

**UDS**

**LIBRO**

# ORIENTACION EDUCATIVA

*PSICOLOGIA*

*Octavo cuatrimestre*

---

## Marco Estratégico de Referencia

---

### ANTECEDENTES HISTORICOS

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 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 de Primaria 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 tarde.

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 septiembre de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró como Profesora en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de finanzas 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 18 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 nuestras propias instalaciones en la 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, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 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 nuestras propias instalaciones en la 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, aplicando altos estándares de calidad Académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **VISIÓN**

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra Plataforma Virtual tener una cobertura Global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

## **VALORES**

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

## ESCUDO



El escudo de la UDS, 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

“Mi Universidad”

## ALBORES



Es nuestra mascota, un 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.

---

## ORIENTACION EDUCATIVA

---

**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

## INDICE

|   |    |
|---|----|
| UNIDAD I .....  | 9  |
| 1.1 Desarrollo de la Orientación en México.....   | 9  |
| 1.2 Desarrollo internacional de la orientación .....  | 11 |
| 1.3 Factores que influyen en el surgimiento y desarrollo de la orientación .....                          | 13 |
| 1.4 Principios de la orientación .....  | 14 |
| 1.5 Funciones de la orientación.....  | 18 |
| 1.6 Definiciones de modelo de orientación .....   | 22 |
| 1.7 Tipología y clasificaciones de modelos de orientación psicopedagógica .....                           | 24 |
| 1.8 Método, rol del profesional de la orientación y áreas de intervención del counseling .....            | 26 |
| 1.9 Modelo de consulta .....  | 28 |
| 1.10 Rol del profesional de la orientación y áreas de intervención.....                                   | 29 |
| 1.11 Enfoques del modelo de consulta.....   | 31 |
| 1.12 Fases .....  | 34 |
| UNIDAD II.....  | 35 |
| 2.1 La educación centrada en el alumno .....  | 35 |
| 2.2 Expectativas y necesidades educativas de los alumnos.....   | 38 |
| 2.3 El departamento de orientación y la acción tutorial .....   | 40 |
| 2.4 Esquema general para planificación de la orientación educativa.....                                   | 41 |
| 2.5 Programa general de orientación educativa. Línea de intervención. ....                                | 43 |
| 2.6 Plan de acción tutorial: los tutores, la red tutorial.....  | 46 |
| 2.7 El tutor .....  | 47 |
| 2.8 Ámbitos de acción del tutor.....  | 48 |
| 2.9 Observación del alumno.....   | 51 |
| 2.10 La clase como realidad grupal .....  | 55 |
| 2.11 Convivencia en la escuela.....   | 56 |
| UNIDAD III.....   | 58 |
| 3.1 La orientación en los procesos de enseñanza- aprendizaje.....   | 58 |
| 3.2 Las estrategias de aprendizaje dentro de la función tutorial .....                                    | 60 |
| 3.3 La orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la atención a la diversidad ..... | 61 |
| 3.4 La orientación en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. ....                      | 63 |
| 3.5 La primera entrevista .....   | 64 |
| 3.6 Ficha psicopedagógica.....  | 64 |
| 3.7 Primer diagnóstico .....  | 74 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.8 Normas y encuadre para la entrevista .....  | 75  |
| 3.9 Criterios para la elaboración del diagnóstico .....   | 78  |
| 3.10 Ética en la práctica orientadora .....   | 79  |
| 3.11 Test de Orientación vocacional .....   | 82  |
| 3.12 Test de Kuder .....  | 83  |
| 3.13 Interpretación del perfil.....   | 85  |
| 3.14 Clasificación de actividades ocupacionales .....   | 88  |
| 3.15 Cuestionario de Luis Herrera y Montes.....   | 89  |
| UNIDAD IV .....   | 94  |
| 4.1 La orientación profesional.....   | 94  |
| 4.2 Variables que afectan a las decisiones profesionales .....  | 95  |
| 4.3 Actitudes y tareas básicas del sujeto en la elección profesional.....                             | 99  |
| 4.4 Tareas concretas de los grupos interesados en la orientación profesional.....                     | 100 |
| 4.5 Programas de educación para la carrera .....  | 103 |
| 4.6 Factores de intervención: 1.- autoconocimiento.....   | 104 |
| 4.7 Factor de intervención: 2. El conocimiento del sistema educativo .....                            | 106 |
| 4.8 Factores de intervención: 3. El conocimiento del mundo laboral .....                              | 107 |
| 4.9 Factor de intervención: 4. Toma de decisiones.....  | 108 |
| 4.10 Profesiografía.....  | 109 |
| 4.11 Usos, formas y estrategia para el diseño e implementación de un evento profesiográfico.<br>..... | 115 |

## UNIDAD I

### 1.1 Desarrollo de la Orientación en México

Conocer el desarrollo histórico de la Orientación Educativa permite identificar sus antecedentes con el fin de comprender su evolución y tener una perspectiva más amplia sobre su progreso y los cambios surgidos a lo largo de los años. En México la Orientación Educativa tuvo sus orígenes después de la Revolución Mexicana y se desarrolló de la siguiente manera: En 1912 se realizó una encuesta educativa por el Ing. Alberto J. Pani, en la que se utilizan conceptos propios de la labor orientador. De 1912-1914 se llevaron a cabo los Congresos de Educación Verificados en México defendiendo la transformación de la escuela mexicana. En 1923 se funda el Instituto Nacional de Pedagogía contando con el servicio de orientación profesional. Para 1925 se organiza el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Mental, dedicado al desarrollo físico, mental y pedagógico del niño mexicano. Ya en 1933, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se interesa por la orientación profesional y se organiza un primer ciclo de conferencias informativas. Así, en 1935 se fundó el Instituto Médico Pedagógico para niños anormales mentales. Entre 1940-1942 se establece la carrera de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM y se crea la especialidad de Técnicas de la Educación. Es en 1944 cuando se estableció la Escuela Normal de Especialización, y en la UNAM se funda el Instituto de Orientación Profesional. De 1949-1952 con la designación de la consejería en Orientación en el nivel medio, se organizaron de manera sistemática actividades de orientación en secundarias, las que tuvieron como objetivos descubrir y orientar aptitudes, inclinaciones y capacidades del alumnado con el fin de guiarlos adecuadamente para elegir la profesión y la ocupación a la que deberían dedicarse. En 1952, a partir de febrero, la orientación se practicó en las escuelas secundarias oficiales con la creación de una oficina de Orientación Vocacional, en una fase de experimentación, atendiendo cuatro funciones: información vocacional, exámenes psicotécnicos, entrevistas y asesoramiento. Para 1954 se propone la fundación de un Centro de Orientación en la Universidad Iberoamericana. Es en 1956 que se crea el Departamento de Orientación en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), proporcionando sus servicios en cuanto al área vocacional al implantarse el bachillerato único. En continuidad en 1959, se fundan centros similares en el Instituto Patria, en las Universidades de las Américas, la Salle y Femenina de México, lo mismo que en la Escuela

Medico Militar y en los Colegios Tepeyac, Moderna Panamericana, etc. De 1950 -1957 se realizaron tres Asambleas Nacionales de Educación, logrando establecer: El Servicio de Psicopedagogía; el Departamento de Orientación Vocacional de la UNAM; el Servicio de Orientación Escolar y Profesional de la Dirección General de Secundarias Tecnológicas, Industriales y Comerciales; y los Departamentos Psicopedagógicos de Guadalajara, Monterrey y Guanajuato. De esta manera en 1957- 1959 se publicó el Programa de Actividades de los Orientadores de las Escuelas Secundarias del Distrito Federal. Y es en 1967, que se crean las secundarias técnicas, en las que se cuenta con una hora de trabajo a la semana dedicada a la orientación en todos los niveles dentro de su currículo y con un programa propio de este servicio. En los años setenta se organiza el Primer Congreso Nacional de Orientadores en Acapulco, Guerrero, y por su parte, se organizan, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Secretaria de Educación Pública (SEP), para la formación de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO), que nace en 1979 debido a la inquietud de un grupo de orientadores encabezados por el profesor Luis M. Ambriz Reza, por constituir una agrupación que tuviera como propósitos fundamentales, en primer término, buscar el reconocimiento de la Orientación Educativa como una actividad profesional e indispensable para coadyuvar dentro del sistema educativo al desarrollo integral del alumnado; otro propósito era buscar la superación profesional de orientadores optimizando mecanismos de comunicación, cohesión, desarrollo profesional y prestación de servicios dando por resultado, la identificación y profesionalización de actividades de la orientación tanto en sus tareas específicas como en lo social y cultural, logrando así el reconocimiento de su importancia en la sociedad a nivel nacional. En 1981 la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ofertaba estudios preparatorios y contaba con un Departamento de Orientación Vocacional (DOV) para apoyar a los alumnos de las preparatorias en la selección de carrera. En 1982 se cambia de nombre al DOV por el de Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional (DPOV) ampliando sus servicios a los aspirantes a la UABC y estudiantes universitarios con problemas de aprendizaje, técnicas y hábitos de estudio (Cervantes et al. 2001) Según Cervantes et al. (2001) las actividades realizadas por el DPOV se ampliaron, en 1983 inició el Ciclo de Conferencias de Orientación Vocacional, en 1984 empiezan la aplicación del examen psicométrico; en 1985 imparte cursos obligatorios de técnicas y hábitos de estudio a todos

los primeros semestres. En 1990 se contratan psicólogos para asignarlos en las unidades académicas y dar atención a los estudiantes. En agosto de 1995 la Dirección General de Bienestar Estudiantil (DGBE), a través del DPOV, presentó la propuesta titulada Desarrollo Psicopedagógico; propuesta programática para la orientación vocacional y formación intelectual en el nivel preparatoria, formación intelectual y valoral en el de licenciatura. Mattar y Pérez, señalan que en 1998 se definieron las funciones del personal psicopedagógico en torno a cuatro programas: 1) Atención a aspirantes a la UABC, 2) Inducción a alumnos de nuevo ingreso, 3) Atención psicopedagógica a estudiantes universitarios y 4) Atención psicopedagógica al proceso enseñanza aprendizaje. Al mismo tiempo Mattar y Pérez, indican que las transformaciones del DPOV lo han llevado a realizar actualmente (2007-2010) dos principales funciones: orientación educativa y orientación psicológica. En los últimos años, en nuestro país, se han llevado a cabo diversos foros, investigaciones, lo mismo que programas que han ayudado a fortalecer el área de orientación educativa, y fortaleciendo su vinculación con el ámbito educativo, personal y social.

## 1.2 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**

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.

- **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.

- **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.

- **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.

## **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.

### 1.3 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.

#### 1.4 Principios de la orientación

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 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
- Palia 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.

### **Principio de 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.

### **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.

## 1.5 Funciones de la orientación

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 Morril, 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

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.

## 1.6 Definiciones de modelo de orientación

En este apartado se presentan, en primer lugar, diferentes definiciones de modelo de orientación, según su vinculación con la teoría o con la práctica. Posteriormente se realiza un breve análisis de los elementos comunes extraídos a partir de dos de ellas, y se concluye con una definición que recoge estas aportaciones.

Como señala Hervás Avilés (2006:151), “es necesario llevar a cabo una delimitación conceptual que permita establecer marcos de referencia para el diseño y el análisis de la realidad”. En el mismo sentido, Tejedor (1985:170) afirma que “cada vez es mayor en el contexto científico la utilización de los modelos como instrumentos de conceptualización teórica”. Los modelos en orientación son útiles porque configuran un marco de referencia para la investigación e intervención sin necesidad de recurrir directamente a las teorías más complejas en las que se enmarcan.

Los modelos se sitúan, por decirlo así, entre la teoría y la práctica, a medio camino entre la abstracción y lo concreto. Sirven para interpretar y comprobar aquello que se intenta explicar desde la teoría. Pantoja (2004) establece una clasificación de las definiciones de modelos según sea su vinculación a la teoría o a la práctica:

- **Próximo a la teoría:** “[...] son sistemas conceptuales que intentan representar algunos aspectos interrelacionados de sistemas reales”. (Bunge, 1983: 419).
- **Próximo a la práctica:** “[...] el concepto de modelo se identifica como la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir”. (Sanz Oro, 2001: 104).
- **Intermedio entre teoría y práctica:** “[...] un análogo conceptual a mitad de camino entre la teoría y el mundo real. El término modelo posee por lo tanto un doble uso. Sirve por un lado para probar teorías y por otro, para representar de forma simplificada realidades complejas”. (Arnau, 1990: 23).
- **Definición comprensiva:** “[...] proyección sensible del conocimiento humano que refleja la relación entre los componentes esenciales de un problema científico para facilitar la comprensión, crítica o intervención sobre el mismo, así como el enriquecimiento del marco teórico donde se inserta” (Cruz, 1997:21).

Los modelos en la Orientación intentan representar la realidad, construida a partir de la información recibida, sobre una situación o escenario al que se refiere el contenido de la información y que incluye la situación, los agentes, los objetos, los procesos y las causas e intenciones que contiene la información (Hervás Avilés, 2006: 155).

Esta autora, siguiendo los planteamientos de Diéguez (1990), señala que, en Orientación, los modelos desempeñan la función de acercar sistemáticamente las construcciones teóricas a la práctica, de modo que resulten más accesibles.

Aunque los investigadores del ámbito de la Orientación no han consensuado un único significado para el término “modelo”, se pueden apreciar elementos comunes en algunas de las definiciones propuestas por distintos autores. Sirva como ejemplo de ello, la referencia a dos de ellas, propuestas por Bisquerra y Álvarez González (1998), y por Rodríguez Espinar y otros (1993).

Según Bisquerra y Álvarez González (1998:23), los modelos de orientación son una “representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en Orientación”. Para Rodríguez Espinar y otros (1993), un

modelo es “la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención”.

En ambas definiciones puede apreciarse la idea de que, en Orientación, los modelos sirven de guía para la intervención y que su función consiste en sugerir de qué manera intervenir y diseñar el proceso de orientación. Como conclusión a este apartado se recoge la definición de modelo que ofrece Pantoja (2004:21): “un modelo es un marco teórico de referencia de la intervención orientadora, que se identifica con la representación de la realidad sobre la que el orientador debe actuar e indica los fines, métodos, agentes y cuantos aspectos sean necesarios para su aplicación práctica”.

## 1.7 Tipología y clasificaciones de modelos de orientación psicopedagógica

### **Modelos de Orientación según el tipo de ayuda**

Meyers (1979) clasifica los modelos de orientación utilizando como criterio el tipo de ayuda que se establece y, en función de ello, diferencia cuatro categorías o niveles de servicio desde los que se puede proporcionar ayuda dentro del sistema educativo (Tabla 1).

#### **TABLA 1. MODELOS DE ORIENTACIÓN ATENDIENDO AL TIPO DE AYUDA.**

Nivel 1 Modelo de servicios

Nivel 2 Intervención por programas

Nivel 3 Modelo de consulta centrado en los problemas educativos

Nivel 4 Modelo de consulta centrado en la organización

### **Modelos de Orientación en función del estilo y actitud del profesional de la Orientación**

Parker (1868) clasifica los modelos de Orientación en función del estilo y actitud del orientador u orientadora en el desarrollo de su función, en relación con dos ejes (directividad- no directividad y enfoque existencialista-conductista), distinguiendo: modelo de rasgos y factores, modelo espontáneo-intuitivo, modelo rogeriano, modelo pragmático-empírico, modelo conductista, modelo ecléctico.

#### **• Modelos basados en el tipo de intervención orientadora**

Esta clasificación ha sido formulada inicialmente por Rodríguez Espinar (1986) y Rodríguez Espinar y otros (1993); y refrendada posteriormente por otros autores como

Álvarez (1991), Álvarez Rojo (1994) o Repetto et al. (1994), entre otros. Esta propuesta emplea como criterio fundamental el tipo de intervención orientadora y consta de cuatro categorías que configuran seis modelos de intervención. Vélaz de Medrano (1998) también valida esta clasificación a excepción de la última categoría (el modelo tecnológico) por considerar que no reúne las ventajas de calidad, homogeneidad y ajuste al concepto de modelo de las restantes.

### **Modelo de counseling o consejo**

A lo largo de los años las primeras conceptualizaciones del modelo de counseling se han enriquecido con aportaciones hechas por diversos autores, tal como puede apreciarse claramente a partir de las definiciones más significativas.

Shetzer y Stone, 1972 [...] es un proceso de interacción que facilita una comprensión significativa del yo y del medio y da como resultado el establecimiento y/o el esclarecimiento de las metas y los valores con miras a la conducta futura... entre las metas del counseling están el cambio en la conducta, la salud mental, la resolución de problemas, la eficiencia personal y la toma de decisiones.

Santana Vega, 2003 [...] se trata de una relación interpersonal entre el orientador y el cliente que tiene como fin mejorar la situación de éste y toma soluciones adecuadamente.

El objetivo prioritario de la relación de ayuda que se establece a través del modelo de counseling es atender a las necesidades que el individuo tiene tanto en los ámbitos personal y educativo como socio-profesional (Fossati & Benavent, 1998).

Las diferentes definiciones de counseling ponen de relieve que las necesidades del individuo se satisfacen a partir de cambios conductuales o comportamentales (Pepinsky y Pepinsky, 1954; Miller, 1971; Blocher, 1981), comprensión del yo y conocimiento de la propia personalidad (Rogers, 1951; Shetzer y Stone, 1972; Burks y Stefflre, 1979), manejo de situaciones o problemas que superan o bloquean al cliente (Hahn y McLean, 1955) o mejora de la salud mental (Patterson, 1978).

