derecha de la letra q, respectivamente. En el segundo grupo de tres actividades la misma persona indico que le gustaba más hacer experimentos de laboratorio y menos vender pólizas de seguro. Por consiguiente, perforo el círculo a la izquierda de la letra S, y el círculo a la derecha de la letra U.

EJEMPLOS

	+	-
P. Hacer ejercicios gimnásticos	0	
Q. Ir a pescar	● P ●	
R. Jugar fútbol	● Q ○	
S. Hacer experimentos de laboratorio	○ R ●	
T. Confeccionar objetos de madera	○ S ●	
U. Vender pólizas de seguros	● T ●	
	● U ○	

3.4.- CUESTIONARIO DE LUIS HERRERA Y MONTES.

FORMA DE APLICACIÓN: Individual, colectiva y autoadministrable, pero siempre aconsejándose la presencia de un guía, maestro o experto en el manejo de ésta para solucionar dudas y explicar el procedimiento.

ADMINISTRACIÓN: Se recomienda para adolescentes y estudiantes sin vida profesional activa o vocación determinada (12 años en adelante).

CAMPO DE APLICACIÓN: Psicología Educativa. **DURACIÓN:** 15 a 20 minutos, incluyendo la revisión y la corrección las Instrucciones.

MATERIAL: Lápiz, goma, hoja de preguntas, hoja de respuestas.

DESARROLLO: Enseguida se presentan una lista de habilidades en las cuales, quizá, hayas tenido alguna experiencia personal. La finalidad es que nos hagas saber qué tan apto te consideras para cada una de ellas. Para indicarlo, procederás de la siguiente manera: leerás una pregunta y anotarás un 1, 2, 3 ó 4 frente a ella, guiándote por la explicación que sigue:

- Un 0 si te consideras incompetente para esa actividad
- Un 1 si te consideras muy poco competente para esa actividad.
- Un 2 si te consideras medianamente apto.
- Un 3 si te consideras bastante apto.
- Un 4 si te consideras muy apto.
- CALIFICACIÓN: Cada sección tiene cinco posibles respuestas, las cuales pueden ser respondidas con números del 0 al 4, donde 0 representa incompetencia hacia una actividad por parte del sujeto y 4 una consideración de aptitudes muy altas conforme a ésta. Sumando cada número obtenido, se determina una escala de tres posibles lugares que serán conformados por aquellas áreas:
 - Servicio Social
 - Ejecutivo Persuasivo
 - Verbal
 - Artes plásticas
 - Musical
 - Organización y oficina
 - Científico
 - Cálculo numérico
 - Mecánico
 - Aire libre

Área de aptitudes

Enseguida se muestra la explicación del tipo de aptitud correspondiente a cada columna. Revisa con detenimiento cada una de las barras de tu perfil.

1	Servicio Social (S.S):	Habilidad para comprender problemas humanos, para tratar personas, cooperar y persuadir, para hacer lo más adecuado ante situaciones sociales. Actitud de ayuda afectuosa y desinteresada hacia tus semejantes.
2	Ejecutivo persuasiva (E.P):	Capacidad para organizar, dirigir y supervisar a otros adecuadamente, poseer iniciativa, confianza en sí mismo, ambición de progreso, habilidad para dominar en situaciones sociales y en relaciones de persona a persona.
3	Verbal (V):	Habilidad para comprender y expresarse correctamente. También para utilizar las palabras precisas y adecuadas.
4	Artístico Plástica (A.P):	Habilidad para apreciar las formas o colores de un objeto, dibujo, escultura o pintura y para crear obras de mérito artístico en pintura, escultura, grabado o dibujo.
5	Musical (Ms):	Habilidad para captar y distinguir sonidos en sus diversas modalidades, para imaginar estos sonidos, reproducirlos o utilizarlos en forma creativa; sensibilidad a la combinación y armonía de sonidos.
6	Organización (Og):	Capacidad de Organización, orden, exactitud y rapidez en el manejo de nombres, números, documentos, sistemas y sus detalles de trabajo rutinario
7	Científica (Ct):	Habilidad para la investigación; aptitud para captar, definir y comprender principios y relaciones causales de los fenómenos proponiéndose siempre la obtención de la novedad.
8	Cálculo (Cl):	Dominio de las operaciones y mecanizaciones numéricas, así como habilidad para el cálculo matemático.
9	Mecánico Constructiva (M.C):	Comprensión y habilidad en la manipulación de objetos y facilidad para percibir, imaginar y analizar formas en dos o tres dimensiones, así como abstraer sistemas, mecanismos y movimientos.
10	Trabajo al Aire Libre (A.L.I):	Habilidad en el uso de las manos para el manejo de herramientas, ejecución de movimientos coordinados y precisos.

HOJA DE RESPUESTAS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	S.S.	E.P.	V.	A.P.	Ms.	Og.	Ct.	Cl.	M.C.	D.T
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	
SUMA										
%										

ESCALA

Perfil de aptitudes

24=100%

- 23=96
- 22=92
- 21=89
- 20=83
- 19=79
- 18=75
- 17=71
- 16=67
- 15=63
- 14=58
- 13=54
- 12=50
- 11=46
- 10=42
- 9=38
- 8=33
- 7=29
- 6=25
- 5=21
- 4=17
- 3=13
- 2=8
- 1=4
- 0=0

100										
90										
80										
70										
60										
50										
40										
30										
20										
10										
0	S.S	E.P.	V.	A.P.	Ms.	Og.	Ct.	Cl.	M.C.	A.L.

Instrucciones finales

En el siguiente cuadro anota los valores que diste a cada reactivo de acuerdo a la numeración. Suma los números de cada columna y anota el resultado bajo la misma. Enseguida transforma este número en el que corresponde a la escala ubicada a la izquierda de tu hoja de respuestas. La cifra relativa al porcentaje anótala debajo del número de la suma. A continuación, en el cuadro de la gráfica rellena cada columna con un lápiz de color, desde la base hasta la línea que corresponda a su respectivo porcentaje.

