

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES, FILOSOFÍA Y LETRAS



Universidad de El Salvador
Hacia la libertad por la cultura

TRABAJO DE GRADO:

“POSIBILIDADES DE INFLUENCIA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, TOMA DE DECISIONES Y CONSOLIDACIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO Y SEGUNDO AÑO DE BACHILLERATO GENERAL DEL INSTITUTO NACIONAL JORGE ELISEO AZUCENA ORTEGA DE LA CIUDAD DE CHALCHUAPA, DURANTE EL PRIMER SEMESTRE DEL AÑO LECTIVO 2,009”

PARA OPTAR AL GRADO DE:

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA ESPECIALIDAD DE PRIMERO Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTADO POR:

**CORTEZ LANDAVERDE, GLADIS ELISA
MARROQUÍN MENÉNDEZ, SONIA YANIRA
MÉNDEZ DELGADO, MAYRA CAROLINA**

DOCENTE DIRECTOR:

c. DR. DIDIER ALBERTO DELGADO AMAYA

SEPTIEMBRE, 2009

SANTA ANA

EL SALVADOR

CENTRO AMÉRICA

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

**INGENIERO Y MÁSTER RUFINO ANTONIO QUEZADA SÁNCHEZ
RECTOR**

**ARQUITECTO Y MÁSTER MIGUEL ÁNGEL PÉREZ RAMOS
VICE-RECTOR ACADÉMICO**

**LICENCIADO Y MÁSTER OSCAR NOÉ NAVARRETE ROMERO
VICE-RECTOR ADMINISTRATIVO**

**LICENCIADO DOUGLAS VLADIMIR ALFARO CHÁVEZ
SECRETARIO GENERAL**

**DOCTOR RENÉ MADECADEL PERLA JIMÉNEZ
FISCAL GENERAL**

AUTORIDADES DE LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

**LICENCIADO JORGE MAURICIO RIVERA
DECANO**

**LICENCIADO Y MÁSTER ELADIO EFRAÍN ZACARÍAS ORTEZ
VICE - DECANO**

**LICENCIADO VÍCTOR HUGO MERINO QUEZADA
SECRETARIO GENERAL**

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES, FILOSOFÍA Y LETRAS

**LICENCIADO Y MÁSTER FRANCISCO JAVIER ESPAÑA VILLALOBOS
JEFE DE DEPARTAMENTO**

DEDICATORIA

A DIOS TODOPODEROSO,

Por darme el regalo de la vida y por permitirme llegar a éste momento único y especial en mi vida. Gracias por permitirme lograr éste triunfo.

A MI ABUELA, Martha Gladis Figueroa,

Por su inmenso amor y apoyo incondicional durante toda mi vida, por ser el ejemplo a seguir, gracias por ser parte especial en mi corazón.

A MI PRIMO, Luis Ernesto Peñate,

Por su cariño, confianza y apoyo, gracias a Dios por regalarme la oportunidad de tenerte en mi vida y saber que siempre conté contigo.

A MIS HERMANAS, Nancy y Gabriela,

Porque descubrí que son parte de mi propósito en la vida, porque éste esfuerzo está motivado por ustedes. Gracias por su amor, son las mejores hermanas. Las quiero mucho.

A MIS PADRES, José Cortez y Julia Landaverde,

Por contribuir en mi desarrollo como ser humano. Gracias por sus ejemplos, consejos y por todo.

A MIS TÍOS Y TÍAS

Gracias por estar siempre conmigo dándome su apoyo y cariño. Dios les bendiga a ustedes y sus familias.

A MIS COMPAÑERAS DE TESIS,

Porque además de ser mis compañeras, son mis grandes amigas. Gracias por formar parte de éste equipo en el que compartimos el mismo propósito.

A MI ASESOR, c. Dr. Didier Alberto Delgado Amaya,

Por compartir sus conocimientos, por guiarnos y contribuir grandemente a que el trabajo de grado fuera exitoso. Gracias por confiar en nosotras. Dios le bendiga.

GLADIS ELISA CORTEZ LANDAVERDE.

DEDICATORIA

A MIS PADRES, Especialmente a mi mami Vereliz Yanira Menéndez, por todo el apoyo moral que me han brindado en este arduo proceso.

A MIS HERMANAS, Yesenia, Vicky y especialmente a mi hermana mayor Iris Violeta Marroquín Menéndez por todo el apoyo moral y económico brindado a lo largo de toda mi carrera que está a punto de culminar.

DOCENTE ASESOR, Licenciado Didier Alberto Amaya Delgado, por asesorar y permitirnos realizar tan buen trabajo.

A MIS AMIGOS/AS, que han estado conmigo apoyándome en los momentos más difíciles de este largo proceso.

SONIA YANIRA MARROQUÍN MENÉNDEZ.

DEDICATORIA

A DIOS, por la oportunidad de crecer en mi vida profesional, por regalarme la sabiduría necesaria para saber actuar en todos los momentos de mi vida, se que sin su ayuda no hubiera sido posible llegar al final de mi carrera. A él mil gracias.

A MIS HERMANOS, Marlon Elenilson y Hosni Amir por brindarme su ayuda económica, por darme cada día su apoyo moral, espiritual de manera incondicional, dándome ánimo siempre para culminar éste logro. Por estar pendiente de toda necesidad durante éstos cinco años, les agradezco grandemente, se que Dios dará muchas bendiciones sobre sus vidas y les recompensará por todos sus esfuerzos.

A MI MAMÁ, Genara Vda. de Méndez, por regalarme la vida, y por hacer de mi una persona correcta con principios y valores. Por la ayuda económica que me brindo de manera incondicional en momentos que lo necesite.

A MIS HERMANAS, Dalia, Elisa y Sandra, por estar conmigo en todo momento de mi carrera, dándome su ayuda económica, ofreciéndome siempre confianza, cariño, ánimo para culminar éste proceso. Les agradezco mucho, Dios les bendiga son unas hermanas súper especiales.

A MIS COMPAÑERAS, por trabajar en equipo para lograr un mismo fin. Sé que sin su dedicación, responsabilidad y voluntad este trabajo de grado no hubiera sido completo.

A MI ASESOR, c. Dr. Didier Alberto Delgado Amaya,

Por ser nuestro guía en todo éste proceso, gracias por su disposición y apoyo.

Muchas bendiciones.

MAYRA CAROLINA MÉNDEZ DELGADO.

ÍNDICE

	PAG.
INTRODUCCIÓN.....	vi
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Situación Problemática.....	9
1.2 Enunciado del problema.....	11
1.3 Justificación de la Investigación.....	11
CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	
2.1 Objetivo general.....	13
2.2 Objetivos Específicos.....	13
CAPÍTULO III: MARCO REFERENCIAL	
3.1 Marco Histórico.....	14
3.1.1 Antecedentes Históricos de la Orientación Educativa.....	14
3.1.1.1 Influencia del Positivismo.....	14
3.1.1.2 El desarrollo de las técnicas estadísticas y psicométricas.....	15
3.1.1.3 Origen y evolución de los servicios Institucionalizados de Orientación Educativa.....	20
3.1.1.4 La orientación en las instituciones escolares.....	23
3.1.1.5 Origen y evolución de la orientación en Europa y otros países.....	26
3.1.1.6 Los orígenes de la orientación educativa en España.....	31
3.2 Marco Legal.....	35
3.3 Marco Teórico.....	38
3.3.1 Definiciones de orientación educativa.....	38
3.3.1.1 Delimitación conceptual de la orientación educativa.....	41
3.3.2 Objetivos de la orientación educativa.....	57
3.3.3 Relación de la orientación educativa con otras ciencias.....	58
3.3.3.1 La orientación educativa en el marco de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación.....	58
3.3.3.2 Relaciones y diferencias entre la Orientación Educativa, la Psicología de la Educación y la Didáctica.....	62
3.3.4 Pilares de la Acción Orientadora.....	67
3.3.5 Principios de la Orientación Educativa.....	73
3.3.6 Funciones de la Orientación.....	74

3.3.6.1	Conocimientos que básicamente se exigen del equipo orientador.....	75
3.3.6.2	Técnicas que pueden y/o deben emplearse.....	76
3.3.7	Perspectivas de la Orientación Educativa.....	78
3.3.7.1	La orientación educativa desde la perspectiva Analítica-experimental.....	78
3.3.7.2	La orientación educativa desde la perspectiva Interpretativa.....	83
3.3.7.3	La orientación educativa como disciplina científica desde una perspectiva integradora.....	98
3.3.8	Modelos de Intervención en Orientación.....	100
	Modelos de intervención en orientación psicopedagógica y profesional.....	100
3.3.8.1	Clasificación de los modelos de intervención.....	101
3.3.8.2	Modelo de Consejo. Counseling (Enfoque Humanista).....	103
3.3.8.3	Modelo Consultivo o Prescriptivo (Enfoque Conductista).....	105
3.3.8.4	Modelo Constructivista.....	106
3.3.8.5	Modelos Teóricos.....	107
3.3.8.6	Modelos de Intervención Básicos.....	108
3.3.8.7	Modelos de Intervención Básicos.....	108
3.3.8.7.1	Modelo Clínico (Counseling).....	108
3.3.8.7.2	Modelo de Servicios.....	109
3.3.8.7.3	Modelo de Programas.....	111
3.3.8.7.4	Modelo de Consulta.....	114
3.3.8.7.5	Modelos de Intervención Mixtos.....	118
3.3.8.7.6	Modelo Tecnológico.....	119
3.3.9	Áreas de Atención de la Orientación Educativa.....	125
3.3.9.1	Personal.....	125
3.3.9.2	Académica.....	126
3.3.9.3	Vocacional.....	126
3.3.9.4	Profesional.....	128
3.3.10	Ámbitos de Intervención y Programas de la Orientación Educativa.....	128
3.3.10.1	Enseñar a ser persona.....	129
3.3.10.2	Formación de la identidad personal.....	129
3.3.10.3	Enseñar a convivir.....	129
3.3.10.4	Actitudes del profesor.....	130
3.3.10.5	Enseñar a pensar.....	130

3.3.10.6	Enseñar a pensar con el profesor como mediador.....	130
3.3.10.7	Agentes implicados.....	131
3.3.11	Aspectos Éticos de la Orientación Educativa.....	131
3.3.12	Profundización de la Orientación Vocacional.....	137
3.3.12.1	¿Qué es la vocación?.....	138
3.3.12.2	Cómo se define la Orientación Vocacional.....	138
3.3.12.3	Objetivos de la Orientación Vocacional.....	140
3.3.12.4	Técnicas de Orientación Vocacional.....	141
3.3.12.5	Factores sociales que influyen en la planeación vocacional.....	142
3.3.12.6	Factores individuales que influyen en la planeación vocacional.....	144
3.3.12.7	Teoría tipológica de las carreras, de Holland.....	148
3.3.12.8	Posibilidades de desarrollo de la carrera en el marco de la función orientadora.....	150
3.3.12.9	La capacidad mental factor para la orientación vocacional.....	153
3.3.12.10	Roles Sexuales y Orientación Vocacional	154
3.4	Marco Conceptual.....	158
CAPÍTULO IV: SISTEMA DE HIPÓTESIS		
4.1	Hipótesis General.....	173
4.2	Hipótesis Específicas.....	173
4.3	Operacionalización de Hipótesis.....	174
CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		
5.1	Tipo de estudio.....	179
5.2	Población.....	180
5.3	Muestra.....	180
5.4	Técnicas e instrumentos de investigación.....	180
5.5	Estadístico a utilizar.....	181
CAPÍTULO VI: TABULACIÓN, INTERPRETACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE DATOS		
6.1	Instrumento I, Encuesta a estudiantes.....	183
6.2	Instrumento II, Encuesta a docentes.....	209
6.3	Prueba de hipótesis.....	222
6.3.1	Prueba de hipótesis específicas.....	222
6.3.2	Prueba de hipótesis general.....	224

	CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
7.1	Conclusiones.....	225
7.1.1	Alumnos.....	225
7.1.2	Informantes clave (docentes).....	227
7.2	Recomendaciones.....	229
	CAPÍTULO VIII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
8.1	Consultas electrónicas.....	231
8.2	Leyes consultadas.....	246
8.3	Libros consultados.....	246
	ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La orientación desde que vio la luz como disciplina independiente a comienzos del siglo pasado se ha ido desarrollando y fortaleciendo en distintos ámbitos; actualmente en cada establecimiento debería existir un orientador o un encargado de orientación, sin embargo muchos docentes desconocen esta disciplina.

Este documento presenta el proyecto de investigación en el cual se profundiza sobre las “Posibilidades de influencia de la orientación vocacional en el rendimiento académico, toma de decisiones y consolidación de la identidad personal en estudiantes de primero y segundo año de bachillerato general del Instituto Nacional “Jorge Eliseo Azucena Ortega”, durante el primer semestre del año lectivo 2009”.

La investigación está basada en la recopilación de información bibliográfica y de campo (a través de encuestas), sobre los procesos de orientación vocacional y su incidencia en el alumnado de bachillerato general de la referida institución, a fin de identificar y conocer las fortalezas y debilidades de estos procesos en el centro de enseñanza. Es por ello, que este documento presenta las bases teóricas en las que se fundamenta la Orientación así como también los resultados de la investigación de campo, para lo cual se han considerado siete capítulos básicos, los cuales son detallados a continuación:

El capítulo I se denomina “Planteamiento del Problema”; en él se exponen claramente los aspectos que rodean el tema en cuestión, se enfoca el problema desde todas las perspectivas posibles y pertinentes a través de la descripción de la situación problemática, se enuncia el problema y a la vez se justifica la necesidad de la investigación del tema.

El capítulo II trata sobre los “Objetivos de la Investigación”, planteando así lo que se pretende alcanzar al finalizar la investigación.

El capítulo III “Marco Referencial” está compuesto por cuatro marcos (Histórico, Legal, Teórico y Conceptual) mediante los cuales se detallan los enfoques sobre los que se sustenta la investigación.

El capítulo IV “Sistema de Hipótesis” comprende las hipótesis generales y específicas que claramente se desprenden de los objetivos planteados en el capítulo dos; luego se operativizan las hipótesis, en donde se clasifican las variables, así como sus indicadores.

El capítulo V “Metodología de la Investigación” revela el tipo de investigación que se utilizará en el proceso, en este caso es el estudio no experimental descriptivo mediante el cual un tema o problema de estudio poco estudiado es observado en su contexto natural para después analizarlo; además, desglosa aspectos de población y muestra, técnicas e instrumentos de investigación; así como, el estadístico a emplear.

El capítulo VI “Tabulación, Interpretación y Representación de datos”, recoge el procesamiento de los datos resultantes de la administración de los instrumentos de investigación, dirigidos tanto a estudiantes como a los docentes de la institución.

El capítulo VII “Conclusiones y Recomendaciones”, presenta las conclusiones a las que el grupo investigador llegó al finalizar el proceso de indagación científica, que dieron las bases para recomendaciones orientadas a la mejora de los procesos de orientación vocacional en la institución.

Finalmente, se detallan las referencias bibliográficas consultadas que servirán de base para futuras investigaciones; así como también los anexos entre los que destacan los instrumentos de investigación

La importancia de la orientación radica en su significado, Orientar es fundamentalmente guiar, conducir, indicar de manera progresiva para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y a conocer el mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a usar su libertad, su

dignidad personal, a comprender que él es la unidad con significado, capaz de y con derecho a usar su libertad, su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral o académica como en su tiempo libre.

Es por ello, que se espera que futuros profesionales y/o personas interesadas investiguen sobre esta área, que es poco estudiada y consulten este documento que contiene información básica y muy valiosa sobre el tema.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

La Orientación Vocacional es la ayuda sistemática, técnica ofrecida a una persona, para que llegue a un mejor conocimiento y aceptación de sus características y potencialidades, de su propia realidad y del medio en el que ésta se desarrolla, tanto como el logro de la capacidad de auto dirigirse; por lo tanto, debe ser considerada como una parte importante del proceso educativo, implicando a todos los educadores y llegando a todas las personas en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital.¹

Actualmente en cada establecimiento educativo debería existir un orientador o encargado de Orientación Vocacional, sin embargo, muchos docentes desconocen esta disciplina.

Con todo, lo anteriormente expuesto, así tan rápido en la práctica, no es únicamente el problema. Todo problema, como en la vida misma, lleva una serie de variables o enfoques que pueden entorpecer o vitalizar una solución.

Por ello, a continuación se enfocará el tema objeto de estudio desde diversas perspectivas, tales como, la política, social, económica y cultural. Cada una de ellas se desglosa, en tanto que son aspectos que influyen al problema que nos ocupa.

1.1.1 Perspectiva política

El sistema educativo nacional retoma de forma muy escasa políticas de orientación vocacional, sobre todo en educación media, que constituye el paso preliminar para la educación superior, que lleva consigo la toma de decisiones trascendentales que van desde la elección de un oficio, carrera y en muchos casos, el ingreso al campo laboral y/o familiar.

¹SEDUCA
www.seduca.gov.co/portal/educacion/programas/edutecnica/documentos/LinGrales_Orien_Vocacional_27-11-07.doc (23-03-2009)

El MINED, en el nivel de educación media incluye una propuesta de Orientación para la Vida, sin embargo no profundiza en aspectos vocacionales que pueden llegar a constituir un tema de mucho interés para el alumnado.

Por su parte, el personal docente carece de capacitación institucional para desarrollar exitosamente este tipo de programas.

1.1.2 Perspectiva social

En El Salvador, las oportunidades de empleos dignos son muy escasas para todas las profesiones, esto obliga a que la gran mayoría de estudiantes opte por carreras que tienen mas posibilidades de empleo dejando a un lado sus verdaderos intereses.

Así también, el grupo de amigos constituye muchas veces un factor trascendental a la hora de tomar decisiones con respecto a la elección de su carrera u oficio, de ahí que en la realidad laboral hay tantas personas insatisfechas con su trabajo, porque no cuentan con todas las prestaciones y no están en el área que desearían estar, esto se debe en la mayoría de casos a la falta de una adecuada orientación vocacional.

1.1.3 Perspectiva económica

Muchas carreras u oficios son seleccionados por lograr un estatus económico, buscando carreras que según ellos/as les darán mejores ingresos y mejorarán su condición de vida.

De igual forma, muchas personas no estudian lo que en realidad les corresponde vocacionalmente debido a la situación económica actual del país, ya que, no se cuenta con los recursos necesarios para costearse sus estudios.

1.1.4 Perspectiva cultural

El desconocimiento de la importancia de la Orientación Vocacional puede conducir a un quehacer cultural, que no logre afianzar la personalidad del sujeto.

En nuestro contexto la elección de la carrera se vincula a otros factores externos más que a las propias capacidades del alumnado, tomando en cuenta también que culturalmente no estamos adaptados a que se nos oriente vocacionalmente.

Por todo lo hasta acá expuesto, es interesante declarar el siguiente enunciado del problema a investigar.

1.2 ENUNCIADO DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las posibilidades de influencia de la orientación vocacional en el rendimiento académico, toma de decisiones y consolidación de la identidad personal en estudiantes de primero y segundo año de bachillerato general del Instituto Nacional “Jorge Eliseo Azucena Ortega”, durante el primer semestre del año lectivo 2009?

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

- Las razones e importancia de estudiar y ejecutar este tema educativo se detallan a continuación:
- Por ser innovador, ya que en el área educativa se pretende establecer la importancia que tiene la Orientación Vocacional en el bachillerato general.
- Para dar a conocer si se están desarrollando procesos de Orientación Vocacional en los estudiantes de bachillerato.
- Por tener sentido pragmático, en el sentido de que su ejecución conlleva una propuesta de solución para la población estudiantil.
- Por devenir en conclusiones y recomendaciones que pretenden dar a conocer propuestas para la promoción y ejecución de programas de Orientación vocacional.

- Porque indaga una temática que según nuestro conocimiento poco se ha investigado y practicado hasta hoy. Tampoco se pone en práctica en la mayoría de instituciones públicas que imparten educación media.

CAPÍTULO II

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar las posibilidades de influencia de la Orientación Vocacional en la toma de decisiones, el rendimiento académico y la identidad personal de los estudiantes de primer y segundo año de bachillerato general del Instituto Nacional “Jorge Eliseo Azucena Ortega” durante el primer semestre del año lectivo 2009.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar las diferentes estrategias de orientación vocacional utilizadas por los docentes responsables de psicología del primer y segundo año de bachillerato general del Instituto Nacional “Jorge Eliseo Azucena Ortega” durante el primer semestre del año lectivo 2009.
- Establecer la influencia de la orientación vocacional en la toma de decisiones de los estudiantes de primer y segundo año de bachillerato general al elegir la carrera, oficio u ocupación cuando finalice su educación media.
- Establecer la influencia de la Orientación Vocacional en el rendimiento académico de los estudiantes de primer y segundo año de bachillerato general del Instituto Nacional “Jorge Eliseo Azucena Ortega” durante el primer semestre del año lectivo 2009.
- Sondear la opinión de los estudiantes de primer y segundo año de bachillerato general acerca de la influencia de la orientación vocacional en la consolidación de su identidad personal.
- Proponer instrumentos de Orientación Vocacional que le permitan al/la docente encargado/a de esta área diagnosticar las preferencias vocacionales del alumnado.

CAPÍTULO III

MARCO REFERENCIAL

3.1 MARCO HISTÓRICO

3.1.1 Antecedentes Históricos de la Orientación Educativa²

3.1.1.1 Influencia del Positivismo

Al analizar el pensamiento filosófico del s. XIX se encuentran, bajo el signo del empirismo, una serie de corrientes de pensamiento cuyo vínculo es la consideración de que el conocimiento se fundamenta en los hechos. En esta línea están las aportaciones del positivismo de Comte y Stuart Mill (1795-1857), el sociologismo de Durkheim (1858-1917), el pragmatismo de James (1840-1917) y el instrumentalismo de Dewey (1952). Debido a la influencia del positivismo, todas las disciplinas pretenden adquirir un carácter científico y realizar investigaciones sistemáticas y controladas aplicando la metodología científico-experimental.³

Dos hechos van a influir de manera decisiva en el nacimiento de la medicina entre los años 1830 y 1860, con Müller, Bernard y Broca. Por una parte, la publicación en 1865 de la obra de Bernard *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, obra que algunos autores han comparado en significación al *Discurso del Método*, cambia radicalmente el camino de las ciencias médicas, elucidando el alcance de la metodología científico-experimental. Por otra parte, Broca estudia en 1861 el caso de un enfermo hospitalizado que es incapaz de hablar de modo inteligible. Después de su muerte, la autopsia revela que tenía una lesión en la tercera circunvalación de la corteza cerebral, en la cual Broca situó el centro del habla. El método de Broca fue la extensión clínica del desarrollo de una nueva metodología experimental denominada «extirpación de

² UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA <http://www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/01.%20tema%201.pdf> (23-03-2009)

³ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.museothyssen.org/searchbox/search.jsp?submitted=1&ip=80.81.115.228...0... (24-03-2009)

partes». Gracias a este método pudo construirse por vez primera un mapa del cerebro, ampliado más adelante mediante la destrucción sistemática de diversas partes de animales con objeto de apreciar sus efectos en la conducta. Así se inicia el estudio experimental del caso único que está en el núcleo de la práctica y de la investigación orientadora.

El inicio de la *psicología experimental* se sitúa en 1860, con la publicación de la obra de Fechner *Elemente der Psychophysicologie*, en la que expone el desarrollo de las medidas de la sensación a través de métodos psicofísicos. Con estos métodos, Fechner fue capaz de determinar el umbral de la sensación y advertir sus inferencias en varias modalidades. Utiliza para ello las medidas repetidas de respuesta al estímulo de diferente intensidad o situado en diferente lugar. Hay que destacar que Fechner fue uno de los pioneros en la aplicación de métodos estadísticos a los problemas psicológicos. Advirtió que los juicios respecto a diferencias notables en las modalidades de la sensación varían de un intento a otro. Para cuantificar esta variación o «error» en el juicio adopta la ley normal del error y demuestra que dichos errores se encuentran normalmente distribuidos alrededor de la media, la cual llega a ser el «verdadero» umbral de la sensación. De este modo, el uso de la estadística descriptiva en los sujetos individuales se anticipó al empleo de estos procedimientos a los grupos en el inicio del s. XX, cuando se habló de que los rasgos de las capacidades estaban también distribuidos normalmente alrededor de la media.⁴

3.1.1.2 El desarrollo de las técnicas estadísticas y psicométricas

Conviene distinguir, con respecto al tratamiento estadístico, entre los trabajos de estadística pura y aplicada. En la estadística pura se inician las investigaciones de los probabilistas de la escuela francesa, que trabajan con las coordenadas cartesianas, el cálculo de probabilidades, la teoría de los errores y la curva normal, destacándose Laplace, Gaus y Galton. En la

⁴ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA
www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/01.%20Tema%201.pdf (24-03-2009)

estadística aplicada sobresale Quetelec, quien, desde la publicación en 1835 de su trabajo *Sur l'homme* hasta su *Anthropometrie* de 1871, investiga con ahínco para desarrollar la estadística como método general de investigación aplicable a cualquier ciencia experimental. De igual modo, hay que referirse a los trabajos de Galton, que desarrolla o perfecciona diversos procedimientos estadísticos de conexión con sus estudios sobre la herencia y sus trabajos de biometría (1874, 1875, 1880, 1885, 1886, 1907).⁵

El sucesor de Galton, Pearson, contribuyó también de manera decisiva a la configuración de la teoría estadística aplicada a la educación a través de múltiples estudios, gran parte de los cuales vieron la luz bajo el título *Contributions to the Mathematical Theory of Evolution*, entre 1896 y 1916⁶. Estos estudios fueron publicados en diversas revistas y series editoriales especializadas.

Finalmente, es necesario aludir a Thorndike, el primero en impartir un curso de estadística aplicada a la educación durante el curso académico 1899-1900, aunque su denominación en el catálogo del *Teacher's College de Columbia University* fuera «*Child Study*». Ya en 1902 organizó otro curso con el título «*The Application of Psychology and Statistical Methods to Education*», que continuaría McCall a partir de 1921. Como texto para esta disciplina, Thorndike publicó el libro *An introduction to Theory of Mental and Social Measurements* (1904), obra que continuó con dos trabajos más, ya estrictamente pedagógicos.⁷

Así mismo, hay que destacar la figura de Spearman con su aportación al análisis factorial, desarrollado por *Hotelling, Thurstone y Holzinger*, que tantos servicios ha prestado a la orientación educativa. La psicología de Spearman (1863-1945)⁸, profesor de la Universidad de Londres, alcanza su máxima difusión hacia 1925, después de fallecido *Binet*. Como es sabido, el análisis

⁵PSICOLOGIA CIENTIFICA. www.psicologiacientifica.com/.../imprimir-248-propiedades-psicomtricas-del-inventario-sisco-del-estres-academi... (24-03-2009)

⁶RER <http://www.rer.sagepub.com/cgi/content/refs/46/2/26> (25-03-2009)

⁷UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA. www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/01.%20Tema%201.pdf (25-03-2009)

⁸MUSEO THYSEN. www.museothyssen.org/searchbox/search (26-03-2009)

factorial creado por *Spearman* y desarrollado por *Hotelling*, *Thurstone* y *Holzinger*, está hoy aún en uso. Ahora bien, aunque estos dos métodos de cálculo estadístico eran necesarios no eran suficientes; como apunta *Buyse*, «no son más que medios de elaborar nuestros resultados en cifras, el fruto de mediciones exactas. Para comprobar éstas hacía falta poner todavía a punto un método práctico de medición psíquica e inventar instrumentos adecuados de medida» (p. 19). *Spearman* había publicado sus teorías en dos artículos aparecidos en *la American Journal of Psychology* (1904)⁹: «La inteligencia general determinada y medida objetivamente» y «La prueba y medida de la asociación entre dos cosas». En un segundo momento, la influencia de *Spearman* en la historia de los tests mentales será clave, porque su psicología factorial inaugura un movimiento de tests con base doctrinal sistemática: los llamados «tests factoriales ». Pero ello no sucederá hasta que, pasado el primer cuarto de siglo, *Spearman* se decida a considerar su obra lo bastante madura como para darla a conocer.

Pronto se plantea la necesidad de conocer las posibilidades que se pueden atribuir a un sujeto en relación con el rendimiento escolar. De aquí surge un movimiento importante de psicología escolar, que trata de conseguir una apreciación, lo más objetiva posible, de las disposiciones significativas entre varios individuos o entre distintos aspectos o etapas del mismo sujeto. *Cattel* (1890)¹⁰ impulsa los tests de inteligencia, cuya importancia ha ido en aumento hasta nuestros días. En Alemania, *Oehr*n publica los resultados que había obtenido de la aplicación de una serie de tests de percepción, memoria, asociación y funciones motoras. *Kraepelin* (1895)¹¹ intenta también llevar a buen término, tras un duro esfuerzo, una colección de tests a petición de las autoridades escolares de *Breslau*. En Norteamérica, *Cattell* y *Farrand* (1896)¹², *Astrow* (1891), *Munsterberg* (1891)¹³, *Bolton* (1892)¹⁴, *Gilbert* (1897)¹⁵, *Sharp* (1899), *Woodworth* (1910) y muchos otros trataban de resolver este mismo

⁹ PSYCHCLASSICS. www.psychclassics.yorku.ca/Spearman/ (26-03-2009)

¹⁰ RINCON DEL VAGO www.html.rincondelvago.com/psicologia-en-entorno (26-03-2009)

¹¹ MUSEO THYSEN www.museothyssen.org/searchbox/sea (27-03-2009)

¹² HUMAN INTELLIGENCE. www.indiana.edu/~intell/jcattell.shtml (27-03-2009)

¹³ UDAYTON www.udayton.edu/~psych/DJP/histsys/pdfhs/hsMunster.pdf (27-03-2009)

¹⁴ BOARDS www.boards.ancestry.com.au/surnames.humfleet/388.3/mb.ashx (28-03-2009)

¹⁵ EOL www.eol.org/pages/3082162 (28-03-2009)

problema, si bien gran parte de estos primeros trabajos no produjeron ningún resultado positivo.

La mayor parte de los estudios psicológicos sobre la inteligencia utilizaban incluso medidas fisiológicas. *Binet* emprende los trabajos de cefalometría, intentando averiguar la relación existente entre el volumen craneal y la inteligencia. Pero le faltaba, entre otros, un método para estimar cuantitativamente la inteligencia, por lo que se propone elaborar una prueba.

Logrará construir su Escala métrica de la inteligencia con la ayuda de diversas instituciones: las Aulas de Clase, *L'Anné Psychologique*, La Sociedad Libre para el Estudio Psicológico del Niño, La Comisión para estudiar a los alumnos retrasados en la escuela y el Laboratorio-Escuela. Con el propósito de responder a los objetivos fijados por la Sociedad Libre para el Estudio Psicológico del Niño, *Binet*, con la colaboración del *Dr. Simon*, elaboró su famosa Escala métrica del desarrollo de la inteligencia de los niños (1904)¹⁶. Su aparición constituye un acontecimiento que el paso del tiempo se ha encargado de subrayar. *Binet* había relacionado los resultados de las pruebas con la edad del sujeto, de modo que las consecuencias así obtenidas podían ofrecer nuevos datos a las investigaciones sobre la evolución mental.

La escala métrica de la inteligencia, el primer test de inteligencia general en la historia de la psicometría, conoció varias ediciones, con las correspondientes modificaciones, entre los años 1904 y 1911. En esa época se discute sobre lo que es la inteligencia y lo que los test pretenden medir. Los problemas de la herencia y el ambiente, así como los de la subnormalidad y la supernormalidad, promueven amplios debates en círculos psicológicos, médicos y pedagógicos. *Binet*, que tampoco sabe qué es la inteligencia, la caracteriza como: «comprensión, invención, dirección y censura». Para el autor la conducta inteligente cambia de algún modo los cuatro factores mencionados.

¹⁶ MUSEO THYSSEN www.museothyssen.org/searchbox/searchH . (28-03-2009)

Claparède experimenta en Suiza la escala de Binet apoyado por Descoudres, quien establecerá más adelante (1922) los tests que llevan su nombre. Ello revela defectos innegables y la necesidad de rectificaciones.

Decroly hace también experimentos con el nuevo instrumento de medida. Él es quien hace las primeras observaciones sobre la influencia del medio social en los resultados de los tests. Publica estudios sobre los diferentes tipos de pruebas para un examen mental, y reconoce la utilidad de los tests, señalando correcciones necesarias y sugiriendo nuevas revisiones (1906). Entre las primeras revisiones deben citarse la de Goddard (1911), la de Yerkes (Baltimore, 1915) y, sobre todo, la de Stanford, *The measurement of the intelligence* (1916).