## 1.8 Método, rol del profesional de la orientación y áreas de intervención del counseling

### • **Método**

La técnica fundamental en la que se basa el modelo de counseling es la de la entrevista, concebida como una relación de ayuda. Fossati y Benavent (1998:72) definen la entrevista como:

“un proceso de comunicación que actúa en dos niveles (cognitivo y emocional) y que se realiza en tres dimensiones: entrevistador-orientador, entrevistado-orientado y contexto [...]. El fin de la entrevista en la Relación de Ayuda consiste en auxiliar a las personas a entender y afrontar mejor sus problemas existenciales y a mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales mediante la creación de un clima facilitador (rapport) que propicie la implicación personal del propio orientado en el proceso”.

Estos autores analizan elementos de ambos niveles –cognitivo y emocional– que median en la eficacia de la técnica, mencionando entre otros los pensamientos irracionales que pueden dificultarla, las percepciones emocionales o las destrezas personales del entrevistador o entrevistadora.

En la misma línea, Santana Vega (2003) señala actitudes y condiciones del entrevistador y asesor que pueden influir en la totalidad de la puesta en marcha del modelo, tales como el rapport o cercanía al cliente, la empatía, la atención, la comprensión o la integridad personal. La técnica de la entrevista a su vez se completa con otra serie de estrategias como son la técnica del espejo de Rogers, el feedback no verbal, el tratamiento abierto o cerrado de las preguntas, la distribución del tiempo o el trabajo sobre puntos fuertes.

### • **El rol del profesional de la Orientación**

Para Santana Vega (2003:101) “la relación de ayuda precisa de una serie de cualidades o actitudes que el orientador ha de transmitir al sujeto y que pueden resumirse en aceptación (el asesorado es una persona independiente y digna de confianza y que ha de ser aceptada tal cual es), comprensión (ponerse en el lugar del otro a través de la empatía) y la sinceridad (presentarse al otro de forma auténtica)”.

Las cualidades que se le exigen al orientador o a la orientadora determinan su rol dentro del proceso e influyen poderosamente en la realización de la intervención (Vélaz de Medrano, 1998).

Por tanto, dentro de este enfoque, los profesionales de la orientación tienen la responsabilidad del curso de la intervención y trabajan directamente con el cliente, con lo que el modelo les asigna un importante papel.

#### • **Áreas de intervención**

Las áreas de intervención del counseling se han ido ampliando a lo largo de la evolución histórica del modelo. Tradicionalmente, el modelo se ha empleado en la orientación vocacional/profesional, la resolución de problemas concretos del cliente y la capacitación para percibir con claridad la propia situación y gestionarla, esto último dentro del movimiento de salud mental.

En la actualidad, el campo de actuación del modelo abarca todas las dimensiones de la persona. A este respecto, Pantoja (2004) señala las cuatro áreas de intervención del modelo que propone la ASCA (American School Counselor Association): intervención en problemas familiares, interpersonales, académicos y de ajuste personal.

#### **Fases**

A pesar de que no existen unas fases unánimemente establecidas para llevar a cabo la intervención desde el modelo de counseling, los autores coinciden en considerar las fases siguientes: fase inicial en la que se establece la relación de ayuda, fase de diagnóstico, fase de diseño de la intervención llevada a cabo a través de la entrevista y finalmente evaluación de la intervención y del propio progreso del cliente. Para ilustrar este esquema se señalan las fases que proponen varios autores:

##### a) Repetto (2002):

1. Fase inicial: Decisión sobre el inicio de la relación de ayuda.
2. Fase primera: Descendente o de interiorización; el cliente se autoexplora y comprende.
3. Fase segunda: Ascendente, de direccionalidad constructiva, de iniciación a la acción.
4. Fase evaluativa: Evaluación del proceso de ayuda y seguimiento.

##### b) Fossati y Benavent (1998):

1. Fase inicial: en ella se produce la solicitud de ayuda, el establecimiento de condiciones de relación, la preparación técnica y el establecimiento del problema.
2. Fase exploratoria y valorativa: se diagnostica el problema y se recoge la información a través de estrategias y técnicas.
3. Fase de intervención: en esta fase se diseña el plan de acción o intervención en función del diagnóstico.

4. Fase final: puesta en marcha de la intervención, evolución de logros, evaluación de la intervención

## 1.9 Modelo de consulta

Muchos son los autores que desde la aparición de este modelo han realizado definiciones o conceptualizaciones sobre la consulta.

Brown y Srebalus, 1988 La consulta es un proceso de resolución de problemas con dos objetivos; a) ayudar a los consultantes a adquirir conocimientos y habilidades para resolver un problema que les concierne b) ayudar a los consultantes a poner en práctica lo que han aprendido para que puedan ayudar al tercer elemento de la consulta: el cliente (alumnos, profesores, padres...). Estos autores consideran innecesario que el consultante sea un profesional, como es el caso de los padres o madres de alumnos.

Erchul y Martens, 1997 La consulta es un proceso destinado a proporcionar servicios educativos y psicológicos.

En él el especialista (consultor) trabaja en colaboración con el equipo directivo del centro para mejorar el aprendizaje y la adaptación a los estudiantes (clientes). Durante las interacciones, el consultor ayuda al consultante a través de un proceso sistemático de resolución de problemas, influencia social y apoyo profesional. A su vez el consultante ayuda a los clientes a través de la selección y aplicación de intervenciones (de carácter remedial y preventivo) eficaces basadas en la escuela.

A partir de estas y otras definiciones, Hervás Avilés (2006:177), señala once características básicas del modelo:

1. La consulta es un modelo relacional, pues incluye todas las características de la relación orientadora.
2. Es un modelo que potencia la información y la formación de profesionales y para profesionales.
3. Se basa en una relación simétrica entre personas o profesionales con estatus similares, en la que existe una aceptación y un respeto que favorece un trato de igualdad.
4. Es una relación triádica en la que intervienen tres tipos de agentes: consultorconsultante- cliente.

5. La relación no sólo puede establecerse con personas individuales, sino también con representantes de servicios, recursos y programas.

6. Tiene como objetivo la ayuda a un tercero que puede ser una persona o un grupo.

7. Afronta la relación desde diferentes enfoques: terapéutico, preventivo y de desarrollo. Con frecuencia suele iniciarse centrándose en un problema (remedial) para luego afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva o de desarrollo con la intención de mejorar los contextos y las condiciones para que no se produzcan los problemas.

8. La relación es temporal, no permanente.

9. El consultor interviene indirectamente con el cliente aunque, extraordinariamente, pueda hacerlo de forma directa.

10. El consultante actúa como intermediario y mediador entre el consultor y el cliente.

11. Es preciso trabajar con todas las personas relacionadas substancialmente con el cliente.

### 1.10 Rol del profesional de la orientación y áreas de intervención

Las funciones que según el modelo de consulta debe asumir cualquier profesional de la orientación educativa citadas tanto por Bisquerra (1998) como por Vélaz de Medrano (1998) son las siguientes:

- Consultor y formador tanto del profesorado como de tutoras y tutores: siempre desde una relación de igualdad profesional en cuanto a estatus y dentro de un estilo de colaboración, el orientador u orientadora debe facilitar al profesorado su continua adaptación a las demandas de la práctica profesional, tanto en lo que se refiere a la docencia, entendida ésta en el sentido holístico de la palabra, como de la intervención tutorial.
- Consultor y formador de padres y madres: en determinadas situaciones las familias necesitan y demandan el asesoramiento del profesional de la orientación para desempeñar el papel de educadores de sus hijos e hijas en un entorno cada vez más complejo y en una sociedad en perpetuo cambio, no exenta de riesgos sobre todo para los más jóvenes.
- Consultor de la propia organización educativa y en la comunidad: tanto los orientadores y orientadoras de los equipos de orientación como los que pertenecen a los departamentos de orientación deben contribuir a la coordinación de los distintos servicios y a la organización y funcionamiento de los centros.

El desempeño de estos roles por parte del orientador ha de tener siempre un carácter subsidiario y en ningún momento debe suplantar ni las responsabilidades ni las funciones de

los otros agentes educativos ya que este es uno de los aspectos más importantes del modelo de consulta.

Álvarez González (1991) y Nieto (1992) conciben al orientador u orientadora como agente de cambio. Según Álvarez el orientador debe desempeñar el papel de consultor del equipo docente y directivo, en las ocasiones que este lo requiera, es una pieza básica en la relación familia-institución escolar, y un agente que intenta aproximar y relacionar el ámbito educativo con los elementos sociales y empresariales, estableciendo canales de comunicación, intercambio y colaboración. A su vez, Nieto (1992) propone que un asesor en el ámbito educativo debe planificar su trabajo con el objetivo de que las escuelas aborden sus problemas de forma global y con claridad de ideas, plantee soluciones creativas y consensuadas, estrategias abiertas, flexibles y adaptativas y seleccione innovaciones curriculares que impliquen cambios en los criterios organizativos del centro.

Rodríguez Romero (1996) sugiere que las labores de asesoramiento son percibidas, a menudo, por el profesorado como una ramificación más de la estructura administrativa y como un empeño de la propia administración educativa por influir y determinar la práctica del profesorado. Desde este punto de vista, la consulta vendría a cubrir necesidades, problemas o contenidos concretos de trabajo que vienen perfilados por la Administración, como ámbitos susceptibles de mejora, con el riesgo de dejar de lado la elaboración de propuestas alternativas de trabajo diseñadas por el propio centro. Un ejemplo de esta tesis es la opinión de Nieto (1996) en Santana

Vega (2003:109) [...] el asesoramiento no puede ser diseñado, desarrollado o analizado al margen de los contextos en los que acontece. Defender una imagen de asesoramiento (o de formación o de la dirección) nos conduce inexcusablemente a incorporar también referentes y significados sobre lo que es y debe ser el centro escolar como organización, sobre el papel que desempeñan los profesores, así como plantear de modo explícito su conexión con todo aquello que afecta a la ordenación general del sistema educativo y las políticas del desarrollo.

Parece adecuado que la Administración incida (a través de diferentes regulaciones) sobre la organización de los centros y las actuaciones del profesorado, siempre y cuando los centros y por tanto los miembros que los integran asuman un papel activo, para que puedan definir y delimitar con suficiente autonomía los aspectos clave sobre los que se debería trabajar para mejorar su práctica profesional.

Según Santana Vega (2003) todos aquellos profesionales que trabajan en tareas de asesoramiento a los centros escolares se encuentran, a la hora de delimitar su campo de actuación, en una situación compleja por los siguientes motivos:

- Una legislación cambiante originada por los cambios políticos, y en ocasiones el excesivo celo de las administraciones que actúan como garantes de que lo legislado se traslade a la práctica.
- Por las demandas, preconceptos y expectativas fraguadas por el profesorado, el equipo directivo, el alumnado y la familia.
- Por las propias prerrogativas profesionales de los asesores y asesoras, que debido a su formación inicial o continua, pueden acometer ciertas actuaciones profesionales amparadas por la competencia epistemológica derivada de la formación recibida; es necesario que tales competencias sean tenidas en cuenta dentro del complejo entramado educativo.

#### Áreas de Intervención

Por lo que se refiere a las áreas de intervención, simplemente se citan las propuestas por algunos autores ya que serán desarrolladas en el epígrafe dedicado a los distintos enfoques del modelo de consulta:

- Brown y Brown (1981)
  - Centrada en el cliente
  - Centrada en el consultante
  - Centrada en el programa
  - Centrada en la organización/ estructura administrativa
- Bisquerra y Álvarez (1996)
  - Campo de la salud mental
  - Campo de las organizaciones
  - Campo educativo
- Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997)
  - Consulta en salud mental
  - Consulta conductista
  - Consulta organizativo-industrial o de proceso
  - Consulta en trabajo social o comunitario

### 1.11 Enfoques del modelo de consulta

Según se desprende de la revisión bibliográfica realizada la consulta puede realizarse desde distintos enfoques que varían de unos autores a otros. A continuación se señalan los enfoques en los que coinciden la mayoría de los autores y que hacen referencia a: las fases o etapas del proceso, las distintas estrategias de intervención, los diferentes estilos de intervención adoptados por el consultor o consultora y la propia finalidad de la consulta. En las publicaciones de Hervás Avilés (2006), Sanz Oro (2001) y Vélaz de Medrano (1998) se añaden también los destinatarios como otro de los ejes en torno al cual se generan los distintos enfoques de consulta.

- Enfoque de Consulta basado en la salud mental

Este enfoque tiene su origen en los planteamientos de Caplan sobre la consulta dentro de un paradigma triádico de servicio indirecto en el que el consultor interactúa con el consultante para ayudar a una tercera persona o cliente con un problema determinado.

El objetivo de este enfoque es que el que consulta (profesorado, tutor o tutora, familia) adquiera una “nueva perspectiva del problema” que le permita llegar a una mejora del mismo. La tarea del consultor (orientador u orientadora) se centraría más en el “cambio de actitud” que en la adquisición de nuevas habilidades o competencias por parte de quien hace la consulta (Vélaz de Medrano, 1998). El carácter o función de la intervención es fundamentalmente terapéutica.

- Enfoque Conductual

La finalidad de este enfoque es que el consultor inicie al consultante en las técnicas y principios conductuales de modificación de conducta. Se adopta una perspectiva terapéutica en combinación con otra preventiva y del desarrollo. Está centrada fundamentalmente en los ambientes inmediatos al sujeto que recibe la ayuda; de ahí su carácter conductual (Hervás Avilés, 2006).

- Enfoque de la defensa

Según Sanz Oro (2001) se define como un proceso mediante el que se salvaguardan los derechos de otras personas que por alguna razón, no pueden disponer de los servicios y tratamientos a los que tienen derecho. Varios autores afirman que en este enfoque las orientadoras y orientadores actúan como garantía de que las personas accedan a las ayudas que ponen a su disposición las instituciones, cuando junto a su cliente, estimulan, apoyan y defienden sus derechos.

Este asesoramiento comprometido, implica elementos éticos y políticos y su característica fundamental es la orientación hacia los valores (Rodríguez Romero, 1996).

- Enfoque para el desarrollo de las organizaciones

Se centra fundamentalmente en el contexto en el que surge la situación problemática.

Una vez analizado el problema el foco de atención se dirige a la transformación del ambiente y el desarrollo de la organización para conseguir un mejor ajuste de todos los factores que intervienen en el funcionamiento de la empresa; mejora del clima de trabajo, comunicación y coordinación. Para que esto se produzca es necesario que el consultante comprenda la estructura y dinámica de su empresa u organización.

La intervención se dirige a que los miembros de la organización crean que el cambio es algo necesario y que mejorará las relaciones y comunicación entre ellos. Una buena intervención bajo este enfoque desarrolla las potencialidades del sujeto y aprovecha los recursos disponibles. La finalidad es lograr un funcionamiento óptimo que minimice la aparición de problemas.

- Enfoque educativo o psicoeducativo

Es el más utilizado por los orientadores. Bajo este enfoque los procesos de interacción e influencia entre el consultor y el consultante son muy importantes. Martínez Clares (2002) define el enfoque como integrador, dado que su finalidad es ayudar al consultante a conocer los obstáculos para mejorar la conducta del cliente, ayudarlo a encontrar soluciones y ver nuevas alternativas.

En este marco la consulta es el elemento canalizador, dinamizador y potenciador de las actividades de orientación. El profesional de la orientación se convierte en consultor y formador del profesorado, consultor y formador de padres y madres y consultor de la propia organización educativa. El orientador u orientadora se convierte en el dinamizador de la acción orientadora de todo el profesorado, facilitando las competencias adecuadas, la implicación y la formación necesarias a los distintos agentes educativos. Su función básica no se limitará a la intervención con el alumnado, sino que actuará como dinamizador, consultor y formador del resto de agentes educativos (Bisquerra, 1998).

Sin llegar a considerarse un enfoque algunos autores utilizan el término de consulta colaborativa; se puede definir como consulta colaborativa aquella en la que el consultor y el consultante se ponen a un nivel de igualdad. Ambos establecen un “contexto de colaboración”: voluntariamente deciden colaborar en una intervención. Es el punto de vista

de Bisquerra (1998) que define el concepto de consulta colaborativa como un proceso de resolución conjunta de problemas.

Algunos autores proponen modelos de consulta colaborativa (Graden, 1989; Idol et al., 1986; Parson y Meyers, 1984; Rosenfield, 1987). En estos casos el énfasis se pone en tratar de resolver los problemas de forma colaborativa, en una relación colegiada entre consultor y consultante, centrándose menos en el servicio directo al cliente por parte del especialista. La consulta puede incluir la colaboración en diversos aspectos: análisis de necesidades, formulación de objetivos, discusión de estrategias, establecimiento de un plan de acción, evaluación, etc.

- Enfoque ecológico

Desarrollado en los últimos años, este enfoque es muy adecuado en el ámbito de la orientación, donde la función de consulta ya está siendo un elemento dirigido a promover el cambio, a mejorar las relaciones entre diferentes agentes educativos y de orientación, a aprovechar los recursos humanos del centro y del medio y, por último, a la inserción de la acción orientadora en el proceso educativo (Rodríguez Espinar y otros, 1993).

## 1.12 Fases

Sanz Oro (2001) en Hervás Avilés (2006) concreta las fases de la consulta en cuatro momentos:

1. Fase de entrada, cuyo objeto es realizar el diagnóstico, iniciar una relación de colaboración y evaluar los esfuerzos que hay que realizar. Es importante el establecimiento de una relación simétrica y no jerárquica entre consultor y consultante, utilizando habilidades como empatía, autenticidad y respeto.
2. Fase de diagnóstico, conceptualizada como proceso continuo y recíproco que supone la obtención de datos y la intervención. En esta fase hay que definir el problema y los factores relacionados con el mismo. La relación entre consultor y consultante es de colaboración en la tarea de obtener: la mayor comprensividad y significado de los datos, una claridad conceptual del problema, la adecuación de las metas establecidas y la efectividad de las intervenciones. Las habilidades requeridas en este momento se relacionan con la empatía, el autodescubrimiento, la confrontación y la inmediatez.
3. Fase de ejecución, en ésta se lleva a cabo el plan establecido en las fases anteriores, desarrollando mecanismos de autorregulación y planificación relacionados con: cómo, cuándo, dónde y qué resultados esperamos obtener.