Verifica que la máxima suma que obtengas por columna, no rebase de 24 y cuando transformes este número a porcentaje, a este le corresponderá el 100 %, si fue el caso.

Interpretación del perfil de aptitudes

Cada columna de este perfil representa un tipo de aptitud y la altura corresponde al grado de esa aptitud. Este se encuentra dividido con cuatro líneas más oscuras, las cuales te explicamos para que tengas una visión más clara de tus resultados.

0 al 25%: Significa FALTA DE PRÁCTICA, En este rubro se encuentran todas las actividades que no has experimentado y por lo tanto desconoces si tienes la habilidad.

25 al 50%: Se refiere a tus APTITUDES COMUNES, es decir según tu apreciación no tienes desarrollada esa habilidad, por lo tanto es necesario practicarla más para desarrollarla.

50 al 75%: Aquí se encuentran tus APTITUDES NORMALES, lo cual quiere decir que tienes desarrollada esa habilidad pero no lo suficiente para dominarla.

75 al 100%: Este rango se refiere a tus APTITUDES DESARROLLADAS, las cuales dominas según tu apreciación.

3.5.- TEST DE BENDER.

El Bender Gestalt Test (L. Bender, 1938) consiste en copiar 9 tarjetas (tamaño 10 x 15) con dibujos abstractos. Era inicialmente un test clínico para adultos, basado en las figuras que Wertheimer utilizó para demostrar los principios de la Psicología de la Gestalt en la percepción. Posteriormente, se fueron creando sistemas objetivos de puntuación y se fue utilizando por distintos profesionales que trabajaban con niños, como Elizabeth Münsterberg Koppitz.

El primer libro de Koppitz, sobre el Test de Bender (El test Gestáltico Viso-motor para niños, Guadalupe, Buenos Aires, 1974) fue escrito al principio de los años 60, cuando existía gran interés por los procesos perceptivos y su relación con los problemas de aprendizaje, y se establecían aulas especiales para los niños con dificultades, en función del diagnóstico.

Así, su objetivo fue establecer “diferentes modos de analizar los protocolos del Bender producidos por niños para evaluar la madurez perceptiva, posible deterioro neurológico, y ajuste emocional en base a un solo protocolo”.

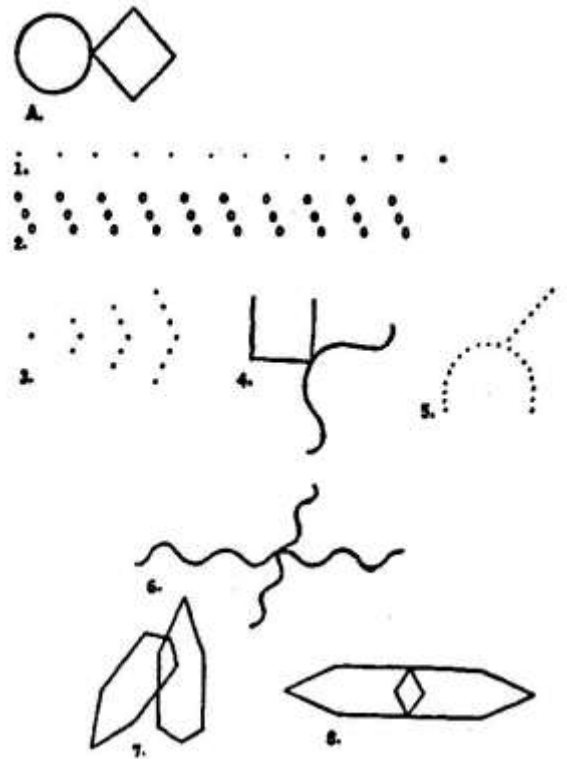


Fig. 1, Las nueve Figuras del Test Gestáltico Visomotor de Lauretta Bender, adaptadas de Wertheimer

DESCRIPCIÓN GENERAL

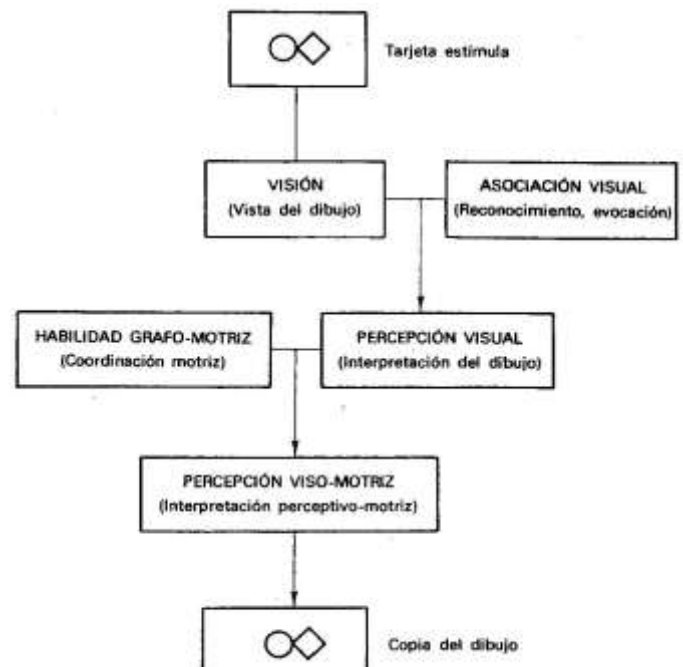
Ámbito de aplicación

El Test de Bender-Koppitz, Puede ser empleado como un test de personalidad (factores emocionales y actitudes) y también como test de sondeo para detectar niños con problemas de aprendizaje. Pero no fue diseñado específicamente para predecir los resultados en lectura o para diagnosticar deterioro neurológico; en estos aspectos su validez es relativa. Es apropiado para alumnos de Educación Primaria. Ha sido estandarizado para edades entre 5 años 0 meses y 10 años 11 meses. Es válido para niños de 5 años con capacidad normal o superior, pero no discrimina con niños de esta edad muy inmaduros o con disfunción. Después de los 10 años, una vez que la función viso-motriz de un niño ha madurado, ya no puede discriminar. Solamente los niños con una marcada inmadurez o disfunción en la percepción viso-motriz presentarán entonces puntuaciones significativas. (Se puede aplicar en sujetos de hasta 16 años cuya Edad Mental sea de unos 10 años.)