A la escala de la inteligencia de Binet le siguen la primera escala objetiva de escritura de Thorndike (1918), las de Ayres de escritura (1912) y ortografía (1915), y la de dibujo del mismo Thorndike (1913). En plena guerra mundial, los tests de inteligencia de Binet-Simon conocen un éxito inesperado. Se propagan con rapidez y aparecen otros análogos. Se introducen en el ejército americano debido a la facilidad para poder aplicarlos colectivamente. Otis aplica los tests colectivos a cuestiones de psicología pedagógica y Yerkes, con psicólogos de Harvard, elabora los *Army Alpha Tests* (1917) para el uso con grupos, mientras Fryer (1922) y otros aplican los datos a los grupos ocupacionales para la orientación profesional y la selección de personal. El *O'Rourke Mechanical Aptitude Test* fue uno de los resultados directos de este trabajo. De hecho, los orientadores se veían estimulados por los datos del Army Alpha Test para realizar estudios con diferentes empleados, normalmente con objeto de seleccionar personal.¹⁷

Veinte años más tarde, la Segunda Guerra Mundial dio un mayor ímpetu al desarrollo de los tests de aptitudes. El *Army General Classification Test* reemplaza al *Army Alpha*. Se desarrollan las normas para los distintos puestos militares, aumentando los métodos de clasificación del personal. También al

¹⁷ LICEU PSICOLOGIC www.liceupsicologic.org/tesis/J.Morales.pdf (30-03-2009)

comienzo de los años veinte se construye el *Minnesota Mechanical Abilities Project* (Paterson y otros, 1930), concebido como un test de aptitudes que puede ayudar en la asimilación de los inmigrantes europeos en Norteamérica.¹⁸ En 1931 se funda el *Minnesota Employment Stabilization Research Institute (MESRI)*, cuya finalidad es el desarrollo de tests psicológicos y métodos para evaluar las aptitudes y los intereses de los desempleados, y estudiar su potencial reeducador. A partir de 1930, la estadística y las técnicas psicométricas se desarrollarán ampliamente.

3.1.1.3 Origen y evolución de los servicios Institucionalizados de Orientación Educativa

Inicios de la Orientación Educativa en los Estados Unidos La Orientación Profesional como reforma social Hay que situar los inicios de la orientación educativa en el contexto de diversas fuerzas sociales que juegan un importante papel en la sociedad americana del s. XX. Brewer (1942) identifica cuatro condiciones que influyen en la emergencia de la orientación: la diversificación del trabajo, el desarrollo de la tecnología industrial, el impacto de los principios democráticos sobre las escuelas y la expansión de los programas de educación profesional. Son tiempos de fuertes reformas sociales; existen en los Estados Unidos de entonces problemas de alfabetización, de desempleo y de entrenamiento profesional.

Entre las preocupaciones sociales comunes están las condiciones deprimentes de las barriadas, la explotación de los jóvenes de los suburbios en las industrias y los problemas de los niños con privación cultural. El alumnado de las escuelas secundarias es el segmento de la población que reclama más la atención de los reformadores sociales. La escasez de oportunidades de empleo para los jóvenes en las áreas urbanas y la extensión de la educación obligatoria incrementa el número de alumnos en estas escuelas. Sin embargo, el aumento en la duración de la escolaridad no va acompañado del

¹⁸ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/01.%20Tema%201.pdf (30-03-2009)

establecimiento de un currículum nuevo que se haga cargo de las necesidades de los estudiantes y de sus problemas en la transición de la escuela al trabajo. A pesar de que la legislación exigió que los alumnos permanecieran en las escuelas para obtener un diploma, muchos la abandonaban a los 14 años con el fin de buscar trabajo. Aunque muchas de las escuelas norteamericanas de los primeros años del s. XX habían tomado conciencia de la urgente necesidad de orientación de sus alumnos, la implantación de los servicios de orientación no era aún una realidad.

Parsons, un ingeniero que se dedica a las leyes y a la política, centra su atención en los problemas sociales y especialmente en el mundo laboral. Es en este contexto en el que se funda en 1905 el Breadwinnet Institute de Boston. Activamente preocupado por las desigualdades sociales, Parsons rechaza el darwinismo social, entonces dominante, y defiende una concepción humana del trabajo basada en la filosofía del mutualismo, en la que el trabajo encaja con el hombre. Dándose cuenta de que la rigidez académica en las escuelas era la causa de los abandonos escolares, establece el *Vocational Bureau* con el fin de proporcionar orientación profesional a estos jóvenes.

Dentro de su plan de orientación profesional ofrece tres puntos fundamentales de lo que él denomina el «verdadero razonamiento» de la orientación.

Según éste, el orientador debe ayudar al orientado a:

- a) Autoanalizar sus necesidades y aptitudes.
- b) Proporcionarle la información requerida acerca de las diversas ocupaciones.
- c) Adaptar la información que el orientado tiene de sí mismo con las ocupaciones.

Parsons fue el primer director del *Vocational Bureau de Boston*¹⁹ y orientó personalmente a más de ochenta jóvenes. Sus ideas sobre este nuevo campo de la orientación las plasma en su obra póstuma *Choosing a Vocation*, publicada en 1909. Después de su muerte en 1908 el foco de la actividad del

¹⁹ MUSEO THYSSEN www.museothyssen.org/searchbox/search (30-03-2009)

Vocational Bureau evolucionará hacia la formación de los profesores del área de Boston que habían sido designados como orientadores. En 1917 fue absorbida por la División de Educación de la Universidad de Harvard y se transformó en un Departamento de Orientación Profesional dependiente de la Universidad²⁰. Con objetivos similares de realizar una reforma social a través de la formación profesional se crea la *National Society for the Promotion of Industrial Education (NSPIE)*. Stephens (1970) señala la enorme influencia que sobre la política educativa y sobre la orientación profesional ejerce esta fundación entre 1907 y 1917. Aunque los directivos de la NSPIE abogan por el desarrollo de la educación profesional apoyando el cambio de la legislación y realizando estudios de campo para identificar las áreas que necesitan reformar, muchos de ellos consideran urgente que las escuelas implanten programas de orientación para ayudar a los estudiantes en la elección de sus estudios. La primera conferencia nacional dedicada a la orientación profesional se celebra inmediatamente antes del cuarto congreso anual de la NSPIE en Boston en 1910. Los siguientes congresos de orientación profesional tienen lugar en 1911 en Nueva York y en 1912 en Filadelfia. En la convención celebrada en *Grand Rapids, Michigan*, en 1913, se estableció definitivamente la *Nacional Vocation and Guidance Association (NVGA)*. Aunque los miembros de la NVGA enfatizaban los aspectos de la orientación vocacional, muchos de ellos reconocen que el campo de la orientación es más amplio. Así, en 1912, al establecer los principios de la Asociación, se escribe:

«A la orientación profesional se la define y describe como un aspecto de la orientación. Otros aspectos, tales como estos conectados con la vida ética, la salud, la diversión, la ciudadanía y el hogar deben ser proporcionados definitivamente en los programas de nuestras escuelas. La orientación profesional está íntimamente relacionada con otras formas de orientación para desarrollar la vida completa del individuo» (Norris, 1954). Sin embargo, esta amplitud de enfoque no persistió en la Asociación y sus actividades sólo se centraron en la orientación profesional, sin relacionarse con los otros aspectos de la orientación. Preocupaciones de este tipo provocaron varios intentos de

²⁰ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/01.%20Tema%201.pdf (30-03-2009)

transformar la NVGA en una asociación de orientación general. Tras estos intentos fallidos, surge en 1941 una nueva organización llamada *National Guidance Association*, una de las precursoras de la *American Personnel and Guidance Association (APGA; 1952)*²¹, hoy denominada *American Association for Counseling and Development*.

3.1.1.4 La orientación en las instituciones escolares

Hasta ahora los diversos antecedentes históricos expuestos han empleado la orientación como un movimiento extraescolar. Aunque Parsons, por ejemplo, orienta a los alumnos de secundaria e influye en la práctica de la orientación escolar, él nunca trabajó como orientador en una escuela, ni dirige un programa de orientación dentro de un centro educativo. Los pioneros de la orientación en la escuela son Davis, Wheatley y Weaver.²²

Varios años antes de que Parsons cree el *Vocational Bureau en Boston*, Davis inicia su actividad orientadora con los estudiantes de la *Central High School* de Detroit (Michigan)²³. Entre 1898 y 1907, Davis atiende los problemas profesionales y sociales de sus alumnos e introduce por primera vez un programa de orientación dentro del currículum escolar²⁴. En concreto, se dedica una hora semanal al desarrollo moral y a la información profesional (Miller, 1971). Al ser propuesto como director de *Grand Rapids*, crea un servicio centralizado de orientación para todas las escuelas. Wheatley trabajaba como superintendente de las escuelas de Middletown; será el primero en diseñar un curso de información ocupacional que comienza a impartirse en 1908. En cuanto a Weaver, director de una escuela de secundaria en Brooklyn (Nueva York), establece en 1904 los servicios de orientación. Su atención se centró en la ayuda económica a los estudiantes que tenían que abandonar la escuela para encontrar un trabajo; a través de los servicios de orientación encuentra para estos alumnos diversos trabajos que pueden llevar a cabo fuera del

²¹ WIKIPEDIA [www.en.wikipedia.org/wiki/American Counseling Association](http://www.en.wikipedia.org/wiki/American_Counseling_Association) (30-03-2009)

²² ALOJAMIENTOS www.alojamientos.us.es/fccee/eees/informe (31-03-2009)

²³ LICENCIATURAS www.licenciaturas.upnlapaz.edu.mx/Programasacademicos/ (31-03-2009)

²⁴ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/01.%20Tema%201.pdf (31-03-2009)

horario escolar, los sábados o durante el verano. En 1906 publica un folleto titulado *Choosing a Career*, con el que pretende ayudar a los alumnos en su elección vocacional. La idea de un comité de ayuda al estudiante se extiende a otras escuelas de Nueva York y se crea un comité formado por un representante de cada escuela. Es, sin embargo, en Boston donde, hacia 1915, las escuelas públicas llegan a tener uno de los sistemas de orientación más extendido de la época.

Según Bedgord (1948)²⁵, cuando estalló la Primera Guerra Mundial más de 50 escuelas norteamericanas de secundaria habían iniciado programas de orientación vocacional. En 1914, las ciudades de Cincinnati, Minneapolis, Oakland y Lincoln han instalado departamentos permanentes de orientación. El año 1920 suele tomarse como punto de partida en el desarrollo de la orientación en las escuelas hasta alcanzar su estatus actual, como campo profesional y con diversos programas para los estudiantes. De este modo, aparece en primer lugar la figura del profesor que dedica ciertas horas al día o a la semana a la función orientadora, sustituido más adelante por un orientador con dedicación a tiempo completo; esta última situación se generalizó hacia 1940. Las actividades de los orientadores escolares durante los años treinta y la Segunda Guerra Mundial se centran sobre todo en la orientación escolar y profesional, haciendo hincapié en las técnicas exploratorias y el diagnóstico, y en menor grado en ayudar a los alumnos con problemas y necesidades especiales.

Más adelante se desarrollará la idea de que el orientador debía ocuparse de los problemas de disciplina; es percibido entonces como un agente de corrección de conductas e imposición de castigos más que como un sujeto interesado en el desarrollo positivo de los alumnos. Será alrededor de 1950 cuando a la orientación disciplinar, en el sentido de rehabilitación educativa y aprendizaje social, se le asigna un sentido constructivo y positivo, aunque los orientadores continúan dedicando parte de su tiempo a los problemas de conducta.

²⁵ MUSEO THYSSEN
www.museothyssen.org/searchbox/search.jsp?submitted=1&ip=80.81.115...1948...0 (31-03-2009)

La obra de Rogers, *Counseling and Psychotherapy*, publicada en 1942²⁶, tiene una honda repercusión en los orientadores escolares. Por desgracia, muchos de ellos adoptan los modelos del counseling y la psicoterapia sin la preparación necesaria; en cualquier caso los efectos de la obra de Rogers fueron beneficiosos al hacer conscientes a los orientadores educativos de los problemas emocionales y los componentes motivacionales de su actividad.

Aunque muchos orientadores educativos rechazan la idea de aplicar la psicoterapia, sí reconocen la importancia de que sus orientados adquieran la autocomprensión, autoaceptación y responsabilidad de su propia vida emocional como uno de los objetivos de la orientación educativa y vocacional. Alrededor de los años 50, en el contexto de la preocupación americana por el liderazgo del espacio frente a la Unión Soviética, se genera un gran interés por la educación de los estudiantes superdotados. Entre otras acciones gubernamentales cuyo objetivo es mejorar la calidad de la educación, se publica la *National Defense Education Act* de 1958, que proporcionó ayuda financiera a los servicios de orientación para superdotados. Este hecho provocará cierta oposición por parte de los orientadores, que consideran que su función es atender a todos los alumnos y no dar preferencia a los superdotados.

En los años 60 se produce un nuevo giro en la orientación en las escuelas. Se inicia el programa de lucha contra la pobreza; en consecuencia, la orientación ha de centrarse en las necesidades de los alumnos con desventajas, en los estudiantes que abandonan la escuela y en los grupos étnicos minoritarios. Así, se diseñan programas para los que sufren privación cultural y económica. Es importante mencionar, para finalizar este apartado, la fundación en 1952 de la *American School Counselor Association* y sus dos órganos de expresión: *The School Counselor* y la *Personnel and Guidance Journal*.²⁷

²⁶ CESCA www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0323104-135426//OC_Capitulo_II_Def.pdf (31-03-2009)

²⁷ CESCA www.tdr.cesca.es/TDX/TDX_UdG/TESIS/AVAILABLE/TDX-0327108-130816//tacc.pdf (01-04-2009)

3.1.1.5 Origen y evolución de la orientación en Europa y otros países

La orientación en Europa surge, al igual que en Estados Unidos, en los primeros años del s. XX ligada al mundo laboral, como orientación profesional, con independencia en sus comienzos de la práctica educativa. Existen, sin embargo, dos diferencias importantes con respecto al inicio de la orientación en Norteamérica (Bisquerra, 1998)²⁸: — diferencias terminológicas, como el hecho de utilizar el concepto de «orientación profesional» frente al estadounidense de «orientación vocacional», y — el carácter estatal de la orientación europea desde sus orígenes, debido a la política centralizada de los estados europeos, en contraposición con la iniciativa privada norteamericana.

Alemania, Bélgica, Francia, Reino Unido y España pueden señalarse como los países pioneros en el desarrollo de las primeras actuaciones orientadoras. A continuación describiremos brevemente las aportaciones iniciales de dichos países en cuanto a la creación de servicios y a la promulgación de disposiciones legislativas en materia de orientación, deteniéndonos con más detalle en el caso español.

Los primeros servicios de orientación en Alemania surgen en Berlín, en 1898, como «Servicio de Información», y en Munich, en 1902, bajo la denominación de «Oficina de Información Profesional»²⁹. A principios del s. XX destaca la figura de Munsterberg en psicología industrial, así como importantes contribuciones de diversos autores en psicología experimental. Tras un periodo de retroceso bajo el mandato de Hitler, a partir del final de la Segunda Guerra Mundial se han dado avances importantes con el impulso del Ministerio de Trabajo y la cooperación de universidades y otros centros de educación superior. A partir de 1970, con la promulgación del Plan General de Educación, la orientación se incluye en el currículum escolar bajo la responsabilidad del profesor, que dedicará cinco horas semanales a la orientación en grupo, mientras el orientador se ocupa de los casos individuales. Bélgica es

²⁸ UB www.ub.edu/mide/organitzacio/docents/pdf/mods (01-04-2009)

²⁹ ALOJAMIENTOS www.alojamientos.us.es/fccee/eees/informe (01-04-2009)

considerado como el país pionero en orientación en el ámbito de nuestro continente: en 1899 se funda allí el primer Instituto de Psicología Pedagógica de Europa, y en 1912 el primer Servicio de Orientación Profesional europeo.³⁰ Los actuales centros de psico-socio-medicina son herederos de los pioneros que funcionaban ya antes de la Primera Guerra Mundial. Así mismo, en 1936, aparece la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional.

La primera Oficina de Información y Orientación de Francia se crea en 1912. En 1928 aparece el Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de la Orientación Escolar y Profesional (INOP)³¹. Destaca la figura de su fundador, Piéron, autor de uno de los grandes clásicos franceses en psicología diferencial (1949), defensor de los métodos psicométricos y de la utilización de test de aptitudes en el asesoramiento vocacional. A partir de 1951 la orientación se incluye dentro de la enseñanza secundaria, y se crean los Centros de Orientación Escolar y Profesional.

En Reino Unido, el comienzo de los servicios de orientación puede fecharse en 1909, con la creación de los *Juvenile Advisory Committes*. En 1910 se promulga la Ley sobre Orientación Profesional, que otorga a las instituciones educativas un papel crucial en la inserción profesional. A lo largo de los años 20 y 30 el ya desaparecido *National Institute for Industrial Psychology (NIIP)* realizará una importante labor en investigación y práctica, liderado sucesivamente por Earle, Myers y Burt³². Esta labor será continuada por Rodger (1952), que desarrolla el «*Seven-Point Plan*» para el asesoramiento vocacional.

Entre 1950 y 1960 se produce unos grandes desarrollos de los servicios de orientación escolar, tanto internos como externos a los centros. Podemos citar también importantes aportaciones procedentes de otros países del entorno europeo. En Suiza, las universidades de Lausana, Ginebra, Neuchatel y Zurich

³⁰ MUSEO THYSSEN www.museothyssen.org/searchbox/search (01-04-2009)

³¹ ALOJAMIENTOS www.alojamientos.us.es/fccee/eees/informe (01-04-2009)

³² PCTM www.pctm.org/pastwinners.html (02-04-2009)

han sido líderes en el desarrollo de tests y materiales para la orientación³³. Destaca especialmente la figura de Claparède, de origen suizo, fundador de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada en los años 20 y defensor de la «psicotecnología» y los métodos psicométricos.

Los orígenes de la psicología vocacional en Italia se remontan también al primer cuarto del s. XX. En el afianzamiento de esta disciplina en el país jugó un importante papel el Centro para la Organización Científica del Trabajo, dirigido tras la Segunda Guerra Mundial por Ponzio, de la Universidad de Roma. En los países de Europa del Este, la política soviética de adoctrinamiento supuso un fuerte freno al avance de la orientación. Sin embargo, tras la muerte de Stalin, algunos países comienzan a desarrollar cierta actividad. En Polonia, Chojnowski elabora ya en 1958 inventarios de aptitudes, intereses y personalidades en el Laboratorio Psicométrico de la Academia de Ciencias Polacas. Kosco, director del Instituto de Psicología Vocacional de la Universidad Comenius de Bratislava, en Checoslovaquia, dirige un programa de investigación sobre diferencias individuales en relación con el desarrollo de la carrera. En la antigua Yugoslavia, los Ministerios de Trabajo de los diferentes países mantienen programas activos de orientación profesional. En investigación destaca la figura de Bujas, de la Universidad de Zagreb, seguidor del método cuantitativo.

La constitución de la Comunidad Económica Europea en 1957 marca un hito en la evolución histórica de los países miembro. Pese a que en sus inicios los asuntos educativos y culturales ceden terreno a los económicos y políticos, a partir de los años 60 comienzan también a desarrollarse textos y acciones en relación con la formación y la orientación.

La educación de los ciudadanos es competencia de cada Estado miembro; sin embargo, existen diversas medidas comunitarias cuyo objetivo es promover y reforzar las acciones de los Estados. Por otra parte, con la apertura de fronteras y la consiguiente movilidad de estudiantes y profesionales se hace

³³ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/01.%20Tema%201.pdf (02-04-2009)

especialmente necesaria la intervención de la Comunidad en materia educativa y profesional.

En este contexto, podemos citar la Decisión del Consejo de abril de 1963, que establece los principios generales de una política común de formación profesional. El tercero de estos principios otorga especial importancia al establecimiento de un sistema permanente de orientación y asesoramiento profesional para jóvenes y adultos basado en el conocimiento de las aptitudes individuales, de los medios de formación existentes y de las posibilidades de empleo. Deben procurarse las condiciones para que toda persona tenga libre acceso a dicho sistema, ya sea antes de elegir su profesión, durante su formación profesional, e incluso a lo largo de toda su vida activa. Se hace también hincapié en la necesidad de prestar atención particular a los problemas propios de categorías de personas especiales, y que se concretan en los colectivos de jóvenes, mujeres, minusválidos y emigrantes.

En 1966, la Comisión publica una Recomendación sobre Orientación Profesional; la orientación se define como actividad que abarca la información y el consejo, en el ámbito escolar y profesional, para facilitar la preparación y adaptación profesional de los trabajadores a lo largo de su carrera laboral e insta a los Estados miembros a:

- Fomentar el desarrollo de actividades de orientación profesional para jóvenes y adultos.
- Adaptar las estructuras de los servicios de orientación profesional a las necesidades de sus ciudadanos.
- Garantizar una mayor continuidad de la acción de orientación, reforzando la cooperación entre los servicios de educación, formación y empleo, y entre las actividades de orientación entre sí.
- Reforzar la colaboración a nivel comunitario (Watts y otros, 1993).

En general, las iniciativas de orientación formuladas por la Comisión han figurado en el capítulo de la Formación Profesional. Con la ratificación, en 1992, del Tratado de la Unión Europea, que otorga poderes a la Comisión en el campo de la enseñanza en general, el ámbito de la intervención comunitaria en

materia de orientación ha quedado ampliado. La influencia estadounidense se ha dejado sentir especialmente en los países asiáticos; Japón, a partir de la Segunda Guerra Mundial, se nutre de las traducciones y adaptaciones de test norteamericanos. Así mismo, los trabajos de Fujimoto fomentan el interés en el desarrollo de la carrera. Más recientemente, el Instituto de Investigación Vocacional ha proporcionado una base autónoma para el desarrollo de teorías y herramientas autóctonas.

Otros países asiáticos, como Filipinas, Corea del sur, Malasia o India, han protagonizado un lento progreso de la disciplina debido a los problemas económicos, las diferencias culturales y el fuerte índice de analfabetismo. No podemos dejar de mencionar la evolución de la orientación en otros países también afines al ámbito estadounidense, como Australia y Canadá. El Instituto Australiano para la Investigación Educativa trabaja en el desarrollo de tests para la orientación educativa y profesional. Tanto desde los ministerios de Educación y Trabajo, como desde las universidades y centros de investigación, se llevan a cabo proyectos de investigación sobre diferencias individuales relacionadas con la elección y el éxito profesionales. En Canadá destaca la figura de Conger, director de la Comisión de Empleo e Inmigración, que inició un innovador programa de investigación y desarrollo inspirado en el éxito del GATB (*General Aptitude Test Battery, 1947*)³⁴ y el DOT (*Dictionary of Occupational Titles, 1949*)³⁵ en Estados Unidos. Israel ha llevado a cabo desde su fundación una labor muy activa en el campo de la psicología vocacional. En investigación han sido pioneras las universidades de *Tel Aviv y Hebrón*; el Servicio de Orientación *Vocacional Haddassah* de Jerusalén ha contribuido grandemente al desarrollo de tests y programas, además de su aportación práctica en asesoramiento vocacional y selección de personal.

En Latinoamérica la inestabilidad política, con bruscos y continuos cambios en las prácticas gubernamentales, han condicionado el avance irregular y esporádico de la orientación en estos países.

³⁴ DOI www.doi.wiley.com/10.1111/j.1464-0597.1984.tb01445.x (02-04-2009)

³⁵ OCUPATIONALINFO www.occupationalinfo.org/ (02-04-2009)

3.1.1.6 Los orígenes de la Orientación Educativa en España

Siguiendo al profesor Benavent (1996, 2000)³⁶, podemos distinguir cuatro periodos en la Historia de la Orientación Educativa en España:

1. El inicial, hasta el comienzo de la guerra civil.
2. Desde el final de la guerra hasta la constitución de los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia.
3. Desde el Reglamento de los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia a la Ley General de la Reforma Educativa.
4. De la organización del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional a la implantación de la LOGSE.

En este apartado sólo se trata de los inicios de la Orientación Educativa en las instituciones escolares hasta el comienzo de la guerra civil. Suele considerarse el 1902 como el año que marca el inicio de la orientación educativa en España; es entonces cuando se crea, dentro del Museo Pedagógico Nacional dirigido por Cossío, el primer laboratorio de Pedagogía Experimental, donde Santamaría, Martí Navarro y Flores³⁷, entre otros, realizan los primeros trabajos psicopedagógicos con escolares. En 1913 se inicia la Inspección Médico-Escolar³⁸ y se amplía el campo de la orientación hacia el diagnóstico temprano. Un paso decisivo en el desarrollo de la orientación fue la creación del Instituto Nacional de Psicopedagogía Aplicada y Psicotecnia de Barcelona, en 1915.³⁹

Partiendo de la existencia de la sección de Orientación Profesional del Instituto de Reeducción Profesional de Inválidos de Trabajo (IRPIT), que llevaba algo más de un año en funcionamiento, se creó, en virtud de lo dispuesto en el art. 59 del Estatuto de Enseñanza Industrial del 31 de octubre de 1924, el Instituto de Orientación y Selección Profesional de Madrid. El Instituto, dirigido por el ingeniero Madariaga, contó con la colaboración de un equipo integrado por Melián, médico; Rodrigo, maestra superior y diplomada en el Instituto J. J.

³⁶ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.uned.es/amop/recursos/REOP/15-2%20-%20Jose%20A.%20Benavent.pdf (02-04-2009)

³⁷ E-TORRE DE BAABEL www.e-torredebabel.com/Psicologia/Contemporanea (03-04-2009)

³⁸ UAM www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/revista/n (03-04-2009)

³⁹ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/pagin (03-04-2009)

Rousseau; Mallart, maestro y psicotécnico procedente del Instituto de Barcelona, formado en Ginebra y Berlín; y Germain, médico neurólogo que trabajaba en el cercano Sanatorio del Dr. Lafora, en *Carabanchel*. Contaba con una oficina de información, un gabinete médico y un laboratorio psicotécnico, y se inspiraba en los principios doctrinales de la psicotecnia europea del momento, contenidos en la obra de *Claparède, L' Orientation Professionnelle (1922)*.

El profesor Benavent (1996)⁴⁰, distingue cuatro períodos en la vida del Instituto:

- Período inicial, desde su creación, en 1924, hasta su reconocimiento oficial como Instituto de Orientación y Selección Profesional.
- Período de consolidación, desde 1927 hasta que por una Real Orden de julio de 1930 pasa a denominarse Instituto Psicotécnico de Madrid.
- Período del Instituto Psicotécnico de Madrid, desde 1930 hasta 1934, año en que por Decreto de 22 de marzo se reorganiza y se transforma en Instituto Nacional de Psicotecnia.
- Período del Instituto Nacional de Psicotecnia, desde 1934 a 1939, año en que finaliza la guerra. Desde sus inicios, el Instituto se preocupa por los problemas educativos, tanto de los alumnos de las escuelas públicas de Madrid (Mallart, 1922)⁴¹, como de los jóvenes sujetos a tutela social (Mallart, 1926)⁴², estableciendo contactos frecuentes con sus maestros. Fruto de este interés y colaboración fue, por ejemplo, el curso de «Técnica Psicopedagógica» que impartieron en 1923, en el Museo Pedagógico Nacional, Rodrigo y Rosselló. A partir de 1924, y hasta 1929, se publica bajo la dirección de Madariaga el anuario titulado Memorias del Instituto de Reeducación Profesional de

⁴⁰ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.uned.es/amop/recursos/REOP/15-2%20-%20Jose%20A.%20Benavent.pdf (04-04-2009)

⁴¹ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/01.%20Tema%201.pdf (04-04-2009)

⁴² BIBLIOTECA www.biblioteca.uam.es/psicologia/exposicion/instituciones.html (04-04-2009)

Inválidos del Trabajo, que recoge las actividades llevadas a cabo durante esos años.

Así mismo, se proyecta su actividad con la participación en congresos nacionales e internacionales, tales como el X Congreso Internacional de la Información en la Sección de Orientación Profesional y la Protección del Niño (Madrid, 1926)⁴³, el Congreso de la Sociedad de Estudios Vascos en la Sección de Orientación Profesional (Vitoria, 1926)⁴⁴ y el I Congreso Internacional de Orientación Profesional Femenina (Burdeos, 1926)⁴⁵. Junto a las actividades de formación de especialistas y la orientación y selección del personal, el Instituto realiza una rigurosa labor investigadora en diversos temas: la inteligencia (Germain y Rodrigo, 1930)⁴⁶; selección de superdotados (Relea y Vega, 1928, y Mallart, 1931); la prevención de accidentes laborales (Mallart, 1927)⁴⁷; el examen de las aptitudes (Germain y Rodrigo, 1930)⁴⁸ y los problemas de la fatiga industrial (Melián, 1928)⁴⁹. El periodo de consolidación, que Benavent denomina también periodo legalista, se inicia en 1927 con la aparición de la primera normativa oficial que institucionaliza la orientación, el Real Decreto de 31 de octubre mediante el cual se aprueba el Estatuto de Enseñanza Industrial, y finaliza en 1933, año en que se celebra en San Sebastián el II Congreso Internacional de Orientación Profesional. La nueva denominación como Instituto Psicotécnico de Madrid, a partir de 1930, no supone una variación sustancial en su organización ni en su estructura.

A principios de 1932 Germain, anteriormente Jefe del Laboratorio Psicotécnico, sustituye a Madariaga como Director. El Instituto continúa prestando asesoramiento técnico en la selección y orientación profesional de los inválidos del trabajo, e igualmente sigue con su labor de elaboración, revisión y edición de tests, como la batería de tests para la selección de superdotados (Germain y Rodrigo, 1930), que tuvo una inmediata aplicación en la selección de los

⁴³ MUSEO THYSEN www.museothyssen.org/searchbox/search.jsp?submitte (04-04-2009)

⁴⁴ HEDATUZ www.hedatuz.euskomedia.org/view/subjects/5801.html (06-04-2009)

⁴⁵ EDUC www.educ.queensu.ca/publications/encounters/volume7/balsera_garmendia.pdf (06-04-2009)

⁴⁶ FEDAP www.fedap.es/congreso_santiago/trabajos/herrero.htm (06-04-2009)

⁴⁷ DDD www.ddd.uab.cat/pub/dynamis/02119536v14p131.pdf (06-04-2009)

⁴⁸ PAPELES DEL PSICOLOGO www.papelesdelpsicologo.es/vernumero (07-04-2009)

⁴⁹ ASCLEPIO www.asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article (07-04-2009)

becarios de distintos organismos y empresas, tanto públicas como privadas. Se publican, así mismo, monografías e investigaciones sobre Organización Científica del Trabajo, Orientación y Selección profesional, y Psicotecnia. Es a comienzos de 1934 cuando el Instituto sufre una reestructuración, convirtiéndose en Instituto Nacional de Psicotecnia, pasando a depender de la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, aunque con personalidad jurídica propia, autonomía económica e independencia para el desarrollo de sus funciones. Hasta su cierre en 1936, continuará con sus trabajos de investigación, análisis y adaptación de nuevos tests de aptitudes, selección de personal, orientación profesional, exámenes individuales y colectivos, apoyo psicotécnico al IRPIT, y selección y posterior orientación de los alumnos de las dos Escuelas de Orientación Profesional y Preaprendizaje de Madrid. El Decreto de 1935 amplía las funciones del Instituto, reorganiza la red nacional de oficinas, subsecretarías de Orientación y Selección Profesional, incorpora el Servicio de Pensiones para los obreros y crea la Escuela Central de Pre aprendizaje y Orientación Profesional.

3.2 MARCO LEGAL

La legislación salvadoreña hace alusión a la Orientación Vocacional en las siguientes leyes:

Constitución de la República, Sección Tercera, Educación Ciencia y Cultura⁵⁰:

Art. 55. - La educación tiene los siguientes fines: lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social; contribuir a la construcción de una sociedad democrática más próspera, justa y humana; inculcar el respeto a los derechos humanos y la observancia de los correspondientes deberes; combatir todo espíritu de intolerancia y de odio; conocer la realidad nacional e identificarse con los valores de la nacionalidad salvadoreña; y propiciar la unidad del pueblo centroamericano.