4. Fase de salida, en la que el consultor y consultante deben evaluar los efectos globales del proceso de consulta, y reducir paulatinamente la relación triádica hasta finalizarla, aunque manteniendo una relación cordial que propicie nuevas consultas futuras.

Martínez Clares (2002), por su parte, propone cinco momentos que se producen en el modelo de consulta, que coinciden fundamentalmente con los presentados por Sanz Oro, excepto en el último punto en el que indica que, en ocasiones es necesaria una intervención directa del consultor con el cliente para acciones concretas y especializadas.

## UNIDAD II

### 2.1 La educación centrada en el alumno

La educación tradicional se ha ocupado principalmente de la transmisión de normas y virtudes y trataba de proporcionar a los educandos modelos de conducta que imitar y conocimientos para almacenar.

La educación evoluciona poniendo el acento en el educando que debe ser el protagonista de su propia formación integral, no tanto para moldearlo al estilo del ideal de persona que establece nuestra sociedad, sino para desarrollar plenamente todas sus potencialidades.

Los cambios y las transformaciones educativas de nuestra sociedad nos invitan a mirar al niño y al joven desde una perspectiva globalizadora, ya que el entorno en el que se mueve condiciona todos los planteamientos de nuestros proyectos educativos.

Es pues, imprescindible conocer bien desde que antropología partimos para dar coherencia a los objetivos, medios y resultados que seleccionemos..

Además nuestra sociedad va consiguiendo que la educación sea un derecho universal y que la calidad educativa sea un objetivo cada vez más consensuada que concentra esfuerzos en toda la comunidad social.

Nuestra lectura del pensamiento y la tradición educativa deben proyectar luces inspiradoras a una propuesta coherente y desafiante para un proyecto educativo de calidad. Pero conviene revisar los rasgos antropológicos que fundamentan nuestra propuesta educativa:

a) Identidad: Toda vida es un don y cada persona tiene peculiar identidad que le configura y le permite tomar conciencia de sí. Toda persona es un ser consciente, que debe afirmar su autonomía y es capaz de pensar su vida en el mundo. Asimismo, es capaz de actuar con conciencia normativa en sus relaciones con el entorno.

b) Búsqueda de sentido: cada individuo debe llegar a ser capaz de descubrir el sentido de sus acciones. Cada persona se ve impulsada a una vida plena, es capaz de valorar su vida y su entorno, es capaz de vincular sentido a su existencia. Todo individuo debe encontrar su razón de ser y su trascendencia, realizarse y vivir con plena dignidad. Conocer y buscar unos valores que le den plenitud.

c) Libertad; toda persona asume su existencia con responsabilidad, es capaz de elegir, de tomar decisiones personales y de establecer una serie de relaciones con otras personas con plena libertad, respetando los derechos y la dignidad de los demás.

d) Interpersonalidad: el ser humano es un ser con otros, con un profundo sentido dialógico, que acepta radicalmente a cada uno de sus semejantes y debe ser aceptado en justa reciprocidad. Es un ser solidario, sensible a todo lo social.

e) Unidad de la persona: toda persona valora y respeta y potencia todas las dimensiones de su vida, de una forma integrada. Es capaz de proyectar su ser, interiorizar y exteriorizar sus capacidades y vivencias.

f) Necesidad de educación: tenemos la convicción de que nos realizamos con los demás, que los otros despiertan nuestras capacidades, nos transmiten afecto, ayuda, seguridad, cultura, motivación, nos abren al conocimiento y nos lanzan al desarrollo de nuestras potencialidades. El crecimiento y perfección nos implican con los demás en logros universales de progreso científico y bienestar.

g) Ser abierto a los valores: todo ser humano está llamado a una vida plena. Los valores están en el horizonte de la plenitud del hombre.

Cuando la institución educativa se propone estar al servicio de cada alumno, organiza toda su acción educativa a este fin, desde:

- La atención.
- La información detallada.
- Conocimiento de las necesidades y expectativas de cada uno de los alumnos, con la intención de incorporarlas a su proyecto educativo.

## ATENDER A TODOS LOS ALUMNOS

La escuela se distingue por su formal atención e introducción al alumno en la vida escolar. La recepción del niño estaba precedida por el encuentro del responsable de la institución educativa con sus padres, para conocer desde el primer momento la situación familiar, las cualidades y necesidades del niño, las expectativas de los padres sobre la vida y futuro de sus hijos.

El principio dinamizador del crecimiento de la calidad de la escuela es la disposición de ponerse en situación para dar la respuesta educativa adecuada a todos los alumnos, cualquiera que pueda ser el punto de partida en que empiezan el proceso educativo. El punto de referencia es, por tanto, su situación personal y la realidad en que viven.

## CONOCER A LOS ALUMNOS

Toda la dinámica escolar se fundamenta en el conocimiento de las peculiaridades, necesidades y posibilidades de cada alumno. De ahí la importancia de disponer de una información completa y acumulada desde que el alumno llega al colegio y su actuación permanente.

Por “conocer” podemos entender la percepción lo más exacta posible del ser del alumno desde el punto de vista escolar, psicológico y social. Se trata de disponer de un conjunto de datos objetivos de su ámbito cultural, familiar sociológico, que tenemos que poner al día y verificar.

Es importante conocer todos los aspectos directa o indirectamente relacionados con la vida escolar actual, que sean útiles para ajustar y calibrar las intervenciones docentes y educativas. Entre otros aspectos: lo vivido, inherente a la realidad social, afectiva; lo conductual; la escolaridad anterior y el ritmo de crecimiento; el carácter/temperamento, incluso en relación con el ambiente sociofamiliar; el estilo y método de estudio; las aptitudes, pasatiempos, intereses culturales, problemas personales, etc.

Nuestro conocimiento de los alumnos se enriquece a través de muy diversas situaciones:

- El diálogo, que implique a los alumnos, a las familias y a los compañeros.
- La colaboración con los demás profesores y con el equipo orientador, con los profesores compañeros, escuchando de modo adecuado a los padres, preguntando a los compañeros, etc.

## 2.2 Expectativas y necesidades educativas de los alumnos

La etapa escolar debe potenciar y hacer cristalizar las sanas expectativas e ilusiones de los jóvenes. La evolución y el conocimiento de las propias capacidades orientan con realismo a la hora de tomar decisiones en la elección de estudios y de orientación vocacional. Pero queda en la matriz de la vida escolar saber dar oportunidades y cauces a todas las expectativas de los alumnos. Éste es un desafío para cada centro educativo al proponerse criterios, metas y niveles de calidad educativa, según sus medios, y, por lo mismo, podríamos afirmar que el auténtico fracaso de un proyecto educativo está en defraudar las esperanzas formativas y de futuro de los jóvenes.

Las expectativas de los alumnos no se pueden generalizar, hay que discernirlas con prudencia porque dependen mucho de la disposición personal, de la educación recibida y del tipo de orientación familiar que tienen.

Los alumnos no sienten explícitamente muchas necesidades, pero es indispensable suscitarlas en ellos para posibilitar su completo crecimiento. Por ejemplo, tener siempre presente la gradualidad a lo largo de las diversas edades del proceso educativo:

- **Área cognitiva:** estimular al esfuerzo y uso de la capacidad lógica y de razonamiento; la curiosidad, el interés por la cultura; mayor conciencia de prepararse para la vida y, por lo tanto, de un aprendizaje serio.
- **Área afectiva:** descubrir la necesidad de sentirse aceptados, amados, corregidos, guiados, con autoestima; descubrir la necesidad y el valor de ser autónomos, sensibilidad a la relación humana y al respeto por la libertad del otro; solidaridad y espíritu de sacrificio; capacidad de saber renunciar a algo, incluso a afirmar el propio derecho en beneficio de otro.
- **Área social:** hacer nacer en ellos el deseo de ser altruistas, combatiendo progresivamente el egocentrismo innato; sentir el deseo de poner y ponerse continuamente en discusión para mejorar y mejorarse (crítica constructiva); sentido de la responsabilidad; conciencia de los propios límites, solidaridad y amistad bien fundada; necesidad de "reglas" claras a las que atenerse y de educadores capaces de hacerlas cumplir inteligentemente.
- **Área de los valores:** estimular la necesidad de dar un fundamento a la persona en todos los aspectos enumerados en las áreas precedentes mediante los valores.

### PREVENIR Y SOLUCIONAR EL FRACASO ESCOLAR

Muchos alumnos sufren el fracaso escolar como un problema importante en su vida, sin poder superar situaciones de pobreza, de abandono social y familiar, a las que han llegado sin ser los causantes directos. El esfuerzo de toda la comunidad educativa debe centrarse en conocer las causas del fracaso y buscar los medios para corregirlo y superarlo, en la medida de lo posible.

El problema se suele afrontar, a menudo, de manera superficial. Es preciso que los educadores se comprometan en la búsqueda de las causas, de las formas de motivación del alumno para adecuar los programas de acuerdo con los medios disponibles.

Entre las causas del fracaso escolar encontramos las siguientes:

- Dificultades afectivas o intelectivas

- Poca aptitud para el estudio o escasas motivación
- Programación inadecuada, o poca atención por parte de los profesores a los problemas personales.
- La presión excesiva por parte de los padres y del ambiente social.
- Percepción, justificada o no, por parte del alumno de falta de estima, de comprensión o de estímulo de parte del profesor.
- Dificultades, o falta de adecuación, para poner en marcha estrategias para recuperar a los alumnos con problemas.

¿Intentar una descripción referencial?

El alumno es el centro de todo el proyecto y de toda la acción educativa que desarrolla el educador. Los alumnos viven a menudo abandonados a sí mismos.

Admitiendo que las características de éstos están estrechamente relacionados al periodo histórico- social correspondiente. Para los profesores podría ser un ejercicio útil y eficaz intentar describir a los propios alumnos con las principales características que los definen, especialmente si este ejercicio se hace conjuntamente en el seno de la comunidad educativa.

### 2.3 El departamento de orientación y la acción tutorial

El departamento de orientación es un órgano de la institución educativa encargado de coordinar la orientación escolar dentro de la actividad educativa y apoya la acción tutorial.

Todo profesor, en cuanto educador, realiza las dimensiones orientadoras y de acompañamiento, dentro de la comunidad educativa, de acuerdo a lo que establece el proyecto educativo, el cual cuenta con un plan de acción tutorial, elaborado por el Departamento de Orientación, el cual además coordina el acompañamiento, la acción tutorial, la orientación vocacional- profesional de los alumnos, elabora los criterios de evaluación y el diseño de adaptaciones curriculares.

Mediante el acompañamiento y la acción tutorial, departamento, este garantiza que se tengan en cuenta los principios educativos plasmados en el proyecto curricular, por lo que

también coordina y elabora las necesidades de la institución, de los alumnos y de los padres en vista a la acción tutorial.

Es el Departamento de Orientación quien, desde la elaboración y planificación del plan de acción tutorial, realiza las siguientes tareas:

- Detecta las necesidades de orientación y acción tutorial de la institución.
- Elabora el plan de acompañamiento y acción tutorial con la ayuda de equipos de docentes y tutores.
- Coordina las reuniones de equipos docentes para la elaboración y seguimiento de las actividades tutoriales.
- Asesora y colabora en las actividades tutoriales.
- Informa y asesora a los maestros y tutores sobre temas transversales que pueden aplicarse en las tutorías.
- Proporciona medios y recursos que puedan necesitar los diferentes equipos de tutores en su acción tutorial.
- Mantiene, por medio del orientador, relación con el equipo directivo de la institución, con instituciones externas de la localidad y con distintos programas específicos.

Para realizar estas tareas, este departamento parte del supuesto de que las responsabilidades son compartidas entre él mismo, los docentes y tutores, así como los directivos de la institución.

Está claro que es preciso un programa de orientación válido para cada etapa, ciclo y nivel, que debe establecer objetivos claros, determinar las áreas de exploración y diagnóstico, seleccionar instrumentos, apoyar las entrevistas.

Además es necesario que el equipo docente, conformado por tutores y profesores, confeccione y seleccione las actividades que llevarán a la práctica en sus distintos niveles.

## 2.4 Esquema general para planificación de la orientación educativa

Se propone este esquema general para planear la orientación educativa que puede servir tanto para toda la orientación, así como aspectos particulares de la misma.

- **Definición:** Son las características esenciales de lo que se define.
- **Diagnóstico de la realidad:** análisis del perfil de la situación presente, destacando sus causas y características más relevantes. **Entorno externo:** se refiere a las instituciones o fuerzas de fuera del centro escolar y que potencialmente pueden afectar su desempeño.

**Oportunidades:** son los factores positivos del entorno externo.

**Amenazas:** son los factores negativos del entorno externo.

**Entorno interno:** factores internos de la institución educativa que ejercen influencia en la manera de realizar el trabajo y conseguir los objetivos.

**Fortalezas:** cualquier actividad que la institución realiza bien o cualquier recurso del que dispone.

**Debilidades:** actividades que la institución no realiza bien o recursos que necesita pero no posee.

- **Prioridad:** se trata de encontrar la situación clave que permita durante un periodo de tiempo desplegar el mayor número de potencialidades que den vitalidad al desarrollo de la institución educativa.
- **Objetivos:** buscarán precisar los resultados deseados en el proyecto.
- **Justificación:** la evidencia de los valores implícitos en las prioridades seleccionadas como objetivos.

**Ideario educativo:** son las formulaciones de carácter sintético en el que la institución expresan los rasgos esenciales de su identidad, los principios sobre los que se han organizado, los valores que se proponen promover, así como los objetivos fundamentales o la misión que se comprometen a realizar; todo lo cual se denomina filosofía institucional.

**Filosofía educativa:** la filosofía de una institución muestra los signos constitutivos de su ser e identidad; desprende de ellos la razón de su existencia; explica el significado o sentido de su presencia en la sociedad, define la misión que puede y debe realizar y los objetivos o valores que se propone alcanzar.

**Misión educativa:** la misión educativa de una institución se define con base en su identidad, es su razón de ser; viene a ser la expresión conceptual de lo que es y conforma a la institución educativa.

Modelo educativo: el modelo educativo se desprende del ideario y de la currícula institucional. En el ideario, la institución expresa los objetivos que se propone en su proyecto educativo y la inspiración o filosofía en las que sustenta los mismos. Y con la currícula institucional instrumenta, con todos los recursos de que dispone, el mecanismo con el que habrá de realizar los objetivos. Es manifiesta la estrecha vinculación entre el ideario y la currícula, así como también lo es el hecho de que el modelo de la institución sea corolario del ideario y condición para hacer operativa la currícula.

- Valor competitivo: la expresión de las fortalezas y áreas de excelencia con que cuenta el proyecto para contribuir al desarrollo mediante su contribución a la educación.
- Costo-beneficio: indicadores de éxito del proyecto, tanto en su dimensión social, como en lo relativo a su contribución al crecimiento de la actividad educativa y sus implicaciones económicas.
- Recursos: interdependencia de bienes y servicios con los que debe estar dotada una institución educativa para el cumplimiento de sus fines –Origen, bienes, capital, etc.
- Personas: Los núcleos participantes en el proyecto –autoridades, mandos medios, educadores, tutores, orientadores, personal, alumnos y padres de familia.
- Procesos: funciones características del proyecto articuladas de acuerdo con una secuencia educativa para volverlas más productivas.
- Actividades: operaciones específicas que requiere cada etapa y función del proceso.
- Evaluaciones: criterios de calidad educativa que determinan las condiciones de éxito del proyecto.
- Aspectos a tomar en cuenta: retroalimentación, lectura y análisis de las consecuencias colaterales que acompañan a los resultados principales del proyecto.

## 2.5 Programa general de orientación educativa. Línea de intervención.

La propuesta para elaborar este programa general de orientación educativa se basa en las temáticas que se abordan a lo largo de este manual. Se pretende que los tutores, en equipo con los orientadores y docentes, esbocen lo que buscan lograr a lo largo de la educación media superior en cada uno de los aspectos que a continuación se proponen.

**Conocimiento del alumno.** Busca conocer al alumno en diversos aspectos: personal, familiar y académico; mediante herramientas como test, entrevistas, cuestionarios, observación, entre otras.

**Vida e integración del grupo.** Busca al integrar al grupo en los dos ámbitos propuestos: socioafectivo –compañerismo- y académico –tarea-; mediante dinámicas, jornadas de integración, integración del estaf de alumnos.

**Métodos de estudio, técnicas de investigación.** Desarrollo de capacidades- habilidades- destrezas. En la vida académica se cuenta con planes, programas y materiales para que el alumno desarrolle naturalmente: los métodos de estudio, las técnicas de investigación y el desarrollo de capacidades.

**Evaluación individual y grupal:** La evaluación del alumno abarca tanto lo individual, como lo grupal; es necesario prever tiempos, fechas, metodología, materiales, etc. Así como las calificaciones que obtienen para llegar a resoluciones y recomendaciones concretas.

**Contenidos transversales:** los contenidos transversales son temas educativos y formativos –valores y actitudes- que se desarrollan en las asignaturas o en el proceso educativo; contribuyen a globalizar la educación, a que el alumno se inicie en la vida y le ayudan en su formación integral.

**Evaluaciones psicopedagógicas:** incluyen el perfil y el pronóstico deseados del alumno a lo largo de los años, su observación, los test a aplicar.

**Orientación vocacional y profesigráfica:** con el programa de orientación vocacional se acompaña al alumno para que desarrolle una imagen integrada de sí mismo, de su rol familiar y de trabajo; mientras que la orientación profesigráfica busca que el alumno investigue la información correspondiente a las profesiones por las que presenta preferencia; el programa, en ambos casos, incluye aplicar test, encuestas, entrevistas, conferencias, visitas, investigaciones, etc.

Formación de orientadores y tutores: el plan de formación inicial y permanente de los orientadores y tutores asegura la adquisición de competencias generales para la docencia y para la orientación educativa.