Fundamentación teórica.

La percepción visual (interpretación de lo que se ve) depende tanto de la maduración como de las experiencias del niño. No podremos decir que un niño es capaz de percibir correctamente la figura "A", hasta que pueda determinar, consciente o inconscientemente, que consiste en un círculo y un cuadrado inclinado, no un rombo, y que ambos son aproximadamente del mismo tamaño, dispuestos en horizontal y tocándose. Pero que el niño pueda percibirlo no significa necesariamente que pueda copiarlo. Tiene que traducir lo que percibe en una actividad motriz, traspasarlo al papel.

Por consiguiente, las dificultades en la copia de las figuras



Representación esquemática del proceso de percepción viso-motriz implicado en la copia de las figuras del Bender.

pueden ser debidas a inmadurez o mal funcionamiento de la percepción visual, de la coordinación motriz o de la integración de ambas.

La mayoría de niños con pobres resultados en el Test de Bender no tienen dificultades ni en percepción visual, ni en la coordinación motriz, sino en la integración perceptivo-motriz; es decir, tienen todavía dificultades en una función que requiere un más elevado nivel de integración.

Madurez que habitualmente consigue un niño a partir de los 8 ó 9 años. Antes de esa edad, incluso los niños normales acostumbran a tener dificultades para copiar el Test de Bender sin ninguna imperfección

Normas de aplicación

Se entregan al niño dos hojas de papel tamaño carta (similar al tamaño A-4), un lápiz número dos y una goma de borrar.

Después de establecer un buen "rapport" muéstrole las tarjetas del Bender diciéndole: "Aquí tengo nueve tarjetas con dibujos para que los copies. Aquí está el primero. Haz uno igual a éste". Luego que el niño ha acomodado la posición del papel, coloque la primera tarjeta, la figura A, frente al niño. Cuando el niño ha terminado de dibujar una figura, se retira la tarjeta y se pone la siguiente. Se procede de la misma manera hasta terminar.

No se hacen comentarios; se anotan las observaciones sobre la conducta del niño durante el test. Aunque el test no tiene tiempo límite, hay que registrar el tiempo empleado, ya que si es muy corto o largo tiene valor diagnóstico.

No se debe alentar ni impedir el uso de la goma de borrar o realizar varios intentos. Se permite usar todo el papel que desee (dar el papel adicional sin comentarios).

Si un niño hace preguntas sobre el número de puntos o el tamaño de los dibujos, etc., se le debe dar una respuesta neutral del tipo: "Hazla lo más parecido al dibujo de la tarjeta que puedas". Si empieza a contar los puntos de las figuras, el examinador puede decirle: "No necesitas contar los puntos, simplemente trata de hacerlo lo más parecido". Si el niño todavía

persiste en contar, en-tonces adquiere significación diagnóstica (rasgo perfeccionista u obsesivo).

Si el niño ha llenado la mayor parte de la hoja de papel y la gira para ubicar la fig. 8 en el espacio restante, no se considera rotación del dibujo.

Si se considera que el niño ha ido muy rápido o no lo hizo todo lo bien posible, se le puede pedir que repita una figura del Bender en otra hoja, anotándolo en el protocolo.

La orientación diferente entre el conjunto de las tarjetas del test y papel de dibujo, aumenta las rotaciones. El método Standard (Koppitz, 1974) para la aplicación del Test de Bender, parece reducir el número rotaciones:

Coloque el papel en posición vertical delante del niño. Permita que el niño ajuste la inclinación del papel a su conveniencia, siempre que el eje mayor del papel esté más cerca de la vertical que de la horizontal.

Después, alinee la tarjeta horizontalmente con el borde superior del papel. Deje que el niño manipule la tarjeta si lo desea, pero insista en que sea colocada de nuevo en la posición inicial. No permita que los niños copien una figura a partir de una tarjeta rotada.

Si los niños insisten en girar el papel mientras copian una figura, déjeles hacerlo. Pero una vez que la figura ha sido dibujada, ponga de nuevo el papel en su posición inicial. Anotar si una figura fue dibujada rotada, o si el papel fue girado y la figura fue dibujada correctamente.

Algunos niños tienen dificultades en la copia de las figuras abstractas del Bender hasta que ponen una etiqueta verbal (dice que la Fig. 3 es “un árbol de Navidad tumbado”). Responden al contenido percibido y, obviamente, no hay nada incorrecto en la percepción visual del niño.

Conviene decir: “Si, resulta parecido, pero realmente no es más que un dibujo. Me gustaría que hicieras la figura exactamente como aparece en las tarjeta”. Cuando el niño vuelve entonces a dibujar la figura, normalmente lo hace sin ninguna rotación.

Para este tipo de niños, las rotaciones en las Fig. 3, 4 y 5 son debidas más a problemas en la conceptualización de las impresiones visuales que a dificultades en la percepción visual como tal. Necesitan interpretarlas en una forma concreta que concuerde con su propia experiencia. La percepción de la forma, en general, parece basarse en procesos cognoscitivos en una proporción mayor de lo que mantienen las teorías habituales.

UNIDAD 4

EL EXPEDIENTE PSICOPEDAGOGICO

4.1 Proceso de integración. Puntos y pasos importantes

1.-Detección.

El Tutor/a, a partir de los datos aportados por el Programa de Acogida, del Programa de Transición, de la evaluación curricular, de la observación, de la entrevista con padres, etc., detecta dificultades en el proceso de aprendizaje y/o adaptación del alumno/a.

2.-Adopción de medidas de carácter interno.