Los padres tendrán derecho preferente a escoger la educación de sus hijos.

Ley General de Educación⁵¹:

Capítulo I Objeto Y Alcance De La Ley, Artículo:

Art. 1. - La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La presente Ley determina los objetivos generales de la educación; se aplica a todos los niveles y modalidades y regula la prestación del servicio de las instituciones oficiales y privadas.

⁵⁰ Constitución de la República de El Salvador 4/2007, de 13 de abril, sobre Educación, Ciencia y Cultura Art. 55 (Octubre de 1997), pág. 56. (07-04-2009)

⁵¹ Ley General de Educación, El Salvador de 13 de abril, sobre Objeto y Alcance de la Ley Art. 1. (07-04-2009)

Capítulo II, Fines De La Educación Nacional⁵²:

Art. 2. - La Educación Nacional deberá alcanzar los fines que al respecto señala la Constitución de la República:

- a) Lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social;
- b) Contribuir a la construcción de una sociedad democrática más próspera, justa y humana;
- c) Inculcar el respeto a los derechos humanos y la observancia de los correspondientes deberes;
- d) Combatir todo espíritu de intolerancia y de odio;
- e) Conocer la realidad nacional e identificarse con los valores de la nacionalidad salvadoreña; y,
- f) Propiciar la unidad del pueblo centroamericano.

Capítulo V, Educación Media⁵³:

Art. 23. - La Educación Media tiene los objetivos siguientes:

- a) Fortalecer la formación integral de la personalidad del educando para que participe en forma activa y creadora en el desarrollo de la comunidad, como padre de familia y ciudadano; y,
- b) Contribuir a la formación general del educando, en razón de sus inclinaciones vocacionales y las necesidades del desarrollo socioeconómico del país.

⁵² Ley General de Educación, de 13 de abril, sobre Fines de la Educación Nacional Art. 2.(07-04-2009)

⁵³ Ley General de Educación, El Salvador, de 13 de abril, sobre educación Media Art. 23. (08-04-2009)

Título V, de los Educadores, Educandos y Padres de Familia, Capítulo, de los Educadores⁵⁴:

Art. 84. - El educador es el profesional que tiene a su cargo la orientación del aprendizaje y la formación del educando. El educador debe proyectar una personalidad moral, honesta, solidaria y digna.

Ley de la Carrera Docente, Capítulo II, Carrera Docente, Sección “A”, Formación del Educador⁵⁵:

Art. 5. – Es deber del Ministerio de educación planificar y normar de manera integral la formación de los educadores para logara los objetivos siguientes:

- 1) Formar de manera adecuada, científica y ética, a los docentes para los distintos niveles y especialidades educativas; promoviendo y fomentando la investigación para mejorar la calidad de vida del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Estimular la superación y eficiencia de los educadores, mediante un sistema de remuneración acorde con su formación académica y antigüedad;
- 3) Preparar educadores en el número suficiente y necesario para cubrir las necesidades educativas de la población;
- 4) Proporcionar y garantizar, en lo posible, plena ocupación a los educadores que se formen; y
- 5) *Promover la educación nacional como instrumento que facilite el pleno desenvolvimiento de la personalidad de los educandos y el desarrollo social y económico del país.*

⁵⁴ Ley General de Educación, El Salvador, de 13 de abril, sobre Educadores, Educandos y Padres de Familia Título V, Capítulo I de los Educadores Art. 84. (08-04-2009)

⁵⁵ Ley de la Carrera Docente, El Salvador, 1996, de 7 de marzo, sobre formación de Educadores, Capítulo II Carrera Docente, Sección A, Formación del Educador, Art. 5 (15 de marzo de 1996), pág. 2. (08-04-2009)

3.3 MARCO TEÓRICO

3.3.1 DEFINICIONES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA⁵⁶

En líneas generales, se puede definir la orientación como aquel proceso que ofrece ayuda al individuo a lo largo de su experiencia vital. Desde el punto de vista educativo orientar es una actividad dirigida al logro de la maduración de la personalidad de cada individuo y a la concreción de su camino de vida.

Como tarea educativa tiene la finalidad “orientar para la vida”. Se trata, por tanto, de un elemento básico para que el proceso educativo sea de calidad ya que va a permitir: 1) realizar un ajuste del currículum a la realidad del centro, 2) prevenir posibles dificultades de aprendizaje, 3) proporcionar al alumnado ayuda en el ámbito personal, académico y profesional.

Desde el punto de vista legal, ya en la L.O.G.S.E (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) 1990, se hacía referencia a que la actividad educativa se desarrollará atendiendo entre otros al principio de orientación educativa y profesional, recogiendo en su artículo 60 la obligación de las Administraciones Educativas de garantizar una orientación académica, psicopedagógica y profesional al alumnado. Este mismo planteamiento se recogía en la L.O.C.E (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) que quedaba impregnada por la anterior ley en este aspecto.

- Proceso de ayuda ofrecido al individuo para que pueda resolver los problemas que la vida le plantea. Dicha ayuda implica asesoramiento, tutela, y dirección, y tiende a conseguir la plena madurez del sujeto. (Roig Ibáñez, 1980)⁵⁷
- Proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos y

⁵⁶ ISIMA www.isima.lacoctelera.net/categoria/la-orientaciain-educativa. (09-04-2009)

⁵⁷ PORTAL www.portal.aragon.es/portal/page/portal/RED (09-04-2009)

filosóficos; debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo. Implica a todos los educadores y debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital. (Pérez Boullosa,1986)⁵⁸

- La única orientación educativa es la educación, la educación integral, personalizada... se identifica con la propia educación, o forma parte esencial de ella... (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990)⁵⁹
- Proceso de ayuda, de carácter interactivo, orientado a la capacitación del sujeto para la comprensión de si mismo y del entorno, a fin de definir de modo autónomo y de llevar a la práctica un proyecto de realización personal, en todos los ámbitos de su vida. (Sebastián Ramos, 1990)⁶⁰
- Proceso de ayuda al alumno dirigida a resolver situaciones deficitarias; proceso que es de naturaleza tecnológica, en el sentido de que la intervención orientadora debe someterse a unas normas y reglas fundamentadas en principios científicos. (Sobrado, 1990)⁶¹
- Proceso interactivo que facilita una comprensión de si mismo y del ambiente y lleva a establecer y/o clarificar metas y valores para la conducta en el futuro. (Shertzer y Stone, 1992)⁶²
- Disciplina científica que se define como el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de cambios necesarios para el alumno y en su contexto a fin de que aquél logre su

⁵⁸ PORTAL www.portal.aragon.es/portal/page/portal/RED_ORIENTACIONAL/ (09-04-2009)

⁵⁹ UAM www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Modelos/Documentos/Definiciones-de-Orientacion.pdf (09-04-2009)

⁶⁰ UNILEON www.3.unileon.es/dp/amide/inves/publi/Servori.pdf (10-04-2009)

⁶¹ UAM www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Modelos/Documentos/Definiciones-de-Orientacion.pdf (10-04-2009)

⁶² PORTAL www.portal.aragob.es/pls/portal30/PORTAL (11-04-2009)

plena autonomía y realización, tanto en la dimensión personal como social. (Rodríguez Espinar y otros, 1993)⁶³

- La orientación es un proceso continuo, sistemático e intencional de mediación y tendente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas para que, basándose en criterios contrastados, sean capaces de identificar, elegir y reconducir, si es preciso, las alternativas ofrecidas por su entorno hasta asumir las más acordes a su potencial y trayectoria vital. (Echeverría, 1993)⁶⁴
- La orientación es una actividad de ayuda, de naturaleza fundamentalmente educativa, con una finalidad proyectada hacia el desarrollo y la prevención de sus disfunciones, que se desarrolla en diferentes contextos desde una consideración ecológica-sistémica de esos contextos. La acción orientadora puede revestir diferentes formas en su concepción práctica, exigiendo al orientador la ejecución de un conjunto de funciones contingentes. (Álvarez Rojo, 1994)⁶⁵
- Es la ciencia de la acción que estudia, desde la perspectiva educativa y, por tanto, diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y cambio optimizante del diente y de su contexto. (Repetto y otros, 1994)⁶⁶
- Orientar es, en esencia, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse así mismas y al mundo que les rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano

⁶³ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/04.%20Tema%204.pdf (11-04-2009)

⁶⁴ HERA www.hera.ugr.es/tesisugr/15466917.pdf (11-04-2009)

⁶⁵ UAM www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Modelos/Documentos/Definiciones-de-Orientacion.pdf

⁶⁶ SIAM www.siam-cma.org/PUBLICACIONES/doc.asp?id=41 (11-04-2009)

responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre. (Rodríguez Moreno, 1995)⁶⁷

- Proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigida a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida con objeto de potenciar el desarrollo de la personalidad integral. (Bisquerra y Álvarez, 1998)⁶⁸
- Orientar consiste en proporcionar información, guía y asesoramiento a alguien para que pueda tomar decisiones más adecuadas, teniendo en cuenta tanto las características de las opciones elegibles, como las características, capacidades y limitaciones de la persona que ha de tomar la decisión, así como de ajuste entre ambas. (Solé, 1998)
- Proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo su ciclo vital y con un carácter fundamentalmente social y educativo. (Martínez Clarés, 2002).⁶⁹
- Orientar es la transmisión de ideas y de criterios de valor que permiten al ser humano elegir entre varias opciones, que les sirven de guía a las personas en una cuestión esencial: qué hacer con sus vidas. (Santana Vega, 2003)⁷⁰

3.3.1.1 Delimitación conceptual de la orientación educativa

Desde el surgimiento de la orientación, diversos autores se han encontrado con la dificultad para definirla en función de sus objetivos y campos de acción. Son muchas las definiciones surgidas, a lo largo del siglo XX que abarcan una amplia gama de perspectivas a las cuales no ha estado ligada siempre la

⁶⁷ UAM www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Modelos/Documentos/Definiciones-de-Orientacion.pdf

⁶⁸ REDALYC www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15802003.pdf (11-04-2009)

⁶⁹ DIALNET www.dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=236925 (12-04-2009)

⁷⁰ RIE OIE www.rieoei.org/deloslectores/2424Vega.pdf (12-04-2009)

educación y, por ende la función docente. De acuerdo con Martínez de Codès (1998:3), el concepto de orientación, sus funciones y el modo de planificarla fueron, desde el comienzo, imprecisos, problemáticos y, con frecuencia, contradictorios.

Según este, autor, la orientación ha sido tratada desde diversos enfoques: como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar.

Dada la complejidad de este término, la comprensión del mismo exige recurrir a una diversidad de fuentes y perspectivas que nos ayuden a aproximarnos a su definición. Por ello, realizamos una exhaustiva revisión y análisis del significado, funciones, principios, áreas o dimensiones de la orientación.

Con el fin de comprender la conceptualización de la orientación educativa, Bisquerra & Álvarez (1998:20)⁷¹ sugieren que el discurso sea analizado desde los siguientes niveles: histórico, teórico, conceptual, prescriptivo, descriptivo, normativo y crítico.

El análisis, desde el punto de vista *histórico*, nos permite asumir su evolución, comprender el presente y entender el futuro desde una perspectiva más amplia, retomando las fortalezas y disminuyendo las debilidades en relación con los nuevos enfoques y posturas acerca de la orientación.

Lo *conceptual* plantea la necesidad de establecer acuerdos acerca del uso del lenguaje. En el campo de la orientación existen diversos enfoques, teorías, modelos y tendencias, de las cuales se han derivado conceptos y términos que no siempre son utilizados con el mismo sentido. Esto nos obliga a definir con precisión los términos utilizados. El *nivel prescriptivo* implica formular propuestas y recomendaciones para el diseño de programas, basados en

⁷¹ RIE OIE www.rieoei.org/investigacion/666Molina.pdf (12-04-2009)

resultados de investigaciones psicopedagógicas, en teorías y modelos de intervención de probada eficacia, y la opinión de los expertos.

El *nivel descriptivo* tiene como objetivo describir lo que se está haciendo. Contempla las experiencias de orientación en los centros educativos o en una comunidad, estudios de casos, entre otros, es decir los hechos y fenómenos, tal como suceden. Molina, D. L.: Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

El *análisis normativo* se fundamenta en instrumentos legales y en elementos que prescriben los especialistas, que sirven de patrón y/o referencia para el proceso orientador. Por último, la *reflexión crítica*, de la práctica de la orientación en este caso, es un factor decisivo para la mejora de la propia praxis. Las discrepancias entre lo normativo (deber ser) y la práctica (ser) puede llevarnos a un discurso crítico, orientado a una postura constructiva que, en última instancia, contribuya a la mejora de la orientación.

Sobre el postulado de que no existe una definición única acerca de la orientación educativa, tomando como premisa estos niveles, hemos procedido a realizar la organización de los conceptos de acuerdo a su ubicación histórica, los objetivos que se persiguen, las áreas que se indagan y las funciones que se comparten.

Los antecedentes históricos sobre la orientación constituyen una de las principales razones para quienes se interesaban por ella y ponen de manifiesto la significación parcializada, sesgada y limitada a una área de atención del sujeto que le atribuyeron al principio. De hecho, los primeros enfoques consideraban a la orientación como un hecho puntual enfocado a *la orientación profesional*. Jones (1964: 50-57)⁷² fue uno de los primeros en centrar la orientación como una ayuda y asesoría para la toma de decisiones. En su obra afirma que en la vida se dan muchas situaciones críticas en las cuales deben adoptarse decisiones importantes y de largo alcance. En tales circunstancias,

⁷² SCRIBD www.scribd.com/doc/6421305/ferrenafe (12-04-2009)

es verdaderamente necesario que se nos proporcione, en cierta medida, ayuda adecuada para decidir atinadamente.

En este orden de ideas, Jacobson & Reavis, citado por Vital (1976)⁷³ considera a la orientación como un servicio dirigido a ayudar a los alumnos para que seleccionen inteligentemente, entre varias alternativas, la que se corresponda con sus habilidades, potencialidades y limitaciones.

En la misma línea de quiénes sostienen la toma de decisiones como el centro y objeto de orientación, Johnston (1977:18) expresa: “*la orientación es la ayuda que se presta a las personas para que resuelvan sus problemas y tomen decisiones prudentes*”.

Desde similar perspectiva, Martínez Beltrán (1980:43) concibe la orientación como un proceso de asistencia al individuo para que se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos.

Así mismo, Álvarez (1995:36) señala que:

*La orientación profesional es un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales.*⁷⁴

Para Ayala (1998), la orientación es un proceso de relación con el alumno, siendo la meta el esclarecimiento de la *identidad vocacional*, estimulando la capacidad de decisión y buscando la satisfacción de sus necesidades internas de orientación, al igual que las demandas que la realidad exterior le presenta.⁷⁵

De acuerdo con Molina (2001), la orientación vocacional en la Educación Básica es un proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales, en función del

⁷³ RIE OIE www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF (12-04-2009)

⁷⁴ PEDAGÓGICA www.pedagogica.edu.co/w3/storage/rce/articulos/rce33_06exp.pdf (13-04-2009)

⁷⁵ CESDON BOSCO www.cesdonbosco.com/revista/foro/40%20-Carmen%20Phares.pdf (13-04-2009)

contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto para poder decidir acerca del propio futuro.⁷⁶

En las definiciones anteriores, se recrea la práctica de la orientación, en *lo vocacional*, donde el orientador, que bien puede ser el docente, ha recibido un entrenamiento y preparación que le permite ofrecer asesoría y asistencia a los alumnos y les ayuda a tomar decisiones para progresar con éxito en su vida estudiantil y profesional.

⁷⁶ PEPSIC www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php (13-04-2009)

Cuadro 1

Definiciones de orientación: toma de decisiones vocacionales

DEFINICIÓN	OBJETIVOS	FUNCIONES
<i>Servicio dirigido a ayudar a los alumnos para que seleccione inteligentemente entre varias alternativas las que se correspondan con sus habilidades (Jacobson & Reavis, 1976)</i>	- Ayudar a la toma de decisiones Vocacionales.	Asesoramiento para la toma de decisiones.
<i>Ayuda que se presta a las personas para que resuelvan sus problemas y tomen decisiones prudentes (Johnston, 1977)</i>	-Ayudar la toma de decisiones . - Orientar en la resolución de problemas.	Asistencia para la toma de decisiones.
<i>Proceso de asistencia al individuo para se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos (Martínez, 1980)</i>	-Ayudar la toma de decisiones	Asistencia al alumno para que progrese en los estudios
<i>Proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales" (Álvarez, 1995)</i>	- Ayudar a los sujetos en formación a la toma de decisiones. - Preparar al individuo para la vida adulta. - Guiar al sujeto mediante la prevención, desarrollo de intervención social.	Asistencia para la toma de decisiones . - Formación del sujeto para la vida adulta. - Orientación al alumno, sumiendo los principios de prevención, desarrollo e intervención social.

Fuente: Molina, D. (2002)

Así como los autores anteriores se refieren a la orientación como un proceso de ayuda para la *toma de decisiones vocacionales*, encontramos otros expertos que la definen como el proceso de asesoría y guía al sujeto para su *desarrollo personal*, a fin de favorecer la adaptación y conocimiento de sí mismo, la socialización y comunicación en el ámbito de las buenas relaciones humanas.

En este sentido se manifiestan Authiery *et al.* (1977:227), para quienes la orientación pretende la *enseñanza de las técnicas y las aptitudes interpersonales con las que el individuo puede resolver sus problemas psicológicos presentes y futuros...*⁷⁷

Según Tyler (1978:87), la orientación intenta “*descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo*”

Senta (1979:169)⁷⁸, plantea la orientación como “*un proceso o conjunto de acciones para ayudar a otros en la solución de situaciones críticas y conflictivas o en la satisfacción de necesidades para el logro de un estado de bienestar*”

Con una visión de la orientación dirigida al ámbito educativo, Curcho (1984:26) define la orientación como “*un proceso destinado a atender a todos los alumnos en los aspectos de su personalidad, a lo largo de todos los niveles educativos*”.

En el contexto de la relación para el autodescubrimiento, Maher & Forman (1987: 8)⁷⁹ expresan que la orientación “*es una aportación directa de información cara a cara, de asesoramiento o guía por parte del orientador a un grupo estudiantil o a un alumno individual*”.

El conocimiento de sí mismo y del mundo que rodea al individuo constituye elementos esenciales en la conceptualización de Rodríguez (1991:11), quien señala: *orientar es, fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismo y al mundo que los rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal dentro de un clima de igualdad de*

⁷⁷ RIE OIE www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF (13-04-2009)

⁷⁸ PEPSIC [www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-\(14-04-2009\)](http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-(14-04-2009))

⁷⁹ UNAV www.unav.es/iscri/texto/512-oet-a.htm (14-04-2009)

*oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre.*⁸⁰

Para Bisquerra (1998:9), la orientación es *“un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”*.⁸¹

El concepto de orientación de los autores reseñados se enmarca en el *desarrollo personal-social*, dirigida a promover la autoestima, relaciones humanas, socialización y atención a las necesidades e intereses del individuo, de acuerdo a sus potencialidades, habilidades y destrezas. Para estos autores el estudio de su dimensión individual tiene como objetivo facilitar al sujeto el conocimiento de si mismo para que pueda establecer una línea de actuación personal que procure la felicidad interna y el equilibrio personal. En cambio en su dimensión social, está enmarcada en una serie de circunstancias espacio-temporales, humanas, sociológicas y antropológicas. Es significativo que el sujeto conozca la sociedad en lo que va actuar, pues de su integración, socialización e interrelación va a depender su autorrealización.

En el siguiente cuadro se recogen las definiciones más significativas que contemplan a la orientación como desarrollo personal-social.

⁸⁰ EOE DE MAIRENA DE LA JARAFE www.eoedemairenadelajarafe.obolog.com/concepto-orientacion-78907(14-04-2009)

⁸¹ RENDEZ VOUZ www.rendezvouz.nireblog.com/post/2007/02/21/la-orientacion-en-educacion (14-04-2009)

Cuadro 2

Definiciones de orientación con énfasis en los aspectos personales- sociales

DEFINICIÓN	OBJETIVOS	FUNCIONES
La orientación pretende la enseñanza de las técnicas para el desarrollo de aptitudes interpersonales con las que el individuo puede resolver sus problemas psicológicos presentes y futuros...” (Authier <i>et al.</i> , 1977)	Enseñar técnicas para el desarrollo de las aptitudes interpersonales y habilidades sociales.	Asesoramiento del sujeto para el desarrollo de sus aptitudes interpersonales. - Enseñanza de técnicas para el desarrollo de actitudes sociales
La orientación intenta “descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo” (Tyler, 1978)	Desarrollar al máximo el conocimiento de sí mismo y de los demás	Ayuda al conocimiento de sí mismo y de los demás. - Guía para el desarrollo del potencial creador de cada individuo.
El conocimiento de sí mismo y del mundo que rodea al individuo constituyen elementos esenciales en el proceso de orientación (Rodríguez, 1991)	Promover el conocimiento de si mismo y del mundo que le rodea.	Guía al sujeto para el autoconocimiento. - Conducción hacia el conocimiento de sí mismo.
<i>La orientación es “un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”</i> (Bisquerra & Álvarez, 1998)	Ayudar permanentemente a todos los sujetos. - Potenciar el desarrollo humano durante toda la vida.	Desarrollo humano. - Orientación procesual y permanente.
<i>Proceso de ayuda continua a todas las personas en los aspectos de su personalidad, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.</i> (Molina, 1998)	Ayudar y guiar al alumno. - Relaciones humanas	Guía de desarrollo personal. - Autoestima. - Conocimiento de si mismo (autoconcepto).

Fuente: Molina, D. (2002)

Por otra parte, cuando el centro de atención se dirige a la *dimensión escolar*, la orientación es considerada un proceso educativo que tiene como finalidad ayudar al educando a confrontar las dificultades que surgen al encarar las exigencias del medio escolar y a encontrar solución satisfactoria a los problemas de aprendizaje.

La orientación académica es definida por Nerici (1990:21) como *“un proceso educativo a través del cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus aptitudes e intereses para que alcance armónicamente los fines últimos de una educación integral”*.⁸²

La orientación escolar y/o académica implica, según Ayala (1998), *“un proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigidas a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas”*. Como asesoría y guía al alumno en el ámbito académico, Mora de Monroy (2000:9) considera la orientación escolar como *“proceso dirigido a ofrecer ayuda y atención al alumno para que alcance un alto Rendimiento académico y progrese en sus estudios”*.⁸³

Desde el punto de vista de la relación enseñanza-aprendizaje, Molina (2001) define la orientación escolar como un proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar en relación a las actividades de aprendizaje.⁸⁴

Las definiciones de la orientación vista como un proceso de asesoría al alumno en el área escolar denotan como eje clave en el desarrollo académico la formación de hábitos de estudio, el dominio de métodos y técnicas para el aprendizaje, y la promoción del trabajo cooperativo dentro y fuera del aula con la intervención directa de los padres y representantes.

En el cuadro 3 se contemplan las definiciones, objetivos y funciones de orientación que abordan fundamentalmente la dimensión escolar.

⁸² RIE OIE www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF (14-04-2009)

⁸³ EL PRISMA www.elprisma.com/apuntes/curso.asp?id=967 14-04-2009)

⁸⁴ PEPSIC www.pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/remo/v6n15/v6n15a05.pdf (15-04-2009)

Cuadro 3

Definiciones de la orientación con énfasis en los aspectos escolares

DEFINICIÓN	OBJETIVOS	FUNCIONES
Proceso educativo mediante el cual se asiste al educando con el fin de que este pueda obtener el pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según aptitudes y sus intereses para alcanzar más armónicamente los fines últimos de una educación integral (Nereci, 1990).	- Promover el rendimiento escolar	Asistencia al educando. - Apoyo los alumnos en las actividades escolares.
Proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigido a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas (Ayala, 1998)	Asesorar en la formación de hábitos de estudio. - Desarrollar habilidades cognitivas básicas	Asesoramiento preventivo - Prevención y desarrollo
Está dirigida a ofrecer ayuda y atención al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios (Mora, 2000)	Promover el rendimiento académico	Ayudar y atención
<i>Proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar y frente a las actividades de aprendizaje</i> (Molina, 2001)	Formar hábitos, actitudes, valores . - Formar conductas positivas frente al estudio. - Desarrollar habilidades y destrezas	Formación y guía a los sujetos - Desarrollo - Habilidades y destrezas

Fuente: Molina, D. (2002)

Para estos autores el centro de atención de la orientación es la asesoría al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios. De ahí que la conceptualización que se aborda está dirigida a la ayuda y asesoría en actividades de aprendizaje, formación de hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje eficaz.

Las diversas concepciones presentadas con visión parcializada acerca de la orientación han sido superadas por un enfoque más amplio, integral, y holístico que incide en una orientación que tome en consideración los distintos contextos educativos, que atienda al sujeto como un todo integrado, pero sobre todo, que asuma funciones de prevención y desarrollo; Una orientación, dice Martínez de Codès (1998)⁸⁵, dirigida a los escolares y a cuantos agentes participen en el proceso educativo, una orientación, en definitiva, que trascienda el recinto escolar.⁸⁶

Esta nueva propuesta, centrada en la atención, guía y asesoría del sujeto en lo personal, escolar y vocacional, tiene su asidero en los años sesenta donde la orientación empieza a considerarse como un conjunto de áreas y/o dimensiones. En esta época, con una visión integrada de la orientación, García Hoz (1960)⁸⁷, expresa que la orientación se diversifica en función de las necesidades de atención del individuo en: **orientación profesional**, como una ayuda para atender a los alumnos, en los problemas relacionados con la escuela **orientación escolar**, y **orientación personal** a través de la cual se promueve el conocimiento de sí mismo para que sea capaz de resolver los problemas de la vida.

Desde un punto de vista sistémico, según Santacruz (1990:15), una definición completa del proceso de orientación debe contener los siguientes elementos:

- La naturaleza de la orientación: *¿qué es?*, un proceso que no escapa de la posibilidad de definirlo como una actividad, como técnica, pasando por considerarla una relación (que es la tendencia más frecuente), restando así importancia a otros aspectos de la orientación.
- La justificación del proceso: *¿por qué?* atiende a una situación que no es abordada por otros procesos dentro de la estructura social.
- El propósito: *¿para qué se orienta?*, la intención y la justificación contribuirán a definir el objetivo, tanto de la sociedad como del individuo.

⁸⁵ HERA <http://www.hera.ugr.es/tesisugr/15466917.pdf> (15-04-2009)

⁸⁶ VITRAL www.vitral.org/vitral/pdfs/itine/itinedu.pdf (16-04-2009)

⁸⁷ RIE OIE www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF (16-04-2009)

- El método: el *¿cómo?* significa la manera de abordar el proceso de asesoría, según los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados para ofrecer orientación preventiva.
- El momento del proceso responde a la pregunta *¿cuándo se orienta?*, que se refiere a un proceso permanente, a lo largo de toda la vida.

Bajo una concepción más amplia de la orientación que incluye las áreas de atención y la integración de las mismas en su operacionalización, Millán (1990)⁸⁸, considera que la ayuda al individuo se debe ofrecer en ocho áreas básicas **vocacional, pedagógica, universitaria, profesional, económica, social, política, y cultural**, las cuales no podrán ser atendidas de forma independiente ya que los problemas que confronta el sujeto difícilmente corresponden a una sola área.

Desde un punto de vista científico, Repetto *et al.* (1994:87), expresan: *la orientación es la ciencia de la acción que estudia desde la perspectiva educativa y por tanto diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de los intercambios dirigidos al desarrollo y al cambio optimizado del cliente y de su contexto.*

En este sentido, abogan por una orientación centrada en el acto pedagógico, con carácter de diagnóstico, de prevención y ecológico, cuyo fin va dirigido al desarrollo del sujeto y en función de las características socioculturales y demográficas.

Con una visión más amplia, Álvarez & Bisquerra (1996:6)⁸⁹ consideran la orientación como un *enfoque vital* que ayuda a todas las personas, a lo largo de toda la vida, en todos sus aspectos.

La orientación como proceso integrado al acto educativo, según Martínez de Codès (1998)⁹⁰, está íntimamente relacionada al desarrollo integral del alumno;

⁸⁸ CATARIANA <http://www.catarina.udlap.mx/u> (16-04-2009)

⁸⁹ HERA <http://hera.ugr.es/tesisugr/15466917.pdf> (16-04-2009)

la meta es *lograr que éste adquiriera una mejor comprensión de su carácter* al hacerle consciente de sus valores morales y desarrollar su dimensión enfocada al desempeño profesional.

Desde un punto de vista constructivista, Álvarez, *et al.* (1998:67)⁹¹ expresan que la orientación constituye la suma total de experiencias dirigidas al máximo desarrollo del sujeto en las áreas ***personalescolar, vocacional y/o profesional***, las cuales se funden interactivamente en una concepción holística de la personalidad.

Con un planteamiento integrado, Martínez de Codés (2001) señala que la orientación es *“proceso de ayuda continua y sistemática, dirigida a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo personal, social y de 1a carrera, que se realiza a lo largo toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y para profesionales)”*.⁹²

En relación a la variedad y extensión de la acción orientadora, la citada autora admite cuatro áreas de intervención: ***orientación profesional, orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y orientación para la prevención y el desarrollo humano.***

Hasta aquí hemos abordado el significado de la orientación desde diversos autores. En nuestro contexto educativo más próximo, ***el diseño curricular*** de la Educación Básica Venezolana (1997), el concepto de orientación va ligado a un proceso global que contempla el desarrollo integral de la persona con relación a los aprendizajes realizados, de manera que partiendo de la naturaleza multidimensional del ser humano, incite al desarrollo de la capacidad de autodeterminación en la construcción y reestructuración de un

⁹⁰ RIE OIE www.rieoei.org/investigacion/666Molina.pdf (17-04-2009)

⁹¹ MONOGRAFÍAS www.monografias.com/trabajos20/evaluacion-estudiantes.shtml (16-04-2009)

⁹² RIE OIE www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF (17-04-2009)

proyecto de vida basado en el conocimiento de los determinantes personales y situacionales.

La orientación es un proceso integrado al currículo, con énfasis en los ***principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad*** y en las áreas ***afectiva-emocional, escolar y vocacional*** del educando, con el objeto de que perciba sus reales y potenciales aptitudes para una mejor comprensión de su situación socio-educativa y toma de decisiones pertinentes, en aras de su desarrollo personal, social y profesional.

El enfoque constructivista que fundamenta el diseño curricular de la Educación Básica concibe la orientación como un proceso integrado al acto de enseñar y aprender, el cual exige al docente-tutor comportarse como orientador con el pleno propósito de facilitar la comunicación interpersonal, el espíritu de autoformación, la promoción de hábitos y la participación de los agentes educativos.

Se contempla en el **cuadro 4**, un conjunto de definiciones de carácter integrador u holístico, que tienen como elementos comunes, entre otros, la prevención, desarrollo y atención a la diversidad, aspectos considerados líneas rectoras de nuestro proceso de investigación dirigido a conocer el significado de la orientación educativa que manejan los docentes, alumnos y agentes educativos. En este sentido, de manera reflexiva hemos presentado unas definiciones que denotan los matices de la conceptualización de la orientación que tiene pertinencia actual.