## TEMAS DE LA ORIENTACION EDUCATIVA

Se sugiere que para cada grado del nivel medio superior se elabore un plan de orientación educativa de acuerdo con las necesidades de los alumnos y el perfil académico del año, tomando en cuenta los temas propuestos y los materiales adecuados. Los temas del programa de orientación educativa durante el nivel medio superior, para cada grado, pueden ser los siguientes:

- Primer grado del nivel medio superior
  - ¿Dónde estoy? ¿Qué tengo que hacer? ¿me valoro?
  - Temas: adaptación en la institución; los hábitos y métodos de estudio; desarrollo de las habilidades; autoestima; adolescencia.

Grado intermedio del nivel medio superior.

-¿Quién soy?

-Temas: orientación sexual; orientación vocacional, elección del área, hábitos y métodos de estudio y técnicas de investigación, desarrollo de habilidades.

Último grado del nivel medio superior.

- ¿Hacia dónde voy?
- Temas: la orientación profesigráfica, elección de carrera, proyecto de vida, hábitos y métodos de estudio y técnicas de investigación, desarrollo de habilidades.

Tiempos.

Personas.

Materiales,

Otros aspectos.

## 2.6 Plan de acción tutorial: los tutores, la red tutorial.

Sugerencias para su elaboración:

- Definición: El tutor es el educador encargado de acompañar al alumno y al grupo durante su estancia en la institución en un curso escolar para favorecer su formación integral. Debe realizar su labor de manera coordinada con los demás tutores, los orientadores y los otros educadores, lo que se denomina la red tutorial.
- Diagnóstico de la realidad.
- Objetivos:
  - Elaborar plan de acción tutorial por parte de los mismos tutores en coordinación con el Departamento de Orientación.
  - Formar progresivamente a los educadores en el acompañamiento para contar con un equipo de maestros que puedan asumir la función tutorial.
  - Considerar la labor de acompañamiento como responsabilidad de todo el equipo docente, aunque en la práctica se nombre a un tutor por grupo.
  - Elabora un plan de acción por parte del tutor con su grupo de alumnos, que abarque tanto el acompañamiento individual, como el grupal.
- Justificación, valor competitivo, costo-beneficio.
- Recursos, personas, procesos, actividades:
  - A cada alumno como persona individual.
  - -A todo el grupo en cuanto a persona moral.
    - Como facilitador del proceso individual el tutore tiene presente los siguientes aspectos:
      - Respeto a cada alumno.
      - Lo observa sistemáticamente en clase y fuera de ella.
      - Entrevista a cada uno.
      - Ayuda a cada uno se conozca mejor a sí mismo.
      - Conoce las condiciones psicofísicas del alumno, así como su personalidad y carácter, capacidades intelectuales, interese, aspiraciones e ideales, su vida familiar y sus amigos, su actitud ante la escuela y el trabajo escolar, la dinámica que juega en el grupo.
      - Diagnostica su grado de aprendizaje.

- Presta atención especial a los alumnos con problemas.

Les confecciona un programa de refuerzo académico adecuado.

- Orienta al alumno para que se responsabilice de su conducta.

- Mantiene la comunicación con profesores, orientadores y padres de familia.

## 2.7 El tutor

Lázaro y Asensi (1989:49) consideran la tutoría como “una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje”. Ambos autores, además, señalan que el campo de acción de la tutoría se refiere a los procesos relacionados con la orientación escolar.

Álvarez y Bisquerra (1996) conciben la tutoría como la acción orientadora llevada a cabo por el tutor o tutora y por el resto del profesorado, que puede desarrollarse de manera individual y grupal, y que es capaz de aglutinar lo instructivo-académico y lo no académico. Estos autores centran el contenido de la tutoría en diversos temas de orientación (orientación profesional, información académica y profesional, atención a la diversidad, programas preventivos diversos y desarrollo personal y social), integrada en el currículo, con una perspectiva colaborativa (tutores, familias, otros profesores, otros agentes sociales) y cuyos objetivos últimos son la personalización del currículo y de la educación y la plena autorrealización de todo el alumnado.

Por otra parte, Sánchez Cerezo et al. (1988), citado por Santana Vega (2003:163), define la tutoría como “la ayuda y orientación al alumno o al grupo que el profesor tutor puede realizar además de, y en paralelo a, su propia acción docente. Es orientación, pero desde la perspectiva y posibilidades de ser realizada por los profesores tutores”. En cuanto al cometido de la tutoría, estos autores señalan (Santana Vega, 2003: 163): “Equivale a una orientación a lo largo de todo el sistema educativo para que el alumno se supere en rendimiento académico, solucione sus dificultades escolares y adquiera hábitos de trabajo y estudio, de reflexión y convivencia social que garanticen el uso de la libertad responsable y participada”.

Considerando las aportaciones de estos autores, se puede señalar la importancia de la tutoría como parte complementaria de la labor docente, ya que tiene como finalidad

principal facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y contribuir a su desarrollo personal, profesional y social.

A un maestro del plantel, tomando en cuenta sus actitudes humanas y sus aptitudes profesionales, se le da el cargo de tutor de los alumnos y de un grupo.

En cuanto al maestro y educador destaca en los siguientes aspectos:

- Educa por su persona, por la calidad de su relación y por su capacidad profesional.
- Domina las materias que imparte.
- Es capaz de transmitir sus conocimientos, motivando a los alumnos.
- Participa en la creación de la comunidad educativa, conviviendo y comunicándose en un ambiente de respeto y libertad.

Con referencia a su labor propiamente de tutor se toman en cuenta ciertas actitudes y habilidades, que se consideran muy convenientes para facilitar el crecimiento personal del educando, con quien establece una relación de calidad, además de favorecer la creación del grupo de alumnos dentro de la comunidad educativa, estas son:

Las actitudes:

- Autenticidad consigo mismo y en la relación con otros.
- Sentido de presencia que supone aceptar a la persona tal cual es.
- Sensibilidad por la comprensión empática, que es acompañar al otro desde su propia situación.

Como maestro se busca que:

- Tenga amor a su profesión y dedicación a la juventud.
- Interés por la formación permanente.
- Disponibilidad por atender a los alumnos a su cargo.
- Dinamismo y liderazgo.
- Manejo de las dinámicas de grupo.
- Capacidad para trabajar en equipo con sus compañeros.

## 2.8 Amitos de acción del tutor.

La acción tutorial tiene como destinatarios inmediatos a los alumnos, los cuales viven en un contexto social amplio (familia, amigos, vecinos, medios de comunicación, escuela, grupo de clase, etc.). El tutor es mediador entre maestro y alumnos; entre estos y sus padres. Sin embargo, los ámbitos de la acción del tutor son principalmente los siguientes:

Con los alumnos: busca que la educación promueva una formación integral en los aspectos de personalidad, escolares y vocacionales, tanto en lo individual, como en lo grupal, por lo que desarrolla:

Funciones:

- Facilita la integración del alumno al grupo y a la escuela.
- Contribuye a la personalización de los procesos de aprendizaje-enseñanza, detección de problemas y asesorías.
- Coordina la evaluación de los alumnos.
- Favorece la maduración vocacional y profesional de los alumnos.
- Favorece la participación de los alumnos en la institución.

Tareas:

- Planifica anualmente la tutoría en conjunto con los tutores correspondientes.
- Organiza la sesión semanal de tutoría con los alumnos.
- Da a conocer los objetivos y reglamentos de la institución, así como su organización (organigrama).
- Proporciona una información y un recorrido por las diversas áreas de la institución.
- Expone el plan tutorial para el curso, así como los horarios disponibles de la tutoría.
- Tiene al día el expediente del alumno: ficha personal, test, calificaciones.
- Realiza las entrevistas inicial, intermedia y final con cada alumno.
- Asesora al grupo en las técnicas de trabajo académico: hábitos, métodos de estudio, técnicas de investigación.
- Conoce las causas de las dificultades de aprendizaje y busca soluciones.
- Aplica programas de recuperación.
- Asesora a los alumnos que presentan dificultades de adaptación.
- Sugiere se acuda a especialistas en caso necesario.
- Favorece actividades y convivencias de integración.

- Ayuda a que se elija a representantes de grupo y ve la manera en que esta representación funcione.
- Programa pláticas sobre temas de interés.
- Favorece la creatividad y la vida artística con actividades correspondientes.
- Busca que los alumnos conozcan su entorno inmediato: bibliotecas, servicios de la localidad, centros recreativos, etc.
- Ayuda a los alumnos en la elección de materias optativas.
- Realiza actividades de formación profesional: charlas, visitas al mundo laboral, etc.
- Coadyuva en la orientación vocacional y profesiográfica.
- Realiza las reuniones de tutoría para evaluar y mejora la vida del grupo.
- Hace las indicaciones oportunas sobre asistencia y comportamiento.
- Conoce y mejora la integración de cada alumno en su grupo y al grupo en general.

Con los otros tutores y educadores.

Funciones:

- Coordina los ajustes de las programaciones al grupo de alumnos, de acuerdo con sus necesidades específicas.
- Coordina los procesos evaluadores de cada alumno y del grupo en general.
- Posibilita líneas comunes de educación con los educadores, de acuerdo con el proyecto educativo de la institución y del departamento de orientación.

Tareas

- Conoce y coopera con los profesores del grupo en la programación y los recursos necesarios.
- Informa a los profesores sobre el plan de tutoría, y les solicita su ayuda.
- Informa a los profesores sobre las características específicas del grupo.
- Transmite a los profesores las inquietudes del grupo.
- Media entre los profesores y los alumnos.
- Transmite a los alumnos las opiniones o sugerencias de los profesores.

### **Personas implicadas en la tutoría**

Según Álvarez (1996: 403), los principales agentes implicados en el desarrollo de la acción tutorial son:

- Los profesores-tutores, como profesores que coordinan la acción tutorial de un grupo clase.
- El resto de profesores o equipo docente, en la medida en que intervienen en el grupo clase y comparten la acción tutorial con el tutor.
- El orientador, como profesional especializado en psicología y pedagogía que asesora, dinamiza, colabora y ayuda para que el tutor y el equipo docente puedan llevar a cabo la acción tutorial con eficacia.
- Los alumnos, como destinatarios de la intervención tutorial, pero también como partícipes activos de ella.
- Los padres, como responsables y copartícipes de la educación de sus hijos.

Además de estos agentes, debido al contexto institucional en el que se produce la acción tutorial, existen otros que están implicados desde el punto de vista formal, organizativo y administrativo: los órganos de gobierno y participación de los centros educativos (Boza et al, 2001).

- El Consejo Escolar, como órgano de representación y de decisión sobre planes, iniciativas, proyectos, directrices, etc., entre los que se encuentra el Plan de Acción Tutorial (PAT).

## 2.9 Observación del alumno.

La observación del alumno es importante para conocerlo para favorecer su personalización, a partir de sus rasgos personales, su crecimiento y desarrollo humano y su integración al grupo.

El anonimato de los integrantes de un grupo favorece la despersonalización, la violencia y la hostilidad hacia otros, como afirma la siguiente cita:

“Ya en 1952 se demostró que cuando en un grupo de estudiantes la identificación era más difícil, estos tendían a mostrar muchas más conductas de hostilidad (críticas, insultos...) hacia sus padres y profesores, que cuando su identificación era más fácil. Desde entonces las pruebas se acumulan. La despersonalización desata muchas formas de agresividad: con grupo de chicas ‘‘pruebas’’. Zimbardo experimentó que el mero hecho de vestir las a todas

con toscas batas iguales, no llamarlas por su nombre y cubrir su rostro con mascarillas que medio las ocultaran, las volvía más crueles, que si se les dejaba ser ellas mismas más a las claras''.

De ahí la necesidad de realizar observaciones de cada alumno y de sus conductas a lo largo del año escolar. Este comportamiento permite obtener datos valiosos, los cuales anota un educador.

Existen varios aspectos que un educador puede tomar en cuenta para mejorar la calidad de sus observaciones, entre ellos están.

- Controlar sus prejuicios personales.
- Observar la conducta dentro de su contexto total.
- Observan al alumno sin que se dé cuenta.
- Fundar sus conclusiones en numerosas observaciones.
- Realizarlas por un tiempo prolongado.
- Señalar la fecha de la observación.
- Observar las diversas áreas de la vida del alumno.
- Conocer el contexto familiar y social donde se desarrolla el alumno.
- Entrevistar a los padres.

Entre los instrumentos de observación directa suelen mencionarse el registro anecdótico, las listas de control y las escalas de estimación. Todas ellas pueden resultar útiles, en mayor o menor medida, según lo que se quiera observar y conocer.

- El registro anecdótico consiste en constatar aquellos hechos o incidentes, importantes y significativos, relacionados con un alumno. Se trata de la constatación de un hecho separándolo del juicio de valor e interpretación del mismo. Es, pues, un fichero de anécdotas o incidentes de un alumno en el que tiene importancia señalar día, hora, situación u otras circunstancias de lugar, tiempo y modo, pues todos estos datos pueden resultar significativos.
- Las listas de control especifican un repertorio de conductas para constatar si se dan o no en un sujeto. No constatan en ellas el grado o intensidad en que la conducta se observa. Únicamente interesa su presencia o ausencia.

- Las escalas de estimación, en cambio, no solo se quedan en la constatación de una conducta, sino que añaden el grado en que ésta se da dentro de un continuum, expresado con intervalos numéricos (de 1 a 5) o categorías verbales (mucho-pocuada; siempre, frecuentemente, a veces, casi nunca, nunca, etc.)

### **El desarrollo psicosocial y la familia**

El periodo más importante del desarrollo psicosocial humano es la infancia y la adolescencia. Las experiencias tempranas son determinantes para el desarrollo motor, intelectual y socioemocional, y el primer grupo social de referencia es, casi siempre, la familia, entendida en su sentido más amplio: seres humanos con los que se mantiene una relación de convivencia basada en lazos afectivos, acompañados o no por vínculos de consanguinidad o legales. Normalmente, los adultos de referencia más importantes son los padres. Por este motivo, es decisiva la capacidad de la familia para facilitar el desarrollo físico y psicosocial adecuado de los niños y niñas y, aunque no hay fórmulas o soluciones únicas, se han detectado varios factores que conviene tener en cuenta para la consecución de un desarrollo psicosocial adecuado.

El tipo de apego desarrollado en la infancia depende del estilo de relación que establecen los padres y madres con sus hijos e hijas. Algunos autores señalan dos dimensiones fundamentales en las conductas maternas y paternas (Maccoby y Martin, 1983):

- **Afecto y Comunicación:** apoyo y afecto expresados por los progenitores.
- **Exigencias y Control:** regulación y supervisión ejercidas por los progenitores.

Estas dos dimensiones han permitido establecer cuatro estilos de socialización familiar, que Palacios (1999) resume de la siguiente manera:

El padre o la madre de estilo democrático expresa abiertamente su afecto, muestra su interés por el niño o niña y establece normas claras, adaptadas a la edad y comprensión de sus hijos, a quienes explica las consecuencias del incumplimiento y propone otras formas de actuar. El estilo permisivo se caracteriza también por la comunicación y el afecto, pero existe poca o nula consistencia en el establecimiento de las normas y, en cualquier caso, apenas existe supervisión en su cumplimiento.

Los padres autoritarios expresan poco su afecto y se interesan menos en conocer las necesidades del niño a través del diálogo; establecen normas claras y controlan el cumplimiento de las mismas de forma rígida. Los padres de estilo negligente tampoco

demuestran su afecto y preocupación por los intereses del niño o niña pero, además, establecen normas poco claras, que varían en el tiempo, en ocasiones no existen y, otras veces, son excesivas y se hacen cumplir sin ninguna flexibilidad.

Se considera que los estilos de socialización familiar afectan de forma diferencial al desarrollo de los hijos.

Evidentemente, los estilos educativos de los progenitores no son el único factor que determina la personalidad de los niños y niñas. Se ha observado que el factor genético tiene un peso muy importante y que hay otras influencias relevantes simultáneas y posteriores a las ejercidas por la familia: la influencia de la escuela, de la televisión y de otras relaciones estables, son ejemplos significativos. Por otro lado, aunque la clasificación de estilos parentales es de utilidad, la influencia de la familia no se puede describir como una unidad, y esto se pone de manifiesto en las diferencias que se observan en las conductas o en las expectativas de los padres respecto a unos u otros de sus hijos. El comportamiento de los progenitores, y sus efectos, dependerán de la situación, de las características de la hija o hijo, de su edad, de cómo perciba la conducta de sus padres y cómo la interiorice, y de otros factores diversos (estado de salud de la madre o padre, problemas conyugales, estructura familiar, condiciones de vivienda, existencia de redes de apoyo, etc.) (Palacios, 1999).

A pesar de todo, se pueden extraer orientaciones importantes de las clasificaciones anteriores y concluir que el estilo democrático de socialización en la familia supone importantes beneficios, mientras que el estilo negligente es poco adecuado para el logro de un buen desarrollo psicosocial.

Más allá de las clasificaciones, hay elementos clave que deben guiar la relación del niño o niña con sus progenitores. UNICEF (2004:59) propone un decálogo básico del desarrollo psicosocial infantil, cuyo cumplimiento depende del ambiente familiar:

1. Para el niño o niña es fundamental el contacto estrecho con los padres antes y en el momento de nacer.
2. El niño o niña necesita establecer un vínculo o relación de afecto y amor con sus padres o las personas que lo cuidan.
3. El niño o niña necesita un intercambio con su medio a través del lenguaje y del juego.
4. El niño o niña necesita hacer las cosas por sí mismo para alcanzar un grado adecuado de autonomía o independencia.