Una vez detectadas las dificultades, analizadas y valoradas por el Tutor/a y equipo docente, se adoptarán las medidas de carácter interno previstas en el centro para la atención a la diversidad: adaptaciones metodológicas, organizativas -de ciclo o aula- de materiales, refuerzo educativo, colaboración con las familias, etc. La aplicación de dichas medidas será coordinada por el Tutor/a del alumno/a. Tanto para el análisis de las dificultades cómo para la toma de decisiones y adopción de medidas, los tutores/as podrán solicitar el asesoramiento técnico y la colaboración del Equipo de Orientación y Apoyo del Centro/ profesorado de apoyo.

3.-Información a padres/representantes legales. Autorización

Si tras la aplicación de las medidas adoptadas no se hubiesen resuelto las dificultades encontradas, el Tutor/a informará a los padres o representantes legales del alumno/a de las mismas y solicitará la autorización por escrito (según modelo que se adjunta) para el inicio de la Evaluación Psicopedagógica por parte del Equipo de Orientación. Educativa correspondiente.

4.-Cumplimentación del Informe del Tutor para la Evaluación Psicopedagógica.

El Tutor/a cumplimentará el Informe del Tutor para la Evaluación Psicopedagógica (según modelo que se adjunta) donde se recogen las dificultades detectadas, medidas adoptadas, etc.

5.-Derivación al orientador de referencia del E.O.E a través del Jefe de Estudios o del Coordinador del E.O.A.

El Tutor/a entregará el Informe y la autorización de los padres o representantes legales del alumno/a al Jefe de Estudios, que registrará la demanda y dará traslado de la misma, directamente o a través del Coordinador del E.O.A., al orientador de referencia del E.O.E.

6.-Recogida, análisis y valoración de información por parte del orientador de referencia del E.O.E. Toma de decisiones.

El orientador de referencia tras la recogida, análisis y valoración de la información facilitado por el Tutor/a, equipo docente, Expediente Académico y de los padres/representantes legales, decidirá si es necesario, o no, recabar más información y si procede, o no, una actuación multidisciplinar

7.- Asesoramiento y orientaciones a Tutor/a, profesores y padres, si no procede recabar más información.

Si tras el análisis y valoración de la información obtenida, el orientador de referencia considera que dispone de la información suficiente para determinar las necesidades educativas que requiere el alumno/a, y orientar sobre la organización de la respuesta educativa; informará, asesorará y orientará sobre estos aspectos al Tutor/a, profesores y padres/representantes legales.

8.-Derivación a Equipo de centro del E.O.E.

Si tras el análisis y valoración de la información obtenida, el orientador de referencia considera que es necesario recabar más información, a través de una actuación multiprofesional, derivará la demanda al Equipo de Centro del E.O.E., que, coordinado por el orientador, analizará la información y, en función de la problemática, distribuirá actuaciones entre los profesionales.

Si procede, con el objeto de completar la información recogida, se derivará el caso a otras instituciones (servicios sanitarios, servicios sociales, etc.).

9.-Recogida de información de los distintos profesionales.

La actuación multidisciplinar será coordinada por el orientador de referencia. La intervención de los distintos profesionales se realizará en función de las características que presenta el alumno/a.

	PROFESIONALES		PROFESIONALES
Discapacidad psíquica	Orientador Médico Logopeda (Equipo Especifico)	Sobredotación Intelectual	Orientador
Discapacidad sensorial	Orientador Médico Logopeda (Equipo Especifico)	Desventaja socioeducativa	Orientador Maestro Compensación Educativa (Trabajador Social)
Discapacidad motórica	Orientador Médico Logopeda (Equipo Especifico)	Dificultades de aprendizaje	Orientador Logopeda (Médico)

10.-Análisis y valoración multidisciplinar de la información obtenida.

11.-Elaboración del Informe Psicopedagógico. Remisión al Tutor/a y Jefe de Estudios.

12.-Emisión del Dictamen de Escolarización, si el alumno/a presenta discapacidad. Remisión al Tutor/a y Jefe de Estudios.

13.- Información, asesoramiento y orientaciones a Tutor/a, profesores y padres.

14.- Seguimiento

4.2 LA FICHA PSICOPEDAGIGICA. USOS Y MODELOS

¿Qué es?

Es la historia escolar que se hace en unión con el estudio de la personalidad de cada niño durante un periodo escolar.

¿Para qué sirve?

Para apoyar al profesor en la planeación de un programa que sea realista; para conocer los puntos débiles y fuertes de cada niño; para poder dividir la clase en grupos homogéneos; para adquirir una base útil en la orientación de los padres; para localizar a los niños que aprovechan menos o más que el promedio; para guiar la orientación escolar y vocacional.

¿Cómo se recogen los datos?

Dependerá de su naturaleza, a través de diferentes formas, como son las observaciones del profesor; cuestionarios; autobiografías; entrevistas con los padres, los niños y los profesores; sociogramas, los instrumentos de medida: pruebas de inteligencia, proyectivas, habilidades de aprendizaje, entre otras. Para todos estos instrumentos se requiere que los maneje una persona con una preparación especial, por lo tanto, el profesor deberá acudir al Departamento si desea una orientación sobre los datos que han arrojado en cada caso.

¿Cuál es el contenido de la ficha?

Se ha dividido en los siguientes apartados:

1. Aspecto físico.
2. Aspecto psicológico.
3. Equilibrio afectivo-emocional.
4. Aspecto socioeconómico.
5. Aspecto pedagógico.

Aspecto físico

1. Aspecto físico

Se piden datos como los siguientes:

- **Talla y peso:** de mayor variabilidad con la edad.
- **Integridad de los sentidos:** básico para el aprendizaje.
- **Antecedentes patológicos:** enfermedades ya presentadas, ya sea por la rama materna o paterna, que pueden traer alguna consecuencia hereditaria.
- **Anomalías físicas:** se refiere a la integridad corporal, ya sea interna o externa.