Cuadro 4
Definiciones que presentan una visión integrada de la orientación

DEFINICIÓN	OBJETIVOS	FUNCIONES
Proceso dirigido a la atención del individuo como una unidad estableciendo varios campos: la orientación personal-social, escolar, vocacional y/o profesional (Valcárcel,1990)	Desarrollar personal social, vocacional y/o profesional	Desarrollo de habilidades personales y profesionales
Proceso dirigido a la ayuda del individuo en las diferentes áreas de desarrollo (Millán, 1990)	Ayudar al desarrollo de las diferentes áreas	Desarrollo integral.
Proceso centrado en el acto pedagógico con carácter de diagnóstico y ecológico cuyo fin va dirigido al desarrollo del sujeto (Repetto, 1994)	Promover el desarrollo del sujeto	Diagnóstico - Desarrollo
<i>Proceso integrado al currículo con énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad en las áreas afectiva, emocional escolar y vocacional (M. E. Diseño curricular, 1997)</i>	Facilitar la Prevención y el desarrollo	Prevención - Desarrollo - Diversidad
<i>Proceso íntimamente relacionado con el acto educativo, tiene carácter procesal y ordenado al desarrollo integral del individuo (Martínez, 1998)</i>	Guiar el desarrollo integral del individuo	Prevención - Desarrollo
<i>Suma total de experiencias dirigidas al logro del máximo desarrollo del sujeto (Álvarez et al.,1998)</i>	Promover el desarrollo del individuo	Prevención - Desarrollo
<i>Proceso de ayuda a todas las personas, a lo largo de toda la vida en todos sus aspectos (Álvarez & Bisquerra, 1996)</i>	Atención a las áreas de desarrollo	Atención - Desarrollo
<i>Conjunto de conocimientos metodológicos y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica (Vélaz de M., 1998)</i>	Prevención y desarrollo	Intervención - Prevención - Desarrollo
<i>Proceso de intervención psicopedagógica (Bisquerra & Álvarez,1998)</i>	Intervención psicopedagógica	Intervención - Desarrollo
<i>Proceso de prevención, desarrollo y atención a la diversidad del alumno con la intervención de los agentes educativos (Molina, 2001)</i>	Prevención y desarrollo - Conducir la intervención de los agentes educativos	Prevención - Desarrollo

Fuente: Molina, D. (2002)

A la luz de los conceptos que sobre la orientación se han manejado, se puede afirmar que a lo largo del presente siglo, pero sobre todo durante las tres últimas décadas, la orientación ha evolucionado desde un modelo clínico, centrado en el sujeto y menos atento a las circunstancias, hacia un modelo psicopedagógico, en el cual se implica toda la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos) hasta llegar a un modelo socio-psicopedagógico en el que también ha de estar presente la sociedad, unas veces como “sujeto-objeto” de orientación, y otras como facilitadora de la misma, aportando los medios para que los agentes puedan asumir su rol con mayor garantía.

Así pues, la orientación ha evolucionado desde una actividad básicamente diagnóstica y de carácter puntual a un enfoque más amplio, rico y comprensivo, procesual y diferencial, tomando en consideración las distintas etapas de desarrollo del individuo. De una orientación de tipo remedial como respuesta a las demandas sociales de la época, a una de tipo preventivo, destinada a influir sobre contextos sociales más amplios y a facilitar el desarrollo integral de la persona. De unos orígenes extraescolares y de carácter no educativo, a identificarse con la educación misma al considerarla como un proceso integrado al currículo.

3.3.2 OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA⁹³

- Contribuir a la personalización de la educación, atendiendo a las individualidades.
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos.
- Resaltar los aspectos orientadores de la educación: “Educación para la vida”.
- Favorecer los procesos de madurez personal y de la progresiva toma de decisiones.

⁹³ PERSONAL <http://www.personal.redestb.es/jalon/orientacion.htm> (17-04-2009)

- Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirles cuando ya han llegado a producirse.
- Contribuir a la adecuada interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa

3.3.3 RELACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA CON OTRAS CIENCIAS⁹⁴

3.3.3.1 La Orientación Educativa en el marco de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación

En general, se entiende por Ciencias Sociales el conjunto de disciplinas que estudian las estructuras y los fenómenos sociales, económicos y políticos. No hay acuerdo sobre las disciplinas que constituyen las llamadas Ciencias Sociales, pero se suele considerar que forman un ámbito delimitado entre, por una parte, las Humanidades y, por otra, las Ciencias Naturales.

Dentro de cada disciplina los científicos sociales discrepan en cuanto a la validez de los enfoques generales, las teorías específicas, los métodos y técnicas de investigación e incluso sobre los que se consideran hallazgos empíricos concretos.

La polémica de las Ciencias Sociales, por ser multiparadigmática, se centra en tres niveles básicos:

1. Lógico: la unidad de la ciencia y la validez de las ciencias naturales como modelo. Algunos científicos sociales defienden que no hay diferencias en el terreno lógico entre las ciencias naturales y las sociales: ambas pueden formular un sistema de leyes capaz de explicar, predecir y controlar tanto los fenómenos naturales como los sociales.
2. Metodológico: la validez de los métodos de las ciencias naturales aplicados al estudio de la sociedad y del hombre. Frente a los positivistas, se defiende que estas disciplinas estudian objetos con sentido y que, por ello, necesitan

⁹⁴ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/ESQUEMA%20TEMA%203.doc (17-04-2009)

utilizar métodos que, como el hermenéutico, sean capaces de comprender el «sentido» que toda acción humana tiene.

3. Valorativo: en contra de la corriente positivista que separa los juicios de hecho de los de «valor», se cuestiona la posibilidad de que las ciencias sociales estén libres de los valores.

Sin duda que las Ciencias de la Educación, para resolver sus problemas, tanto desde el punto de vista práctico como desde el teórico, necesitan a otras ciencias afines. Después de desligarse, tras un largo proceso de emancipación, de la Teología y la Filosofía, ahora han de mantener su idiosincrasia ante las Ciencias Sociales. Es cierto que cada vez se perfilan más sus relaciones de influencias mutuas, hablándose de ciencias afines. Estas influencias pueden verse desde diversos prismas, pero siempre respetando la autonomía de cada uno de estos campos científicos. No se debe entender el carácter de las Ciencias de la Educación como subsidiario respecto a las Ciencias Sociales ni a las Ciencias Humanas. El avance de unas abre perspectivas a las otras.

No hay un acuerdo sobre qué disciplinas son las específicas de las Ciencias de la Educación ni tampoco respecto a su clasificación. En otras publicaciones, Repetto (1984, 1994) se ha ocupado de las razones que llevan a hablar hoy no de la Pedagogía sino de las Ciencias de la Educación dentro del marco de las Ciencias Sociales. Así mismo, ha presentado diversas clasificaciones de estas disciplinas, desde las de Buyse (1937), Planchard (1964), García Hoz (1968) y otros autores, a las de Blat y Marín (1980) o Sarramona y Marqués (1985).

En ambas obras, aunque con algunas variantes, expone su punto de vista sobre las dimensiones de la educación, de las que deriva su propia clasificación de las Ciencias de la Educación. Entendida la educación como el proceso y el resultado de desarrollar y modificar, intencionalmente y con un sentido de mejora, comportamientos específicos de un sujeto o de un grupo humano, con el fin de lograr su excelencia personal y la de sus contextos, cabe resaltar en este concepto una serie de dimensiones y de instancias de las que se hacen cargo las diversas disciplinas pedagógicas.

Se aprecia, en primer lugar, que se trata de una actividad procesual, que parte de un sujeto o grupo y se dirige a otro sujeto o grupo, con el fin de mejorar el sujeto-objeto del proceso. Aparece, por tanto, el aspecto de la finalidad que toda educación debe pretender. La educación no es una actividad cualquiera sino aquella que implica mejora, perfeccionamiento, desarrollo completo del ser humano. Aquí se sitúa la primera dimensión de la educación, la teleológica. En segundo lugar, la educación es específica del ser humano y sólo se realiza en él. El sujeto del proceso educativo es el hombre, con todos los condicionantes que le son propios: biológicos, psicológicos, sociológicos y económicos. De aquí se deriva la otra gran dimensión de la educación: la antropológica.

En tercer lugar, el núcleo de la educación lo constituye su carácter conductivo-práxico, en tanto que supone intervención. Es conductiva puesto que su objetivo primordial es la «conducción de la conducta humana», es decir, la modulación, la guía, la dirección de la conducta. Su problema fundamental reside en mantener este carácter «intervencionista» aunándolo con el respeto a la libertad personal del hombre, es decir, evitando toda coacción que restrinja la condición libre de la persona humana. No es más que una forma de expresar su carácter normativo y regulador.

Junto a esta vertiente conductiva aparece la práctica, dado que toda educación supone una acción concreta sobre el educando en la heteroeducación, o sobre uno mismo en la autoeducación. En su manifestación efectiva, la educación requiere una «intervención» esencialmente formativa. La realización de la educación exige una actividad que implica aspectos diversos docentes, orientadores, directivos, políticos que pretenden el aprendizaje de los sujetos, expresado en un cambio de conductas específicas de orden intelectual o afectivo o psicomotriz.

Por otra parte, la educación presenta una dimensión temporal-espacial, dado que el hecho educativo acaece en un tiempo y en un espacio. La educación es un proceso diacrónico, que tiene un pasado y un presente, y se proyecta hacia un futuro. Además es una realidad que ocurre en un lugar determinado y que puede confrontarse con la realidad educativa que se manifiesta en otro lugar.

Por último, el fenómeno educativo tiene una dimensión metodológica, bien de carácter cuantitativo, en tanto que puede ser objeto de verificación empírica y de medida, o bien de carácter cualitativo, en tanto que la educación es un fenómeno social y como tal es significativa, es decir, tiene un significado para los seres humanos que la realizan.

A continuación, de un modo muy breve, se van a delimitar cada una de las disciplinas pedagógicas que estudian estas dimensiones.

En primer lugar, cabe decir que de la dimensión teleológica se ocupa la Filosofía de la Educación, siendo su objetivo básico la justificación de los fines del proceso educativo. El pluralismo de los fines de la educación es evidente.

Respecto a la dimensión antropológica del sujeto de la educación, es objeto de estudio en su vertiente individual tanto de la Biología de la Educación como de la Psicología del Desarrollo, y en su vertiente eco-social de la Ecología de la Educación y de la Pedagogía Social. La Psicología de la Educación se ha considerado en ocasiones dentro de la dimensión antropológica, por entender que aporta el conocimiento del sujeto de la educación. Sin embargo, estimo que es preciso apreciar este conocimiento en sus procesos evolutivos, por lo que es más adecuado situar aquí la Psicología del Desarrollo, y considerar la Psicología de la Educación dentro del bloque de las materias nucleares.

El núcleo de las disciplinas educativas lo componen, de una parte, las que se hacen cargo de la dimensión conductiva, objeto de estudio de las disciplinas normativas Pedagogía General y Pedagogía Diferencial; y de otra, las que consideran su dimensión práxica, tal como la Política Educativa, la Organización Escolar, la Didáctica, la Orientación Educativa y la Psicología de la Educación.

Por último, respecto a las dimensiones temporal-espacial y metodológica, propia de la instancia heurística, la estudian la Historia de la Educación y la Educación Comparada, así como las Metodologías de Investigación en Educación, tanto cualitativas como cuantitativas.

3.3.3.2 Relaciones y diferencias entre la Orientación Educativa, la Psicología de la Educación y la Didáctica⁹⁵

Después de exponer, en el marco de las Ciencias Sociales, la sistematización de las Ciencias de la Educación basada en las dimensiones del proceso educativo, es el momento de referirnos a las relaciones que la Orientación Educativa tiene con otras disciplinas pedagógicas y, sobre todo, con las dos que hemos categorizado como más próximas: la Didáctica y la Psicología de la Educación, estas ciencias tienen una relación más estrecha con la Orientación Educativa, tanto por su objeto de estudio como por su contribución a la solución de sus problemas científicos.

Ciencias de la Educación próximas a la Orientación Educativa: la *Teoría de la Educación*, que al estudiar los fines de la educación proporciona los objetivos principales que ha de tener toda acción orientadora; la *Psicología del Desarrollo*, que ofrece el estudio científico de los cambios normativos, cuantitativos y cualitativos, que se originan en las personas y, por tanto, en los clientes de la Orientación Educativa a lo largo de su existencia; y la *Pedagogía Social*, que proporciona la perspectiva social de la educación de los individuos y grupos, y la atención a los problemas sociales humanos que pueden ser tratados desde la orientación. Las disciplinas de la *Historia de la Educación* y de la *Pedagogía Comparada*, que muestran cómo se han resuelto los problemas orientadores en otras épocas y en otros países; y las *Metodologías de Investigación*, que nos brindan los instrumentos y métodos para investigar con el fin de hacer progresar los conocimientos de nuestra disciplina.

Pero, sin ninguna duda, las que más estrechamente se relacionan con la Orientación Educativa son las que situamos en el bloque central: la *Didáctica* y la *Psicología de la Educación*. Las tres son disciplinas teórico-aplicativas que comparten el objetivo común de estudiar las teorías y principios de los procesos educativos, diseñar las intervenciones que conducen a la modificación del sujeto y de sus contextos, con un sentido de mejora, y promover las investigaciones que hagan avanzar el corpus de sus

⁹⁵ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-Orientacion/paginas/ESQUEMA%20TEMA%203.doc (18-04-2009)

conocimientos. Veamos, en primer lugar, cuáles son algunas de las definiciones de la Didáctica y de la Psicología de la Educación para poder apreciar sus aportaciones y descubrir sus diferencias.

En cuanto a la definición de *Didáctica*, término poco usual en la literatura anglosajona, en la que se emplean más «Teoría del Currículo» o «Teoría de la Enseñanza», se la entiende como «el arte o la ciencia de la enseñanza». A continuación se ofrecen dos concepciones de esta disciplina, así como los aspectos comunes que se encuentran en las definiciones ofrecidas por diversos autores.

De una parte, Zabalza (1990) considera que su objeto de estudio reside sobre todo en la enseñanza, como concepto clave; la planificación y el desarrollo curricular; el análisis de los procesos de aprendizaje; el diseño, seguimiento y control de las innovaciones; el diseño y desarrollo de medios en el marco de las nuevas tecnologías educativas; y el proceso de formación y desarrollo del profesorado. Para Sepúlveda y Rajadell es «la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza- aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando » (2001, p. 30).

De otra parte, Estebaranz (1994), Sáenz Barrio (1994) y Ruiz (1996) ofrecen el análisis de las definiciones de diversos autores y hallan, entre otros, los aspectos comunes. Respecto a la Psicología de la Educación trae a consideración, de una parte, el concepto que proporciona la Asociación Americana de Psicología (APA) y, de otra, su campo de estudio. La APA (1987; en Wittcock y Farley, 1989) la define como la disciplina que estudia: 1) las teorías y principios del aprendizaje humano, la educación y la instrucción; y 2) los materiales, programas, estrategias y técnicas educativas, basados en la investigación y en teorías, que sean capaces de mejorar las actividades y procesos educativos en diversas situaciones de la vida. Respecto a su campo de estudio, según Mayer (1987), reside en la comprensión de cómo la instrucción interactúa con las características individuales para producir un incremento de conocimiento y de aprendizaje en el alumno.

En cuanto a los aspectos diferenciales entre la Orientación y la Didáctica, quisiera recordar la distinción que de los conceptos de ambas disciplinas ofrece Repetto ya en 1984. Define la Orientación como «la ciencia que estudia el proceso y el resultado del aprendizaje afectivo del hombre, que posibilita el desarrollo y el cambio constructivo de su personalidad » (p. 58).

De hecho, durante bastante tiempo se consideraba que si un alumno alcanzaba los objetivos docentes adquiría a la vez, como consecuencia de ese aprendizaje, todos los objetivos educativos. De este modo, la única actividad que se valoraba en la educación era la de enseñanza. Pero hoy estos supuestos no tienen validez teórica, aunque sigan siendo una creencia común en la mayoría de las instituciones escolares. Después de las investigaciones clásicas de Furst (1958) y de Bloom (1960) y Krathwohl (1966), no debería tener sentido la suposición del desarrollo consiguiente de los objetivos afectivos en base a los cognoscitivos. Se debe a Jacob (1957), sobre todo, la refutación de tal hipótesis: a través de un buen número de trabajos experimentales en la enseñanza superior mostró que la tal enseñanza no provocaba un cambio en los valores ni en la personalidad del sujeto. La orientación es el único proceso para lograr el cambio constructivo de la personalidad de un sujeto mediante el aprendizaje afectivo.

En la Didáctica, sin embargo, se pone el énfasis en el aprendizaje intelectual del alumno, alrededor del cual giran las funciones instructivas. Ahora bien, no se considera que la Didáctica se ocupe de cualquier aprendizaje, sino de fomentar un aprendizaje de orden intelectual que se integra en la personalidad como una cualidad que le capacita para ir adquiriendo nuevos aprendizajes.

No se refiere la Didáctica solamente a la asimilación de la cultura, sino a una incorporación significativa que va a modelar la personalidad del que aprende. Sólo así se comprende que la Didáctica posibilite al hombre para su incorporación creadora a la cultura.

En conclusión, la Didáctica pone el énfasis en el aprendizaje intelectual, mientras que la Orientación Educativa lo pone en el aprendizaje afectivo,

entendido como todo aprendizaje que no es intelectual y que, por tanto, incorpora el aprendizaje psicomotor, emocional, social y moral.

Es evidente que lo que se precisa es la integración del aprendizaje en la persona humana. No aprende sólo el intelecto o la voluntad por los estímulos o los condicionamientos que se le presentan, sino que aprende el hombre, la unidad que está más allá de la diversidad de sus funciones. Un concepto unitario del hombre implica que el proceso de aprendizaje no es únicamente abstracto o condicionante. Por el contrario, este proceso está radicado en la unidad del hombre y, por tanto, conlleva funciones diversas y envuelve al intelecto, a la afectividad y a la acción (Repetto, 1979). Además es un aprendizaje que origina un cambio no sólo en los conocimientos o en la conducta, sino en la personalidad del hombre, de donde brota su pensamiento, sus sentimientos, su acción.

Ahora bien, un aprendizaje como el que se viene describiendo, que no atiende sólo a la vertiente intelectual sino a la persona en su totalidad, ha de incluir el aprendizaje de actitudes, de valores, y de la acción consiguiente. El hecho de centrar la acción educativa en el aprendizaje personal supone la atención a un triple grupo de objetivos: los cognoscitivos, los afectivos y los psicomotrices. Para cubrir esta triple categoría de objetivos no son suficientes las situaciones de enseñanza-aprendizaje intelectual, ni la ciencia *didáctica*; se requieren otras situaciones de aprendizaje afectivo que son las típicas de la *orientación* y una metodología adecuada, la metodología de las intervenciones psicopedagógicas. Más aún, tradicionalmente se asumía que como resultado del aprendizaje intelectual los sujetos adquirirían la auto-dirección cognitiva. Hace años se levantaron voces alternativas que, basándose en la distinción entre los objetivos y productos del aprendizaje y los procesos de aprendizaje intentaban enseñar esas estrategias cognitivas directamente. Tanto trabajos clásicos como los de Brown (1978), Martín (1983, 1984) y Repetto (1990, 1994a, 1994b, y 1995a), como otros más actuales (Repetto y otros, 2002) muestran la posibilidad de programas de orientación, dirigidos a la adquisición de las estrategias metacognitivas y de autodirección cognitiva, que pueden ser la base para capacitar a los sujetos en estas estrategias asegurando su

transferencia a otras tareas. De estas investigaciones se concluye que se requieren intervenciones específicas para el aprendizaje de las estrategias cognitivas y metacognitivas, que no se adquieren con la metodología de la enseñanza sino con las intervenciones orientadoras.

En segundo lugar, cabe diferenciar la *Psicología de la Educación* de la Orientación Educativa con respecto al objeto de estudio y a las teorías en las que cada disciplina se apoya, los aprendizajes que persiguen, el tipo de metodologías que utilizan y los contextos a los que se dirige.

Es cierto que, tanto en la investigación psicológica como en la pedagógica, el tema del aprendizaje es uno de los que más trabajos y publicaciones ha suscitado, desde Ebbinghaus hasta la actualidad. Partamos de una definición clásica de aprendizaje como la de Hilgard (1973, p. 14), quien lo entiende como «el proceso por el que una actividad cambia mediante la reacción a la situación encontrada, con tal que las características del cambio en la actividad no puedan ser explicadas por la respuesta innata de las tendencias, la maduración o los estados temporales del organismo».

Es evidente que la capacidad de aprender se refiere al poder de recibir, retener y modificar los datos, los conceptos, los procesos cognitivos, las competencias, las actitudes o los valores. De una parte, el objeto de estudio de la Psicología de la Educación reside en la comprensión de los procesos del aprendizaje humano de carácter integral.

Por ello, las teorías en las que se apoya son las del aprendizaje; la metodología fundamental reside en el proceso instructivo; y el contexto al que se dirige es el escolar, si bien cada vez es mayor su deseo de abarcar otros campos, como el de la formación del profesorado. Así, para Trianes y Gallardo (1998) hay dos aspectos claves en la Psicología de la Educación: *a)* la comprensión y explicación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y *b)* su optimización o búsqueda de procedimientos de mejora, en la formación de maestros y profesionales de la educación.

De otra parte, el objeto de estudio de la *Orientación Educativa* reside en el avance de los conocimientos teóricos sobre los procesos orientadores. Las teorías en las que se apoya son la psicopedagógicas del cambio de la personalidad.

Los aprendizajes que persigue son de tipo cognitivo, vocacional y personal-afectivo. Las metodologías que utiliza son las intervenciones psicopedagógicas. Y los contextos a los que se dirige son los educativos, comunitarios y organizacionales, y siempre, a lo largo de la vida de los clientes. Desde aquí se defiende que para hacer avanzar los conocimientos teóricos sobre los procesos orientadores, lograr el aprendizaje cognitivo, vocacional, afectivo, emocional y social de los clientes, y lograr modificar, con un sentido de mejora, sus contextos, no bastan las aportaciones de la Didáctica ni de la Psicología de la Educación. Se requieren unos conocimientos específicos que fundamenten las intervenciones psicopedagógicas para el cambio optimizante de los clientes y de sus contextos, que son los que proporciona la Orientación Educativa.

3.3.4 PILARES DE LA ACCIÓN ORIENTADORA

No deja de sorprender la vigencia de las ideas cuando estas son elaboradas con miras al perfeccionamiento de la especie humana, las ideas del Informe Faure fueron el crisol en el que se amalgamaron las ideas del Informe Delors, es estimulante leer hitos medulares de los dos informes más conocidos de la UNESCO, por su análisis y propuesta para la nueva realidad educativa de "reforma educacional" que estamos viviendo. Se trata del Informe Faure que ya apuntaba a una triple misión de la educación: que se aprenda a "conocer", que se aprenda a "hacer" y que se aprenda a "ser", con todas las implicancias que esto encierra. A lo que Delors, incorpora nuevas precisiones dignas de tener en cuenta, tal como las de la cita que da subinicio a este trabajo o como cuando describe las "tensiones que han de superarse". La sexta que menciona plantea "La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano", a lo que agrega: "La Comisión no resistió a la tentación de añadir nuevas disciplinas como el conocimiento de sí mismo y los medios de mantener la salud física y psicológica [...]". Y para cerrar

la enunciación de esas tensiones, dice textualmente: "Por último, la tensión entre lo espiritual y lo material, que también es una constatación eterna. El mundo, frecuentemente sin sentirlo o expresarle, tiene sed de ideal y de valores morales. Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo

No cabe ninguna duda de la altura de miras y de la tremenda importancia de los planteamientos de tan notable grupo de pensadores como los liderados por Jaques Delors, no hay otras ideas de mayor valía para fundamentar el proceso de reforma educacional, específicamente los OFT del Marco Curricular, y desde aquí se enlaza con los fines de la educación.

Trasladarse del aprender a conocer al aprender a pensar no es un mero cambio de verbo, importante de por sí, tampoco es una relación excluyente sino una relación de complementariedad, pues, lo que se está enfatizando es el paso intermedio para llegar a la finalidad implícita de aprender a aprender, de alguna manera este fin ya se encuentra en el racionalismo cartesiano en tanto pone el centro del hombre en la capacidad de cogitar el "cogito", concepto que se ha traducido por pensar, y, la esencia del "cogito" no es otra que el proceso de formación del hombre mismo, proceso que culmina en la expresión "cogito me cogitare", es decir, el hombre está formado cuando es capaz de pensar sus pensamientos, reflexionar acerca de sus razonamientos, meditar acerca de sus reflexiones, cuando aprendió a aprender y esto sólo lo puede certificar aquel que le enseñó a pensar.

El docente en su rol de orientador – mediador debe:

Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales basándose, por ejemplo, en los trabajos de Gardner acerca de las inteligencias múltiples.

Conocer las necesidades evolutivas y emocionales de cada uno de ellos.

Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros.

Contextualizar las actividades y apoyar al alumno para:

Enseñarle a pensar, esto es, desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento.

Enseñarle sobre el pensar, es decir, animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (meta-cognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), con la finalidad de mejorar el rendimiento y la eficacia en su aprendizaje.

Enseñarle sobre la base del pensar, quiero decir, que es imprescindible incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas (meta-aprendizaje), dentro del currículo escolar.

El paradigma pedagógico constructivista está centrado en la persona y en sus experiencias previas, a partir de las cuales ésta realiza nuevas construcciones mentales y de aquí emerger a un aprendizaje significativo.

La experiencia dice que algunos alumnos alcanzan las capacidades intelectuales básicas y aprenden a pensar sin necesidad de una instrucción formal y metódica, las adquieren y desarrollan un pensamiento abstracto a través de aprendizajes particulares y de las áreas del currículo, pero con otros es válida la premisa que nos dice que el aprender a pensar no se adquiere en abstracto sino a través de un aprendizaje específico, otros alumnos necesitan programas complementarios o refuerzos para adquirir los modos de pensamiento y actitudes, esto es, en algún momento de su escolarización han necesitado o necesitarán de actividades complementarias. La adquisición de capacidades generales es un requisito necesario para otros aprendizajes y

necesarias para el acceso comprensivo, cognitivo y aplicativo del currículo escolar vigente.

La capacidad de pensar es un conjunto de habilidades complejas. Por un lado esta el conocimiento y por otro el pensamiento, son interdependientes entre sí, pero distintos. El pensamiento es la capacidad de aplicar el conocimiento de modo eficaz. Cuanto más conocimiento el pensamiento es más rico, pero personas con el mismo conocimiento pueden diferenciarse en el pensamiento, es decir en la aplicación de lo que saben.

Con relación al aprender a conocer la demanda es doble, quizás lo más adecuado sería enunciarlo desde la perspectiva del alumno como un aprender a conocerse y desde la óptica del educador orientador enseñar a ser persona. Conforme a la línea de este trabajo, los antecedentes inmediatamente previos los encontramos en las definiciones dadas por Faure y Delors a la expresión aprender a ser, es decir, cultivar, abonar y cuidar el florecimiento en el aprendiz de una personalidad armónica, coherente y equilibrada, con capacidad de juicio crítico y que sepa asumir plenamente las consecuencias de sus actos intencionados en la vida en sociedad como respecto de sí mismo. En esta fase son los aportes teóricos de la psicología los que cobran importancia para dilucidar los componentes básicos del ser humano e interpretar la complejidad del particular ser que somos, como por ejemplo, son muy válidas y consistentes las explicaciones referidas a las bases fisiológicas de la conducta, los procesos cognoscitivos, la memoria, el aprendizaje, el pensamiento, la inteligencia, la comunicación y el lenguaje, los estados de conciencia, las etapas evolutivas, la adolescencia, la vida afectiva y su relación con la personalidad, la sexualidad, la motivación, la personalidad, la identidad personal, la autoestima, la autoconciencia del yo, la bipolaridad entre el saber y la verdad, los trastornos emocionales, la depresión, la anorexia, la bulimia, la psicopatología, la conducta social, el pensamiento social, la influencia social, configuran un marco teórico referencial para desarrollar el aprender a conocer en su doble acepción.

Del aprender a vivir juntos emerge el concepto de convivencia, también en su doble acepción, aprender y enseñar, le corresponde al aprendiz que está en su

etapa convencional como al que ya ha pasado de la heteronomía a la autonomía internalizar las normas que la sociedad se ha dado para vivir en sana convivencia, para la minimización de los conflictos, el aflojamiento de las tensiones y las políticas de acuerdos y concordancias, la escuela no está ajena a la vivencia de la antítesis de estos hechos y es aquí donde nuevamente se hace presente el educador – orientador para enseñar a convivir a la comunidad educativa, esto es, extraer desde los postulados básicos de los OFT las líneas de acción pertinentes y operacionales que esta colectividad educativa necesita para ir solucionando aquellas tensiones propias a la totalidad del quehacer educacional, trabajo que requiere de la permanente fundamentación en los principios valóricos rectores del buen obrar humano. Esta enseñanza en pro de la buena convivencia va dirigida preferentemente a los adolescentes y los conflictos que deben enfrentar en esta etapa de su vida.

Desde la perspectiva constructivista la adolescencia se ve como un proceso de desarrollo de las propias potencialidades o recursos psicológicos ante las diferentes posibilidades presentes en la vida, proceso que debe permitir la consecución de la autonomía personal y social, para este logro, deben superarse retos tales como: la apropiación de una concepción científica del mundo, el dominio del pensamiento hipotético, deductivo e inductivo; construir y revisar la propia identidad personal, la imagen – autoconcepto y autoestima – que se tiene de sí mismo, las expectativas y proyectos futuros; y la adquisición de una moral autónoma basada en la reciprocidad, la cooperación y la apertura a nuevas relaciones interpersonales y sociales.

Desde la perspectiva del docente este aspecto convivencial pasa por el enseñar a comportarse, a adaptarse y a autorregularse para que logre su autonomía.

Enseñar a comportarse no es ámbito de una actividad educativa específica ya que toda la educación persigue ese mismo objetivo. Este aprendizaje tiene evidentes connotaciones éticas, y aunque no debe entenderse en un sentido trivial o autoritariamente moralizador, si debe tener un profundo sentido moral y

forma parte de esa educación moral que, como enseñanza transversal, debe impregnar el currículo a través de sus distintas áreas.

El enseñar a decidirse involucra en su definición conceptual, por un lado, el aprender a hacer en tanto capacitación en competencias que le permitan un hacer integrativo social, armónico y coherente con lo que el medio laboral exige, guiado hacia el éxito y la autorrealización personal, y por otro, el aprender a ser que ya veíamos en su acepción de aprender a conocerse, y que aquí adquiere la connotación de aprender a tomar decisiones.

El educador debe enseñar al aprendiz que en el proceso de su toma de decisión intervienen elementos de distinta naturaleza: cognoscitivos, afectivos, valóricos, motivacionales y, en muchos casos, de antítesis con la realidad objetiva.

En estos procesos de decisión el adolescente requiere tener claridad acerca de sí mismo y de la realidad que le corresponde vivir, de las opciones y las limitantes que el medio le ofrece, un claro conocimiento de sus propias capacidades, así como de lo que le motiva e interesa, sus preferencias y marcos traslúcidos de cuales son sus principios y valores.

Es función del docente y del orientador tratar de hacer muy consciente y lúcida la elección a la que el alumno se enfrenta, debe aportarle la máxima información posible acerca del abanico de alternativas donde elegir y proveerle de las capacidades que permitan al alumno:

- Un conocimiento adecuado de sus intereses, capacidades y recursos,.
- Un conocimiento adecuado de la oferta educativa y de las vías que abren y cierran las distintas opciones,
- Un conocimiento de las exigencias que implica la inserción en el mundo laboral, y una toma de decisiones utilizando estrategias que le permitan clarificar lo que quiere, identificar adecuadamente las alternativas,

valorarlas en función de criterios que definan los costos, beneficios y riesgos probables en cada opción, buscar información que le permita reducir la incertidumbre y, finalmente, sopesarlo todo y decidir.

Fundada en este pilar, la orientación vocacional – objetivo fundamental en cualquier sistema educativo – adquiere el cariz de ser una educación para la madurez decisional, faceta del desarrollo personal que tiene lugar en el ámbito educativo y socio-familiar, áreas sociales que no debieran ser ajenas al hacer del Orientador.

3.3.5 PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA⁹⁶

1. La orientación se preocupa sistemáticamente del desarrollo de la persona, intentando conseguir el funcionamiento al máximo de las potencialidades (lo que está en potencia) del estudiante o del adulto.
2. Los procedimientos de la orientación descansan en procesos de la conducta individual; enseñan a la persona a conocerse a sí misma, a desarrollarse direccionalmente más que a ubicarse en un final previsto; se centra en las posibilidades, tratando de resolver carencias, flaquezas, debilidades.
3. La orientación se centra en un proceso continuo de encuentro y confrontación consigo mismo, con la propia responsabilidad y con la toma de decisiones personal, en un ensayo hacia la acción progresiva, hacia adelante, hacia la reintegración y el futuro.
4. La orientación es, primordialmente, estimulante, alentadora, animadora e incentivadora, centrada en el objeto o propósito e incidente en la toma de decisiones responsable, enseñando a usar y procesar la información y a clarificar las propias experiencias.