5. El niño o niña necesita la valoración positiva para tener una buena autoestima y confianza en sí mismo.
6. El niño o niña necesita tener un mínimo de seguridad y estabilidad.
7. El niño o niña necesita poder expresar sus emociones y sentimientos sin temor a ser reprimido o castigado.
8. Cada niño o niña es distinto, tiene su propio temperamento y su propio ritmo; no todos los niños aprenden con la misma rapidez.
9. Las familias estimuladoras, cariñosas, que brindan apoyo tienen niños más sanos y felices.
10. Los padres, las madres y otros adultos deben evitar golpear, maltratar, asustar, descalificar o engañar a los niños. Un ambiente de irritación, violencia o inestabilidad prolongada es perjudicial para el desarrollo infantil.

Este decálogo recoge de forma sencilla las condiciones fundamentales para lograr una relación afectiva positiva e incondicional entre padres e hijos. Vale la pena recordar que la relación con los padres o figuras de apego determinará la forma de relacionarse con los demás en el futuro y condicionará todos los aspectos de la vida de la persona, entre otros, el rendimiento escolar o la capacidad para participar activamente en la sociedad (UNICEF, 2004).

## 2.10 La clase como realidad grupal

Todo grupo humano cuenta con una dinámica propia que puede ser explicada para su mejor comprensión.

¿Qué es el grupo? El grupo es una persona moral, dotada de una finalidad, con existencia y dinámica propias, dependiente de las relaciones que se establecen entre sus integrantes. El grupo se hace y rehace a lo largo del curso. Se deben tomar los medios para integrarlo. El tutor ( y los maestros) son parte del grupo; su influencia en él dependerá de su valía. Es necesario desarrollar entre todos los integrantes los objetivos del grupo, de acuerdo con su propia naturaleza.

Niveles y estructuras del grupo.

Existen dos niveles de vinculación en el grupo: el intelectual o de tarea y el socio-afectivo, así como dos tipos de estructuras: la formal (oficial) y la informal (o real). Para conocer esta última se puede usar un sociograma.

Etapas en la vida de los grupos. Los grupos que se van integrando viven una serie de etapas las cuales son:

- La seguridad en la situación: al principio, que aún no existe un grupo, ante la inseguridad que puede prevalecer cada uno busca su seguridad.
- La seguridad en la confianza interpersonal: Las personas tratan de trabajar juntas con tolerancia.
- El desarrollo de la participación: hay una autentica participación y el clima del grupo es relajado.
- La estructuración del grupo: para organizarse, el grupo establece límites.
- La autorregulación del funcionamiento: el grupo evalúa su progreso y toma las medidas correspondientes.

El clima pedagógico de la clase en la relación del maestro con el alumno y de los alumnos entre sí, suelen hablarse de:

- Clima defensivo: la comunicación resulta difícil.
- Clima de control: el maestro impositivo provoca conformismo y resignación.
- Clima de aceptación: la comunicación fluye.

Los roles en el grupo fundamentalmente se habla de:

- Roles de trabajo: aquellos que facilitan la tarea propuesta, como son: inicia, pide, comunica, informa, orienta, formula de nuevo, resume.
- Roles de solidaridad: fomentan la cohesión y el progreso del grupo. Estos roles se pueden ubicar en el nivel socio-afectivo, como son: facilita la participación, anima, propone, armoniza, observa el grupo y comenta con otros la marcha del mismo, busca y favorece los compromisos y sigue a los otros.
- Roles individuales; Satisfacen necesidades de manera individualista, falta de interés, domina al grupo, ataca, trata de llamar la atención, resiste o se opone y bloquea, pide ayuda y utiliza al grupo como auditorio.

## 2.11 Convivencia en la escuela

La mejora de la convivencia, desde la aprobación de la ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), ha venido siendo objeto de ocupación y preocupación del legislador, como puede observarse al revisar su articulado.

Ya en el "Preámbulo" de la LOGSE se recogía, como objetivo primero y fundamental, "educar ciudadanos capaces de vivir en democracias donde se pretende un elevado nivel de cohesión, solidaridad y justicia social". Este objetivo general se concretaba en cada etapa con la presencia de otros también vinculados con el desarrollo personal y social.

La actual LOE destaca los aspectos más directamente relacionados con el tema de la convivencia en el "título preliminar", entre los principios de la educación recogidos en el primer artículo.

En esta norma, como es sabido, el currículo educativo se expresa en términos de competencias, entre las que se encuentra el desarrollo de las pertenecientes al ámbito de la relación interpersonal. La intencionalidad educativa en la enseñanza y el aprendizaje de estos contenidos, de este modo, adquiere el mismo rango que el resto de las tradicionales del currículo. De esta forma, se está enfatizando en la necesidad de enseñar a convivir mediante contenidos específicos, sin perjuicio del reconocimiento de que a este objetivo educativo contribuyen el conjunto de las competencias presentes en el currículo.

Además, se hace necesario reseñar como las enseñanzas mencionadas no solo no deben limitarse a intenciones presentes en el discurso de los centros, sino que, para su efectividad, deben ser concretadas en el conjunto de decisiones educativas pertenecientes al ámbito de la organización y el funcionamiento del centro. Cuestiones que de hecho son factores que, como se ha señalado, influyen en el clima del centro, y que, por lo tanto, deben recogerse en el plan de convivencia.

Sin embargo también se sabe que ni todos los docentes ni siquiera todos los estudiosos de la educación coinciden en dotar al desarrollo de estas competencias de la misma importancia que el de las propias de otros ámbitos con mayor tradición académica. Lo que significa que el reconocimiento expreso de la ley no implica siempre que la escuela asuma la responsabilidad de enseñar a convivir. Sin duda, esta tarea no es fácil de cumplir.

Es igualmente probable que para muchos otros docentes, la normativa suponga “explicar” metas ya integradas desde tiempo atrás en sus prácticas educativas. Nos referimos al profesorado que dota de una enorme importancia a las relaciones que establece con el alumnado y a las que construyen sus estudiantes entre sí. Están en lo cierto al reconocer las relaciones como elementos esenciales para promover el desarrollo de tipo afectivo, social y moral. A través de ellas se enseña a “conocer” y “a hacer”, y también a “ser” y “a convivir” (conformando así los cuatro pilares básicos de la educación del siglo XXI según el informe Delors (UNESCO,1996). Pero, además de ser el medio para lograr objetivos, conseguir que estas relaciones sean positivas constituye un fin en si mismo, pues denota un buen clima que, sin duda, beneficia a toda la comunidad educativa, aumentando, por ejemplo, su satisfacción, el grado de cooperación o su rendimiento. En definitiva, favoreciendo la enseñanza y el aprendizaje, o, dicho de otro modo, promoviendo el desarrollo.

## UNIDAD III

### 3.1 La orientación en los procesos de enseñanza- aprendizaje

En el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje caben multitud de actuaciones Educativas que en ocasiones se superponen con otros ámbitos como la acción tutorial o la atención a la diversidad.

Quizá por este motivo los autores no siempre coinciden a la hora de delimitar el concepto y las funciones de la Orientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Boza et al, 2001). Incluso hay autores que no consideran como un área propia de la Orientación la referida a este proceso.

La corriente generalizada es sin embargo, considerar la orientación en los procesos de E-A como un área con entidad propia dentro de la Orientación Educativa. Según Boza et al (2001) en esta perspectiva se sitúan autores como Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Moreno (1995), Comellas (1998) y Vélaz de Medrano (1998).

Estos autores consideran que son competencias de la orientación en este ámbito la promoción de estrategias que contribuyan a facilitar el proceso de adquisición de contenidos por parte del alumnado, el conocimiento de los factores que inciden en el rendimiento académico y el asesoramiento en las actuaciones de compensación educativa y prevención del fracaso escolar.

Comellas (1998) y Vélaz de Medrano (1998) plantean también como tarea de la orientación en este ámbito promover la reflexión sobre la práctica por parte de los docentes, lo que contribuiría a mejorar sus métodos de enseñanza y por consiguiente favorecería el aprendizaje. Para Vélaz de Medrano (1998) resulta esencial que la orientación forme parte de todos los planes y programas del centro. Dado que el aprendizaje de los alumnos es una de las principales razones de ser de los centros educativos, la orientación no puede obviar su papel en los planes y actuaciones que contribuyen a optimizarlo.

En resumen, estos autores consideran que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen suficiente peso conceptual y práctico como para englobar un buen número de funciones y recibir atención propia de un área de actuación en la orientación educativa.

Otros autores sin embargo, no hablan explícitamente de un área propia de orientación en este ámbito.

Tradicionalmente, se ha relacionado la función de la orientación en el campo de aprendizaje con los métodos y técnicas de estudio. En este tema Rodríguez Espinar (1993) sugiere la inclusión de estas estrategias en sesiones de tutorías que posibiliten un trabajo más cercano a las tareas escolares. Sin embargo, para Monereo et al. (1996), enseñar contenidos y enseñar a aprender es una falsa dicotomía, por lo que las “estrategias de aprendizaje” deberían trabajarse a través de áreas de contenido. La labor de los profesionales de la orientación desde esta perspectiva es la de potenciar la innovación en el aula de forma indirecta, es decir, a través del tratamiento de las áreas del currículo. No obstante, este autor señala también que los profesionales de la orientación deben trabajar directamente en este ámbito especialmente a través del Plan de Acción Tutorial, en el que deberían incluirse la enseñanza de estrategias de aprendizaje y el entrenamiento en destrezas instrumentales.

La orientación en las dificultades de aprendizaje es otra cuestión de vital importancia en la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entronca directamente con el asesoramiento relativo a medidas de educación compensatoria o de apoyo y también ha

sido tratada por varios autores (Alonso Tapia, 1995; Bisquerra, 2000; Jurado, 1997). Alonso Tapia (1997), en trabajos posteriores, ha abordado este apoyo desde la motivación educativa. Para él, el orientador o la orientadora debe dar pautas para motivar al alumnado trabajando con el profesorado para incluirlas en el trabajo docente y tutorial.

### 3.2 Las estrategias de aprendizaje dentro de la función tutorial

Como ya se ha señalado anteriormente, el tratamiento transversal de las estrategias de aprendizaje resulta mucho más adecuado para que el alumnado perciba su significatividad y ello posibilite la transferencia a otros contextos. Por ello, su trabajo debería ser arbitrado a través de mecanismos comunes que englobaran la tarea docente de todo el profesorado. En este sentido, la Comisión de Coordinación Pedagógica puede ser un cauce muy apropiado para proporcionar criterios comunes, ya que comunes van a ser igualmente las estrategias que utilice el alumnado para sus aprendizajes en las diferentes áreas del currículo.

Por otra parte, ciertas condiciones del aprendizaje están muy relacionadas con la orientación. La utilización de estrategias de aprendizaje supone además de destrezas de ejecución, una continua toma de decisiones. La Orientación, en su objetivo de conducir al alumnado a una progresiva autonomía de acuerdo con su edad y su contexto, contribuye también a formar personas autónomas en sus aprendizajes. Así, el entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la vida o, dicho de otra forma, de toma de decisiones, se convierte en un objetivo de mayor envergadura y puede ser considerado con todo rigor un objetivo propio del Plan de Acción Tutorial y de toda acción orientadora. Monereo et al. (1996) encuentran una ventaja añadida al tratamiento de las estrategias de aprendizaje dentro de la acción tutorial: la implicación del profesorado en el proyecto, su mayor participación y su valoración de la dimensión orientadora del aprendizaje.

Según Álvarez González (1988) y Rodríguez Espinar et al. (1993), pueden establecerse tres modelos básicos para la adquisición de estrategias de aprendizaje en el contexto de la tutoría:

– Modelo de habilidades para el estudio. Trata de instruir al alumnado en técnicas cuyo fin es la mejora del rendimiento académico. Se considerarían propias de este modelo las estrategias de adquisición y manejo, almacenamiento o asimilación, y utilización y evocación de la información.

- Modelo de apoyo o ayuda psicológica para el estudio. A través de este modelo se pretende atender a ciertas características de los alumnos y alumnas que si bien no pertenecen sensu estricto al proceso de enseñanza y aprendizaje, influyen poderosamente en él, tales como la motivación, el auto concepto, la autoestima, la percepción de la propia capacidad, etc. Las estrategias que podrían englobarse dentro de este modelo son las que trabajan la planificación y control del propio proceso, las de resolución de problemas y las estrategias motivacionales.
- Modelo integrado de métodos de estudio. Incluye las dos dimensiones anteriores (la académica y la personal) además de la dimensión institucional, considerando el clima de aula o los procesos relacionales como aspectos que también van a influir en la adquisición de la estrategia de aprendizaje. En este modelo se englobarían todas las estrategias anteriores más las que se refieren al manejo de las condiciones institucionales para optimizar los procesos de aprendizaje tanto individuales como de grupo.

### 3.3 La orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la atención a la diversidad

La orientación en el área de la atención a la diversidad adquiere un papel más específico cuando se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de cualquier tipo. Aunque este tema se aborda de forma extensa en el epígrafe correspondiente a la orientación en la atención a la diversidad, se señalan aquí brevemente las medidas que dentro de la atención a la diversidad se llevan a cabo con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

#### • **Diferentes metodologías de enseñanza**

Todos y cada uno de los alumnos tienen características que les son propias, todos y cada uno de los alumnos son diversos: tienen, entre otras características diferenciales, su propio modo de aprender. Por este motivo, la metodología de enseñanza debe adaptarse a la diversidad que presentan los alumnos y alumnas en relación al aprendizaje. En consecuencia, no existe una metodología mejor que otra en términos absolutos, sino que una estrategia metodológica resulta más adecuada en la medida en que se ajusta a la forma como se aprende.

La metodología de enseñanza engloba la atención a numerosos procesos y factores de contexto que inciden en los aprendizajes del alumnado. Entre ellos podemos señalar la opción metodológica (si es aprendizaje cooperativo, si se trabaja a través de centros de interés o por el método de proyectos, etc.), el tipo de actividades, las modalidades de agrupamiento, la temporalización y la utilización de diferentes recursos.

El papel del profesional de la orientación en la toma de decisiones con respecto a las opciones metodológicas es el de asesorar y contribuir a la formación del profesorado, así como promover la innovación metodológica en la práctica educativa.

- **Asesoramiento en dificultades de aprendizaje**

Algunos alumnos presentan dificultades específicas a la hora de realizar determinados aprendizajes que pueden circunscribirse a áreas o habilidades concretas.

Estas dificultades, que de nuevo constituyen una expresión de la diversidad del alumnado, son otro aspecto que ha de contemplar la orientación, dirigida a reducir en lo posible los déficits, potenciar las capacidades y posibilitar el acceso a los aprendizajes desde otras vías o a través de otras estrategias.

La detección de estas dificultades corresponde a toda la comunidad educativa, aunque los docentes tienen un lugar privilegiado desde el que observar al alumnado. El profesional de la orientación es quien evalúa las dificultades del alumnado y junto con el equipo docente define el plan de actuación a seguir. Como en las dos medidas anteriores, la atención a los procesos de aprendizaje es en realidad la atención a la diversidad del alumnado con respecto a su aprendizaje.

- **Las adaptaciones curriculares**

Las adaptaciones curriculares –entendidas como modificaciones curriculares más o menos extensas– son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con determinadas características específicas. Los profesionales de la orientación asesoran en el diseño de estas estrategias, por lo que una de sus funciones básicas en esta área es la atención al alumnado que precisa de condiciones específicas para aprender. Dentro de este tipo de alumnos se incluyen aquellos considerados de necesidades educativas especiales.

- **Programas de diversificación curricular**

Los programas de diversificación curricular son la expresión de la flexibilización del currículo para contribuir a definir qué aprendizajes se consideran prioritarios según las

características del alumnado, en caso de que no sea posible alcanzar las competencias básicas del currículo desde su aproximación ordinaria. El orientador o la orientadora junto con el equipo docente diseña un plan global que incluye qué se enseña y qué se aprende (objetivos y contenidos educativos), cómo (organización y metodología) y qué, cómo y cuándo se evalúa (evaluación). Los criterios para establecer este plan responden, entre otros, al objetivo básico de que el alumnado tenga acceso a aprendizajes pertinentes para su desarrollo académico y humano, lo que sin duda tiene un marcado componente orientador.

### 3.4 La orientación en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación es uno de los procesos didácticos y organizativos que más información aporta acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Del Rincón Igea (1999) la evaluación tiene un papel regulador de las prácticas educativas en el aula, de ahí la necesaria coherencia entre los procesos de enseñanza y las evaluaciones.

En el día a día de las escuelas, a pesar de las numerosas iniciativas innovadoras llevadas a cabo en la última década, la evaluación no ha cambiado de manera sustancial. Eso indica por tanto que tampoco han cambiado demasiado las prácticas educativas o bien, que no hay una coherencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los mecanismos que los evalúan. Para la orientación, la mejora de los procesos didácticos constituye una de las razones de ser de su tarea. Por eso, en coherencia con lo expuesto anteriormente, la evaluación es uno de los aspectos más destacables en los que los orientadores y orientadoras pueden aportar un asesoramiento útil.

La orientación en evaluación permite, según Del Rincón Igea (1999), revisar la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de los alumnos y alumnas, así como la validez y ajuste de la metodología empleada en los mismos. Desde esta óptica, el profesional de la orientación debe proporcionar propuestas prácticas de métodos y estrategias de evaluación en el aula para la transparencia y coherencia evaluativa, esto es, para que la evaluación se adecue a los presupuestos didácticos. Al mismo tiempo, la evaluación debe ser coherente con las finalidades y presupuestos educativos, incidiendo en los procesos y evaluando competencias.

Los profesionales de la orientación deben facilitar la recogida de información en la evaluación a través de modelos de instrumentos o técnicas de evaluación y promover que la información revierta de nuevo en la práctica. La revisión de los presupuestos de evaluación revertirá en que los docentes revisen periódicamente su práctica educativa y sean capaces de detectar necesidades para optimizar el proceso.

### 3.5 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 trabajaran 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. Afirmo tan sólo que cuanto más a fondo realicemos su análisis más datos obtendremos para formular el primer diagnóstico.