Alumno(a) _____ No. Exp.: _____
 (Apellido paterno, apellido materno, nombres) (Años, meses) Edad: _____

Lugar y fecha de nacimiento: _____ Nacionalidad: _____

Dirección: _____
 (Calle, número, colonia, código postal, ciudad)

Teléfonos: _____
 (Casa, oficina, celular)

A. Peso y Talla

Foto	Grado:	1º	2º	3º	4º	5º	6º
	peso:						
talla:							

Observaciones: _____

A. Vista y oído

Agudeza visual	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Agudeza auditiva	1º	2º	3º	4º	5º	6º
derecho							derecho						
izquierdo							izquierdo						

Enfermedades (vista y/u oído): _____

Observaciones: _____

B. Lenguaje

Edad en la comenzó a hablar: _____

Tipo de lenguaje: claro y preciso / confuso, no se le entiende.

Trastornos del lenguaje: _____

Observaciones: _____

C. Antecedentes patológicos

Escribir (sí), (no), (no sé).

Diabetes () Sífilis () Cáncer () Tuberculosis () Cardíacas ()

Enfermedades mentales () Retardo mental ()

Otras: _____

Observaciones: _____

D. Alteraciones físicas

Anomalías físicas: _____

Enfermedades de la piel: _____

Enfermedades infecciosas: _____

Sarampión () Viruela () Varicela ()

Escarlatina () Rubéola () Paperas ()

Aspecto psicológico

El coeficiente intelectual es la relación que existe entre la edad cronológica y la capacidad de adaptarse al medio, de resolver problemas, de aprender, es decir, la capacidad intelectual.

Este aspecto se obtiene a través de las pruebas de inteligencia que maneja el especialista.

Pruebas aplicadas: _____

Datos	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Inteligencia						
• Edad cronológica						
• Edad mental						
C. I. o rango						
Aptitudes						
Habilidades						
Intereses						
Personalidad						
Proyectivas						
Adaptación						
Afectivo-emocional						
Social						
Pedagógicas						
Conocimientos						
Arte y creatividad						
Diagnóstico						
Pronóstico						

Observaciones: _____

Equilibrio afectivo-emocional del niño

-Reacción: Forma de actuar ante determinado estímulo o situación; puede ser o tiende a ser.

- Impulsiva: cuando el sujeto reacciona en una forma no prevista.
- Inhibida: cuando se abstiene de actuar, debido a cierta timidez o inseguridad. Son sujetos que casi siempre piensan pero no actúan.

-Sensibilidad: es el grado que afectan los estímulos, los sentimientos y las emociones se exteriorizan por medio de actitudes afectivas, a veces acompañadas de signos físicos. A través

de estas manifestaciones objetivas el profesor puede apreciar el grado de sensibilidad de sus alumnos.

- **Hipersensible:** Es el que ya tiene muy desarrollada la sensibilidad hacia los problemas, ya sea por inseguridad, por demasiada penetración hacia las situaciones.
- **Hiposensible:** Es el que tiene escasa sensibilidad, el indiferente, pocas manifestaciones afectivas, generalmente por poca captación del medio ambiente.

-**Autoridad:** Es un principio que jerárquicamente desciende de niveles superiores a inferiores, lo que es aprendido por el niño desde muy pequeño.

- **Tendencia a la oposición:** A veces esta autoridad, cuando no ha sido bien manejada, es conflictiva para él; rechazo, rebeldía continua hacia cualquier norma o persona que la presenta, ya sea por negativismo, incomprensión a las normas, inconstancia de las mismas, o bien, por escasa capacidad intelectual.
- **Tendencia a la sumisión:** Es el sentimiento incondicional y generalmente irreflexivo hacia cualquier situación o actitud, perjudicando el desarrollo de su propia individualidad y personalidad, por falta de previsión de los objetivos, por miedo, ansiedad, inseguridad o falta de determinación de una meta propia, por falta de capacidad de aceptación y planeación.

-**Relaciones sociales o interpersonales:** Son la forma en que la persona se relaciona con los demás, estas pueden ser adecuadas o inadecuadas, en un plano superficial o profundo.

- **Amistoso:** Es aquel que tiene relaciones positivas con uno, dos o más amigos debido a sus mutuos intereses de juego, estudio, etc.
- **Aislado:** Es aquel que no se comunica con ningún otro sujeto, debido a inseguridad, incapacidad de comunicación (inhibición, intraversión), por falta de interés comunes o problemas infantiles que han sido provocados por factores familiares caracterológicas, temperamentales, de personalidad, entre otros.

Afectivo-emocional	Tipos	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Reacción	Impulsivo						
	Neutro						
	Inhibido						
Sensibilidad	Hipersensible						
	Neutro						
	Hiposensible						
Autoridad	T. oposición						
	Neutro						
	T. sumisión						
Adaptación	En su hogar						
	En la escuela						
	En la comunidad						
Relaciones sociales	Amistoso						
	Neutro						
	Aislado						

Aspecto socioeconómico

Este aspecto tiene importancia en cuanto determina el nivel cultural, económico y social y la situación del niño dentro de estos aspectos

Nombre del padre: _____ Edad: _____
 Nombre de la madre: _____ Edad: _____

Padres	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Viven juntos						
Viven separados						
Divorciados						
Vive con el padre						
Vive con la madre						
Vive con ambos padres						
Número de personas que integran el hogar						
Número de hermanos						
Otros familiares que viven en la casa						

Lugar que ocupa el niño entre hermanos: _____
 Número de cuartos que hay en la casa: _____
 Ocupación del padre: _____
 Ocupación de la madre: _____
 Otros familiares: _____

Aspecto pedagógico

Este apartado contiene todas las calificaciones que se evalúan periódicamente; estas se pueden transcribir una o dos veces al año, en la columna correspondiente, tomando en cuenta el promedio de cada aspecto o materia.

Tiene muchos renglones., como serían deficiencias en algún aspecto escolar por algún motivo en especial, hábitos de estudio, motivaciones más afectivas o negativas para él mismo, interferencias que el niño presenta en el aprendizaje, disposiciones y habilidades muy marcadas entre otros aspectos.

En el cuadro que a continuación se presenta, el profesor lo podrá subdividir como considere pertinente, a fin de que se vea el progreso o el retraso del niño durante el año. En caso que considere pertinente, utilizara la sección de observaciones o anexara una tarjeta con las indicaciones de lo que considere deberá prestar especial atención e incluso solicitar un estudio.