⁹⁶ ASESORAMIENTO PROFESIONAL

<http://www.asesoramientoprofesional.org/capituloslibros/SANVICENSCAP.pdf> (18-04-2009)

5. Es cooperativa, nunca aislada ni obligatoria. El orientador es otro colaborador del sistema educativo, un especialista e incluso un consultor —asesor— de la plantilla docente. El maestro, por ejemplo, se beneficia de los hallazgos del orientador y le proporciona los resultados de la observación del proceso de aprendizaje o de otras situaciones discentes. Tarea docente y orientadora se complementan.
6. La orientación es un proceso de ayuda en estadios críticos y momentos clave del desarrollo, pero también continua y progresiva, tratando de asesorar periódica e intermitentemente.
7. Reconoce la dignidad y la valía de las personas y su derecho a elegir. Incluye a todos los niños y adultos con su problemática específica y que tengan deseos de acrecentar su desarrollo escolar y/o laboral.

3.3.6 FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN⁹⁷

Es realmente muy difícil expresar, en un breve espacio, todas las funciones susceptibles de ser comprendidas en un programa orientador. Partiendo del supuesto de que la orientación es una tarea de equipo de profesionales, entre los que deben incluirse como mínimo pedagogos, psicólogos, asistentes sociales, médicos y maestros, adjudicándosele a cada uno una función previamente determinada y programada, podría asegurarse que las funciones generales serían conocer a la persona, ayudarla para que por sí misma y de modo gradual consiga un ajuste personal y social, e informar exhaustivamente en los ámbitos educativo, profesional y personal. Para lograr esos objetivos, genéricamente expuestos, se requiere: crear servicios de diagnóstico —que permitan el estudio individualizado de los problemas personales—; proporcionar experiencias que faciliten el aprendizaje correcto; saber informar, guiar y aconsejar; saber escuchar; saber dónde derivar a las personas que precisen ayuda específica o tratamiento paraescolar; y, por último, conocer las

⁹⁷ ASESORAMIENTO PROFESIONAL

<http://www.asesoramientoprofesional.org/capituloslibros/SANVICENSCAP> (18-04-2009)

técnicas de información escolar y profesional, aprovechando al máximo los recursos comunitarios.

Así pues, para orientar a alumnos, a profesores, tutores, administradores y directivos, a padres y a miembros de la comunidad, se precisan, como es obvio, unos verdaderos profesionales de la ayuda, que dominen una serie de conocimientos básicos y sepan emplear eficazmente unas técnicas adecuadas. Estos dos últimos aspectos se explicitan a continuación.

Orientación: labor del equipo:

Maestro
Orientador
Psicólogo
Medico
Visitador
Social
Pedagogo Terapeuta
Directivo

3.3.6.1 Conocimientos que básicamente se exigen del equipo orientador:

- Desarrollo de la personalidad
- Desarrollo físico del niño
- Leyes del aprendizaje
- Procesos de dinámica de grupo
- Demandas sociales
- Estilo democrático relacional
- Higiene mental
- Higiene física
- Mundo laboral
- Consejo y sus técnicas

- Testeo
- Medida y evaluación

3.3.6.2 Técnicas que pueden y/o deben emplearse:

- Observación y otras técnicas no estandarizadas
- Técnicas estandarizadas
- Experiencias exploratorias
- Técnicas de discusión
- Experiencias en el aula
- Estudio de casos

Enmarcada en el contexto escolar de la educación formal y reglada, la orientación se ha estudiado y se ha puesto en práctica desde varias perspectivas. Analizarlas una a una puede proporcionar al lector un acercamiento, limitado pero comprensivo, al despliegue y al esfuerzo orientador que se ha llevado a cabo en casi todos los países, especialmente en este siglo.

La orientación como educación confía al maestro la función de orientar, y las actividades curriculares son las que favorecen la labor de guía, sirviéndole de apoyatura. De ahí que orientar y educar sean prácticamente palabras sinónimas, pues ambas tareas consideran fundamentales las aportaciones de la psicología evolutiva, de la dinámica de grupos, de las diferencias humanas (pedagogía y psicología diferenciales) y de las teorías de las relaciones humanas.

Los objetivos primordiales de la labor del maestro en un marco orientador serían ayudar al alumno a tomar decisiones genéricas ante su futuro, lograr que se sienta aceptado y sepa considerar sus limitaciones —desarrollando una imagen realista de sí mismo—, adiestrarle en experiencias de relación dentro del grupo y enseñarle a comprender y valorar su unicidad en relación con la de los demás.

Este enfoque subraya que lo óptimo sería fundir enseñanza —instrucción— y orientación. Los defensores tradicionalmente conocidos son, entre otros, R. Strang (1953), que defiende la orientación en el aula; M. Ohlsen (1964), que preconiza la orientación hecha por el tutor; W. Glasser (1965), que defiende la urgencia de una orientación en el medio escolar hacia la salud mental mediante un tratamiento sociológico, y C. R. Rogers (1951), que crea la orientación no directiva o centrada en el alumno. Para ellos, orientar es un conjunto de acciones que deben llevarse a cabo en clase y no precisan de personal especializado estrictamente hablando; va dirigida a todo el alumnado —no sólo a aquellas personas con conductas de aprendizaje patológicas—, y su proyecto más característico es el esfuerzo en adaptar el curriculum a las necesidades individuales del aprendizaje, tanto cognoscitivo como afectivo.

El origen de la orientación como función independiente fue posible gracias al modelo educativo-vocacional aplicado a las tareas de guía. El crecimiento tecnológico de la era moderna, la complejidad del mundo laboral, el despliegue de áreas científicas especiales tests, medida y evaluación profesional, consejo individual y en grupo, y otras circunstancias, facilitaron la proliferación de teorías de la elección ocupacional y del desarrollo vocacional que ocupan un respetable espacio en las enseñanzas universitarias de todo el mundo.

Los principios de este enfoque intentan preparar al joven para su inmersión en el mundo del trabajo, para el desempeño de un papel profesional futuro, para su madurez como ciudadano útil a la sociedad, etc., basando sus estructuras científicas en los procesos de desarrollo vocacional y en los supuestos de tipo psicológico, sociopsicológico y sociológico.

3.3.7 PERSPECTIVAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA⁹⁸

3.3.7.1 La orientación educativa desde la perspectiva Analítica-experimental

En este apartado se va a tratar, en primer lugar, del carácter científico de esta disciplina desde la perspectiva analítica-experimental, si bien se defiende que la Orientación Educativa utiliza tanto esta metodología como la interpretativa, considerándose inadecuado el enfoque paradigmático único.

La palabra «ciencia» procede del latín «scientia», siendo su definición clásica el conocimiento cierto por las causas. Sin embargo, no existe acuerdo sobre el término, que se emplea de hecho para referirse a diferentes realidades. Entre las definiciones clásicas de ciencia, destacamos la de Bunge (1980), que la entiende como «la disciplina que utiliza el método científico con la finalidad de hallar estructuras generales (leyes)».

Ahora bien, es preciso determinar más analíticamente esta definición, pues dependerá de si se considera que el método científico es identificable con el método positivo o si se incluye también el interpretativo. Es cierto que existe una tradición positivista que suele restringir la ciencia a las ciencias empíricas, con exclusión, por tanto, de las Ciencias Sociales. La restricción del término ciencia se debe a la combinación de varios factores: tradición positivista y empirista, criterios lógicos y simple convención. Entre los positivistas clásicos, la restricción del término a las ciencias naturales supone un juicio valorativo sobre el rigor de éstas con respecto a las sociales. También ocurre que se considera que el único método científico es el experimental. De esta suerte, el neopositivismo se autodetermina filosofía científica, con lo que se atribuye el triple objeto propio de esta filosofía al reconocer el carácter riguroso de su método y aceptar únicamente como significativos los resultados científicos. Las teorías positivas ponen en tela de juicio no sólo las proposiciones metafísicas,

⁹⁸ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-Orientacion/paginas/ESQUEMA%20TEMA%203.doc (18-04-2009)

estéticas, etc., sino también el valor cognoscitivo de los aspectos teóricos de las ciencias de la naturaleza.

Los teóricos alemanes de la ciencia distinguen entre dos tipos básicos de conocimiento o episteme (Wissenschaft): ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. Las ciencias de la naturaleza se identifican con el concepto de ciencia anglosajón, mientras que las ciencias del espíritu incluyen la filosofía, la teología y la historia, entre otras. Ciencia, en esta acepción de Wissenschaft, significa conocimiento riguroso, metódico y organizado.

Abundan las definiciones incorrectas de ciencia, unas veces erróneas conceptualmente, otras llenas de ambigüedad y la mayor parte de las veces parciales. A título de ejemplo, no es exacto definir la ciencia como la actividad cuyo propósito es «amasar hechos». De ambigua puede calificarse la afirmación de que su fin es mejorar al mundo y al hombre. La parcialidad aparece en los conceptos que defienden que la meta científica reside en descubrir las explicaciones generales de los sucesos naturales, es decir, que su objetivo es la teoría o la explicación.

Una de las concepciones clásicas más claras es la que ofrece Brugger en su Diccionario de Filosofía (1972, p. 120): «conjunto de conocimientos que se refieren al mismo objeto y están entre sí en conexión de fundamentación».

De aquí se desprende que a la ciencia le es esencial la conexión sistemática y la lógica que refleja las relaciones existentes en el objeto mismo, mientras que no aparece como exigencia científica la certeza de todas las proposiciones: puede comprender también hipótesis y teorías que no estén definitivamente comprobadas. Es de destacar, así mismo, la unidad de la ciencia que se funda en la unidad de su objeto: la unidad del saber y de la verdad. Siguiendo este concepto, la Orientación Educativa es ese conjunto de conocimientos que se refieren al mismo objeto y que están entre sí en conexión de fundamentación. Este concepto de Orientación Educativa como disciplina científica exige determinar el objeto que estudia, así como la metodología por la que establece la conexión sistemática y lógica existente en su objeto de estudio.

De antemano conviene advertir que las disciplinas científicas estudian no el objeto real, sino lo «dado», de acuerdo con el interés particular de cada ciencia. De hecho, lo «dado» como tal no existe en la naturaleza sino que depende del enfoque específico o del interés particular de cada uno. En la naturaleza lo que existe es una multiplicidad de fenómenos: para convertirlos en conocimiento científico es preciso ordenarlos y transformarlos en objeto de estudio. Para hacer ciencia hay que renunciar a describir la totalidad de las impresiones recibidas, hay que limitar y determinar el objeto. La palabra «objeto» proviene del latín *obiectum*, compuesta de «ob», enfrente, delante, en contra, y de «iacio», arrojar, echar, poner fuera; etimológicamente significa pues «lo arrojado delante, lo contrapuesto, lo enfrentado». En el lenguaje común la palabra «objeto» se refiere a todo lo que está ahí, como sinónimo de «cosa». En un sentido menos general, se emplea refiriéndose a aquello hacia lo que apunta o sobre lo que versa una actividad cualquiera. Sin embargo, en un sentido más estricto, el objeto se refiere a lo que es término de una actividad consciente, pues sólo la actividad consciente es, propiamente hablando, proyectiva. Por tanto objeto, en sentido propio y estricto, es el término de la actividad cognoscitiva. Esta metodología hay que retrotraerla al pensamiento de la Ilustración, centrado en la filosofía del empirismo positivista. Como sabemos, defiende que el conocimiento debe basarse en lo «objetivamente observable y verificable », contra el sentido de la experiencia. Como señalan Strawbridge y Woolfe (1996), fue importante en su momento «la propuesta de un método racional, empíricamente basado, para crear el conocimiento libre de los dogmas religiosos y de los valores morales enraizados en la Teología» (p. 618).

En concreto, en España la Orientación Educativa se inicia como disciplina universitaria unida a la Cátedra de Pedagogía Experimental del profesor García Hoz, y aún hoy sigue constituyendo un campo científico dentro del área de conocimiento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, lo que sin duda ha condicionado su metodología de investigación. Del hecho de su nacimiento y evolución se desprende que la perspectiva principal de investigación haya sido, durante años, la empírico-analítica. En este sentido, utiliza el enfoque de las ciencias naturales, también denominado «el enfoque

estándar y principal» (Argyris, 1985) y que ha sido predominante entre los científicos sociales. Esta perspectiva recibe también el nombre de empirismo lógico y empirismo crítico o racionalismo crítico, y tiene su tradición en el positivismo lógico. Ha sido discutido por filósofos como Popper (1959, 1963), entre otros, y científicos sociales. La Orientación Educativa, como disciplina científico-empírica, trabaja con datos «duros», es decir, datos cuya validez puede ser comprobada por diferentes observadores, con inferencias explícitas que conectan la teoría y los datos con proposiciones empíricas sujetas a comprobación pública y con teorías que se organizan con dichas proposiciones.

El modelo de explicación científica ha sido formulado por Popper (1959) y Hempel (1965), aunque la idea básica hay que retrotraerla a Hume y Stuart Mill. Según Popper, «dar una explicación causal de un suceso significa deducir una afirmación que lo describe, usando como premisa de la deducción una o más leyes universales junto con ciertas afirmaciones respecto a las condiciones iniciales» (p. 59).

Los sucesos particulares se explican subsumiéndolos bajo las leyes universales. La validez de las leyes propuestas se comprueba deduciendo de ellas descripciones de los sucesos que deben observarse. De este modo, la explicación y la predicción son simétricas, diferenciándose únicamente respecto a si la deducción se hace antes o después de la observación del suceso. Este modelo de la explicación, que Hempel denomina el «modelo deductivonomológico », puede modificarse permitiendo el uso de leyes estadísticas más que universales. Se distinguen, pues, en nuestra disciplina dos niveles de sistematización científica. El primer nivel es el de las leyes observacionales o afirmaciones de las regularidades empíricas, y el segundo nivel es el de las leyes teoréticas.

Es difícil especificar las relaciones lógicas apropiadas entre las afirmaciones teóricas y la observación. Sin que ahora vayamos a detenernos en su revisión histórica, hay que decir que un paso inicial fue concebir las observaciones como formuladas en las «frases observacionales». Estas «frases

observacionales » o «afirmaciones básicas» (Popper, 1959) tienen la característica crucial de que, bajo condiciones individuales diferentes, pueden conciliar un alto acuerdo sobre su verdad o falsedad mediante la observación directa. Por supuesto que el contraste de hipótesis de las teorías científicas depende de la posibilidad del acuerdo intersubjetivo en el nivel observacional entre los sujetos, quienes pueden estar en desacuerdo en el nivel teórico. En este sentido, una contribución a la comprobación de hipótesis ha sido la idea de la «falsabilidad» de Popper (1963). El autor, preocupado por la demarcación entre las teorías científicas y las no-científicas, propone que las primeras deben ser falsables, en el sentido de que la teoría debe ser incompatible con ciertos resultados de la observación. El desarrollo del conocimiento científico se realiza a través de conjeturas que son controladas por la prueba crítica.

La Orientación Educativa, en tanto que sigue este enfoque metodológico empírico-analítico debe asumir una serie de principios que son desafiantes. Por una parte, que hay unas leyes que pueden descubrirse y que constituyen un cuerpo de conocimientos, que permiten la predicción y el control de la conducta humana y, por tanto, de la del cliente. Por otra, que la experimentación es «la metodología más potente para contrastar las teorías, ya que por la manipulación inicial de las condiciones el investigador puede eliminar las explicaciones alternativas» (Cook y Campbell, 1979)⁹⁹. De esta suerte, en este primer acercamiento respecto al alcance científico de la Orientación Educativa, cabría decir que su objeto de estudio reside en la comprobación de la eficacia de las teorías psicopedagógicas, que provocan cambios observables positivos en el cliente/s y en sus contextos, apreciando su efectividad a través de su evaluación cuantitativa. En este enfoque, los conocimientos de nuestra disciplina siempre deben ser acumulativos. Quisiera destacar que, en la medida en que al modelo «moderno» de las Ciencias Naturales se le considerara el único legítimo para la investigación, la Orientación Educativa difícilmente podría ser reconocida como disciplina científica.

⁹⁹ HORAN www.horan.asu.edu/cook&campbell.htm (20-04-2009)

Pero en esta disciplina, por pertenecer a las llamadas «Ciencias Sociales », se utilizan también perspectivas metodológicas propias de este enfoque de las ciencias humanas. Aunque, por nuestra parte, defendemos la tesis de la complementariedad y la diversidad metodológica, dejando al margen la duplicidad o triplicidad paradigmática, antes de abordar nuestro concepto de la Orientación Educativa desde la integración metodológica, se va a tratar de la metodología interpretativa en nuestra disciplina.

3.3.7.2 La orientación educativa desde la perspectiva Interpretativa¹⁰⁰

Como se ha visto, el modelo de las Ciencias Naturales fue preeminente en el desarrollo inicial de nuestra disciplina. Sin embargo, la historia siempre es compleja y, desde las primeras concepciones de las Ciencias Sociales, diversos autores se cuestionaron la adecuación de los mismos métodos para el estudio del mundo natural y del humano. Estas cuestiones críticas surgieron también en el seno de las teorías orientadoras provenientes de los fundadores de la corriente humanista, tales como Rogers y Maslow, con un fuerte arraigo fenomenológico.

De hecho, la tradición fenomenológica existía ya cuando disciplinas tales como la Sociología, la Antropología Social, la Orientación y el Consejo y la Psicología estaban emergiendo con un fuerte carácter empírico. Por ello, se reclamó que, dado que sus contenidos eran crucialmente diferentes de los de las Ciencias Naturales, se requerían métodos de estudio diferentes. Para distinguir este grupo de disciplinas Stuart Smith acuñó el término de «ciencias morales» o «*Geisteswissenschaften*» en alemán, traducido de nuevo como «ciencias humanas». Sus diferencias fueron fuertemente defendidas por Dilthey, quien unió la noción de ciencia humana a una teoría de la comprensión e influyó en el desarrollo de las investigaciones en la conciencia humana, la experiencia subjetiva, el significado y la cultura. Para Dilthey, la producción del conocimiento fiable en las ciencias humanas depende de la comprensión de

¹⁰⁰ CALATAYUD www.calatayud.uned.aracon.org/examenes/enunciados/48/3/48304/483040-04S1.pdf (19-04-2009)

sus significados, siendo el modelo metodológico más adecuado el hermenéutico, es decir, el arte de la interpretación de los textos.

Desde el siglo XIX la tradición de las ciencias humanas había existido en Europa como una alternativa a las ciencias naturales, con su metodología de base fenomenológica, la cual se extiende a los Estados Unidos en los años 60, con el nacimiento de la corriente humanista. Este humanismo llegó a ser objeto de críticas porque, entre otras cosas, reafirma el papel de las estructuras sociales en la formación de las identidades y de la historia humana. De esta suerte, se consideró que enfatizaba excesivamente la responsabilidad individual en la modelación de las circunstancias del ser humano y en los cambios de su propia vida.

Quisiera delimitar lo que se entiende por metodología interpretativa, en tanto que cuenta con una larga tradición en la investigación de las llamadas ciencias sociales y, por tanto, podrá aplicarse en nuestra disciplina. Este tipo de perspectiva se configura, según Denzin y Lincoln (1994)¹⁰¹ como un campo interdisciplinar con el denominador común de la perspectiva naturalista y el énfasis en la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Ahora bien, dentro de la perspectiva interpretativa existen diversos enfoques teóricos y metodologías. De entre las escuelas que han abordado el estudio de los significados e interpretaciones de las acciones humanas destacan el interaccionismo simbólico, la sociología fenomenológica y la etnometodología.

El interaccionismo simbólico se apoya en el pragmatismo filosófico de Dewey y en el conductismo psicológico de Watson¹⁰². Niega la existencia de una realidad externa: la realidad se construye a través de nuestras acciones, siendo el sentido de utilidad la base del conocimiento de las personas y de su definición de los objetos. Dado que la comprensión de los actores se basa en las acciones que realizan, se dan tres características centrales: el análisis de la interacción del actor y el mundo; la dimensión dinámica del actor y del mundo, opuesta a una dimensión estática; la capacidad del actor para interpretar el mundo social. Por otra parte, la influencia del conductismo se vierte en el

¹⁰¹ CEIL-PIETTE www.ceil-piette.gov.ar/docfor/docpos/materias/05cualitativa.doc (19-04-2009)

¹⁰² TDR www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0623105-141747//tesis_completa.pdf (19-04-2009)

interaccionismo simbólico, que resalta el valor de la conducta observable. En este conductismo simbólico, tal como el asumido por Mead, se otorga relevancia a los procesos encubiertos de las facultades mentales humanas que permiten la utilización del lenguaje como mediación entre el estímulo y la respuesta.

Desde la perspectiva de Blumer (1969)¹⁰³ el interaccionismo simbólico es un enfoque realista del estudio científico de la vida de los grupos y de la conducta humana, que sitúa los problemas de investigación en el marco natural de las acciones humanas. Entre sus principios destacan la consideración de que las acciones humanas se basan en los significados que tienen los objetos para los individuos, y el que estos significados surgen de la interacción de unos individuos con otros.

La persona interpreta continuamente los significados según la situación en que se encuentran, siendo el proceso interpretativo y el contexto en el que se da elementos indisolubles en la formación de los significados para el sujeto. Aunque el autor acentúa la importancia de la observación directa de los grupos y, sobre todo, lo que él denomina «introspección simpática», es decir, ponerse en el lugar del actor para comprender la situación desde su punto de vista, el interaccionismo simbólico no responde a una forma unívoca de analizar la realidad social. Como señala Ballesteros (2002)¹⁰⁴, «el énfasis en la interpretación de los significados, símbolos y acciones de los individuos ha ocupado el núcleo de atención de esta corriente, si bien en la práctica se ha rechazado la utilización de técnicas convencionales para su estudio, por lo que la principal acusación desde la perspectiva metodológica es el excesivo subjetivismo en la recogida y análisis de la información en detrimento de la utilización de otras formas mayormente estructuradas que hubieran permitido la codificación y clasificación de la información de manera más sistemática».

En segundo lugar, la sociología fenomenológica se centra en el análisis del mundo cotidiano, estudiando el modo como la personas producen significados

¹⁰³ GETCITED www.getcited.org/cits/PP/1/PUB/101698858 (19-04-2009)

¹⁰⁴ UCM www.ucm.es/info/fing1/profesores/ballesteros.html (20-04-2009)

y construyen la realidad social a través de su acción. Según este enfoque, todos somos sociólogos en nuestra vida diaria según el sentido común, entendiendo por tal la actitud natural del hombre ante el mundo, ante la sociedad, así como el cúmulo de conocimientos disponibles para el individuo y el razonamiento práctico del sentido común. Un concepto clave de su teoría es el de intersubjetividad: el modo como las personas captan la conciencia de otras mientras viven dentro de su propia conciencia. Es en el mundo intersubjetivo donde las personas crean la realidad social.

En cuanto al origen de la etnometodología, hay que situarlo en Estados Unidos alrededor de 1955. La realización de una encuesta sobre las deliberaciones de un jurado no especializado en Derecho llevó a Garfinkel¹⁰⁵ a analizar la enorme semejanza existente entre los métodos de la sociología científica y de la sociología ordinaria, centrándose en la noción de «sentido común» con el fin de entender mejor las acciones de los individuos. Para el autor, la etnometodología reside en la exploración de las raíces de racionalidad en las prácticas de la vida cotidiana: la realidad no es algo externo a los individuos, sino una construcción permanente. Los individuos son actores sociales, dotados de un sentido común y de unos conocimientos prácticos en continua interacción, que van construyendo el orden social. El concepto de sociología no profesional es propio de este enfoque. Entre las tareas del observador destaca lo que se denomina la «competencia única», es decir, el conocimiento desde el interior de los fenómenos que se pretende describir. En definitiva, la etnometodología supone una ruptura con el positivismo en tanto que defiende la existencia de una realidad objetiva en la que los individuos se asimilan a un tipo de actores con historia y prisioneros de los valores que determinan su comportamiento.

El lenguaje es el vehículo de la comunicación, tanto verbal como no-verbal, subrayándose su carácter interactivo. Lo relevante es la intercomprensión de los actores: la atribución de significados permite la comprensión de lo

¹⁰⁵ ANTROPOLOGÍA www.antropologia-nica.blogspot.com/2007_03_25_archive.html (20-04-2009)

explicado, presuponiendo la existencia de un esquema interpretativo. Entre las técnicas, cabe distinguir las siguientes:

1. La etnografía constitutiva, observación metódica de las interacciones.
2. La observación participante.
3. La ruptura del sentido común (*breaching*), el redescubrimiento de lo conocido rompiendo la familiaridad original.
4. La observación del máximo posible de situaciones, poniéndose en el lugar del otro y tratando de ver lo que el otro ve (*tracking*).

Respecto a las metodologías, *Tesch (1990)*¹⁰⁶ establece una clasificación basada en el propósito de la investigación, distinguiendo así la etnografía, la fenomenografía y la biografía, cuyo fin es el descubrimiento de significados, de la investigación-acción, que está enfocada hacia el cambio.

En cuanto proceso, la etnografía se caracteriza por las tres notas siguientes:

- a) La utilización de las estrategias necesarias para la obtención de los datos fenomenológicos que permitan la reconstrucción cultural, a partir de los Angelitivos de los sujetos observados.
- b) Su enfoque empírico y naturalista, lo que implica un contacto directo con los sujetos investigados dentro de su escenario habitual.
- c) La dimensión holística de los fenómenos desde diferentes contextos, para determinar las relaciones causa-efecto en el comportamiento y en las creencias de los sujetos.

¹⁰⁶ XXC www.xxc.idv.tw/dokuwiki/doku.php/study/tesch r. 1990 . qualitative research (20-04-2009)

Angel y LeCompte (1988)¹⁰⁷ indican que la etnografía ha sido utilizada en la investigación pedagógica tanto en las investigaciones teóricas como en las descriptivas y Angelitivos; mientras que Woods (1987)¹⁰⁸ destaca su importancia para la investigación en la escuela. Por su parte, Colás (1997) subraya su papel en las investigaciones multiculturales.

Cabe aplicar la etnografía a las investigaciones sobre orientación multicultural, tanto en los contextos educativos como en los comunitarios. De esta suerte, mediante el método etnográfico cabe hacerse cargo de los conflictos y enfoques de las diferentes culturas que obstaculizan el aprendizaje académico y el desarrollo personal y profesional de los alumnos; así mismo, en los contextos comunitarios se utiliza para el estudio del lenguaje y de otros medios simbólicos de comunicación de las poblaciones minoritarias, o para el análisis de los procesos de orientación y el diseño de las intervenciones psicopedagógicas para la integración de los inmigrantes en sus comunidades.

En segundo lugar, la fenomenografía o descripción de las apariencias o de los fenómenos (del griego «*phainomenon*» y «*graphein*») pretende describir las diferentes formas de experiencias ante un fenómeno, describiéndolo parcialmente a partir de las inferencias de los sujetos. Según Colás (1997)¹⁰⁹, los fenomenógrafos investigan las formas diferentes en que los sujetos experimentan y piensan sobre los fenómenos. Resulta especialmente de interés para la orientación en los contextos educativos, sobre todo en el estudio de los procesos cognitivos y metacognitivos y en el diseño de intervenciones para su desarrollo, o en la percepción de los estudiantes sobre las diferentes disciplinas y su influjo en la orientación para el desarrollo profesional.

En tercer lugar, el método biográfico pretende la exploración de los significados profundos de las historias de vida. Como señala Ballesteros (2002), «para Sarabia (1994), resulta difícil la tarea de clasificar el material de carácter biográfico. Distingue dos grandes bloques de producciones siguiendo este

¹⁰⁷WEBAPPS

www.webapps.udem.edu.co/RenovacionCurricular/Descargas/DiplomadoDidactica (20-04-2009)

¹⁰⁸ REDALYC www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35603324.pdf (21-04-2009)

¹⁰⁹ SC www.sc.ehu.es/plw/lumuj/kualitatiboa/marco_doctorado_cualitativo_programa.htm (21-04-2009)

método: a) documentos biográficos y b) historias de vida. Son documentos biográficos las biografías, autobiografías, diarios personales, cartas, memorias, entre otros. El denominador común de estas producciones sería su referencia al modo de contar la propia vida en su conjunto o centrándose en sucesos específicos, destacándose en el relato la forma como ha vivido el sujeto su experiencia. El segundo bloque de producción serían las historias de vida, concebidas por este autor, desde el punto de vista de la investigación social, como el criterio básico con el que deben comprometerse los demás métodos. Las historias de vida, a diferencia de la simple descripción, suponen una forma de explicación de los procesos psicosociales insertos en todo el mecanismo de cambio y ajuste. Por otra parte, el verdadero sentido de las historias de vida reside en escuchar cómo un individuo organiza su experiencia de vida en una cultura, aportándonos los valores y la cultura de la que forma parte.»

Cabe distinguir tres modalidades básicas: la historia de vida total, la historia de vida temática y las historias de vida como biografías preparadas por el orientador-investigador, quien selecciona el material requerido para la investigación del proceso orientador. Entre los objetivos básicos de las historias de vida en la orientación destacan los siguientes:

- Captar la totalidad de una experiencia biográfica en el espacio y en el tiempo, desde el yo íntimo a todos cuantos entran en relación significativa con la vida de la persona.
- Captar la ambigüedad y el cambio, en oposición a una consideración estática e inmovilista de la vida de la persona.
- Captar la visión subjetiva de cómo uno se ve a sí mismo y a los otros, revelando los procesos de negociación entre las propias tendencias de las personas y las exigencias externas.
- Descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales que encuentran las claves de explicación en la propia experiencia personal de individuos concretos.

No se pretende detener en los pros y los contras de este método en la investigación orientadora. Sólo destacar los criterios de verificación requeridos como respuesta a uno de sus mayores problemas: la memoria y sus errores.

Se requiere destacar la coherencia ideológica del relato con los de otros miembros coetáneos al cliente y a la persona investigada, estableciendo las vías de triangulación requeridas, y siendo imprescindible el dominio de las técnicas de interpretación de la comunicación.

Por último, con respecto a la investigación-acción, originada en el trabajo de Lewin¹¹⁰ «*Action Research*», se destaca el carácter participativo y la contribución de la práctica al desarrollo del conocimiento social y al cambio. Aunque no existe un concepto unánime, cabe caracterizarla del modo siguiente:

- La investigación-acción se propone la mejora mediante el cambio. Sin embargo, no se trata únicamente de una vía de resolución de problemas, sino de la búsqueda de una mayor comprensión del mundo a través de cambios y del aprendizaje de las vías de mejora a partir de los efectos de los cambios conseguidos.
- Su desarrollo se realiza de forma participativa y colaboradora, por lo que los grupos responsables trabajan para la mejora de sus propias prácticas a la vez que invitan a otras personas a intervenir en el proceso.
- Se trata de un proceso sistemático de aprendizaje desde un enfoque crítico orientado a la búsqueda de las vías de mejora y a la superación de las limitaciones propias. Así se induce a teorizar acerca de sus prácticas, analizando las circunstancias en las que se desarrolla la acción, la acción misma y las consecuencias que se derivan, para establecer posteriormente sus relaciones.

Son múltiples las aplicaciones de la investigación-acción en el campo de la Orientación Educativa. Piénsese, de una parte, en el contexto de la orientación comunitaria: desde las intervenciones psicopedagógicas con grupos marginados o con poblaciones de inmigrantes y las intervenciones para la concienciación y la participación ciudadana propias de dicho contexto, hasta el diseño y la aplicación de intervenciones para el desarrollo y la formación ocupacional de los adultos, la formación en prácticas o el perfeccionamiento

¹¹⁰ SUNWC www.sunwc.cepade.es/~jriviera/org_temas/metodos/metod (21-04-2009)

profesional. De otra, son muchas las temáticas orientadoras que pueden abordarse en los centros educativos, desde la modificación de la motivación de los alumnos hasta la participación en el aula, tanto del profesor como de los alumnos, sin olvidar la formación de los orientadores.

Se distinguen habitualmente tres modalidades en la investigación-acción:

La investigación-acción en el aula, la investigación participativa y la investigación colaborativa.

La investigación-acción en el aula se vincula con la responsabilidad del educador en el proceso educativo (Stenhouse, 1987)¹¹¹ con el fin de orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para Elliot (1993)¹¹² es un medio de solucionar la dicotomía entre teoría y práctica, suponiendo una forma de investigación «desde dentro». La eficacia de su aplicabilidad en la consulta psicopedagógica con el profesorado de los centros educativos, así como en los contextos comunitarios, es evidente. Dado que analiza las acciones humanas y las situaciones sociales problemáticas, las susceptibles de cambio o las que requieren una respuesta práctica desde dentro, cabe su aplicación en los centros educativos, tanto dentro del aula como en sesiones de consulta al profesorado y a los directivos, o bien en intervenciones psicopedagógicas con el alumnado para la clarificación de valores o la adquisición de actitudes.