Habitualmente los entrevistado 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 si mismo que tienen él o los otros, expectativas frente a la orientación vocación 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?”

### 3.6 Ficha psicopedagógica

#### ¿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 mas 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, incompreensión 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.

| <b>Año lectivo</b> | <b>1º</b> | <b>2º</b> | <b>3º</b> | <b>4º</b> | <b>5º</b> | <b>6º</b> |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Unidad I           |           |           |           |           |           |           |
| Unidad II          |           |           |           |           |           |           |
| Unidad III         |           |           |           |           |           |           |
| Unidad IV          |           |           |           |           |           |           |
| Unidad V           |           |           |           |           |           |           |
| Unidad VI          |           |           |           |           |           |           |
| Unidad VII         |           |           |           |           |           |           |
| Unidad VIII        |           |           |           |           |           |           |
| <b>Promedio</b>    |           |           |           |           |           |           |

|                  |  |  |  |  |  |  |
|------------------|--|--|--|--|--|--|
| Conducta         |  |  |  |  |  |  |
| Retardos         |  |  |  |  |  |  |
| Inasistencias    |  |  |  |  |  |  |
| <b>Promovido</b> |  |  |  |  |  |  |

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 mas 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.- Será 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).*

## 3.7 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 por 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.

### 3.8 Normas y encuadre para la entrevista

La entrevista es una técnica insustituible y del todo necesaria en el conocimiento de una persona. En ella se da una relación directa, aportando un tipo de conocimiento que ninguna otra técnica o medio puede ofrecer. En la entrevista se da una interacción verbal y no verbal, reveladora y comprobadora no sólo de lo que la persona dice, hace o manifiesta, sino de lo que realmente es o puede ser. Ahora bien, para que una entrevista sea eficaz, debe reunir unas condiciones específicas y desarrollarse de una manera estructurada o semiestructurada.

- Las preguntas de fondo, las más profundas que plantea el educando o irán entorno a:
  - Maduración: autopercepción, autovaloración, afectividad, autonomía, autoestima, empatía, control emocional, sexualidad integrada al amor.
  - Integración a la vida grupal.
  - Visión crítica de la realidad.
  - Sentido ético de la vida.
- Actitudes básicas del encuentro:
  - La comprensión básica por parte del que acompaña, ponerse en el lugar del otro, comprender efectivamente sus percepciones, aunque sin identificarse con sus problemas.
  - Autenticidad de la comunicación por ambas partes.
  - Aceptación de las dos personas.
  - La no directividad del interlocutor, evitando presionar con modelos, pautas, etc.
  - La confidencialidad de los asuntos tratados.
  - .Considerar a la entrevista como algo valioso, capaz de dar un sentido a la vida.
- Normas prácticas para realizar una entrevista.
  - Normas generales.

Se dice que un buen entrevistador es el que sabe escuchar, sabe preguntar y sabe interpretar. Por ello el entrevistador debe procurar que la entrevista no sea un monólogo, una discusión, un interrogatorio ni una simple conversación amistosa.
- Se requiere por parte del entrevistador:
  - Una actitud que facilite, con su apertura y capacidad de comunicación, que el entrevistado se sienta bien atendido y por tanto se exprese con entera libertad.
  - -Una actitud de aceptación y escucha activa.
  - Una actitud de dejar hablar y expresarse al otro.
  - No dejarse llevar por las primeras impresiones, prejuicios o estereotipos sociales que resten objetividad a la situación.
  - Saber captar lo que el otro realmente quiere decir, mas que lo que verdaderamente dice.
  - Guardar discreción de los informes recibidos en la entrevista.
- Normas concretas:

- Estudiar previamente los datos disponibles del alumno (currículum), calificaciones, opiniones del profesorado, opiniones de los padres respecto a su hijo; consultar a los educadores que lo conozcan y uso del archivo de la coordinación. Aunque esta hay que saber cómo y cuándo se hace referencia con el mismo alumno.
- Elaborar un esquema claro de los aspectos positivos y negativos, oscuros y contradictorios que necesiten ser aclarados.
- Determinar lugar, día, hora y duración de la entrevista en un marco externo adecuado que garantice la confidencialidad de lo que se va a tratar y evitar interferencias o interrupciones de terceras persona, del teléfono, etc.
- Momento inicial de la entrevista:
  - Recibir cordialmente al entrevistado, ser amable, dar confianza y seguridad.
  - Ser espontáneo, natural, evitar formalismos.
  - Mostrar interés por la otra persona. Para conseguirlo puede ayudar el ver a la otra persona con tranquilidad.
  - No mostrar una postura de superioridad o de juez.
  - Lograr que la otra persona hable con espontaneidad y sencillez, sin hallazgos o adulaciones.
- Momento central:
  - Plantear con claridad los temas que se quiere tratar. Es más importante ser concreto y preciso.
  - Usar una ficha o esquema, que servirá de guía, para que no se omita nada que parezca importante.
  - Preguntar lo que no entienda.
  - Resumir de vez en cuando lo que el otro ha dicho para cerciorarse de que se ha comprendido bien.
  - Analizar fría y objetivamente los datos que se le ofrecen.
  - Tratar de descubrir las actitudes y expectativas del otro.
- Clausura de la entrevista:
  - Asegurarse de que se ha obtenido o dado toda la información necesaria.
  - No crear falsas expectativas.
  - Agradecer la atención prestada y despedirse cordialmente.

### 3.9 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.

### 3.10 Ética 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 1).

| PRINCIPIOS<br>ÉTICOS<br>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 aquella 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 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> |
|--|--|

### 3.11 Test de 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 más".

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.

### 3.12 Test de Kuder

Kuder vocacional

### **Cómo se obtiene el perfil de preferencias vocacionales**

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.

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:

El examinado no entendió bien las instrucciones;

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.

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.

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.

### 3.13 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:

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.

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.

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.

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.

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.

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.

Interés literario. Es propio de todos aquéllos 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.

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.

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.

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.

### 3.14 Clasificación de actividades ocupacionales

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:

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.

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.

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.

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.

### 3.15 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  | <b>Servicio Social (S.S):</b>         | 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  | <b>Ejecutivo persuasiva (E.P):</b>    | 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  | <b>Verbal (V):</b>                    | Habilidad para comprender y expresarse correctamente. También para utilizar las palabras precisas y adecuadas.   |
| 4  | <b>Artístico Plástica (A.P):</b>      | 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  | <b>Musical (Ms):</b>                  | 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  | <b>Organización (Og):</b>             | Capacidad de Organización, orden, exactitud y rapidez en el manejo de nombres, números, documentos, sistemas y sus detalles de trabajo rutinario   |
| 7  | <b>Científica (Ct):</b>               | 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  | <b>Cálculo (Cl):</b>                  | Dominio de las operaciones y mecanizaciones numéricas, así como habilidad para el cálculo matemático.  |
| 9  | <b>Mecánico Constructiva (M.C):</b>   | 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 | <b>Trabajo al Aire Libre (A.L.I):</b> | 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   |     |
| <b>SUMA</b> |      |      |    |      |     |     |     |     |      |     |
| <b>%</b>    |      |      |    |      |     |     |     |     |      |     |

**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   | <b>S.S</b> | <b>E.P.</b> | <b>V.</b> | <b>A.P.</b> | <b>Ms.</b> | <b>Og.</b> | <b>Ct.</b> | <b>Cl.</b> | <b>M.C.</b> | <b>A.L.</b> |

## 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.

## UNIDAD IV

### 4.1 La orientación profesional

El campo específico de la orientación profesional es el desarrollo vocacional y el de las decisiones que afectan a ese desarrollo. En edad escolar están fundamentalmente relacionadas con elecciones de programas de estudios que preparan a los sujetos para las distintas profesiones.

Se suele hablar del “árbol de decisiones vocacionales”, porque en cada opción el camino que puede seguir el sujeto se abre en dos o más direcciones; en la siguiente opción vuelve a suceder lo mismo, y así sucesivamente. Si esto se representa gráficamente, el conjunto de las opciones entre las que un sujeto puede elegir toma la forma de un árbol de decisiones.

La realidad es que estas decisiones son el producto de toda una evolución personal y escolar, continuada a pesar de los altibajos de todo tipo, por ejemplo, familiares o sociales. El sentido de la orientación profesional está en acompañar al sujeto a lo largo de toda su evolución, sin limitarse necesariamente al ámbito escolar. También se toman decisiones vocacionales en el trabajo y en el hogar, y, al menos en teoría, la labor del orientador puede extenderse también al mundo del trabajo y a la familia.

De hecho el psicólogo cada vez está más presente en el mundo del trabajo, aunque con frecuencia se haya limitado su tarea a las de selección del personal, cuando puede realizar una función mucho más satisfactoria en la reorientación profesional de los trabajadores, indicando la conveniencia de cambios más o menos drásticos dentro o fuera de la empresa y estudiando con especial cuidado lo referente a necesidades psicológicas y satisfacciones personales en el trabajo en función de la trayectoria vital de cada sujeto. Esta labor es de interés para trabajadores y empresa, pues los dos salen ganando si los trabajadores dentro de la empresa están en la posición que mejor responde dentro de lo posible a las características individuales. En este campo el orientador tendrá que decidir dónde están básicamente sus lealtades, pero esto es cuestión de actitudes y valores personales.

Tanto en el campo escolar como en el laboral una de las primeras tareas del orientador es sensibilizar al sujeto respecto a la importancia, posibilidades, condicionamientos y

dificultades de la evolución y decisiones vocacionales. El sujeto tiene que tener cuenta al menos alguna de las variables que se mencionan en el apartado de Variables.

No hace falta insistir mucho en la importancia que tiene la labor del orientador profesional tanto para el mundo académico como para el mundo del trabajo. Sin recurrir a formulaciones teóricas, se puede decir que decisiones vocacionales más o menos irracionales, según modas o malas informaciones, pueden contribuir a situaciones más o menos caóticas, por ejemplo, en el mundo universitario; con los consiguientes niveles de fracasos y éxitos, abandonos y reorientaciones y reconversiones también más o menos costosas para todos, sujetos e instituciones. Al mundo del trabajo le llega la mano de obra del mundo académico y por ideas, técnicas, reciclajes y necesidades de educación permanente o recurrente, tiene una relación cada vez más estrecha con el mundo educativo. Ciertamente la labor del orientador puede ayudar a racionalizar decisiones y a reducir costos.

Si se habla en términos de “capital humano”, se puede hacer un análisis de costos y beneficios de las decisiones vocacionales tanto desde el punto de vista social como del individual, sin necesidad de recurrir al tópico justificado de la importancia económica de la educación de la mano de obra tanto para la sociedad como para el individuo. A la hora de los costos- sacrificios, el sujeto debe incluir, naturalmente lo que deja de ganar por no estar trabajando, entre los beneficios- ganancias hay que valorar de alguna forma no solo las económicas, sino también las psicológicas y sociales.

## 4.2 Variables que afectan a las decisiones profesionales

### Variables económico- laborales

La primera y más importante es el sistema de producción en que se desarrolla el sistema educativo. Las decisiones profesionales no tienen los mismos condicionamientos y los factores prioritarios no son los mismo en un sistema neocapitalista que en uno socialista. Como también influye el nivel de industrialización del país. La mayoría de los orientadores y orientados se mueven en la perspectiva de que las decisiones vocacionales se toman en España dentro de un sistema neocapitalista con un nivel de desarrollo que se aproxima al nivel postindustrial.

En una sociedad así el papel de las predicciones de necesidades de manos de obra y la planificación correspondiente del flujo de estudiantes por profesiones y especialidades es

menor y está sujeto a mayores márgenes de error que en países de planes quinquenales relativamente rígidos. Es difícil dictaminar la utilidad de tales predicciones, especialmente si se circunscriben a subunidades menores del país, por ejemplo, a ciertas regiones, o si las predicciones son muy a larga distancia, aunque se provean los mecanismos de corrección de las predicciones. Lo que sí es tremendamente útil es la información primaria y secundaria que suele acompañar a esos estudios de predicción.

El hecho es que progresivamente el sistema educativo proporciona más mano de obra que la que necesita o puede emplear el sistema de producción. Este exceso de oferta de mano de obra afecta de forma desigual a distintos campos de trabajo, pero es un fenómeno global y aparentemente irreversible, por lo que enseña la experiencia de otros países. Bergendall (1977) aduce como razones de esas discrepancias entre la oferta y demanda las dificultades técnicas de las predicciones, la vitalidad de la sociedad moderna, la influencia de economías extranjeras en países pequeños y el margen dejado para las prioridades individuales. Otros suelen citar la mecanización como factor fundamental de la reducción de la disponibilidad de puestos de trabajo.

Parece ser que en todos los países industrializados se llegará a una reducción progresiva de la jornada de trabajo sin disminución de salario, porque trabajando menos se producirá más. Un resultado práctico será el desempleo, que es ya una realidad con la que tenemos que contar todos, especialmente los estudiantes, pues la tasa de incidencia entre los jóvenes es mucho mayor que para otras edades.

Ante el paro caben distintas soluciones más o menos falsas, como el paro encubierto, el retiro obligatorio a edades cada vez más tempranas, la eliminación del pluriempleo, incluso la utilización del sistema educativo para entretener a los jóvenes sin lanzarlos al mercado del trabajo que no les puede ofrecer puestos.

Una solución positiva inevitable es la educación de todos para el ocio.

Prepararnos para tener más tiempo de ocio escogido o impuesto y aprender a utilizarlo creativamente hasta alcanzar el «equilibrio nuevo» entre el tiempo de trabajo obligatorio y la vida extraprofesional también activa y enriquecedora, evitando el «peligro de polarización exclusiva de las personas altamente cualificadas en sus actividades profesionales» (Reuchlin). Los más dispuestos a salirse de su contexto sociocultural estudiarán las posibilidades que ofrecen la ampliación del mercado de empleo como consecuencia de la previsible entrada

de España en el Mercado Común y del mantenimiento e incluso mejora de las relaciones con Latinoamérica.

Otro problema de gran incidencia en las decisiones vocacionales es el nivel de especificidad de las cualificaciones según ocupaciones, pues afecta a la movilidad ocupacional y a la posible sustituibilidad de titulaciones o intercambiabilidad de profesiones para ocupaciones similares.

En este sentido es inevitable que los distintos grupos profesionales sigan luchando cada vez con más intensidad en defensa de los intereses de sus grupos, evitando «intrusismos» y creando cotos cada vez más cerrados. De momento este problema afecta más a ciertos campos que a otros, en función probablemente del nivel de desempleo en ese campo. Una mala consecuencia es que también esto favorece la «titulitis», como prueba de pertenencia al grupo y como exigencia de educación formal incluso para ocupaciones en que la capacidad, la experiencia o la práctica pueden ser más importantes que la educación formal.

#### Variables socio-políticas

También aquí hay que mencionar en primer lugar los aspectos globales de la organización política de la sociedad, pues cambios cualitativos en este aspecto influyen radicalmente en el contexto y las opciones de las decisiones profesionales.

Puede variar, por ejemplo, el dinero dedicado a la educación, y aunque siempre será limitado, caben distintas formas de distribuirlo (relación entre los distintos niveles de enseñanza, entre formación profesional-técnica y académica, entre enseñanza privada y pública) y de asegurar que se usa eficientemente.

Sin demagogias fáciles hay que aproximarse mucho más a una «igualdad de oportunidades» real, entendida no en el sentido restrictivo habitual (igualdad de oportunidades para los listos), sino una igualdad de oportunidades de educarse y desarrollarse según sus posibilidades para todos, aunque uno haya nacido sin ciertas habilidades o con otros problemas específicos. A los políticos pueden exigirles que legislen los medios para que todos tengan igual accesibilidad a la universidad y otros estamentos educativos, accesibilidad limitada por criterios justos que se aplican igualmente a todos.

Una excepción sería lo que en varios países está recibiendo mucha atención: la educación compensatoria de desigualdades, por ejemplo, socioeconómica.

Se suele comenzar desde muy temprano y los resultados no han sido tan satisfactorios como se deseaba y cabía esperar por los recursos utilizados.

Lo que si es desproporcionada es la moda de los estudios universitarios, explicable en parte por carencias sociológicas anteriores, por su aparente prestigio, por las mejores retribuciones de los titulados universitarios (aunque cada vez es menor la razón de los salarios de titulados universitarios a los de los no universitarios). Alegre (1978) añade como razones de la demanda social de la educación superior, la educación como bien de consumo, el aumento de la enseñanza secundaria y el paro juvenil que se intenta combatir con una mayor permanencia en el sistema educativo.

En contraposición hay que aumentar el prestigio de la Formación Profesional, porque es necesaria y porque efectivamente hay razones de todo tipo para valorarla. Para ello primero hay que continuar mejorándola y en ese sentido es buena la idea de posponer el momento de su comienzo y de incluir en toda educación más componentes de formación profesional. Si hace falta, se debe recurrir a los «mass-media» e incluso jugar con el prestigio que tienen «técnicos», «ingenieros», etc., titulando así, como se hace, los estudios de formación profesional.

Esto nos lleva a considerar el influjo de la familia en las decisiones vocacionales.

No sólo por la importancia que tiene el ambiente general de la familia en el desarrollo global del sujeto, tanto en aspectos intelectuales y de rendimiento como motivacionales. Sin excluir la importancia actual de los medios económicos a la hora de pensar en posibles estudios más o menos largos, incluso fuera del lugar de domicilio. Tiene una especial importancia el influjo familiar en el nivel de aspiraciones y en las expectativas que crea.

Otro aspecto importante es el referente al feminismo. Afortunadamente se están rompiendo barreras educativas y laborales que no debieran existir, aunque con mayor éxito en lo primero que en lo segundo. Aun así hay mucho que hacer también en las actitudes, valoraciones y expectativas con que hombres y mujeres enfocan las decisiones vocacionales. El orientador profesional puede ser un clarificador activo de los mecanismos psicológicos y sociales que están operando diferencialmente.