Año lectivo	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Unidad I						
Unidad II						
Unidad III						
Unidad IV						
Unidad V						
Unidad VI						
Unidad VII						
Unidad VIII						
Promedio						

Conducta						
Retardos						
Inasistencias						
Promovido						

Observaciones: _____

Firmas de los profesores

1º. _____	4º. _____
2º. _____	5º. _____
3º. _____	6º. _____

Nombre y firma del examinador

Gracias a su cooperación se podrán empezar los estudios pedagógicos de aquellos niños que requieran una atención más urgente. Estos serán hechos por los psicopedagogos que se han realizados en ellos.

Los resultados de estos estudios se le darán a conocer en su debida oportunidad, asi como las recomendaciones que se han considerado pertinentes para ayudar a mejorar el ajuste académico del alumno.

Ficha individual

La ficha individual es el documento que recopila información que atañe directamente al sujeto en estudio

Concepto de ficha individual

La ficha individual se refiere a la historia del sujeto, es decir, es en este documento donde se reúne la información más significativa acerca de su familia, experiencia escolar, aspectos físicos y hereditarios, su alimentación, diversiones, nivel socioeconómico y cultural, entre otros.

Generalmente estos datos no son proporcionados en su mayoría por el sujeto; por lo tanto, el psicopedagogo tendrá que recurrir a diversas fuentes, como son los padres, profesores y médicos.

Características de la ficha individual

Al igual que la ficha acumulativa, hay una gran variedad de fichas individuales, ya que su diseño dependerá también del propósito particular que se tenga. Es por ello que el psicopedagogo deberá tener en cuenta las siguientes características para su elaboración:

- 1.-Esta ficha contendrá solo aquellos datos que se estimen importantes para la interpretación de la conducta y personalidad del sujeto.
- 2.- Permitirá el registro fácil y preciso de los datos, así como de su interpretación.
- 3.- Su organización permitirá tener una visión de conjunto sobre los datos recogidos acerca de los diversos aspectos y etapas de la vida del sujeto.
- 4.- Sera lo suficientemente flexible como para permitir que se incluyan datos que no se había contemplado y son necesarios para el estudio.

Usos de la ficha individual

Esta ficha se utiliza para tener una visión de conjunto sobre el ambiente del sujeto, como influye este en él, como es visto por los demás, su estado de salud, entre otros aspectos. Todos estos puntos son importantes tenerlos en cuenta cuando se hace la evaluación general de la persona, ya que muchos de estos datos escapan de las pruebas estandarizadas.

Contenido de la ficha individual

En términos generales, la ficha individual abarca los siguientes aspectos:

- 1.- Datos generales: nombre del alumno, fecha y lugar de nacimiento, domicilio, teléfono, por ejemplo.
- 2.- Datos sobre la familia: nombre del padre y de la madre, ocupación de ambos, nombre y ocupación de los hermanos, estudios realizados por los miembros de la familia, otras personas que vivan con ellos, entre otros datos.

3.- Datos somático-funcionales: medidas antropométricas, como peso, talla, agudeza visual y auditiva; índice de nutrición, dentición, defectos sensoriales, salud en general, enfermedades, factores hereditarios, por ejemplo.

4.- Datos pedagógicos: como antecedentes escolares, años reprobados, años perdidos, escuelas en las que ha estado inscrito, último año lectivo, aprovechando mensual, causas del bajo rendimiento escolar, hábitos positivos, participación y conducta.

5.- Datos socioeconómicos y culturales: características de la casa, nivel económico, condiciones higiénicas, ambiente cultural, diversiones, tipo de relaciones extra familiares, medio extra familiar, urbanismo, instituciones y servicios, entre otros.

Recomendaciones para la ficha individual

Las recomendaciones son muy semejantes a las que ya se han señalado para el expediente y la ficha acumulativa; sin embargo, se hace énfasis en las siguientes:

1.- la ficha individual siempre debe obedecer a una necesidad pedagógica, por lo que hay que principiar por precisar con claridad los usos a que se pretende destinar.

2.- Apreciar previamente el valor que puedan tener los datos de la ficha para el diagnóstico y pronóstico del desenvolvimiento y el proceso de adaptación del sujeto.

3.- Que permita recoger una especie de narración bien organizada y sintetizada de las características del alumno, en lugar de datos aislados y simples.

4.- Que sirva para registrar hechos o unidades amplias e integradas de las características del alumno, en lugar de datos aliados y simples.

5.- Procurar que sea económica, pero que permita recopilar la información suficiente sobre las áreas en que se divide la ficha. Sin embargo, hay que cuidar la cantidad de datos, forma de reacción, presentación, tiempo y esfuerzo que consuma.

6.- Prever como se van a recopilar los datos de la ficha.

7.- Debe adoptarse el formato que mejor se acomode a los aspectos previamente elegidos.

8.- Permitir la inclusión de documentos que avalen lo que se ha registrado, como certificados médicos, actas, por ejemplo.

9.- Que los registros sean concisos, pero explícitos. Si se utilizan símbolos o abreviaturas, deben estar explicados en el instructivo. Hay que evitar confusiones y conclusiones erróneas y precipitadas.

10.- Mantener un carácter confidencial, solo debe usarla personas preparadas y en bien de los alumnos.

11.- A veces conviene estructurar la ficha en secciones separadas, para darle mayor flexibilidad y poder agregar los datos que se vayan presentando o no hayan sido previstos.

12.- Evitar prejuicios en la interpretación de los datos.

13.- Revisar periódicamente la ficha para hacerle modificaciones pertinentes y agregar los datos que surjan.

14.- Resumir los datos de cada sección o esfera, con el fin de facilitar la interpretación.