Una modalidad de la investigación-acción es la investigación participativa, cuyo objetivo es la consecución del progreso social. Como indica Colás (1997) es a partir de los años sesenta cuando los investigadores de las áreas sociales se plantean la participación de los trabajadores en las organizaciones como un elemento de calidad en el trabajo y como mecanismo de resolución de problemas. Por ello, es en el contexto de la orientación en las organizaciones donde primero se aplica esta metodología. Pero hoy se la valora así mismo en los contextos comunitarios, sobre todo en la orientación de los adultos (Arnal, Rincón y Latorre, 1994)¹¹³. Su aplicación en la investigación de nuestra disciplina es especialmente requerida cuando se pretende el objetivo de la

¹¹¹ UNRC www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h5.htm (21-04-2009)

¹¹² UAM www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/revista/n_12%20tendencias/cap125.pdf (21-04-2009)

¹¹³ BOOKS www.books.google.com/sv/books?isbn=8489382832... (22-04-2009)

«potenciación» (*empowerment*) de poblaciones desfavorecidas, especialmente dentro del contexto comunitario, dado que la construcción de la conciencia popular ha estado presente desde su origen. A través de la aplicación de las vivencias de la investigación-acción participativa se pretende incrementar la conciencia de los participantes y adelantar su progreso social.

Los rasgos que Lucio Villegas (2000)¹¹⁴ destaca en la investigación de adultos cabe aplicarlos en nuestras investigaciones sobre la potenciación de las poblaciones marginadas:

- El problema nace en la comunidad, siendo por ella definido y analizado para poder plantear las vías de mejora.
- El fin último de la investigación es la transformación radical de la realidad social y la mejora de la vida de las personas involucradas, siendo los beneficiarios de la investigación los miembros mismos de la comunidad.
- Requiere la participación plena e integral de la comunidad durante todo el proceso de cambio.
- Comprende toda una gama de grupos de personas que no tienen poder: explotados, pobres, oprimidos, marginados, etc.
- El proceso de investigación participativa puede suscitar en quienes intervienen una mejor toma de conciencia de sus propios recursos y movilizarlos para un mayor desarrollo endógeno.
- El investigador es un participante comprometido que aprende durante la investigación a través de la reflexión y la confrontación de las perspectivas de otros miembros.

Otra modalidad de la investigación-acción es la colaborativa. Implica la formación de grupos de trabajo de investigadores y prácticos, participando desde sus diferentes roles. Bartolomé (1994)¹¹⁵ distingue los siguientes elementos:

Los problemas de investigación son definidos conjuntamente por prácticos e investigadores.

¹¹⁴ UNIOVI www.uniovi.es/labofone/Documentos/CILPR2.pdf (22-04-2009)

¹¹⁵ WIKIPEDIA [www.es.wikipedia.org/wiki/Bartolomé de Carranza](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Bartolomé_de_Carranza) (22-04-2009)

Ambos profesionales colaboran en la búsqueda de soluciones para los problemas planteados.

Los resultados de la investigación son utilizados y modificados en la solución de los problemas.

Los prácticos desarrollan competencias propias de la investigación, mientras que los investigadores se reeducan en la utilización de metodologías naturalistas y etnográficas de investigación.

Los prácticos adquieren mayor capacidad para resolver situaciones problemáticas en su ejercicio profesional.

Prácticos e investigadores son coautores de los informes de investigación. Se considera especialmente recomendable en investigaciones sobre los orientadores dentro de los centros educativos, tales como la realizada por Repetto, Velaz de Medrano y otros (2001)¹¹⁶ sobre el desarrollo profesional de los orientadores en Educación Secundaria, en el que, unido a la aplicación de la metodología cuantitativa, se organiza un grupo de discusión para facilitar la aparición de discursos circundantes, así como el contraste de opiniones de los orientadores participantes y la negociación de las identidades dentro del grupo.

Por último, es preciso aludir al estudio de caso, no como una metodología, sino como una forma de selección de los sujetos objeto de estudio válida tanto en la metodología analítico-experimental como en la interpretativa. El estudio de caso se caracteriza, según diversos autores, por las siguientes notas:

Contextualización en la vida real, en oposición a investigaciones de tipo experimental.

Particularismo: se centra en el estudio de una situación singular y única, caracterizada a su vez por la complejidad de las variables implicadas.

Inductivo: se procede desde los datos, a partir de los cuales se podrán formular hipótesis y conceptos generalizables en el propio marco donde se desarrolla el estudio.

Flexible: permite la adaptación y reorientación en cada momento en función del cambio que se produzca en la realidad objeto de estudio.

¹¹⁶ UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/04.%20Tema%204.pdf (22-04-2009)

Descriptivo: ofrece una imagen de la situación u objeto analizado de manera detallada y completa.

Interpretativo: optimiza la comprensión del fenómeno de estudio, pudiendo sugerir nuevos significados.

Utilización múltiple de técnicas de recogida de información y estrategias de análisis como fuentes de evidencia de la realidad estudiada.

Entre las clasificaciones de los estudios de casos merece destacarse por su exhaustividad la elaborada por Arnal, Rincón y Latorre (1994), quienes distinguen los siguientes tipos:

- Estudio de caso institucional: se centra en una organización considerada desde una perspectiva diacrónica (justificación de la creación, momentos iniciales, cambios producidos, configuración actual).
- Estudio de caso observacional: se distingue por la utilización de la observación participante como técnica de recogida de datos, pudiendo ser aplicada a una variedad de unidades que puedan constituir casos específicos.
- Historias de vida: centradas en el estudio intensivo de una persona concreta.
- Estudios comunitarios: dirigen su interés al estudio de una comunidad o vecindad.
- Análisis situacional: se centra en el estudio de un evento particular desde diversos puntos de vista.

La aplicación del estudio de casos a la Orientación Educativa desde un enfoque interpretativo ha sido habitual en el modelo clásico del «counseling» o consejo, propio de la investigación orientadora de carácter clínico. Como ya se ha indicado (Repetto, 1984), se trata de una metodología esencialmente exploratoria por naturaleza, que se centra en el estudio del orientando y cuya finalidad reside en descubrir y generar hipótesis. Es uno de los métodos preferidos por el especialista en Orientación Educativa, preocupado de forma prioritaria por las complejas interrelaciones entre las muchas variables

existentes en el estudio y la modificación de la conducta diferenciada del alumno.

Los sociólogos se interesan en el uso científico de las historias de vida después de la publicación, en 1927, de *The Polish Peasant in Europe and America*, de Thomas y Znaniecki¹¹⁷. En este estudio los autores exploran el cambio y la reorganización del individuo, la familia y la comunidad bajo la influencia de la transición rápida de una forma de organización social a otra. Su investigación está completamente basada en documentos personales como cartas y autobiografías, y lo que denominan «registros de la vida personal tan completos como sea posible», los cuales consideran el tipo perfecto de material Sociológico. Desde entonces, la historia de vida ha sido ampliamente empleada en la investigación sociológica y particularmente en criminología. También los antropólogos han utilizado las historias de vida basadas en autobiografías y entrevistas grabadas.

A pesar de su larga historia y sus aportaciones a la Orientación Educativa, las investigaciones con el estudio de casos siguen siendo controvertidas, consideradas por algunos autores como un método pre-científico. Todos los investigadores están de acuerdo en que los datos básicos de las investigaciones científicas son observaciones de los sucesos y explicaciones o inferencias derivadas de las observaciones. Son estas inferencias las que conducen a las conceptualizaciones y a las hipótesis. Los problemas específicos de las investigaciones basadas en estudios de casos derivan de la complejidad de los hechos que el pedagogo investiga y de su compromiso con el suceso en su conjunto. Se puede pensar que por reducir el número de variables en una situación educativa dada se va a fragmentar y perder parte de la información.

Algunos educadores que hacen uso del método clínico creen también que la cuantificación y la precisión de la medida violenta los datos y que de hecho sólo pueden medirse variables de poca importancia. Es cierto que hace uso de los datos globales obtenidos de estudios naturales, sin hacer uso de la

¹¹⁷ FES WEB www.fes-web.org/publicaciones/res/archivos/res04/15.pdf (22-04-2009)

manipulación experimental. La asunción es que el hecho habría ocurrido de igual forma sin la presencia del observador. Esto ha llevado a grandes discusiones sobre los posibles factores que pueden perturbar la situación natural de la interacción orientadora y educativa. La situación se plantea en la medida en que el educador que forma parte de una investigación altera su conducta por el hecho de que se grabe o se observe su acción educativa o su interacción orientadora.

Siendo la observación natural la mayor fuente de recogida de datos para el estudio de casos es sorprendente que se preste tan poca atención a las dificultades existentes en ella. Si bien las grabaciones en vídeo ayudan a resolver los problemas de distorsiones en el observador, asegurando las transcripciones utilizadas en el método clínico, no llega a solucionar el problema de ordenar los fenómenos observados y de clasificarlos de acuerdo con un sistema conceptual. De hecho, en vista de las tremendas dificultades para reducir los datos, es cuestionable si la cualidad de las observaciones no seleccionadas y registradas mediante instrumentos electrónicos favorece al estudio de casos o más bien le perjudica.

La cuestión de las unidades significativas no ha sido aún resuelta, aunque varias unidades han sido ya sugeridas, tales como los temas principales, el tiempo y las unidades sintácticas. Butler, en 1962, propone un sistema de clasificación que puede servir como un modelo ideal para la teoría y la metodología del estudio de casos. Holt también ha ejemplificado un método simple de ordenar el estudio de casos centrado en un solo tópico de interés. El desarrollo del análisis de contenido es otra forma de analizar los datos del estudio de casos. Igualmente, describe un método para analizar los significados verbales de la interacción distinguiendo un análisis interno de otro externo. El paso final del estudio de casos es la interpretación de los datos. Como el propósito del estudio de casos es desarrollar hipótesis, el investigador debe apoyarse en la inferencia clínica. El mayor problema de la inferencia clínica es su fiabilidad, es decir, la cuestión de si dos o más investigadores, independientemente, con los mismos datos, llegan al mismo juicio clínico. Los juicios clínicos, por desgracia, son tan buenos como los que los emiten. Como

señalan Strupp y Luborsky (1962)¹¹⁸ se ha realizado muy poca investigación sistemática acerca de la inferencia clínica. Conviene a este respecto destacar la realizada por Angel y Blatt en 1963.

Intuitivamente, desde luego, las descripciones de los resultados de 50 casos proporcionan una demostración más convincente de la efectividad de una técnica dada que la descripción por separado de cada uno de estos 50 casos.

La mayor dificultad es que la categoría en que estos sujetos se clasifican es ambigua y heterogénea. El método de estudio de casos y los estudios sobre porcentajes de éxito empezaron a ser criticados hacia los años 50 debido a que no contenían definiciones precisas de los términos, ni del criterio resultante o de la variable dependiente. De este modo, se acude, dentro de la metodología del estudio de casos, a los métodos experimentales, principalmente al diseño de grupos entre sujetos que era el entonces dominante (Repetto, 1984; Repetto, 2000).

Durante la década de los sesenta los científicos se dan cuenta de que cualquier prueba de un tratamiento global en la psicoterapia, la orientación o la educación no podía ser fructífera, y que los investigadores en orientación educativa y en psicología clínica debían comenzar por definir la cuestión en los términos siguientes: ¿qué tratamiento específico es efectivo con un tipo específico de educando, y bajo qué circunstancias? De esta manera se empezaron a descubrir las limitaciones del enfoque de la comparación en los grupos aplicados a los estudios especiales de la orientación educativa y se establecieron las bases para el estudio experimental del caso único.

¹¹⁸ PSYCHOTHERAPYRESEARCH www.psychotherapyresearch (22-04-2009)

3.3.7.3 La orientación educativa como disciplina científica desde una perspectiva integradora¹¹⁹

Hoy en las Ciencias Sociales y, por tanto, en nuestra disciplina, no cabe hablar de paradigmas independientes, sino de estrategias metodológicas desde una perspectiva integradora. En efecto, en los últimos años se ha abierto un fuerte debate sobre los llamados paradigmas, que ahora se entienden como posturas epistemológicas que intentan explicar la realidad y el campo de estudio de estas disciplinas.

De una parte, para De Miguel el paradigma es un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar la realidad de los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracterizan por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos.

Como puede verse, el paradigma para el cambio, además de ser una respuesta a la clasificación polarizada, asigna gran relevancia a la acción y a la reflexión para la toma de decisiones, elemento que se considera clave en la orientación educativa. Para Hernández Pina existen dos tipos de paradigmas: el cuantitativo o empírico-analítico y el cualitativo o humanístico-interpretativo, unificando en uno solo los enfoques interpretativos.

Respecto al ámbito cultural anglosajón, por una parte Cook y Richard (1995)¹²⁰ asignan diferentes atributos a los dos clásicos, cuantitativo y cualitativo, mientras que Guba y Lincoln (1996)¹²¹ defienden cuatro: positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo. Pero hoy no cabe apoyar la idea de paradigma, ni siquiera en los términos de Kuhn (1962)¹²², quien se vio obligado a alterar su conceptualización inicial por las críticas y objeciones recibidas. Lejos de ver la ciencia como una actividad altamente racional, arguye que los estudios históricos demuestran su carácter social y la importancia de las

¹¹⁹ SANZY TORRES <https://www.sanzyltorres.es/ImagenesLibros> (22-04-2009)

¹²⁰ NLA www.nla.gov.au/nla.cat-vn510185 (23-04-2009)

¹²¹ READING www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RRQ.43.1.5&F=RRQ-43-1-Rowe_lastpage.html (23-04-2009)

¹²² EDUCACION www.3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disciplinar/Kuhn.pdf (23-04-2009)

comunidades en las que los científicos trabajan. Cada comunidad científica tiene una cultura consensuada con un paradigma participado, una forma completa de pensar y de trabajar dentro del marco establecido de las teorías, las ideas y los métodos.

La generación del nuevo paradigma se denomina «revolución científica». Como se ha indicado anteriormente, hoy existe evidencia del carácter social de la ciencia (Knorr-Cetina y Mulkay, 1983)¹²³, además de las críticas vertidas por los movimientos feministas sobre el valor del llamado marco «moderno» de la ciencia y el concepto de racionalidad en que se basa (Bleier, 1986; Harding, 1986)¹²⁴.

La Orientación Educativa hace uso, para la generación de su conocimiento, de las diferentes posturas epistemológicas, pero no de diferentes paradigmas, como hace años considerábamos (Repetto, 1994). Se sostiene la existencia de diferentes percepciones de la realidad orientadora según sea el enfoque epistemológico con el que se aborde su estudio. Si a la Orientación Educativa se le aplica el modelo moderno de la ciencia natural existen una serie de elementos desafiantes para nuestra disciplina, como los siguientes: la investigación libre de valores; la observación objetiva de la conducta del cliente; la objetividad del observador; la cuantificación de los datos y, en consecuencia, la derivación de las leyes estadísticas; la predicción y el control; y la separación de la investigación «pura» de sus aplicaciones prácticas.

En contraste, en el modelo «post-moderno» alternativo de la Orientación Educativa se enfatiza los siguientes aspectos:

- el valor básico de la práctica;
- la importancia de la experiencia subjetiva, de los sentimientos y de los significados;
- el compromiso empático del orientador con el mundo del cliente;
- la aceptación del mundo subjetivo del cliente como válido y significativo en sus propios términos;

¹²³ UNI-KONSTANZ www.uni-konstanz.de/knorr Cetina/html/all_other_articles.html (23-04-2009)

¹²⁴ TDR www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0506108-152339//mpl03de22.pdf (01-04-2009)

- la necesidad de negociar entre las percepciones y los enfoques del mundo sin asumir una verdad objetiva;
- la descripción cualitativa de la experiencia, el desarrollo de la penetración profunda y el incremento de la capacidad de elección; y
- la primacía de la práctica en la generación del conocimiento.

En consecuencia, se considera que el conocimiento científico de la Orientación Educativa se genera, de una parte, atribuyendo la primacía a los sentidos y a los criterios de validación como fuente de conocimientos, pero también se estima que el criterio de verdad pueda radicar en la interpretación intersubjetiva.

Así se encuentran diferencias en el papel de la teoría, en el del lenguaje, en la consideración del contexto o, en definitiva, en la forma de abordar el progreso del conocimiento científico y su justificación dentro de nuestra disciplina.

Por tanto, aunque se defiende la diferenciación epistemológica de los enfoques, se propugna la posible integración de éstos dentro del proceso de investigación si éste debe dar respuesta a problemas de diversa índole, o si se necesita tanto el proceso de explicación como el de comprensión del problema estudiado.

3.3.8 MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

3.3.8.1 Modelos de intervención en orientación psicopedagógica y profesional

Lo primero que surge en el desarrollo del tema es la interrogante ¿Qué es una intervención? A tal efecto, Rodríguez (1998, p. 239)¹²⁵, define la Intervención: Como el conjunto de programas, servicios, técnicas, estrategias y actividades que, cohesionados por una meta y un conjunto congruente de objetivos y programados intencional y previamente de modo riguroso y profesionalizado,

¹²⁵ TDR www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0323104-135426//OC_Capitulo_V_Def.pdf (23-04-2009)

intenta cambiar el proceder de una persona o de un colectivo con la intención de mejorar su conducta personal y profesional.

De igual forma, suscribimos la definición de Modelos de Intervención que plantea Bisquerra R. y Álvarez (1998, p. 55)¹²⁶, cuando sostiene que: “es una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación.” Todo modelo de intervención en orientación lo entendemos como una guía para la acción, por ello, estos modelos son prescriptos-normativos, es decir, establecen la forma de hacer, de actuar, el procedimiento a seguir, normativizan las acciones. En este sentido ordenan, secuencian y sistematizan las acciones prácticas en relación con la orientación.

Los autores antes mencionados sostienen que los modelos de intervención en orientación deben cumplir básicamente dos funciones:

- a. Sugerir procesos y procedimientos concretos de acción en el aula, la validez de cuyo funcionamiento se valida empíricamente a través de la investigación científica;
- b. Sugerir líneas de investigación en cuanto a validar la eficacia de las hipótesis y propuestas de modelos de intervención.

3.3.8.2 Clasificación de los modelos de intervención

Siguiendo un hilo conductor de análisis, una vez establecido lo que entendemos por Modelo de intervención, procede desarrollar la clasificación de los modelos de intervención en orientación, a tal efecto cabe mencionar que, dicha clasificación depende del criterio utilizado para hacerlo, existiendo tantos criterios como estudiosos de la materia en cuestión. Así, por ejemplo, podemos mencionar clasificaciones adaptando el criterio histórico (Beck, 1973; Rodríguez Moreno, 1986, 1988 y 1995)¹²⁷ el criterio racional (Parker, 1968), según el tipo de relación orientador-orientado (Escudero, 1976)¹²⁸, en función del tipo de intervención (Rodríguez Espinar, 1986; Rodríguez Espinar y otros

¹²⁶ UMCE www.umce.cl/~dialogos/n12_2006/bausela.swf (23-04-2009)

¹²⁷ TDR www.tdr.cesca.es/TDX/TDX_UdG/TESIS/AVAILABLE/TDX-0327108-130816/tacc.pdf(24-04-2009)

¹²⁸ TDR www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0323104-135426/OC_Capitulo_V_Def.pdf (24-04-2009)

1997) según carácter teórico, el tipo de intervención y el tipo de organización o institución (Álvarez González, 1991 a y b y 1995; Bisquerra, 1992 y 1997 a y b; y Álvarez y Bisquerra 1997) o, el enfoque psicológico, la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, las finalidades de la orientación, el ámbito de la intervención, y la relación profesional y el grado de dependencia entre orientador y orientado(s) (Moreno, 1996).

Dado el interés que sentimos para aclarar y analizar los tipos de intervención en orientación, hacemos referencia a los elementos consideramos más significativos de algunas clasificaciones mencionadas y profundizaremos en la clasificación presentada por (Bisquerra y Álvarez, 1997), por cuanto la consideramos más actual y ajustada al objeto de esta investigación, cual es, la formulación de un programa de Orientación Vocacional como modelo para intervenir el desarrollo vocacional de los estudiantes de la educación Media Venezolana.

Característica de los Modelos de intervención en Orientación (Monereo, 1996)¹²⁹

Modelo asistencial o remedial (enfoque clínico). El enfoque que sostiene La base de este modelo es el enfoque médico-clínico. Parte del supuesto de que las conductas desajustadas de los alumnos son los síntomas con origen neuro-bio-fisiológico, a los cuales se les indica un tratamiento.

El hilo conductor de la orientación lo lleva el orientador, para quien el diagnóstico en el eje de su intervención, y, además, se genera un repunte de las pruebas psicométricas y se da la proliferación de centros de educación especial.

El modelo en consideración se caracteriza por:

1. Ser individualizado, intensivo, externo y realizado en un momento concreto.
2. En cuanto a la finalidad de la orientación, por una parte es remedial, es decir, se ocupa de reeducar y rehabilitar las discapacidades o déficit. Y, por otra, es preventiva. Esta característica es reciente en este modelo. Se ocupa de la

¹²⁹ UMCE www.umce.cl/~dialogos/n12_2006/bausela.swf (24-04-2009)

higiene mental y del diagnóstico precoz, del cambio actitudinal en la familia y el profesorado.

3. En cuanto a la acción del orientador, es paralela a la acción educativa generalmente es externa, el orientador es el especialista que se encuentra fuera de la escuela y atiende del sujeto en sesiones periódicas.

4. En cuanto a la relación con los profesores es asimétrica, es decir, el orientador es el experto en la situación planteada por el orientado, es el que da las indicaciones sobre la actuación, el tratamiento que debe seguirse en el caso.

5. El modelo considera posible desarrollar las habilidades cognitivas independientemente de contenidos y contextos, excluye las intervenciones psicopedagógicas.

Desventajas:

Puede ser considerado casuístico.

Para el modelo, es fundamental el diagnóstico (dislexia, hiperactividad,...) que generan perjuicios y expectativas negativas al desarrollo del sujeto.

La aplicación del modelo remedial desarticula la acción de la orientación de los contextos naturales del orientado.

3.3.8.3 Modelo de Consejo. Counseling (Enfoque Humanista)

El autor de la tipología que estamos considerando sostiene que las bases fundamentales del modelo de consejo se encuentran en la Orientación no directiva de Carl Rogers (1940)¹³⁰, sustentada a su vez en la teoría psicodinámica de la personalidad caracterizada por:

- Distinguir distintos planos integrados en la atención a las situaciones planteadas por los sujetos (instintivo, afectivo e intelectual) al producirse un problema en uno de ellos se genera manifestaciones en los otros planos.
- Sostener que la conducta desajustada se da, cuando hay incongruencias entre los sentimientos, las necesidades internas (de

¹³⁰ JUAN HERRERA www.juanherrera.files.wordpress.com/2007/10/resumenes-temas-1234-y-materiales-adicionales.pdf (24-04-2009)

seguridad, pertenencia al grupo, estima y autorrealización) y las experiencias exteriores. El origen de los conflictos es individual y responde a la frustración en la autorrealización del sujeto.

- La orientación es considerada en este modelo, como un proceso de ayuda al sujeto en la toma de conciencia de sus conductas mediante la entrevista terapéutica.

El Modelo de Consejo o Counseling se caracteriza por:

Los principios fundamentales del modelo son:

- El autoconocimiento (el sujeto puede comprender sus problemas).
- La autodirección (el sujeto puede resolver sus problemas).
- Dependencia (el sujeto con problemas descarga sobre otros su responsabilidad).
- La actitud del orientador en la relación de ayuda o intervención debe ser congruente, respetuosa y empática.
- La intervención sigue un proceso con sus respectivas fases.

Revisión objetiva de los factores que explican el problema.

Clasificación y comprensión de dichos factores.

Reorganización de los recursos emocionales y formulación de objetivos personales.

Toma de decisiones para lograr los objetivos.

Es un modelo basado en la psicología clínica, en consecuencia tiene una finalidad remedial, donde la intervención es individual, directa y fuera del contexto escolar. Lo que distingue este modelo del anterior, es el carácter no directivo del orientador.

Desventajas:

- La eficacia del modelo depende de la habilidad comunicativa del orientador.

- Es una intervención reservada a sujetos que hayan alcanzado la adolescencia y trata solo problemas afectivos.
- Es una intervención netamente individual.

3.3.8.4 Modelo Consultivo o Prescriptivo (Enfoque Conductista)

La fundamentación psicológica de este modelo es el conductismo, corriente psicológica que explica el proceso de enseñar y aprender asumido por él.

Características del Modelo Consultivo

1. Este modelo concibe el currículo como un producto predefinido y cerrado.
2. La intervención del orientador frente a una situación se inicia a petición o demanda de un docente o de algún órgano del centro.
3. La intervención sigue un proceso, con fases muy bien delimitadas:
 - Registro de la conducta que se modificará.
 - Formulación de objetivos de la intervención en términos operativos y de conducta observable.
 - Diseño de la intervención y aplicación por parte del docente.
 - Seguimiento del proceso de intervención y reformulación si fuera necesario.
4. En este modelo la intervención la hace el docente, entrenado por el orientador en técnicas de análisis y modificación de conducta y se efectúa en el salón de clase.
5. El orientador es el técnico asesor del docente con una finalidad remedial (modificar la conducta a partir de un cambio de estímulos).
6. Mediante este modelo se puede intervenir: un alumno, un grupo de alumnos, o el profesor. A quienes se le asigna un papel pasivo en la intervención.
7. Este modelo contribuye con la estructuración de contenidos en orden de dificultad creciente y en la elaboración de programas de desarrollo individual.

Desventajas:

Una de las desventajas más marcadas es el efecto sobre la comunidad escolar, pues se crea dependencia y pasividad de parte de los profesores y hasta de los padres.

3.3.8.5 Modelo Constructivista

Este modelo utiliza la variante de modelo de servicios intervenido por programas y el modelo de consulta. Se caracteriza por:

En cuanto a la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje comparte los siguientes principios generales:

- Los procesos que configuran un aprendizaje de contenido no debe ser fragmentado.
- Una idea previa o recuerdo activo, permanente del significado de lo que se está aprendiendo, debe ser facilitado y estimulado.
- El error es considerado como una oportunidad de auto evaluación y reflexión.
- Todo proceso de intervención debe partir del interés y de la motivación del alumno.
- El cambio cognitivo es una medida de la calidad de la educación.

La intervención orientadora se fundamenta en:

- El desarrollo humano es un proceso permanente de enculturación, donde el currículo escolar es parte de la cultura a través de los mediadores sociales.
- El aprendizaje es el motor del desarrollo y no a la inversa.
- La interacción entre un medidor y el que aprende se produce siempre en un contexto social.
- El profesor / orientador, como mediador especializado, ha de guiar al alumno de forma intencional y consistente desde un conocimiento.
- Las dificultades de aprendizaje de los alumnos, se explican mediante las deficiencias en las mediaciones recibidas.

La finalidad de la Orientación

La finalidad básica del modelo constructivista es la prevención. Allí el orientador, como mediador, ayuda a que el centro educativo desarrolle al máximo su potencial educativo.

El ámbito de la intervención y la relación profesional y el grado de dependencia entre orientador y orientado(s).

En este sentido el modelo adopta una perspectiva sistémica de la intervención psicopedagógica, en consecuencia:

- La indagación sobre la situación problemática es profunda.
- Se gestiona una intervención global de la situación.
- Se sopesan los efectos positivos y negativos de la intervención orientadora.
- La actitud colaborativa intra y extra escolar favorece los cambios cualitativos y duraderos.

La relación profesional y el grado de dependencia entre orientador y el orientado.

- El orientador estimula en docentes, alumnos, padres la autonomía en la toma de decisiones a fin de evitar la dependencia.
- La relación profesional es colaborativa y de complicidad.

Álvarez y Bisquerra (1997) presentan un modelo combinado de tres criterios no excluyentes: la teoría subyacente, el tipo de intervención y el tipo de organización. Según ellos plantean la siguiente clasificación de los modelos de intervención:

3.3.8.6 Modelos Teóricos

Estos modelos son considerados por los autores de esta clasificación como elaboraciones de los teóricos que militan en las distintas corrientes de la orientación; en tal sentido los autores citan entre otros modelos:

El modelo conductista, modelo humanista, modelo psicoanalista, el modelo de rasgos y factores, el modelo cognitivo, la logopedia de V. Frankl, el análisis transaccional, la Gestalt, el modelo socio- fenomenológico de súper, el modelo tipológico de Holland, el modelo de Gelatt,... Compartimos el criterio de Vélez

de Medrano (1998)¹³¹ en el sentido de que efectivamente bajo la categoría de modelos teóricos se han mezclado técnicas, modelos, enfoque y teorías.

3.3.8.7 Modelos de Intervención Básicos

Según Bisquerra y Álvarez (1997), estos modelos pueden ser descritos de la siguiente forma:

3.3.8.7.1 Modelo Clínico (Counseling)

La técnica por excelencia utilizada en esta intervención de orientación es la entrevista, la intervención es directa e individualizada, el objetivo fundamental es satisfacer las necesidades de carácter personal, educativo y socio-profesional del individuo. Es una intervención eminentemente terapéutica pudiendo tener también dimensiones preventivas y de desarrollo personal.

El soporte teórico del modelo descrito es el enfoque de rasgos y factores y counseling no directivo.

La intervención se desarrolla mediante un proceso que incluye fases:

1. Solicitud de asistencia de parte del sujeto necesitado.
2. Se realiza un diagnóstico de la situación planteada por el sujeto.
3. Se emite un tratamiento en función de diagnóstico.

Es un modelo centrado en el orientador, quien dirige el proceso de intervención y donde su formación y preparación técnica va en detrimento del resto de agentes implicados.

Es un modelo que puede ser utilizado complementariamente pero no en forma exclusiva por resultar insuficiente.

¹³¹ TDR www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0323104-135426//OC_Capitulo_V_Def.pdf (01-04-2009)

3.3.8.7.2 Modelo de Servicios

Las intervenciones de este modelo pueden ser grupales. Este modelo sigue un procedimiento conformado por dos fases:

1. La solicitud de asistencia la hace el sujeto que necesita ayuda.
2. Desde la institución se atienden los requerimientos de sujeto necesitado.

La intervención puede variar según sea un servicio público o privado; en los servicios-privados de orientación, la intervención es a través de un modelo de servicio que introduce las adaptaciones oportunas. El modelo de servicio se encuentra plenamente identificado con las instituciones públicas de carácter social y educativo. Las tareas y funciones desarrolladas por los servicios de orientación, generalmente predominantes son concretadas desde arriba, actuando generalmente sobre el problema y no sobre el contexto donde se desarrolla la situación, es una intervención remedial, centrada en el especialista, donde hay poca actuación de los agentes educativos y comunitarios.

En Venezuela impera una intervención de orientación centrada en el modelo de servicios, específicamente para el nivel medio de educación. Considera el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que a través del servicio de orientación de los centros educativos se han de prestar intervenciones referidas a explorar los intereses y habilidades; suministrar información ocupacional y educativa y ayudar al individuo en la colocación apropiada para hacer una elección inteligente.

Por otra parte, a través de las resoluciones ministeriales y de la Ley Orgánica de Educación (1980) y el Reglamento de la Ley de Educación (1986) se observa la tendencia a reconocer-reforzar-formar las funciones orientadoras del docente venezolano.

En cuanto a la fundamentación filosófica y psicológica del modelo de servicio asumido, éste, se encuentra sustentado en los principales supuestos planteado por el enfoque humanista como asesoramiento y consulta; a tal efecto citamos:

Ministerio de Educación propuesta para la reestructuración organizativa de la división de orientación Caracas (1990, p. 42)¹³².

- En primer lugar, el abordaje holístico del hombre y de su contexto: se entiende al ser humano como una persona integral, total, completa, un ser activo, racional, creativo y conciente de sí mismo y de sus potencialidades, en permanente proceso de devenir, capaz de elegir libremente y de asumir responsabilidades por su comportamiento.
- En segundo lugar, el reconocimiento de la singularidad individual y humana de la subjetividad o experiencia interna del sujeto.
- En tercer lugar, el trabajo como el proceso que fluye constantemente de la persona, su proceso constante de cambio y su continuo desarrollo hacia la madurez.

Un cuarto lugar, que resume esta concepción es el énfasis en el trabajo como la parte sana de la persona y sus recursos creativos.

La orientación y su intervención en el medio educativo venezolano se desarrollan en el ámbito escolar y abarca a los adultos significantes, que se encuentran presentes en el entorno del educando.