Variables pedagógico- educativas

Hay un hecho prácticamente inamovible: la masificación de la enseñanza, aun a nivel universitario. No es pensable una vuelta atrás hacia el elitismo simplemente porque los afectados no lo permitirán. Sin llegar a una política abierta de ‘‘numerus clausus’’, aun los

intentos más o menos suaves de selectividad crean grandes resistencias. Hay razón al acusar a los estudiantes de ilógica al reclamar la entrada abierta a la universidad con posturas y terminología de economía de mercado y, al terminar los estudios, exigir un puesto de trabajo con mentalidad socialista.

El sistema educativo se defiende a base de admitir más bien a todos y luego echar del sistema a los peor dotados, o a quienes no tienen no tienen voluntad o disposición para superar las dificultades que se crean. Realmente es alarmante el número de abandonos, sobre todo en las carreras técnicas, más teniendo en cuenta que no pueden hacer valer con ningún título los años que hayan aguantado dentro de la Universidad.

#### VARIABLES PSICOLÓGICAS

La característica más importante de los últimos años ha sido la progresiva superación de los modelos de decisión vocacional estáticos o estructuralistas: adecuación de los requisitos aptitudinales y oferta de estímulos por parte del trabajo con las aptitudes y necesidades por parte del sujeto. Se están imponiendo modelos más dinámicos, que tienen en cuenta los principios de la psicología evolutiva y postulan, por ejemplo Super (1957), el paso por diversas etapas de maduración vocacional, guiadas por factores psicológicos de gran fuerza, como el concepto de sí mismo.

### 4.3 Actitudes y tareas básicas del sujeto en la elección profesional

Muchos sujetos, ante la variedad de factores y condicionantes, escogen mal su camino vocacional. No hay reglas fijas para evitarlo; pero pueden ser útiles las siguientes actitudes, principios y tareas:

1. Conocerse a sí mismo, sobre todo en las dimensiones más relevantes para las decisiones profesionales, procurando tener claro el sentido de la evolución vocacional personal.
2. Realismo tanto en el conocimiento de la realidad como en el de las posibilidades personales, sin que una actitud claramente realista ahogue la fuerza de las ilusiones, el nivel de aspiraciones que ayuda a superarse y a superar la realidad. El realismo debe hacer conocer y tener en cuenta las posibilidades que ofrece la\* realidad; los condicionamientos que las limita, por ejemplo, las características del sistema educativo, las imposiciones de la familia, la proximidad o lejanía del centro de estudios preferido, etc.; el cálculo de costos y

beneficios en los distintos cursos posibles de acción; las ayudas y becas que se pueden conseguir, etc.

3. Buena información sobre profesiones y estudios.
4. Actitud de flexibilidad para adaptarse a la realidad, incluso con cambios de expectativas, sin, sacrificar principios y objetivos personales fundamentales.
5. Preparar las decisiones vocacionales antes de que llegue el último momento y haya que actuar precipitadamente, comenzando por ver si se está en condiciones de tomarlas y si se pueden posponer; evitando al máximo el influjo de motivaciones irracionales.
6. Saber que el desempleo es una posibilidad muy probable; conocer el de la especialidad que se quiere; no aceptando derrotistamente, sino con una actitud psicológica no excesivamente frustrante; pensar en planes alternativos si llega el desempleo.
7. No estar ni excesivamente abierto, ni excesivamente cerrado a reorientaciones académicas y reconversiones profesionales.
8. Dar por supuesto que se necesitará educación permanente y recurrente.
9. Procurar conseguir un equilibrio sano en cuanto al nivel de especialización que se desea, según carreras, situación de la oferta de puestos de trabajo y objetivos personales.
10. Otros: No caer en la moda de la Universidad por la Universidad.

Contactar con el mundo del trabajo que se querría tener después, como experiencia y para constatar teoría y realidad. Evitar que fracasos académicos parciales lleven al abandono de una opción que sigue teniendo sentido vocacional, procurando analizar las causas reales del fracaso. Estar atento a los cambios sociopolíticos y a sus repercusiones para los planes personales.

#### 4.4 Tareas concretas de los grupos interesados en la orientación profesional

El orientador con frecuencia no puede realizar su función convenientemente porque le faltan los medios necesarios para poder realizarla. No se puede esperar que cada orientador sea capaz de resolver la papeleta, cuando eso supera sus posibilidades. El crear la infraestructura necesaria para una buena orientación profesional es responsabilidad de grupos profesionales y organismos oficiales con la debida colaboración, incluso financiera, del mundo del trabajo, que debe estar claramente interesado en toda esta problemática. Siempre interesará que se siga trabajando en los problemas teóricos de la vida y desarrollo profesional, incluyendo una investigación seria que lleve a innovaciones y mejoras prácticas.

Pero lo que de verdad urge muy en concreto es mejorar la medición de las variables personales relacionadas con las decisiones vocacionales y facilitar la información de estudios y profesiones.

Son dos terrenos en que no se ha utilizado los medios técnicos en España tanto como en otros países, cuando ordenadores y demás equipamiento para el tratamiento de datos masivos están ya preparados para realizar la tarea que se necesita. En este contexto todavía hay quienes hablan del peligro de deshumanización de procesos tremendamente personales, y de hecho hay utilizaciones de los medios técnicos que pueden ser acusadas de ser deshumanizadas.

Al mismo tiempo no cuesta ver las posibilidades que abren y el ahorro de energías que suponen, cuando se utilizan como instrumento que libra al especialista de tareas que no tiene por qué hacer él cuando las pueden realizar las máquinas.

#### a) **Medición**

Puede aplicarse a la medición de costos y beneficios, pero lo que más urge a los orientadores es ampliar la gama de instrumentos de medida de las variables personales (aptitudes generales, diferenciales, motivación, intereses, etc.) relacionadas con la elección profesional y de las variables del mundo del trabajo que pueden influir en las decisiones vocacionales y en la satisfacción en las distintas ocupaciones.

Afortunadamente se ha avanzado mucho y aprisa en España en cuanto a la medición de características personales; pero queda muchísimo por hacer.

Los organismos oficiales y privados podrían potenciar más investigaciones en este terreno, tanto en la adaptación de buenas pruebas extranjeras como en el desarrollo de originales, evitando que tantos trabajos se queden a mitad de camino (sin manuales técnicos, ni suficientes datos de validez, ni variaciones amplias, etc.), como ahora pasa demasiado frecuentemente. No está claro si las editoriales españolas están dispuestas a asumir el papel central en este terreno que han asumido en otros países. Lo que sí está claro que para hacer una buena orientación profesional hay que reclamar más esfuerzos en el terreno de la medición.

#### b) **Información**

La referente a estudios es más fácil de tener al día y de hacerla llegar a los interesados, a pesar de lo cambiante que pueda parecer (nuevos centros, nuevos planes de estudios, etc.).

Se debiera completar con datos aproximados sobre tasas de abandonos y repeticiones y sistemas de ayudas económicas al estudiante.

En cambio, una información exhaustiva y al día en cuanto a profesiones y ocupaciones es casi imposible, por los continuos y casi imperceptibles cambios de la situación del mercado. Pero puede ser y debe ser mucho mejor de la que se dispone actualmente.

Sin abandonar las predicciones de los estudios prospectivos (sobre todo, en cuanto a los campos en que previsiblemente va a faltar mano de obra), hay que montar un sistema continuo que haga posible la vulgarización de los datos de los estudios descriptivos. Hacen falta profesiografías, diccionarios de títulos de ocupaciones con descripciones breves de las mismas, libros especializados con descripciones más amplias, presentaciones gráficas y audiovisuales muy didácticas de las principales ramas de ocupaciones, etc. Todo ello permanentemente actualizado.

En España no tendríamos que partir de cero, pues hay modelos extranjeros que nos podrían servir de pauta y ahorrarnos muchas energías. La propuesta formal que se hace en este artículo es la adaptación a España de lo que hacen los numerosos institutos rusos, labor que se debiera realizar también aquí. Ellos los cuentan por decenas. Aquí se podría comenzar por *uno*.

Las primeras etapas de su lanzamiento no tendrían que ser muy costosas, pues se trataría, sobre todo, de sentar unas buenas bases de acción. Se deberían encontrar los cauces administrativos para que las empresas industriales también participaran en la sufragación de los gastos y marcha del Instituto. Cabe pensar que alguna de las instituciones u organismos ya existentes con fines aparentemente relacionados asuma esa labor. La experiencia parece indicar que tal camino no es muy viable, pues cuesta romper los moldes establecidos y la atribución de recursos suelen perderse por las luchas de competencias existentes.

Ese Instituto o alguien con poder suficiente, debería adoptar, por ejemplo, la idea de varios intentos americanos bastante logrados (Sigi, Nyers, etc.) por aplicar la capacidad de memoria y organización de los ordenadores a la información profesional y de estudios. Por un sistema interactivo de preguntas y respuestas entre ordenador y sujeto se llega progresivamente y tras un proceso de eliminación lógico a la información específica que le interesa al sujeto.

Este proceso es muy educativo para el sujeto, pues le obliga a plantearse cuestiones relevantes que a lo mejor ni se le habían ocurrido, y a clarificarse en algunas de ellas.

La idea es válida y es viable también en España. Simplemente habría que crear o adaptar los programas de ordenador correspondientes, sistematizar el mantenimiento de la información actualizada del ordenador, y encontrar la forma de que el sistema fuere barato para sus posibles innumerables usuarios.

#### 4.5 Programas de educación para la carrera

El movimiento de educación para la carrera tiene dos líneas de actuación: que los jóvenes sean capaces de conocerse y que puedan llegar a ser ciudadanos productivos.

Estas dos premisas básicas implican conocer y poseer: conocerse uno mismo, conocer el entorno y conocer la carrera y el mercado; poseer las competencias y destrezas básicas que demanda el puesto de trabajo y la habilidad para la adaptación y la toma de decisiones. Dado que ambas cuestiones pueden considerarse como una formación previa, el movimiento no deja de tener un fuerte matiz preventivo.

En este sentido, la implementación del movimiento a través de programas educativos se configura como la línea de actuación más viable. A través de estos programas se trata de enseñar a los trabajadores la importancia de sus tareas de trabajo, se promueve la variedad de operaciones en el lugar de trabajo y se trata de estimular la iniciativa y creatividad de los trabajadores, es decir, se trata de formar a las personas en competencias básicas. Hoyt y Shylo (1987), autores clásicos del movimiento, proponen una serie de competencias básicas.

1. Habilidades académicas básicas matemáticas y de comunicación oral y escrita.
2. Habilidades para usar y practicar buenos hábitos de trabajo.
3. Habilidades para desarrollar y utilizar un conjunto de valores de trabajo personalmente significativos que motiven al individuo a querer trabajar.
4. Habilidades para alcanzar un conocimiento básico y un aprecio del sistema de empresa privada, incluyendo el trabajo organizado como parte de ese sistema.
5. Conocimiento de sí mismo y conocimiento de las oportunidades educativas y ocupacionales disponibles.
6. Habilidades de toma de decisiones para la carrera.
7. Habilidades para buscar, encontrar, obtener y conservar un empleo.
8. Habilidades para utilizar de manera productiva el tiempo de ocio a través del trabajo no remunerado, incluyendo el voluntarismo y el trabajo realizado en la casa o estructura familiar.

9. Habilidades para superar los prejuicios y estereotipos que actúan como determinantes de la completa libertad de elección de carrera para todas las personas.

10. Habilidades para humanizar el propio lugar de trabajo.

Siguiendo este enfoque, la Escuela como institución debería tratar de preparar para estas competencias que se consideran básicas en el mundo laboral: serían en última instancia los objetivos de un programa de intervención y guiarían la evaluación del mismo.

Además de los presupuestos básicos en los que se fundamenta la acción y los objetivos del programa, Pérez Boullosa y Blasco (2001) proponen tres estrategias para la integración de los contenidos: la inclusión o integración de los conceptos laborales en las diferentes áreas que componen el currículo, la adición o creación de una asignatura –una estrategia en principio contraria a los principios del enfoque– o la mixta, la más extendida, la que incluye los contenidos en unas áreas determinadas del currículo. Entre las actividades que Rodríguez Moreno (1998) propone en la implementación de programas educativos para el desarrollo de la carrera cabe destacar el trabajo con los centros de interés, la realización de prácticas tanto reales como simuladas, o la elaboración de unidades didácticas específicas ligadas a áreas curriculares concretas. A través de ellas es posible implementar actividades como la elaboración del propio perfil, la adquisición de técnicas de búsqueda de empleo o el entrenamiento en situaciones hipotéticas.

Todas ellas son susceptibles de llevarse a cabo a través de los servicios de orientación de los centros en estrecha colaboración con el profesorado y las familias y en conexión con otros agentes educativos de la comunidad. Su puesta en marcha define no sólo un estilo de intervención en orientación profesional, sino toda una concepción de lo que supone una profesión en la vida de una persona.

#### 4.6 Factores de intervención: I.- autoconocimiento.

La elección vocacional tiene un alto componente motivacional que viene determinado por el gusto o la inclinación personal por ciertas actividades. Cuando ambos se estabilizan – generalmente a partir de la adolescencia (Super, 1980)– es posible hablar de intereses vocacionales. Su exploración constituye un ámbito clásico de intervención en orientación vocacional.

En determinadas etapas del ciclo vital, máxime si se habla de transiciones tan importantes como las que se producen entre la adolescencia y la primera juventud, cuando los

principales componentes de la personalidad cristalizan, la persona puede sentir una falta de elementos de juicio sobre sí misma para decidir acerca de qué es lo suyo. Es frecuente, por ejemplo, que los y las adolescentes manifiesten interés variable por una o varias áreas o perfiles profesionales a la vez, o que parezcan inclinarse alternativamente por uno u otro. Este interés o inclinación puede verse poderosamente influido por numerosas instancias sociales, desde el círculo de amigos hasta los medios de comunicación, lo que dificulta muchas veces el proceso del propio conocimiento. También puede ocurrir que se sientan perplejos a la hora de caracterizarse o de expresar sus propias cualidades.

Sin embargo, para la elección vocacional no basta un autoconocimiento superficial, de ahí que sea importante ahondar en una reflexión madura sobre la propia identidad y potencialidades. ¿Cómo ayudar entonces a facilitar esta exploración?

Blasco, Fossati y Pérez Boullosa (2003) consideran esencial en el ámbito del autoconocimiento la exploración de:

- Rasgos de personalidad: ansiedad, autoestima, autocontrol, perseverancia, introversión, extroversión. Estos rasgos pueden explorarse con la ayuda de instrumentos o cuestionarios de personalidad, en el trabajo en grupo con otros compañeros y compañeras, en actividades que requieran de la propia descripción o descripción de otros, en juegos de roles, etc.
- Capacidades cognitivas. Se suelen señalar las capacidades cognitivas (verbales, numéricas, mecánicas, artísticas, físicas, de razonamiento, de memoria, de atención, perceptivas, espaciales...) como predictores de diferentes niveles de desempeño en profesiones diferenciales. Más allá de la evaluación del nivel de competencia curricular, es preciso preguntarse cómo se están evaluando estas capacidades y si se están procurando cauces para el desarrollo de todas ellas, más allá de lo que hasta la fecha el sujeto haya podido exteriorizar.
- Competencias emocionales. Se consideran dos tipos de competencias emocionales: las personales –conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación– y las sociales –empatía y habilidades sociales–. El trabajo en grupo requiere de estas competencias y permite apreciar tanto el déficit como aquellas competencias más desarrolladas.
- Competencias profesionales. Se refieren a aquellas competencias directamente relacionadas con el desarrollo de una profesión. Mientras que en el ámbito empresarial es muy fácil conocer y evaluar estas competencias, en el contexto escolar, por falta de exposición a un contexto desencadenante, no lo es tanto. En el caso de la Formación

Profesional, sin embargo, la evaluación de competencias se realiza de forma sistemática a través de las asignaturas de carácter práctico o aplicado. Para conocer las competencias profesionales pueden analizarse experiencias laborales previas de prácticas o en primeros empleos, realizarse actividades de acercamiento a la práctica profesional a través de visitas o vídeos, entrevistar a profesionales, etc.

- Otras cuestiones a tener en cuenta en el ámbito del autoconocimiento son las actitudes y expectativas con respecto a un trabajo, los valores que se le asignan a éste, el nivel de aspiraciones, etc.

Aparte de estos componentes, requieren especial atención los intereses vocacionales, determinantes en la elección profesional.

Los intereses vocacionales o profesionales son “indicadores de la conducta vocacional caracterizados por una tendencia relativamente estable en el sujeto, de atracción o rechazo hacia determinados campos profesionales o áreas vocacionales” (Blasco, Pérez Boullosa y Fossati, 2003: 25).

Entre los instrumentos clásicos que pueden citarse en la exploración de intereses vocacionales destacan:

- El CIPSA. Cuestionario de Intereses Profesionales, de Fernández Seara y de Andrade de 1985.
- El CIV. Cuestionario de Intereses Vocacionales, de Rivas y Martínez, de 1987.
- El IP. Inventario de Intereses Profesionales, de Thurstone, de 1986.
- El Kuder. Registro de Preferencias Vocacionales, de Kuder, de 1986.

Como se ve, la década de los ochenta es un momento especialmente prolífico en el diseño y validación de inventarios para la exploración de intereses profesionales.

Posteriormente algunos profesores de la Universidad de Valencia comienzan a trabajar en lo que con el tiempo se ha denominado Sistemas de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional (SAAV) (Rivas, 2003). Estos sistemas exploran entre otras cosas el patrón vocacional en base a las capacidades y motivaciones del usuario y son de gran utilidad para completar la información para la toma de decisiones.

## 4.7 Factor de intervención: 2. El conocimiento del sistema educativo

El proyecto vocacional se comienza a gestar desde edades tempranas y sus primeros pasos se dan cuando la persona aún se encuentra dentro del sistema educativo.