Ejemplo de ficha individual

Exp. No. : ____

1. Datos Generales del niño

- 1.1 Nombre: _____
(Apellido paterno) (Apellido materno) (Nombres)
- 1.2 Dirección: _____
(Calle, número, colonia, código postal)
- 1.3 Teléfono: _____
(Casa) (Oficina) (Celular) (Otro)
- 1.4 Fecha y lugar de nacimiento: _____
- 1.5 Edad: _____ (años y meses)
- 1.6 En caso de emergencia recurrir a: _____
(Nombre de la persona, dirección y teléfono)

2. Esfera Familiar

2.0.1 Número de personas que viven en la casa: _____
(Si vive en la casa alguien más además de los padres e hijos, favor de especificar: _____).

2.0.2 Número de hijos: *varones*: ____ *mujeres*: ____ *total*: _____

2.0.3 Lugar que ocupa el niño entre sus hermanos. (Subraye):

1o. 2o. 3o. 4o. 5o. 6o.

2.1 Datos sobre el padre

2.1.1 Nombre: _____ 2.1.2 Edad: _____

2.1.3 Estado civil: (subraye): *soltero, casado, divorciado, viudo, separado*, otro: _____

2.1.4 Estudió hasta (subraye): _____ *No estudió*

- *Primaria incompleta (1o., 2o., 3o., 4o., 5o., inició 6o.).*
- *Primaria completa (obtuvo certificado).*
- *Secundaria incompleta (1o., 2o., inició 3o.) Secundaria completa (obtuvo certificado).*
- *Preparatoria o equivalente incompleta (1o., 2o., inició 3o.). Completa (certificado).*
- *Carrera técnica incompleta (especificar): _____*
- *Carrera técnica completa (especificar): _____*
- *Universidad incompleta (especificar): _____*
- *Universidad completa (especificar): _____*
- *Lugar e institución donde hizo sus estudios universitarios: _____*
- *Grado obtenido en la universidad: _____*
- *Especialización y otros estudios: _____*

2.2 Datos de la madre

2.2.1 Nombre: _____ 2.2.2 Edad: _____

2.2.3 Estado civil (subraye) *soltera, casada, divorciada, separada, viuda*, otro: _____

2.2.4 Estudió hasta: (subraye) _____ *No estudió*

- *Primaria incompleta (1o., 2o., 3o., 4o., 5o., inició 6o.).*
- *Primaria completa (obtuvo certificado).*
- *Secundaria incompleta (1o., 2o., inició 3o.) Secundaria completa (obtuvo certificado).*
- *Preparatoria o equivalente incompleta (1o., 2o., inició 3o.). Completa (certificado).*

4.3 INTEGRACION DE DATOS

El diagnóstico psicopedagógico es un proceso mediante el cual se integra la información relevante acerca del paciente. La interpretación de esta información siempre debe realizarse dentro del contexto de vida de la persona.

Elaboración del informe psicopedagógico

Se redacta con una gran variedad de propósitos y este dirigido a distintas personas. El informe siempre debe redactarse teniendo en cuenta el funcionamiento cognitivo, emocional y social del niño.

Puede variar en su estilo o extensión, dependiendo de a quien se dirija y en función de la atención que se brindará al paciente.

Motivo de consulta

En este apartado se deben aclarar las fuentes de información (escuela, psiquiatra, pediatra, etc.) así como lo que preocupa a los padres o encargados del niño o adolescente. Con base en los datos obtenidos en este rubro, se diseñan los procedimientos y las pruebas que se aplicaran para realizar la evaluación.

En este apartado también deben tomarse en cuenta los antecedentes importantes con respecto al problema (estudios médicos, neurológicos, etc.).

Consideraciones básicas para el informe

Una valoración psicopedagógica está completa solo después de que la información obtenida se ha organizado, sintetizado e integrado. El psicopedagogo debe estar consciente de la influencia que tiene el informe en el niño y en su familia en los años subsiguientes.

Elementos del informe psicopedagógico

- 1.-Integración de los datos.
- 2.- Contenido del informe.
- 3.-Claridad de la información.

4.- Extensión del informe.

5.- Diagnóstico y tratamiento.

6.-Comunicación de resultados y seguimiento.

7.- Manejo ético de los resultados.

Siempre debe dar respuesta al motivo por el cual se realizó la evaluación. El proceso del diagnóstico inicia con la referencia de la persona para evaluación y termina con la devolución de los resultados a la fuente de referencia.

Además de la entrevista, se emplean pruebas psicométricas, proyectivas y psicopedagógicas, por lo cual, el informe debe contener tanto los datos cuantitativos que arrojan los instrumentos de medida, como los aspectos psicodinámicos de personalidad que se obtengan de las pruebas proyectivas (cualitativos).

Todos los datos tienen que interpretarse, integrarse y explicarse a la luz de la actitud y la disposición de la persona frente a la situación de prueba, el motivo de consulta y su contexto de vida.

Lo más relevante es que se proporcionen datos integrados que den respuesta al motivo de la evaluación y la toma de decisiones y, que de esta manera, permitan brindar la atención familiar, médica psicológica o psicopedagógica que el niño y su familia requiera.

Por esto, el informe que se obtenga de los resultados e interpretación de las pruebas debe redactarse con mucho cuidado, de modo oportuno, pertinente y apelando siempre al juicio ético del profesional.

Observación de la conducta

En esta parte se registran las conductas de la persona durante la evaluación, por ejemplo: sus reacciones ante el fracaso, métodos de trabajo, actitudes y lenguaje.

Instrumentos de evaluación

Se analizan los métodos y pruebas que se utilizaron en la evaluación, utilizando los nombres completos de los mismos y la versión con la que se trabajó, ya que las normas varían de una versión a otra.

Resultados de las pruebas psicométricas

La forma en que se redactan los resultados dependerá del motivo de consulta y de la persona a quien se le entregará. En algunos informes no deben incluirse los resultados cuantitativos, sino más bien el rendimiento del niño (Ej. promedio, superior, etc).

Los resultados pueden presentarse por secciones de acuerdo con las áreas evaluadas: intelectual, verbal, ejecutiva, visomotriz.