En la práctica observamos que nuestros servicios de orientación escolar se caracterizan por ser reactivos en vez de proactivos, centrados en el orientador como especialista, su intervención está dirigida a algunos miembros de la población educativa y su relación con la institución escolar y en la comunidad escolar sigue siendo marginal y pasiva.

De acuerdo con nuestra experiencia laboral, consideramos que los servicios de orientación en Venezuela a fin de que puedan ser efectivos, eficientes, eficaces han de adecuarse a la situación actual y saber compartir con el resto de modelos de intervención.

De igual forma, consideraremos que es prioritario el mejoramiento de la intervención orientadora por servicios y que se hace necesario la inclusión de los servicios sociales sanitarios y la inclusión del ámbito laboral. Además, si consideramos los diferentes servicios en pro de satisfacción de las

¹³² BDIGITAL www.bdigital.binal.ac.pa/bdp/descarga.php?f=educaciondeadultos.pdf (24-04-2009)

necesidades colectivas, mejorará la planificación, el flujo de información entre los servicios y esto optimizará la intervención.

3.3.8.7.3 Modelo de Programas

Este modelo surge como respuesta a las insuficiencias demostradas por el modelo de servicios. El modelo de programas sigue en su desarrollo un proceso que contempla las siguientes fases:

1. Análisis del contexto para detectar necesidades.
2. Formulación de objetivos.
3. Planificar actividades.
4. Aplicar las Actividades.
5. Evaluar el programa.

La intervención por programas se caracteriza por:

- Ser una intervención desarrollada en función de las necesidades diagnosticadas (de los alumnos, centro, servicios de institución).
- Actúa por objetivos a lo largo de un lapso de tiempo.
- Centrarse en las necesidades de un colectivo.
- Su actuación sobre el contexto.
- Ser dirigida a todos los agentes implicados y usuarios.
- Ser una intervención preventiva y de desarrollo.
- Tener carácter proactivo.

Algunas de las ventajas que se atribuyen a la intervención por programas frente a la intervención por servicios son las siguientes:

1. El énfasis se centra en la prevención y el desarrollo.
2. Es flexible en cuanto al papel del orientador, considerándolo como un docente más del equipo de intervención.
3. Estimula el trabajo colaborativo en equipo.
4. Operativiza los recursos.
5. Promueve la participación activa de los sujetos.
6. Facilita la auto-orientación y la auto-evaluación.

7. Abre el centro a la comunidad.
8. Se establecen relaciones con agentes de la comunidad.
9. Se aproxima a la realidad a través de experiencias y simulaciones.
10. Permite una evaluación y seguimiento de lo realizado (Álvarez González, 1995).

El autor Álvarez González (1995)¹³³ sostiene que para que las intervenciones de orientación por programas adquieran un carácter educativo social, las instituciones escolares donde se desarrollen deben cumplir ciertos requisitos que enumeramos a continuación:

1. Debe haber compromiso por parte del centro y de los responsables de orientación de potenciar programas dirigidos a todos los alumnos.
2. La intervención por programa de orientación ha de ser vista como una actividad más dentro de la tarea escolar y ha de tener un carácter procesual, evolutivo y comunitario.
3. El personal que va a ejecutar el programa debe estar implicado y disponer del tiempo necesario para su aplicación.
4. Es indispensable la presencia del Orientador en el centro educativo para que asesore, dinamice y dé soporte técnico, además de aportes recursos para la planificación, ejecución y evaluación de los programas.
5. Es muy importante preparar a los docentes que van a ejecutar el programa.
6. El tiempo de la intervención ha de ser previamente fijado.
7. Los recursos humanos y materiales han de ser suficientes.
8. Es imprescindible crear canales de información tanto dentro como fuera de la escuela.
9. Debe entenderse al modelo por programas como un modelo organizativo de orientación con una explicación de las funciones de los diferentes agentes implicados.
10. Es imperante la evolución del programa en todas sus fases y por parte de todos los agentes implicados.

¹³³ CES DON BOSCO www.cesdonbosco.com/5/Formacion%20Alumnos/cabanas-saa-sanchez.doc (25-04-2009)

El programa de orientación vocacional para educación media “Decidiendo mi Profesión”, foco control de esta tesis doctoral, está concebido como un modelo de programa apoyado en un servicio de orientación del centro donde se aplicó. Autores como Álvarez González, 1991 y 1995; Rodríguez Espinar y otros 1993 han denominado este modelo como: Modelo de Servicios Actuando por Programas.

El programa se basa en la implicación del profesor guía como responsable de la guiatura en el grupo-clase. La asesoría, animación y asistencia técnica del orientador del plantel es fundamental en el diseño, la aplicación y la evaluación del programa.

La presentación de la propuesta de orientación vocacional asume el modelo de intervención por programas porque es una forma de atender necesidades de orientación diagnosticadas en la educación media, donde se han tenido en cuenta elementos como la familia, los alumnos, el instituto de educación, el servicio de orientación. El diseño del programa partió de la formulación de objetivos encaminados a lograr unas metas muy relacionadas con la satisfacción de las necesidades diagnosticadas, objetivos que fueron cumpliéndose dentro de la temporalización pautada en el programa, con algunas variaciones suscitada en la aplicación, (cambio de la hora guía, por necesidades y actividades surgidas) La intencionalidad del programa está centrada en una intervención sobre el contexto que envuelve al estudiante de educación media con ocasión de su toma de decisión frente a las alternativas que se le ofrecen al concluir su nivel de educación diversificada y profesional.

Por otra parte, en la aplicación del programa “Decidiendo mi Profesión” se involucraron: directivos, docentes guías, estudiantes, padres, orientador del plantel, Colegio Pío XII de San Cristóbal y el asesor del programa (autora de esta tesis doctoral).

El programa se caracteriza por tener una inclinación hacia la prevención primaria y el desarrollo vocacional y personal de los estudiantes. Tiene como objetivo asistir la etapa de desarrollo vocacional propia de los estudiantes de educación media y diversificada a fin de anticiparse a la toma de decisiones a que se ve obligado al concluir este nivel. En este sentido el programa es proactivo. A través de este se estima atender a grupos de estudiantes con

necesidades de orientación vocacional, suministrando asistencia individualizada, según sea la necesidad detectada en la asistencia grupal. Compartimos la afirmación de Rodríguez Espinar y otros (1993, p. 166) cuando sostienen que “Sólo a través de la elaboración de programas es posible dar cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social así como al carácter educativo de la orientación”.

3.3.8.7.4 Modelo de Consulta

Es definido por Bisquerra y Álvarez (1996, p. 342)¹³⁴ como “La relación entre dos o más personas del mismo estatus que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar o asesorar a una tercera”. Este modelo dota de eficacia a las intervenciones de orientaciones individuales y grupales, ya que es indispensable que intervengan, todos los agentes involucrados, entre ellos, los docentes, los padres, la institución educativa. En consecuencia, la función del orientador no se centrará solamente en el sujeto, sino que ha de servir de consultor, formador, generador de cambios en todos los participantes de una intervención orientadora.

Es una invención indirecta de índole remedial, preventiva o de desarrollo y cuyo objetivo principal es la capacitación de los profesores guías, tutores, a fin de formarles para la función orientadora propia de una formación integral.

En el ámbito educativo el modelo de consulta es definido por Vélaz de Medrano (1998, p. 145) “como un intercambio de información entre el consultar (orientador) y otros agentes educativos (profesores, tutores, padres) en un plano de igualdad, con el fin de diseñar el plan de acción (objetivos, estrategias, técnicas) para ayudar al desarrollo integral del alumno. La intervención del orientador es pues indirecta con respecto al alumno.

El modelo de consulta ha sido utilizado en el ámbito socio-profesional (en la empresa, la informática, en la abogacía,...). Históricamente surge del campo de la higiene mental, de las organizaciones y de la educación (Rodríguez Espinar y otros 1986 y 1993; Repetto y otros, 1994 y Rodríguez Romero 1996)

¹³⁴ REDALYC www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15802013.pdf (25-04-2009)

En el campo de la salud mental, el representante es Caplan con la obra "*The theory and practice of mental health Consultation*" (1970), el autor distingue cuatro tipos de consulta: la consulta centrada en el cliente, la consulta centrada en el consultante, la consulta centrada en el programa y la centrada en la organización o estructura administrativa. Caplan define la consulta como "el proceso de intercambio entre dos profesionales (igual estatus) en aras de resolver un problema de un tercero. El autor plantea como supuestos del modelo de consulta, la igualdad de la relación entre los agentes, y la intervención dirigida a un sujeto con problemas, centrándose en el problema, no en el sujeto."

La finalidad de la inversión es la prevención y la proactividad.

- En el campo de las organizaciones: En este ámbito ha predominado el modelo de Lippit (1959)¹³⁵ propone la idea del consultor como "agente de cambio" o "consultor de procesos", en este ámbito es condición significativa para ser consultor, no formar parte de la organización salvo excepciones.
- En el campo educativo autores como: Dinkmeyer y Carlson (1973, p. 65) sostiene que el modelo de consulta en el ámbito educativo debe orientarse a que "el ambiente escolar sea adecuado para el desarrollo de las potencialidades humanas y a cuidar de que la institución cumpla con sus verdaderos objetivos".

En esta tipología de intervención el consultor (orientador) tiene una función que Rodríguez Espinar y otros, (1993, p. 171), describen de la siguiente forma: El consultor como agente de cambio "no supone tanto dar consejos y proporcionar información, como transmitir valores, estrategias y técnicas para que los propios miembros del centro resuelvan los problemas. Para ello, el consultor (orientador) habrá de crear un contexto favorable que estimule la relación, que dé participación, que asuma responsabilidades, que aumente las competencias y fomente la creatividad entre los aspectos"

¹³⁵ USC www.usc.edu/dept/comp-lit/tympnum/4/lippit.htm.[w|](#) (25-04-2009)

La consulta como intervención en el ámbito educativo se caracteriza por realizarse en un plano de igualdad donde el espíritu colaborativo debe ser el centro de atención.

De estos campos de aplicación del modelo de intervención de consulta surgen cuatro diferentes posturas. Ellas son: la consulta terapéutica, cuya característica central es la prescripción, es decir, la intervención se centra en el problema no en el sujeto. La consulta preventiva y de desarrollo, con un carácter colaborativo y mediacional. Se actúa sobre el contexto donde está inmerso el sujeto. También se distingue la consulta del experto, centrada en la solución de problemas, aplicada en el ámbito educativo y de la salud mental. Y, finalmente, la consulta de procesos, donde la incidencia fundamental es el individuo y los procesos de grupo que contribuyen a la información del sistema. Este tipo de consulta es característico de las organizaciones.

También puede citarse otro modelo de consulta, conocido con el nombre de “modelo ecológico” de Conoley y Conoley (1981)¹³⁶ llamado también “Consulta Estratégica”. Esta modalidad toma en cuenta al sujeto en su intervención, y actúa sobre el contexto. Presenta un enfoque holístico y asesora para dotar al sujeto de competencias necesarias a la hora de solucionar problemas. En este sentido el modelo es preventivo, de desarrollo y proactivo.

Fases del Modelo de Consulta

1. Se inicia con una información y clarificación sobre un problema.
2. Se diseña un plan de acción.
3. Se aplica y se evalúa el plan de acción.
4. Se dan sugerencias al consultante para asumir la función de consulta.

El análisis presentado sobre el modelo de consulta nos sugiere la existencia de diferentes ejes que han determinado los diferentes enfoques que sobre él existen.

¹³⁶ DOI. WILEY [www.doi.wiley.com/10.1002/1520-6807\(198601\)23:1%3C116::AID-PITS2310230122%3E3.0.CO;2-P](http://www.doi.wiley.com/10.1002/1520-6807(198601)23:1%3C116::AID-PITS2310230122%3E3.0.CO;2-P) (25-04-2009)

Así, Vélaz de Medrano (1998, p. 149)¹³⁷ plantea que si tomamos en cuenta el carácter o función de la consulta, ésta puede ser: terapéutica, preventiva, o de desarrollo; si tomamos en cuenta los destinatarios de la consulta, ésta puede ser: centrada en el individuo, en el programa, en el servicio, en la propia organización, o en todos los ámbitos (enfoque actual). Si tomamos en cuenta las estrategias utilizadas en la consulta, ésta puede ser: conductista, cognitiva o relacional. Y, por último, si la atención la centramos en los estilos de intervención, la consulta puede ser preventiva, medicinal y colaborativa.

En el ámbito educativo venezolano este modelo ha sido desarrollado incipientemente, determinando para el orientador un rol de “consultor asesor” de donde han surgido una serie de funciones para el orientador:

1. Consultor-asesor de profesores guías y del profesorado en general. En un plano de igualdad y dentro de un estilo colaborativo, el orientador ha contribuido en la formación y capacitación del personal docente para que pueda cumplir con el rol de orientador.
2. Consultor-asesor de padres. Asesoramiento de padres referido a educación de los hijos, comunicación, resolución de problemas, toma de decisiones,... Se ha implementado como estrategia para esta consulta “la escuela de padres” asumiendo el modelo de programa en su diseño.
3. Consultor-asesor de la Institución y de la comunidad educativa. Consulta y asesoramiento a los equipos de trabajo institucionales y de la comunidad escolar a fin de generar una labor conjunta en pro del desarrollo institucional y comunitario.

Este modelo le ha impreso al Orientador la idea de agente de cambio, concretado en el planteamiento de Álvarez González (1991a, p. 201)¹³⁸ cuando dice: “el orientador dice ha de ser un elemento consultor del equipo docente y directivo, 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.”

¹³⁷ US.ES www.us.es/estudios/titulaciones/planes/plan_72_8/assignatura_720009 (25-04-2009)

¹³⁸ PSICOTHEMA www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3222 (25-04-2009)

3.3.8.7.5 Modelos de Intervención Mixtos

Bisquerra, en un trabajo anterior (1992, pp. 196-212) presenta una categoría de modelos de intervención que denomina mixto, pues resulta de la combinación de los modelos básicos, pero, además, combina enfoques de orientación, atributos, dimensiones y contextos que hacen que esta categoría presente confusión a la hora de incluirla como un tipo de modelo de intervención.

El autor de esta categoría de modelos menciona los siguientes:

- “Modelo socio-comunitario”: Para este modelo, el énfasis lo sitúa en lo social, en el entorno, se aplica en medios comunitarios, vecinales y en sus organizaciones.
- “Modelo ecológico” La intervención de este modelo, esta centrada en el ambiente, se trata de que el entorno se adapte al sujeto y no a la inversa.
- “Modelo microscópico” Es un modelo de base clínica, con escasa fundamentación teórica, es una intervención individual y remedial.
- “Modelo macroscópico” Es un modelo cuya fundamentación es multidisciplinaria, es un modelo comprensivo dirigido a la adaptación del sujeto, operacionalizado a través de la intervención grupal mediante programas de desarrollo.
- “Modelo comprensivo” Este modelo fue promocionado por (Gysbers, 1974), basándose en el concepto de desarrollo de la “carrera vital” o auto desarrollo a lo largo de toda la vida. Esta centrada en el desarrollo de capacidades como el autoconocimiento, las habilidades sociales, la intervención de roles, contextos y acontecimientos o toma de decisiones.
- “Modelos holísticos” Estos modelos se caracterizan por la integración que hacen de todos los aspectos del desarrollo, es otra denominación lingüística de los modelos macroscópicos y comprensivos.
- “Modelos sistémicos” Fundamentados en la teoría de sistemas de Bertalanffy (1976), que considera al sujeto y a las instituciones como sistemas abiertos donde los cambios generados en los otros sistemas afectan sus cambios, derivándose los sistemas de programas integrados.
- “Sistemas de programas integrados” Enfatizan la integración de programas de intervención (educativo, orientador, de salud, familiares,...) donde las

habilidades adquiridas en un programa son transferidas a otros contextos y programas. Son programas que pueden ser aplicados en forma integrada completamente al currículo, parcialmente integrados en forma paralela.

- El “Modelo CESPI (compresivo, ecléctico y basado en sistemas de programas integrados)” constituye un modelo de programas integrados creado por el departamento de MIDE de la Universidad de Barcelona, donde el orientador tiene funciones de consultor y es agente de cambio, su intervención es directa e indirecta, preventivo y atiende todo el ciclo vital.
- “Modelo psicopedagógico” Modelo defendido por Bisquerra, en este modelo la intervención orientada se caracteriza por ser comprensiva, indirecta (la consulta ha de potenciar la intervención por programas) grupal, interna y creativa.
- Modelos institucionales: Bisquerra considera que estos modelos son las propuestas de atención, presentadas por la Administración pública nacional e internacional.
- Modelos particulares: Son modelos muy independientes, aplicados por una institución, un equipo sectorial, un gabinete privado, inscritos en el marco de un modelo institucional, inspirados en un modelo teórico y operacionalizados a través de un modelo básico (consulta, programa, servicio)

3.3.8.7.6 Modelo Tecnológico

Es un modelo de intervención de orientación a través de los medios tecnológicos, modelo citado por autores como (Morrill, 1974; Rodríguez Espinar 1986 y 1993). Considerado un modelo complementario de los modelos ya citados, sobre todo al modelo de consulta, estos autores consideran que el orientador ha de estar presente, cuando él acceda a tecnológicas aplicadas a la orientación ayudándolo en la resolución de problemas, en la reflexión y síntesis, y concretando la información.

En la actualidad se discute si la tecnología al servicio de la orientación, ha de ser caracterizada como un modelo de intervención como un recurso psicopedagógico; al respecto compartimos lo planteado por Rodríguez Espinar y otros (1993, p. 181) y Rivas (1995, p. 385) al considerar que las nuevas

tecnologías han de considerarse como recursos psicopedagógicos que “liberan al orientador de tareas formativas, permitiéndole centrarse en labores de consulta”.

Por otra parte, la utilización de sistemas de multimedia y programas de orientación asistidos por ordenador están haciendo más fácil la intervención psicopedagógica por programas.

Sin embargo, los orientadores poca conciencia y formación han desarrollados en los últimos tiempos acerca de la función y utilidad de los recursos tecnológicos al servicio de la orientación.

El uso del ordenador en el área de orientación vocacional y en el marco del modelo de consulta, ha sido muy utilizado. Actualmente una persona con necesidad de ayuda en materia de elección vocacional puede ser asistido por un ordenador tal como lo plantea (Marco, O.C., pp. 383-384) para:

- Informarse sobre distintas ocupaciones.
- Comparar programas educativos.
- Recabar información sobre becas y otras ayudas para la formación.
- Explorar el campo de las opciones profesionales.
- Determinar si posee habilidades requeridas para una ocupación.
- Averiguar que ocupaciones se ajustan a sus intereses, estilo de vida,...
- Ayudarse en la toma de decisiones.
- Aprender estrategias de búsqueda de empleo.
- Reorientar su vida profesional.

Además de los beneficios mencionados las nuevas tecnologías han permitido desarrollar mediante el ordenador:

- La automatización de la administración y puntuación de los tests de intereses vocacionales.
- La interpretación informatizada de dichos tests.
- El asesoramiento orientacional por ordenador.
- La aplicación de prueba de evaluación adaptativas al sujeto de acuerdo a su conocimiento.

Creemos que la intervención de la tecnología en el proceso de orientación en general, progresará hacia niveles más cualitativos y programados con respecto al banco de datos sobre información educativa y ocupacional.

En Venezuela, la utilización de este recurso psicopedagógico al servicio de la orientación aún no ha sido desarrollado, en el ámbito de la educación pública, no se reporta ninguna experiencia de aplicación de programas de intervención orientada en ninguna área, que utilice las nuevas tecnologías, constituyendo esta situación un área virgen para la investigación, el estudio, la aplicación, y la evolución de dichos recurso. En la educación privada si se han reportado algunos intentos de informatizar instrumentos referidos a intereses vocacionales. En este sentido cabe mencionar a la Universidad Católica del Táchira. Dicha institución ha programado cursos de formación para orientadores destinados a la operacionalización mediante la informática de pruebas de intereses vocacionales. En síntesis, podemos concluir que el desarrollo del recurso tecnológico aún no ha sido implementado en forma regular en ninguna institución ni pública ni privada del país.

Otra herramienta tecnológica con un potencial excepcional para la orientación es el uso de INTERNET, que permite desde el domicilio o desde el trabajo, acceder a información desarrollada en diferentes latitudes sobre orientación.

Al respecto, Offer (O.C., citado en Repetto y otros 1997, p. 380) menciona algunos ejemplos de base de datos y programas referidos a orientación disponible a través de INTERNET:

- RIO: centrada en la mejora del acceso a la base de datos sobre educación y Orientación Vocacional y el desarrollo de este tipo de datos en países que aún no disponen de ellas:
- NETFORM: Propuesta centrada en el acceso a través de INTERNET a la base de datos sobre orientación vocacional existente en otros países.
- ANTEO: Experimentación de la videoconferencia sobre la orientación con énfasis en la base de datos identificada en NETFORM.
- ESTIA: Proyecto de Word Wide Web (WWW) es un instrumento para proveer orientación a través de redes disponibles (Red FALSOS), cuyo objetivo es producir páginas nacionales sobre educación y empleo, base de datos de los países participantes y la red HERMES,

que proporciona el uso de e-mail, grupos de información, boletines,..., y video conferencia para la formación continúa de orientación, ofrece orientación individual y grupal.

Repetto señala (1990, pp. 54-60 y 1994, pp. 863-878) que en la práctica orientadora existen seis áreas en las que pueden ser utilizadas las nuevas tecnologías como recurso psicopedagógico, a saber:

1. La orientación personal (programas para la superación del estrés, prevención de drogadicción desarrollo social y emocional, toma de decisiones personales,...).
2. La Orientación de carrera (identificación de conceptos claves de desarrollo de carrera, datos sobre formación ocupacional, preparación de currículo, solicitudes, cartas de presentación, estructuración de entrevistas profesionales, desarrollo de destrezas para la búsqueda de empleo,...).
3. El consejo académico (técnicos de estudios y trabajo académico, elección de materias optativas y estudio futuros).
4. El diagnóstico (entrenamiento en la realización de tests, administración, corrección e interpretación de pruebas).
5. Administración (horarios, calendaros, registros, estadísticas).
6. La formación permanente de orientadores (simulación de entrevistas, Rolplaying, clasificación de problemas, establecimiento de metas y objetivos,...).

Ventajas del Uso de las Nuevas Tecnologías en Orientación Vocacional

Compartimos con Vélaz del M (1998, p. 157) su planteamiento acerca de las ventajas del uso de las nuevas tecnologías en orientación vocacional. Al respecto señala:

1. Las nuevas tecnologías permiten mayor validez y fiabilidad en la administración de pruebas, en la interpretación de pruebas, en la interpretación de resultados, y en la estandarización de la corrección.
2. Permiten fácilmente la adaptación a poblaciones especiales.
3. Generan motivación al aplicarlas.
4. Permiten almacenar mucha información y facilita su búsqueda.

5. Facilitan el desarrollo de sistemas integrados (pruebas que miden diferentes aspectos del sujeto).
6. Facilitan la visualización rápida de múltiples factores que intervienen en la toma de decisiones vocacionales.
7. Favorecen la interacción entre orientador-orientado.
8. Posibilitan la inclusión y manejo de contenidos instructivos en la consulta y en la autoevaluación.
9. Permiten la aplicación múltiple de modelos teóricos.
10. Permiten el uso de video en campañas preventivas y referidas a la formación permanente de los orientadores.

Hoy por hoy la intervención orientadora se caracteriza por:

Ser dirigida a grupos, donde los tutores o profesores guías, utilizando el modelo de consulta, puedan atender, asistir, asesorar el desarrollo integral de alumnado, siempre en colaboración con la familia.

- Ser indirecta, tríada, colaboradora donde el tutor o profesor guía como intermediario, consultor, es responsable de la intervención directa, asesorado y asistido por el orientador (consultor).

Organizada a través del modelo de servicios coordinados internamente o extremadamente operacionalizados por programas integrados, comprensivos y contextualizados.

La utilización de cuanto recurso psicopedagógico pueda mejorar la calidad de la intervención, entre ellos las nuevas tecnologías y los medios de comunicación social.

Lo anteriormente planteado sugiere que en la actualidad es absolutamente innecesaria e inadecuada la adopción de un modelo único que guíe la intervención orientadora. Resulta más propio intervenir mediante un modelo ecléctico.

Pero, al asumir esta postura, inmediatamente surgen las exigencias en particular para el orientador, para el centro, para la familia. En consecuencia se exigirá:

Un mayor compromiso en la acción orientadora por parte de los profesores guías o tutores, docentes en general, padres, orientador y directivos.

La instauración de los departamentos de orientación en las instituciones.

La intervención del Ministerio de Educación en cuanto a los lineamientos institucionales, asignación de recursos humanos y materiales, supervisión y evaluación que permitan una integración orientadora centrada más en metas y objetivos que en funciones y perfiles profesionales.

Generar una formación permanente de los agentes educativos profesionales y no profesionales (familia) a fin de que las demandas de orientación sean asumidas para cada agente con competencia y formación adecuada.

Tender en la organización de los servicios de orientación educativos a la aplicación del modelo de intervención por programas, inmersos en el currículo escolar.

La investigación, que genere soluciones a todas las problemáticas atendidas en orientación.

Difundir, aplicar y evaluar el conocimiento y los hallazgos de investigación sobre orientación.

La urgencia de que el asesoramiento de orientación individual y colectivo llegue en forma efectiva a las instituciones y satisfaga las carencias y potenciar el desarrollo integral del educando, reclamar una solución pertenencia que pasa por las políticas de estado sobre orientación, seguido de la implicación de los orientadores y demás agentes educativos confiamos que al menos en nuestro país se clasifique desde el Ministerio de Educación las políticas que sobre orientación alimentan el sistema educativo actual y que los orientadores, docentes guías, directivos desarrollen una formación profesional permanente que garantice una intervención competente, eficaz, efectiva y eficiente.

3.3.9 ÁREAS DE ATENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA¹³⁹

3.3.9.1 Personal

La orientación personal o consejo, es un proceso por el cual una persona con problemas que no le incapaciten para poder reflexionar sobre sí mismo, es auxiliada por el orientador o consejero para sentir y actuar de un modo personalmente más satisfactorio. Esta ayuda se centra en la relación o comunicación dual, cara a cara, mediatizada por la entrevista y con objetivos tendentes a la adaptación, la autonomía psicológica, el ajuste a las responsabilidades sociales y la salud emocional del orientado, entre otros.

Las actuaciones del consejero pueden estar condicionadas por su adscripción a teorías comúnmente aceptadas, tales como la de rasgos y factores, psicoanalítica, perceptivo-fenomenológica, del aprendizaje, de la terapia existencial o ecléctica, entre otras. La herramienta fundamental de esta relación de ayuda es la entrevista, que pretende establecer una comunicación positiva con el orientado proporcionándole un marco de referencia estructural donde acogerse, ayudándole a expresar sus emociones, sentimientos o inquietudes de tal manera que aprenda a estar alerta ante sus reacciones emocionales y sus necesidades vitales.

El consejo es la clase de orientación más elaborada debido a su carácter de aplicación individual, y en nuestro país estamos muy lejos de conseguir cotas que nos igualem a los más adelantados. A pesar de ello, se hacen esfuerzos respecto al asesoramiento a padres de alumnos problema, a adolescentes, y en ciertos tipos de tutoría, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria.

¹³⁹ COBAES www.cobaes.edu.mx/portal/MenuPrincipal/Alumnos/OrientaciónEducativa (26-04-2009)

3.3.9.2 Académica¹⁴⁰

Se apoya la adaptación e integración del estudiante a su nuevo nivel universitario, en cuanto a conocimientos, estructuras, organizaciones, evaluaciones, etc. También se te proporcionan estrategias y técnicas de estudio que permitan mejorar tu desempeño académico, además de promover acciones que favorezcan tu permanencia en la institución.

3.3.9.3 Vocacional¹⁴¹

La orientación vocacional deviene actualmente una auténtica educación e intenta formar al individuo en el proceso madurativo para tomar comprometidamente decisiones profesionales y ocupacionales. Países avanzados y con previsión sociolaboral a medio plazo se esfuerzan a mantener bien informada a la población escolar y a las familias. Todas las cuestiones relacionadas con la profesiografía, la exploración de las aptitudes profesionales, la información ocupacional y profesional, la selección del personal de empresas, la política de empleo, la formación profesional y los problemas laborales componen, a grandes rasgos, el ámbito de estudio de la orientación vocacional.

En la adolescencia conviene hacer reflexionar al educando sobre sí mismo y el mundo profesional, sobre quién es él y hacia dónde va. Y así, son críticas estas preguntas: ¿Dónde estoy? ¿Quién soy? ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo haré?, que implican un paralelismo en el ámbito educativo con las siguientes respuestas: conocer las oportunidades, conocerse a sí mismo, formar la decisión y prepararse para las épocas de transición. El equipo orientador se esfuerza en conocer y desbrozar los factores que influyen en la decisión vocacional y que podríamos sintetizar en el listado siguiente:

1. Nivel intelectual.
2. Aptitudes.
3. Escolarización.

¹⁴⁰ RIE OIE www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF (26-04-2009)

¹⁴¹ INTERNENES www.internen.es/opositor/or/Tutoria/DTO-EOE.htm (26-04-2009)

4. Familia.
5. Personalidad; autoconcepto y autoestima.
6. Valores y sistemas axiológicos.
7. Estereotipos y expectativas.
8. Intereses, realismo, aficiones.
9. Diferencias sexuales, e influencia del medio.
10. Grupos de presión y percepción del papel que se desempeña en la sociedad.

Una vez analizados los factores, interculturalmente, se pone en marcha el dispositivo adecuado para la prestación de consejo y orientación profesional y/o vocacional, ya sea a través de los centros de recursos en el aula o la relación dual orientador-orientado, ya sea a través de la integración de los conceptos vocacionales en el curriculum o en el marco de un trabajo integrado que implique también a la comunidad.

La información profesional y ocupacional con un tratamiento de representación profesional y de confrontación de uno mismo con el mundo laboral es el nudo gordiano de la orientación vocacional. Sin la información, el individuo no puede elegir; sin la elección libre, el individuo no puede tomar decisiones responsables. Los sistemas de información profesional gozan en algunos países de prioridad en los sistemas orientadores y proporcionan al ciudadano todo tipo de referencias, fuentes y recursos. Sin este paso previo sería improductivo el desarrollo de un programa orientador realista.

La información profesional es compleja, y no todas las organizaciones pueden prestarla sin más. Para iniciarla en la escuela se propone una metodología mínima que juega con tres dimensiones elementales: 1) el conocimiento estricto del mundo laboral; 2) el conocimiento del propio yo, modo de ser y estilo de vida; 3) la confrontación de esos dos elementos previos, sociológico e individual.

Cuanto más elaborado es el sistema educativo, tanto más completa y congruente es la inserción de los principios vocacionales en los currícula escolares, respetando la progresión de un nivel escolar a otro.

Te ayuda a identificar tus intereses, habilidades, valores personales, mediante un estudio psicodiagnóstico, que te permitirá identificar tus fortalezas y debilidades, ubicar las áreas de conocimiento y desarrollo de trabajo así como elaboras un proyecto académico y laboral, además de aprender la toma de decisiones que podrás aplicar posteriormente.

3.3.9.4 Profesional¹⁴²

A través de la asesoría se obtendrá la identidad profesional, de las opciones de estudio que existen a fin de que realices una adecuada elección de carrera, valorando los diferentes factores presentes en la elección profesional, tanto internos como externos, además de intereses, aptitudes, rasgos de personalidad, autoconcepto, trayectoria académica, historia personal, influencias familiar y de medios de comunicación, Información de carreras, mercado laboral, etc.

3.3.10 ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN Y PROGRAMAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA¹⁴³

- Enseñar a ser persona
- Enseñar a convivir.
- Enseñar a pensar

¹⁴² INFODISCLM www.infodisclm.com/educacion/orientacion_educativa.htm (26-04-2009)

¹⁴³ CES DON BOSCO www.cesdonbosco.com/5/Formacion%20Alumnos/Bueno-Jimenez-Santamaria.ppt (26-04-2009)

3.3.10.1 Enseñar a ser persona

- La escuela proporciona el medio, no sólo para los aprendizajes académicos, sino también para el aprendizaje de la conducta social, el aprendizaje afectivo y de las actitudes, incluso las que se refieren a uno mismo.
- En relación con la autonomía de acción en el medio, la escuela debe desarrollar:
 - Las capacidades motrices y de dominio espacio – temporal.
 - Un pensamiento reflexivo y crítico.
 - Un adecuado equilibrio afectivo y social.
 - Una imagen positiva de uno mismo.
 - Identidad personal.
 - Conciencia social.