Por otro lado, los primeros procesos de toma de decisiones, que van a marcar ese proyecto, hacen referencia la mayoría de las veces a itinerarios académicos y opciones de formación. Por ello, el conocimiento del sistema educativo es otro ámbito de conocimiento imprescindible para la toma de decisiones vocacional.

Por lo que se refiere al conocimiento del sistema educativo es importante obtener información relativa al marco legislativo vigente, los posibles itinerarios académicos, la optatividad y las opciones académicas y profesionales a las que permiten acceder los estudios cursados o los que se tiene intención de cursar. Es también muy importante conocer los itinerarios en formación no reglada, formación ocupacional y continua, así como sistemas de acreditación, sobre todo en el caso de contar con experiencia laboral no ligada a una titulación o haber adquirido competencias profesionales en el ámbito no formal. De hecho, aunque los sistemas de acreditación en

España no está tan desarrollados como en otros países europeos, ésta es una de las perspectivas que con más fuerza irrumpe en el mercado de formación, como se señala en el epígrafe dedicado a las nuevas perspectivas en orientación académico profesional.

El trabajo en el conocimiento del sistema educativo debe ser sistemático. Aunque el alumnado esté integrado en el sistema no significa que conozca sus posibilidades.

El estudio de la oferta educativa, de los pasos necesarios para acceder a otros estudios o para darles continuidad, puede realizarse a través del estudio de organigramas del sistema educativo que expliquen los requisitos de acceso o las pasarelas entre estudios. También pueden organizarse mesas redondas con antiguos alumnos y alumnas de los centros escolares que cursaron o están cursando distintos estudios, visitas a centros educativos con una oferta educativa diversa (centros universitarios, centros que ofertan ciclos formativos, etc.) o análisis de guías de estudios o folletos con la oferta formativa de diversas instituciones. Gran parte de esta información se facilita a través de Internet, por lo que en el proceso de búsqueda se han de manejar herramientas informáticas a nivel básico.

#### 4.8 Factores de intervención: 3. El conocimiento del mundo laboral

El conocimiento del mundo laboral incluye el análisis de cuestiones tan diversas como los organismos intermediarios facilitadores de la inserción laboral o de la creación de empleo, la oferta de empleo público y privado, los nuevos yacimientos de empleo, las posibilidades de inserción en un ámbito local concreto, las estructuras básicas y relaciones propias del

mercado laboral o los perfiles profesionales y sus características específicas. Todos estos aspectos son relativos al conocimiento de la actividad profesional, pero también es imprescindible conocer cómo se lleva a cabo el proceso de inserción laboral. En este sentido, se han de trabajar métodos de búsqueda de empleo o preparación de documentos de presentación.

En el desarrollo de este ámbito de intervención pueden llevarse a cabo las actividades siguientes:

- Estudio de ofertas de empleo recogidas en prensa, portales especializados o bolsas de trabajo.
- Confección de documentos para la inserción profesional: instancias, cartas de presentación, curriculum vitae, etc.
- Análisis de las pruebas de selección más frecuentes, desde pruebas psicotécnicas a demostración de destrezas o entrevistas.
- Conocimiento de las técnicas de selección de la entrevista a través de análisis de vídeos, empleo de recursos informáticos, dinámicas de grupo, simulación de entrevistas, etc.
- Estudios de casos.
- Análisis de documentos estadísticos acerca de profesiones: estudio de tasas de colocación según perfil profesional o de inserción laboral según estudios o según formación adicional, etc. Los datos para el análisis pueden recabarse del Instituto Nacional de Estadística, del Servicio Público de Empleo Estatal o de servicios de empleo regional o local...
- Mesas redondas con profesionales o responsables de empresas e instituciones.
- Visitas a empresas e instituciones. Observación de puestos de trabajo y confrontación con perfiles profesionales.

#### 4.9 Factor de intervención: 4. Toma de decisiones

Otra cuestión que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar intervenciones para la orientación académico-profesional es la enseñanza sistemática de estrategias para la toma de decisiones.

Antes de comentar brevemente cómo se puede abordar la intervención hay que decir que una adecuada toma de decisiones requiere no sólo de la adopción de estrategias para

llevarla a cabo, sino también cierto grado de madurez. Aunque la toma de decisiones no puede aprenderse sensu estricto, pues se trata de un proceso complejo, es cierto que en su adquisición el aprendizaje tiene un importante papel. Con anterioridad a los enfoques teóricos de la toma de decisiones, quedaba implícito que bastaba la madurez para decidir. Esta postura resulta insuficiente como también lo es pretender que basta con el aprendizaje de estrategias para decidir de modo adecuado.

Desde la perspectiva psicológica, las estrategias que permiten la toma de decisiones no son distintas de las estrategias de solución de problemas. En este sentido pueden enseñarse explícitamente y a través de la práctica, ciertas estrategias para la resolución de problemas cotidianos tales como las siguientes:

- Estrategias limitadoras del espacio de búsqueda. Estas estrategias focalizan la atención sobre las cuestiones a abordar y limitan el espacio a evaluar, con lo que el análisis se simplifica. Entre estas estrategias se encuentra el análisis de medios empleados para lograr unos fines o el establecimiento de pequeños objetivos previos o de metas intermedias.
- Estrategias que amplían el espacio de búsqueda. Amplían el propio zoom y permiten observar el problema desde una perspectiva más amplia. Entre estas estrategias se encuentra el razonamiento por analogía con otra situación, la tormenta de ideas, la clasificación y jerarquización de posibilidades según criterios, o la búsqueda sistemática o exhaustiva de información.
- Estrategias que reformulan el problema, que lo hacen más práctico, más asequible, o que permiten interpretarlo en términos más cercanos. Las más comunes son las analogías.
- Estrategias que promueven la generación y comprobación de hipótesis, esto es, el ensayo. Dentro de estas estrategias está entre otras, las prácticas en empresas, el contacto directo con el trabajo o la realización de tareas propias de un perfil profesional.

Por otra parte, la madurez requiere un entrenamiento en la autonomía y en la responsabilidad, que se va consiguiendo a través de pequeñas decisiones cotidianas.

Por ello, una primera intervención tiene que ver con procurar las habilidades para analizar consecuencias, asumir riesgos, evaluar las propias actuaciones o saber reconducir situaciones (desde pedir perdón a modificar la estructura de un trabajo) en contextos habituales.

## 4.10 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.

## IMPORTANCIA

En el proceso de orientación el profesional se encarga de analizar las características del sujeto a través de diferentes estudios [1], para el apoyo de una buena orientación es necesario la utilización de instrumentos que sean confiables, válidos y estandarizados, cuyos resultados permitan contrastar la información previamente obtenida y que involucre un proceso de asesoramiento exhaustivo. Dentro de este estudio se debe analizar las motivaciones, aptitudes, intereses y rasgos personológicos del individuo para realizar la orientación profesiográfica. ¿Por qué se considera importante la motivación del adolescente? Porque el crecimiento personal depende de una estructura motivacional [2], para Valderrama [3] la motivación es aquella que guía y mantiene el comportamiento, durante la toma de decisiones y para seleccionar una carrera se debe tener en cuenta que intervienen tanto motivos intrínsecos como extrínsecos [4]. Ahora, para obtener un adecuado rendimiento académico es importante tener aptitudes vocacionales, ya que ello permite construir logros significativos para el sujeto, en el desarrollo de una ocupación o profesión, el interés juega un papel predominante, pues permite que la persona desempeñe dicha actividad con gusto, disposición, apego y cariño [5]. Para una buena adaptación a este nuevo nivel de exigencia académica es necesario que el sujeto se conozca y aprenda a reconocer si está preparado para iniciar la edad adulta con certeza y confianza [6]. Para ello es importante el estudio de la personalidad, ya que permite entender un conjunto de atributos e inclinaciones que convergen en un sentido de identidad

e integridad [7], debido a que somos sujetos en constante cambio o desarrollo es vital identificar en la adolescencia cada fase con sus crisis particulares y encarar o resolver la identidad del yo.

Para un proceso de orientación profesiográfica se debe tener un conocimiento certero respecto a una carrera u ocupación determinada, esto implica que el estudiante cuente con información sobre su disponibilidad en el mercado. Apaza [8] define la orientación profesiográfica como una actividad que se realiza con la finalidad de conocer las profesiones a partir de la investigación de varios indicadores como; los planes de estudio, los requisitos y el perfil de egreso en el campo laboral. Cuando se cuenta con dicha información el sujeto puede ampliar la comprensión sobre lo que implica seleccionar dicha carrera y puede visualizarse a futuro en un determinado contexto. Las elecciones formativas y vocacionales después de la preparatoria pueden presentar oportunidades de crecimiento cognoscitivo a un nuevo ambiente educativo o de trabajo y ofrece la oportunidad de afinar habilidades y probar nuevas formas de mirar el mundo. En el momento en el que se proporciona información real sobre las actividades profesionales, la persona está en condiciones de reconocer cuales son los distintos perfiles, el rol de su trabajo en la sociedad y probables plazas de trabajo. Según Del Pozo [9], en la sección V de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el artículo 58 menciona que la atención integral de los estudiantes en proceso de formación es un componente indispensable de la acción educativa y debe ser organizada e implementada por el Departamento de Consejería Estudiantil de los establecimientos educativos en todo los niveles y modalidades. Por ejemplo, un adolescente que consulta sobre que estudios emprender al terminar el bachillerato; el psicólogo deberá tener en cuenta sus aptitudes, actitudes, preferencias vocacionales y características de personalidad para dar dicha orientación. Gran parte de los conflictos o confusiones de los estudiantes respecto a la elección de carrera se debe a la carencia de información con relación a las opciones de estudio.

Si los estudiantes no reciben una orientación acerca de sus aptitudes o vocación, tienden a sentirse desorientados, sin saber que estudiar o en otros casos inseguros y con obstáculos en las carreras que eligen estudiar o peor aún dejan de estudiar y se dedican a trabajar en lo que se les presente, generando jóvenes desempleados y sin formación académica. Por eso es necesario emprender acciones que contribuyan a la comprensión de este fenómeno

y también es necesario realizar un análisis de la función pedagógica frente a esta problemática.

Es importante tener en cuenta que para un proceso de orientación de cualquier tipo se debe considerar la situación social, ambiental, económica, política y psicológica de la persona, Aragón [10] establece que para este proceso se debe iniciar con la identificación de los elementos del mundo real con los elementos o constructos del sistema lógico que en este caso afectan directamente en la elección de una carrera. Entonces ¿Por qué es importante la orientación profesiográfica en los bachilleres?, científicos piensan que algunos, en especial en Inglaterra, se toman un año libre de la educación formal o del trabajo para adquirir nuevas habilidades, hacer trabajo voluntario, viajar o estudiar en el extranjero como un proceso de autodescubrimiento que les ayude a definir quiénes son y sobre todo que es lo que harán el resto de sus vidas. En Estados Unidos, alrededor de 4.6 millones de estudiantes siguieron por lo menos un curso virtual durante el otoño de 2008 [11], y uno de cada cuatro estudiantes harán un curso virtual en algún punto de su carrera universitaria. Es indudable que los países que tienen sistemas más selectivos de ingreso a la educación superior, la deserción sea más baja que en aquellos países que poseen sistemas más abiertos. Las instituciones educativas en el Ecuador se han centrado en la preparación y la aprobación de una prueba que permite a los estudiantes de último año de colegio ingresar a la educación superior, dejando de lado un proceso de orientación que implica conocer las ofertas académicas de dichas instituciones, es un proceso que debe realizarse desde los primeros años de colegio y no focalizarse en la aprobación de una prueba como único sistema regulador y orientador, misma que al no satisfacer las necesidades de los estudiantes se ha tenido que someter a diferentes cambios con el objetivo de disminuir el índice de deserción en las Universidades, según Machado [12], los cambios en la prueba Ser Bachiller se dieron porque también hay estudiantes que obtienen altas calificaciones en el examen, pero su rendimiento en la universidad no siempre es satisfactorio. Así lo evidencia un artículo del diario El Comercio [13], donde se menciona que cada año 133.000 jóvenes que quieren ingresar a la universidad pública no lo logran, mientras que los que ingresan, 23.000 optan por desertar del sistema. Además, estudios de Patiño & Cardona [14], indican que los tres primeros semestres constituyen el periodo más crítico para los estudiantes y alrededor del 95% de los retiros se deben a un bajo desempeño académico que se evidencian durante

estos

semestres.

Las causas son varias, estudios realizados en Colombia por el observatorio de graduados de la Pontificia Universidad Javeriana, se plantea que el abandono universitario es un tema complejo, algunos tienen que ver con el perfil del alumno, factores de carácter social, desconocimiento del ámbito universitario, poca transparencia en las titulaciones y otros, ligados al paso de la secundaria a la universidad. Cabe mencionar que la deserción académica en la población juvenil afecta directamente a la economía de las familias, la falta de oportunidades laborales es uno de los principales problemas de la sociedad que afecta directamente al país y lo seguirá haciendo a futuro debido a que no tener una preparación dificulta el acceso a un trabajo digno, así lo demuestra el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) [15] en una de sus publicaciones, de diciembre del 2014 a septiembre del 2019 se observó un aumento de 3,8% al 4,9%, lo que equivale a más de 37.720 personas desempleadas a nivel nacional desde el año 2014 al 2019. Con esto, se quiere dar apertura al siguiente hecho, el desempleo juvenil en Latinoamérica alcanzó durante 2019 su tasa más alta en 20 años, al llegar al 19,8%, según reveló el informe anual del Panorama Laboral presentado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el martes 28 de enero del 2020 en Lima [16]. La OIT también consideró en este informe que la situación de los jóvenes latinoamericanos de entre 15 y 24 años es alarmante, ya que uno de cada cinco no encuentra trabajo, mientras que los cuatro que lo consiguen lo hacen en empleos precarios e informales, con bajos salarios, escasa estabilidad y poca capacitación. Entonces para disminuir el índice de desempleo estados como el de Colombia consideran importante la formación de los estudiantes en los lugares de trabajo y realizar un proceso de prácticas profesionales o pasantías que alternen entre escuela y empresa, también Colombia ha propuesto a través del Ministerio de Educación Nacional un trabajo durante los últimos cinco años con respecto a la inclusión escolar, con el fin de frenar la deserción; proponen aumentar los créditos de las universidades, mejorar la infraestructura, los recursos tecnológicos y fomentar la investigación científica, todo con el fin de motivar a los estudiantes a permanecer en la universidad. En España se está presentando un proceso de reforma institucional que los obliga a pensar en la reevaluación de su sistema de educación y en los fenómenos que requieren gran atención, dentro de los cuales se encuentra la deserción como parte de las nuevas necesidades sociales.

Como se puede observar, una de las propuestas para evitar la deserción estudiantil es modificar los sistemas reguladores de ingreso a las universidades e insertar a los estudiantes de educación secundaria a los lugares de trabajo. Para un grupo de países, la participación de esta educación se ha mantenido relativamente estable en los últimos 20 años, como es de Cuba, Honduras, Panamá y Paraguay [17]. Las políticas orientadas hacia este ámbito han puesto el foco en el aseguramiento de la calidad de los procesos formativos en las empresas mediante el establecimiento de regulaciones y mecanismos de evaluación y certificación de los aprendizajes, mismo que ayuda en su currículum profesional y le otorga la experiencia para afrontar los desafíos en los lugares de trabajo y no se limita a pasantías o prácticas profesionales que tienen un alcance temporal o limitado una vez terminado el nivel secundario sino más bien en algunos casos la permanencia directa en las empresas misma que se debe complementar con un nivel de educación superior.

Ejemplo de ficha profesiográfica.

| FICHA PROFESIOGRÁFICA                             |   |
|---|---|
| <b>Puesto:</b>                                    | Asistente de Recursos Humanos   |
| <b>División:</b>                                  | Recursos Humanos  |
| <b>Descripción del puesto:</b>                    | Persona con conocimientos en asistencia de Recursos Humanos. Será el responsable de materializar las actividades laborales conforme a lo que indique el gerente |
| <b>Equipo de trabajo:</b>                         | gerente operativo de RRHH y mánager de RRHH   |
| <b>Nivel de escolaridad:</b>                      | Administrador de empresas   |
| <b>Experiencia profesional:</b>                   | conocimientos selección y reclutamiento, gestión administrativa y comunicación interna  |
| <b>Condiciones de trabajo:</b>                    | trabajar en un ambiente donde el clima organizacional sea estable   |
| <b>Relaciones humanas:</b>                        | iniciativa, trabajo en equipo, responsabilidad, organización y versatilidad   |
| <b>Tipo de actividad:</b>                         | desempeñar el papel de interlocutor entre los empleados y el departamento de RRHH   |
| <b>Características psicológicas del ocupante:</b> | trabajar bajo a presión   |
| <b>Características físicas del ocupante:</b>      | buena visión, físicamente saludable y energético  |
| <b>Exámenes o pruebas por aplicarle:</b>          | pruebas psicológicas, entrevista, técnicas de simulación  |

## 4.11 Usos, formas y estrategia para el diseño e implementación de un evento profesigráfico.

### 1. 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.

## BIBLIOGRAFIA

A., J. M. A. (1996). *Manual de orientación educativa y tutoría*. Plaza y Valdés Editores.

Elena Martín, J. O. (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Editorial GRAÓ.

Laguna, A. P. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. SGT.

Acosta, K. [@karinaacosta1924]. (2016, febrero 28). *ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMPLETO*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=uuFoJR-dHmc>

México, E. [@EducawebMx-Comunica]. (2015, mayo 6). *Los retos de la orientación educativa en México*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=qBhRv-rjlbE>

Pedagogía, M. X. [@PedagogiaMXoficial]. (2021, enero 21). *¿Qué es la “Tutoría y Orientación Educativa”?* | Conceptos Clave | Pedagogía. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=BSUgDkCKrJ4>