Resultados de las pruebas proyectivas

Estos resultados pertenecen básicamente a la esfera emocional. Los datos obtenidos a través de estas pruebas se analizan relacionándolos con aquellos obtenidos en las pruebas psicométricas.

Los resultados deberán redactarse de manera clara, considerando las características personales del sujeto en relación con su contexto familiar, escolar y social.

Conclusiones o impresión diagnóstica

Se elabora un resumen en el que se presenta la información más relevante y que responda al motivo de consulta. En algunos casos será posible elaborar un diagnóstico basados en los criterios del DSM-IV

Recomendaciones generales

Aquí se incluye el tratamiento o tratamientos recomendados en función de los resultados obtenidos, los cuales deben fundamentarse. Para terminar, el informe debe incluir el nombre completo y la firma de quien realizó el estudio, además del grado académico que el psicopedagogo tiene, así como el número de matrícula profesional.

4.4 PROFESIOGRAFÍA

La profesiografía es un recurso que sirve para describir las competencias y habilidades necesarias que debe cumplir una persona al momento de asumir un cargo en específico. Por lo general, esta se hace por medio de una representación gráfica realizada por un profesional vinculado al área de Recursos Humanos.

Debido a la complejidad que implica su elaboración, a veces puede requerir la intervención de psicólogos, especialistas y algunos miembros importantes de la empresa. Asimismo, se apoya en las encuestas y entrevistas, que sirven para definir las exigencias necesarias a cumplir en los puestos de trabajo y el tipo de persona que debe encajar en estos.

Entonces se puede decir que la profesiografía es un material cuya construcción depende de varios componentes principales como el carácter, la formación y la edad del aspirante a un puesto de trabajo diseñado por una empresa.

4.4.1 Usos, formas y estrategia para el diseño e implementación de un evento profesiográfico.

I. Analiza la situación antes de comenzar a organizar una feria profesional

Antes de meterte de lleno en la organización de tu feria profesional, necesitas responder estas preguntas:

1. ¿Qué objetivo quieres conseguir con la organización de tu feria?

- Generar ingresos.
- Construir comunidad con la gente del sector.
- Conseguir notoriedad de marca.
- Generar contactos u oportunidades de negocio.

2. ¿Quién es tu público?

Las ferias profesionales tienen muchas singularidades, entre ellas, su público. Por un lado debes identificar qué empresas pueden estar interesadas en alquilar los stands de tu feria, es decir, quiénes serán tus expositores. Por otra, para convencer a los expositores, tendrás que atraer a gran cantidad de asistentes profesionales y cualificados. Definir bien ambos grupos de públicos será determinante a la hora de llevar a cabo actividades tan importantes como las de marketing.

3. ¿Quién es la competencia?

Analizar en profundidad a tu competencia te ayudará a diferenciarte y configurar tu propuesta de valor. ¿Hay alguien más organizando una feria en tu sector? ¿Qué tamaño tiene? ¿Cómo está posicionada? ¿En qué ciudad tiene lugar? ¿Cuándo se realiza? Ten claras las respuestas y podrás planificar mejor tu opción.

Define una propuesta de valor diferente

En una feria profesional es importante ofrecer actividades que añadan valor a la parte de exposición de productos y servicios. No olvides que es igual de importante captar expositores que vendan o enseñen sus productos o servicios, que conseguir tener los pasillos y salas abarrotados de asistentes interesantes e interesados en tu feria. Busca unos ponentes importantes (serán el principal reclamo de tu evento), un lugar adecuado y accesible, una fecha atractiva, y genera una propuesta que te diferencie de la competencia.

Una vez tengas decididos los contenidos de tu feria profesional, te recomendamos que te hagas un mapa “mental” de todos los elementos que necesitarás para llevarla a cabo.

3. Planifica las tareas y los tiempos

Como en todo evento, la producción es una de las tareas clave a la hora de organizar una feria profesional. Te recomendamos que utilices el método del *retrotiming* para identificar y

hacer seguimiento de todas las pequeñas tareas que implica una feria. Otra buena forma de mantener el control de todas las tareas en los últimos días previos a la feria, es hacer un *checklist* de las cosas imprescindibles.

4. Analiza y mide los resultados

Las ferias profesionales no terminan cuando se cierran las puertas de tu recinto. Debes analizar todos los resultados y medir la consecución de tus objetivos. Te recomendamos los siguientes pasos:

- Mide el rendimiento de tu evento online, visitas y ventas, con Google Analytics.
- Haz una encuesta de satisfacción tanto a expositores como a asistentes, para ver en qué podrías mejorar.
- Reúne en un solo documento todos tus clips de prensa con su correspondiente valor publicitario.
- Convoca una reunión con tus principales patrocinadores para hacer un evaluación post-evento y conocer sus impresiones.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos Escritos	10%
2	Actividades web escolar	20%
3	Actividades Áulicas	20%
4	Examen	50%
Total, de Criterios de evaluación		100%

Bibliografía básica y complementaria:

- Consultado el 30 de diciembre del 2015. Recuperado https://issuu.com/tessiesilva/docs/4._expediente_y_fichas
- Consultado el 11 de agosto del 2016. Recuperado <https://prezi.com/fej37z1tbqt/integracion-del-informe-psicopedagogico/>
- Bohoslavsky, Rodolfo. Orientación vocacional. La estrategia clínica. Nueva visión. Buenos Aires, Argentina. 1974
- Bender, Lauretta. Test gúestaltico vasomotor. Paidós. México. 1984
- Inventario Herrera y Montes
http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/inventario_herrera_y_montes_completo_1.pdf
- Parras Laguna, Antonia; Madrigal Martínez, Ana María y Redondo Duarte, Sara. Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos insitucionales y nuevas perspectivas. Secretaria general técnica. España. 2009
- Frederic Kuder, G. Escala de Preferencias de Kuder, Forma C. (Kuder Form C – Vocational Preference Record). Manual moderno. México. 2005
- Frederic Kuder, G. Escala de Preferencias de Kuder, Forma C. (Kuder Form C – Personal Preference Record). Manual moderno. México. 2005