3.3.10.2 Formación de la identidad personal

- Coherencia entre lo que el maestro piensa, dice y hace.
- Hacer partícipes al alumnado.
- Enseñanza experimental y participativa.
- Juicios positivos, evitando los negativos.
- Libertad de expresión y acción.
- Enseñar a autoevaluarse y a auto reforzarse.
- Trabajar de modo directo y personalizado

3.3.10.3 Enseñar a convivir

- Proporcionar un medio rico de relaciones a través del juego, el diálogo, el trabajo cooperativo,...
- Toma de contacto del alumno con el resto de culturas favoreciendo el respeto y la tolerancia por los demás.
- Instrucción en lo que se conoce como habilidades sociales

3.3.10.4 Actitudes del profesor

- Comunicar confianza, seguridad y optimismo en los niños.
- Aceptar al alumno tal y como es.
- Mantener unas pautas de continuidad y consistencia.
- Ser tolerantes.
- Utilizar refuerzos positivos.
- Ser realistas en cuanto a los logros académicos.
- Evitar amenazas innecesarias.
- Asignar a los niños tareas adecuadas a su edad y posibilidades.

3.3.10.5 Enseñar a pensar

- Adquisición de instrumentos básicos de aprendizaje que les permita adaptarlos a nuevas situaciones y problemas.
- Adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes necesarias para interpretar el medio en el que viven de forma activa y crítica.
- La culminación de aprender a pensar está en aprender a aprender.

3.3.10.6 Enseñar a pensar con el profesor como mediador

Es preciso que el niño adquiera una motivación intrínseca. Esto se consigue:

- presentando tareas de dificultad moderada para que perciban que son competentes
- proporcionando experiencias de autonomía que generen satisfacción propia.

3.3.10.7 Agentes implicados

- Profesor - tutor en estrecha colaboración con los demás docentes, actuando lo más favorablemente para todos los alumnos.
- Los padres en estrecha relación con el centro y el equipo docente.
- La sociedad debe implicarse ofreciendo los recursos necesarios.

3.3.11 ASPECTOS ÉTICOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA¹⁴⁴

La Ética de la relación de Orientación, es construida desde una Ética de las relaciones interpersonales. La primera es uno de los modos particulares de existencia de la segunda. Y se resumen a continuación:

- El Respeto al Derecho del otro.
- El Respeto a la individualidad, a la diferencia (personal, emocional. Intelectual y por ende de las elaboraciones a ellas vinculadas).
- La igualdad en lo esencial y la equidad en lo importante.
- La aceptación mutua (en lo común y en lo no común)
- El reconocimiento de la autoridad sin detrimento de la autonomía y la independencia personal.
- La libertad de decisión responsable.
- La independencia para la interdependencia.
- La observancia del interés común.

¹⁴⁴ RIEOEI www.rieoei.org/oe04.htm (26-04-2009)

- La primacía de los valores universales del ser humano.
- El Compromiso y la solidaridad humana.

Las personas que entran en una relación de Orientación en calidad de Orientado tienen derecho a:

- Recibir asistencia profesional de Orientación y que esta le sea brindada en las mejores condiciones posibles para favorecer su bienestar psicológico.
- Que se respete su individualidad, sus creencias religiosas, éticas, morales y políticas.
- Ser informado de que existen técnicas y metodologías de trabajo distintas de aquellas con las que trabaja el orientador.
- Que el Orientador no se considere dueño exclusivo del conocimiento y a que sus aportes sean considerados en paridad con los del terapeuta.
- Que las comunicaciones entre profesionales acerca de sus problemas se realicen con el debido respeto a su dignidad.
- Discrepar con las intervenciones del Orientador sin que ello sea considerado ineludiblemente una forma de resistencia, interferencia, ataque al tratamiento o atentado a la autoridad e integridad profesional del especialista.
- Que se resguarde su intimidad mediante el respeto del secreto profesional.

- Que se le confirme la realidad de sus percepciones, incluyendo aquellas que se refieren a su Orientador.
- Que todas las intervenciones técnicas sean realizadas de tal modo que su autoestima no resulte dañada.
- Expresarse libremente, pero también a guardar silencio en aquellos momentos en que comunicarse pudiera resultarle humillante, denigratorio o peligroso.
- Tener la comprensión, la empatía y la paciencia de su Orientador.
- Una valoración de su Orientador que lleve en cuenta sus posibilidades de cambio y también sus limitaciones, que respete y considere su tiempo personal; pero que también insista en que cambie hoy lo que hoy puede ser cambiado.
- Tener un proceso diagnóstico - exploratorio que permita organizar adecuadamente las acciones a realizar, sin ser por ello etiquetados ni limitados arbitrariamente en sus posibilidades de desarrollo.
- Recibir información diagnóstica y pronóstica, administrada de forma tal que permita la autonomía de sus decisiones sin dañar la valoración de sí mismo.
- A que los terapeutas aporten todos los recursos y métodos que sea necesario aplicar para la resolución o alivio de sus problemas.
- Equivocarse y tener razón, como lo tiene su Orientador.
- Que lo Orientadores revisen los modelos y teorías que sustentan sus prácticas, a fin de descubrir si éstas los llevan ineludiblemente a vulnerar los derechos arriba enunciados.

- Decidir si quieren ser atendidos a no por un Orientador con el que por razones personales debidamente justificadas no se sienten confiados y seguros, después de haber escuchado el criterio del especialista que recibió su demanda de atención.

TRABAJO DESARROLLADO POR EL ORIENTADOR¹⁴⁵

Rol del Orientador en el Establecimiento:

- Ser parte activa del Equipo de Gestión.
- Ser partícipe de la formulación y ejecución del PEI de la Unidad Educativa.
- Coordinar acciones tendientes a continuar implementando los OFT y los OFV.
- Ser líder y agente motivador en la UE.
- Asumir liderazgo para planificar, dirigir, llevar a la práctica y finalizar programas atinentes a su hacer directo y otros en la UE.
- Cumple una función de apoyo permanente a los distintos estamentos de la UE.
- Contribuye a crear las condiciones para que todos (equidad) los Aprendices tengan éxito en sus experiencias de aprendizaje.
- Es un ente prestador de servicios en su UE.
- Ser una instancia de acogida entre los diversos actores comprometidos e involucrados en la tarea educacional, esto es, Aprendices - alumnos, Docentes y Familia.
- Con los aprendices ser consejero, coordinador, mediador, guía, informador y formador.
- Con la familia ser una articulación que une a los Padres con el Establecimiento, dar una asistencia educativa hacia y a la familia.
- Cumplir una función altamente integradora de los Padres y Apoderados.

¹⁴⁵ MONOGRAFIAS www.monografias.com/trabajos14/orientacion-educacional/orientacion-educacional.shtml (26-04-2009)

- Estos roles no están extraídos de un texto, ni corresponden a una visión académica, están extraídos de la realidad concreta del medio educativo en conformidad al Segundo Encuentro Provincial de Orientadores.

Al analizar los roles descritos se pueden extraer, en beneficio de la objetividad de futuros análisis, las siguientes fortalezas y debilidades:

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Relación de empatía generalizada. • Elevada confiabilidad como persona de fiar. Inspira confianza. • Relaciones de respeto. • Estamento de apoyo multivalente. • Relaciones veraces y creíbles. • Relaciones participativas multinivel. • Utiliza las redes de apoyo existentes. • Instala redes de apoyo en su UE. • Recibe apoyo por parte de un equipo multiprofesional. • La labor del Orientador está reconocida por la comunidad escolar. • Ser profesionales con capacitación permanente. • Ser un ente social motivador. • Capacidad para asumir liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción punitiva de su rol por otros estamentos. • Carga horaria insuficiente para desarrollar gestión. • No se cuenta con espacios físicos adecuados. • Falta de horas de contrato y de permanencia en la UE. • Carencia de recursos asignados a la función. • Ignorancia respecto de la importancia del cargo y su función. • Ausencia de una Política de Orientación a nivel Nacional, Regional, Provincial y Comunal. • Definir el rol del Orientador en el proceso de Reforma Educacional. • Poca claridad acerca del verdadero rol del Orientador en las UE. • Ausencia de un coordinador de Orientación en todos los niveles de la UE. • La Reforma Educacional hasta ahora no ha considerado a la Orientación como debiera ser, no se ha legislado al respecto. • Depende, en muchos casos, de la Dirección los espacios de trabajo que se le den al Orientador. • En la mayoría de los casos, los "Encargados de Orientación" no tienen horas de contrato suficientes. • Muchos "E. de O." No tienen capacitación específica en el área, o esta es mínima.

- Incentivar la incorporación de los Padres al Equipo de Gestión Escolar.
- Participar en la elaboración, puesta en marcha y evaluación correctiva del PEI.
- Elaborar Proyectos tendientes a desarrollar un Programa de Educación Familiar para comprender los cambios que ocurren en la Adolescencia,

Uso del tiempo libre por parte del Adolescente, Compartir un Proyecto de Vida, ¿Cuál es mi carrera? etc.

- Retomar las Escuelas para Padres y crear espacios de conversación en las temáticas propias de ellos.
- Realizar y asesorar Talleres Laborales con vistas a mantener activo un Stand de Bienestar.
- Incentivar a los Centros de Padres y Apoderados para que obtengan una Personalidad Jurídica que les permita postular a Proyectos que los beneficien directamente.
- Utilizar las Profesiones u Oficios de los Padres y Apoderados en beneficio de actividades curriculares.

Con la Unidad Educativa:

- Abrir la Escuela a la Comunidad.
- Realizar Trabajos Individuales y/o grupales relativos a programas de Orientación para la Carrera.
- Llevar a cabo Talleres de Reflexión con temáticas en torno a la Educación en Valores Integrando a los Docentes, Padres y Alumnos.
- Programar Jornadas de Reflexión en torno a los desafíos que presentan los avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, y su impacto en la Educación.
- Apoyar la inserción curricular de los Temas Transversales que exige la formación integral del educando.
- Evaluar a los Padres y Apoderados frente a la acción educativa que desarrollan con sus hijos e hijas.
- Fruto de lo anterior, elaborar cartillas educativas con elementos que sean bases de apoyo para la acción educativa familiar.
- Asesorar a los Docentes en los programas semanales de Efemérides.

Con los Alumnos:

- Dirigir junto con los Profesores Asesores del Centro de Alumnos y la Directiva del CEAL el Consejo General de Profesores Jefes y

Presidentas de Microcentros con la finalidad de construir espacios de integración democrática y generación conjunta de ideas.

- Asesorar al CEAL entregando los lineamientos transversales y promoviendo acciones concretas de Bienestar Estudiantil.

3.3.12 PROFUNDIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Dado que esta tesis trata de la orientación vocacional, a continuación se detallan aspectos propios de ésta área.

La elección de una profesión y/o trabajo apunta no solo hacia una actividad u opción profesional, sino a una forma de vida, por tanto, la elección debe hacerse consciente de que con ella formamos parte de nuestra identidad, de nuestro "yo" y que a través de ella, asumimos un rol, un estatus y hasta elegimos una pareja (Aguirre Baztán, 1996).

La vocación no aparece como algo puntual y espontáneo, sino que se inicia en la infancia, va configurándose durante la adolescencia para definirse en la adultez. No obstante, estas vocaciones tempranas pueden estar enmascaradas de motivos inconscientes que no son sino compensaciones, mecanismos de defensa ante conflictos de la primera infancia; por ello es necesaria una buena orientación para realizar una elección conforme al "yo" real del sujeto (Aguirre Baztán, 1996).

Esta vocación no sólo está determinada por los motivos inconscientes, sino también por otros más conscientes como las actitudes, aptitudes, intereses, capacidades y personalidad. A su vez, estos pueden potenciarse o no, influidos por factores socio-ambientales y culturales como agentes de socialización (familia, amigos), por el prestigio y auge de ciertos estudios en comparación con otros, el género, etc. La vocación, es el resultado de unos factores más inconscientes (a veces desconocidos por el sujeto) que pueden o no modificarse a través de los factores socio-ambientales y culturales. (Aguirre Baztán, 1996).

3.3.12.1 ¿Qué es la vocación?¹⁴⁶

- En primer lugar, es importante saber que la vocación no es algo con lo cual uno nace. Las personas nacemos con ciertas características que podemos desarrollar o no durante la vida, dependiendo del medio familiar y social que nos rodee, los cuales estimularán unas y no otra características o habilidades.
- La palabra vocación suele utilizarse como garantía de felicidad; es decir, quien realiza algo para lo cual “tiene vocación” lo más probable es que logre la felicidad al menos en el ámbito laboral. La vocación se cree que es algo interno, que nos impulsa hacia una determinada actividad, la cual haremos en forma entusiasta y exitosa. Cuando las personas creen que la vocación se puede “encontrar” de forma mágica, como quien busca un tesoro escondido, esta búsqueda se convierte en una misión desesperada, contra el tiempo, que puede llegar a ser muy angustiada.

3.3.12.2 Cómo se define la orientación vocacional

En su origen etimológico <<vocación>> viene del latín <<vocatio, vocationis>> que significa <<llamado>>, <<invitación>>; es decir, la vocación se deriva desde fuera del sujeto, es exterior a él y lo invita a participar de una determinada situación: la elección de una profesión, de un trabajo, de una carrera. (Aguirre Baztán, 1996).

No existe una definición única ni clara de lo que de lo que es la Orientación Vocacional, ya que ésta ha sufrido a lo largo de su historia, una evolución que indica que aún hoy en día se encuentra con nuevos problemas de identidad, metodología y direccionalidad. En un principio eran los profesionales de la problemática social los que se hacían cargo de la orientación, centrándola en la escuela. Mas adelante, los estudiosos del tema, trataron de conectar la escuela

¹⁴⁶ VOCACION www.vocacion.com/vocacion.htm (27-04-2009)

con el mundo laboral, pero no fue hasta Parsons (1908) que esta orientación no se hizo más científica, basándose en técnicas psicológicas y sociológicas de comparación entre los rasgos del trabajador y los requisitos de las ocupaciones. Luego, no sólo se le dio la importancia a la elección ocupacional sino que se añadió a ésta el concepto de <<sí mismo>> y la propia aceptación personal de los sujetos (Aguirre Baztán, 1996).

Las transformaciones económicas y el desempleo juvenil también han hecho cambiar el enfoque orientativo vocacional, apoyando y ayudando a adaptarse a estos jóvenes, y ampliando sus servicios. La evolución actual de orientación vocacional depende de las nuevas tendencias y cambios en el trabajo, en la educación y en la familia, que sugieren que se precisa una base más amplia para orientar, pues se han dado cambios en el papel del hombre y de la mujer en el mundo. Sin embargo, hay intentos de conceptuar este tema; así, Ratón (1988) define <<orientación>> como: <<la orientación es la ayuda sistemática, técnica, ofrecida a una persona, para que llegue a un mejor conocimiento y aceptación de sus características y potencialidades, de su propia realidad y del medio en el que ésta se desarrolla y al logro de la capacidad de auto-dirigirse. Todo ello dirigido al desarrollo de su personalidad y a unas contribuciones sociales eficaces>> (Aguirre Baztán, 1996).

El difícil paso del sistema educativo a la actividad laboral supone la necesidad de un ajuste <<ajuste>> del sujeto a la nueva realidad laboral. La orientación vocacional facilita la inserción de los sujetos a ese mundo laboral, basándose, por una parte, en sus posibilidades, en sus motivaciones, en sus limitaciones e intereses, y por otra, en las facilidades o dificultades y barreras que les impone su medio (Aguirre Baztán, 1996).

Asimismo, la orientación profesional tiene como fin asesorar y ayudar al individuo a descubrir su vocación y orientarle hacia la actividad cultural o profesional en la que mejor puede realizarla, ayudando a reconocer sus propias aptitudes y asesorándole sobre cual ha de ser su preparación, no solo para realizar ese trabajo de forma efectiva, sino para poder permanecer en él. (Aguirre Baztán, 1996).

Así se puede describir la orientación vocacional como un <<proceso de ayuda al orientado para que, al conocerse a sí mismo y al mundo del trabajo, se

prepare y acceda a la profesión adecuada a sus aptitudes, intereses y rasgos de personalidad, teniendo en cuenta las posibilidades de estudio y de trabajo existentes>>. Todo ello debe realizarse mediante un equipo orientador interdisciplinario (tutor, profesores, psicólogos, pedagogos). (Aguirre Baztán, 1996).

“La **orientación vocacional** y profesional reduce de manera sustancial el tiempo que a una **persona** le costaría reconocer en qué área tiene ventaja comparativa en relación con sus semejantes. el aprovechar esto le hace más eficiente, productivo y exitoso; sin mencionar -por supuesto- el tiempo y los **recursos** que se ahorró y que probablemente dedicó a otra útil actividad, a la cual, no hubiera tenido acceso si no hubiera tenido una **orientación vocacional** o profesional”.

3.3.12.3 Objetivos de la Orientación Vocacional¹⁴⁷

- En primer lugar, al conocimiento del alumno, es decir, a describir sus propias capacidades, su rendimiento, sus motivaciones e intereses, su inteligencia y aptitudes, su personalidad. A partir de aquí, se le mostrarán las posibilidades reales que le ofrece el mundo académico y profesional, para que descubra su propia vocación, y tome una decisión libre y acorde con sus características y las del entorno.
- En segundo lugar, deben dirigirse hacia los padres, ya que éstos deben colaborar y participar en el proceso de orientación, siendo debidamente informados de la realidad educativa y laboral existente para aconsejar y apoyar a sus hijos, siempre y cuando no haya interferencia en la libre elección de los mismos.
- Por último, también hacia la escuela, la cual debe prestar a sus alumnos un verdadero servicio de orientación y asesoramiento permanente, preparándolos para la diversidad y movilidad de empleos e informándoles sobre el seguimiento de nuevas tecnologías, la demanda laboral, etc., lo

¹⁴⁷ MONOGRAFÍAS <http://www.monografias.com/trabajos40/orientacion-vocacional/orientacion-vocacional.shtml> (27-04-2009)

cual le permitirá adaptarse a las nuevas formas de empleo o a las ya existentes. Se han de buscar estrategias que posibiliten el paso de la escuela al trabajo, pues existente un gran desfase entre el mundo educativo y el laboral.

- El objetivo último sería el dar instrumentos al joven que le permitan tomar una decisión adecuada sobre su futuro profesional.

3.3.12.4 Técnicas de Orientación Vocacional

López Bonelli (1989) plantea tres técnicas de investigación:

- La entrevista.
- La técnica de reflejo.
- La entrevista de información.

La entrevista

La entrevista en orientación vocacional es individual, operativa en la medida en que el objetivo es que el individuo sea capaz después del proceso de elegir una carrera, y focalizada, alrededor de qué profesión y/o estudios quiere hacer. Tiene un valor terapéutico pues debe permitir resolver conflictos, esclarecer motivos y fantasías inconscientes, fortalecer funciones y/o roles, etc., que impiden elegir.

Técnica reflejo

Pretende que el sujeto se autocomprenda y resuelva sus problemas. No es directiva y se dirige a la raíz emocional de la conducta y las actitudes, puesto que, clarificados los sentimientos, se esclarecen ideas y experiencias.

Consiste en que el sujeto exprese lo que piensa sobre una situación (reflejo inmediato), sintetice sus sentimientos y actitudes (reflejo sumario), elaborando un mensaje, discerniendo entre lo esencial y lo accesorio (reflejo terminal).

Entrevista de información

Trata de clarificar la imagen distorsionada sobre un trabajo o profesión, ya sea por falta de información, factores internos, etc. El objetivo es elaborar y transmitir información realista, favorecer la comunicación, esclarecer y fomentar la búsqueda de información.

3.3.12.5 Factores sociales que influyen en la planeación vocacional.¹⁴⁸

Influencias principales en la elección de la carrera.

Los datos que se plasman a continuación fueron obtenidos del autor Robert E. Grinder, en su obra "Psicología de la Adolescencia", publicada en 1989.

Los agentes de enculturación del adolescente. El joven adolescente necesita de una serie de mecanismos que le ayuden a integrarse a la sociedad y adquirir el estatus psicosocial de la adultez. La familia, el grupo y el contexto sociocultural proporcionan esos mecanismos, tanto psíquicos como sociales, y actúan a modo de contextos espacio-temporales.

Durante la adolescencia, el joven se halla influido por los <<agentes de enculturación>> (familia, grupo, escuela, mass-media, etc.) que se encargarán de transmitirle conocimientos y de proporcionarle una identidad individual y grupal. Tanto en la familia como en la escuela, va a realizar unos aprendizajes, como el de la adquisición del rol social y profesional. Los mass-media van a influir en el joven transmitiéndole una serie de patrones culturales como son la valoración del poder, del prestigio, del ocio, del placer, del consumo, etc., creándole graves contradicciones al topar con la realidad laboral, que es otra muy distinta y a través de la que no le será posible acceder al mundo que la sociedad valora.

¹⁴⁸ SIE http://www.sie.es/crl/archivo_pdf/ORIENTACION%20VOCACIONAL.pdf (27-04-2009)

El prestigio social. Los estereotipos. Existe toda una serie de estructuras socioambientales, las cuales surgen del contexto de donde procede el joven, que influyen en su elección profesional. Se encontró que, en primer lugar, se prestigian determinadas profesiones en detrimento de otras, las cuales pueden agradar o satisfacer más al joven. La medicina, el derecho, ingeniería, informática, etc., son carreras que se consideran ligadas a una posición social elevada, desprestigiándose profesiones más relacionadas con lo humanístico, la filosofía, etc., es decir, carreras no científicas, ni técnicas.

Por otra parte, se valoran los méritos y éxitos conseguidos en todos los órdenes de la vida, rechazándose a personas que no consiguen alcanzar las cotas impuestas por la sociedad. Lo que importa es ser de los primeros en todo, ganar más dinero, tener más poder, consumir más, aumentar los títulos académicos, subir en la escala social, etc.

La sociedad promueve y ensalza los valores materiales, la búsqueda de placer y obtención inmediata de las cosas, lo cual hace que el joven se decepcione al descubrir la irrealidad de conseguirlo todo.

Los medios de comunicación muestran una serie de ídolos o héroes adolescentes que son valorados por sus hazañas, trabajo o éxitos, no conseguidos por el estudio ni el sacrificio, lo que va a generar en el joven una gran contradicción: por un lado, la sociedad le exige buenas calificaciones escolares o títulos académicos, y, por otro, le ofrece un mundo sólo accesible si se tiene una buena remuneración económica, un trabajo, lo que a su vez, parece ser sinónimo de madurez e independencia. Estudiar y trabajar le son presentados como dos mundos diferentes e incluso incompatibles.

La diferencia de géneros. Otro factor a tener en cuenta son los importantes cambios que, en la actualidad, está produciendo el acceso al mundo laboral de la mujer. Cambios que se aprecian, por ejemplo, en la ocupación de determinadas profesiones que hasta ahora eran exclusivas del género masculino; en la partición del trabajo doméstico y la crianza de los hijos si la mujer sale a trabajar (compartir o cambiar roles), etc.

La familia como agente de socialización. Las presiones sociales son otro tipo de influencias que el adolescente recibe de su familia al intentar elegir su profesión.

Los padres, a veces, imponen a sus hijos determinadas opciones profesionales porque creen que éstos son incapaces de tomar decisiones maduras por sí mismos. Estas presiones (directas o indirectas) suelen consistir en aconsejar qué elección es la más favorable para ellos, orientarles hacia qué profesiones no debe elegir hablando desfavorablemente de ellas, etc. Estos padres no suelen tener un verdadero conocimiento de las capacidades y motivaciones, aconsejándoles profesiones hacia las que no tienen quizás ningún interés ni calificación. Otras veces, los padres proyectan sus deseos frustrados sobre su hijo, esperando ver su narcisismo gratificado a través del joven.

Puede influir en la decisión del adolescente la propia profesión de los padres; en un intento de identificarse con ellos elegirá la misma, o si quiere desapegarse de ellos optará por otro camino. La actitud positiva o negativa de los padres hacia su propio empleo incidirá, en gran medida, en la Percepción que el trabajo en general, y la profesión en particular, tendrá su hijo.

Relación escuela-trabajo. Existe un poca relación entre los conocimientos adquiridos dentro del sistema educativo y la realidad laboral. Asimismo la escuela es un importante agente de socialización que influye de forma clara en el adolescente.

3.3.12.6 Factores individuales que influyen en la planeación vocacional.

El problema de la elección vocacional.

Es en la adolescencia cuando el muchacho va a tener que empezar a decidir cuál va a ser su futuro, a forjar su identidad social. Esta tarea le resulta difícil, pues tiene que decidirse en plena crisis puberal y psicológica: cambios corporales, inseguridad, deseos de independencia, cambios continuos de intereses, etc., que van a complicar la decisión, ya que el sujeto está inmaduro

no sólo vocacionalmente sino en el ámbito de toda su personalidad. (Aguirre Baztán, 1996)

A pesar de todo, el joven debe decidirse, intentando que la elección le permita alcanzar un nivel óptimo de satisfacción individual (autorrealización), de adaptación y de compromiso social. La elección conforma el destino personal, da seguridad. (Aguirre Baztán, 1996)

Numerosas teorías han intentado sistematizar los factores que inciden en la elección de la profesión y/o estudios, poniendo los determinantes totalmente fuera del control del individuo (teorías del azar), en el ambiente (teorías sociales), en el individuo (teorías psicológicas) o en la economía (teorías económicas). Lo que sí es importante es que la elección vocacional y/o profesional debiera ser un proceso dinámico y continuo que se inicia en la infancia, se delimita en la adolescencia y se configura a lo largo de toda la adultez. En este proyecto influyen factores tanto individuales como sociales, a través de los que se va formando la identidad vocacional-ocupacional.

Motivaciones individuales

Motivaciones inconscientes

El inconsciente esta constituido por representaciones de instintos que buscan hacerse conscientes, y que no lo son, debido a unos mecanismos de defensa que los censuran. Ya sea por asociación, por acontecimientos que ocurren al sujeto, algunas de esas representaciones llegan a la conciencia a través de la proyección, la condensación, el desplazamiento, y el mecanismo más vinculado a la elección de la profesión, la sublimación, proceso por el cual el sujeto satisface pulsiones desviándolas hacia fines culturalmente elevados y socialmente positivos y aprobados (Aguirre Baztán, 1996).

En el deseo vocacional del joven intervienen, además de la edad, el entorno familiar y cultural, etc., su organización afectiva.

- La elección vocacional supone encontrar el equilibrio entre dos mundos:
- El personal o interno, relacionado con las motivaciones inconscientes y;
- El externo, relacionado con lo que el sujeto dice querer hacer.

El adolescente va a elegir su vocación profesional y su rol social de varias formas posibles:

- Buscando seguridad personal: sometiendo su identidad a la de los padres, grupo, etc., para no entrar en conflicto: el adolescente será lo que otros decidan por él;
- Buscando la manera personal de expresar lo que uno vive y percibe del momento histórico y del grupo en donde se encuentra, sin perder la mismidad;
- Posición individualista: asumir el rol al margen de la realidad.

Es necesario que los conflictos entre instancias (yo-ideal del yo; superyóico, etc.) que reflejan confusión y discontinuidad entre lo real (externo) y lo psíquico (interno), sean llevados a niveles conscientes para evitar sentimientos de culpa, fracaso, debidos a una elección que responde a un intento de compensar situaciones de malestar y frustración vividas en la primera infancia y que no han sido elaboradas (Aguirre Baztán, 1996).

Motivaciones conscientes

En la elección de la profesión debemos atender a las posibilidades reales del sujeto, pues tanto los padres como la sociedad presionan hacia profesiones y estudios para los que el adolescente puede no estar dotado, que no harán sino disminuir su autoestima sumirlo en un sentimiento de fracaso, tendrán la sensación de estar perdiendo el tiempo, dejarán de esforzarse, viéndose incapacitados hasta para lo que pueden hacer.

Otros padres subestiman a su hijo, impidiéndole hacer unos estudios para los que está capacitado y motivado.

Entre ambas actitudes, el profesional u orientar, debe evaluar las capacidades del joven, sus intereses, sus aptitudes, etc., atendiendo no sólo a lo que manifiesta querer hacer (influencias externas), sino a móviles más profundos (motivaciones inconscientes) (Aguirre Baztán, 1996).

Entre los motivos conscientes que hay que conocer:

A) Las actitudes

Se entiende por actitud la tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación. En una orientación social, es la inclinación subyacente a responder de manera favorable o desfavorable.

En una actitud diferenciaremos:

- el componente cognitivo: aplicado a la elección de estudios o profesión sería la percepción de la situación laboral, las asignaturas, horarios, remuneración, etc.;
- el componente afectivo: los sentimientos y pensamientos que el trabajo o estudios despiertan en el sujeto
- el componente conductual: tendencia o disposición a elegir tal trabajo o estudios.

B) Las aptitudes y/o capacidades

Las aptitudes básicas a observar para la elección de estudios y/o profesión serían:

El intelecto: sólo una marcada debilidad mental o psíquica puede impedir llevar a cabo la mayor parte de aprendizajes profesionales o académicos; incluye:

- comprensión y fluidez verbal,
- numéricas,
- espaciales y mecánicas,
- razonamiento,
- memoria,
- Percepción y atención.
- Capacidades Psicomotrices.
- Capacidades físicas: para profesiones en las que el aspecto corporal y la resistencia física son importantes: atienden a: estatura, peso, fuerza de

las manos, capacidad vital, etc.

- Capacidades sensoriales y artísticas: vista, oído (música), sentido Kinésico, gusto (gastrónomos), olfato (degustadores), etc.
- Habilidades manuales: manipulación simple, coordinación bimanual, etc.

C) Intereses

Se definen como la atención a un objeto al que se le atribuye un valor subjetivo.

Tanto las aptitudes como los intereses son la punta del iceberg de la elección vocacional; debajo de éstos, encontramos las motivaciones inconscientes.

El autoconocimiento permite ir tomando conciencia de la experiencia personal y de las propias potencialidades, de una forma más realista, motivando al adolescente a mejorar sus aptitudes y capacidades en la zona de interés.

La motivación y los intereses también se relacionan. Los motivos son los que impulsan la conducta y suelen ser inconscientes y tienen su raíz en los motivos y necesidades de carácter emocional y dinámico (Aguirre Baztán 1996).

3.3.12.7 Teoría tipológica de las carreras, de Holland.

Antecedentes

La siguiente información fue retomada del libro "Teorías sobre la elección de carreras", de Samuel H. Osipow.

La teoría de Holland acerca de la selección vocacional representa una síntesis entre dos corrientes de pensamiento de la psicología vocacional. La concepción popular que Holland emplea en su teoría es una elaboración de la hipótesis que afirma que la elección de una carrera representa una extensión de la personalidad y un intento por implementar ampliamente el estilo de comportamiento personal en el contexto de nuestra vida laboral. El nuevo rasgo que Holland introduce es la noción de que la gente proyecta sobre títulos ocupacionales sus puntos de vista acerca de ella misma y del mundo laboral que prefiere. Por medio del simple procedimiento de dejar que los individuos expresen sus preferencias, o desarrollen sus sentimientos, hacia una lista

particular de títulos ocupacionales, Holland asigna a las personas estilos personales que tienen implicaciones teóricas para la personalidad y la elección vocacional.

La concepción de Holland acerca del desarrollo vocacional tuvo su origen a partir de sus experiencias con las personas implicadas en la toma de decisiones relativas a las carreras. Dicho investigador observó que la mayoría de las personas veían el mundo ocupacional en términos de estereotipos ocupacionales. En vez de concluir que tales estereotipos confunden a las personas y le causan al orientador vocacional dificultades adicionales, Holland invirtió el proceso de los estereotipos a su favor y supuso que éste se basa en las experiencias individuales con el trabajo; así pues, los estereotipos de fundamentan en la realidad y poseen un alto grado de utilidad y precisión. Holland formuló la hipótesis de que cuando el individuo posee pocos conocimientos acerca de una vocación particular, el estereotipo que sostiene revela información sobre él, y esto sucede de manera más parecida a cómo una prueba proyectiva revela la dinámica de la personalidad. En consecuencia, Holland construye una lista de títulos ocupacionales que serían útiles como mecanismo sobre el cual una persona podría proyectar su estilo de vida preferida.

La teoría Ambientes ocupacionales

Las afirmaciones originales de Holland (1959) fueron modificadas como resultado de sus propias investigaciones para evaluar la teoría (1962). En sus afirmaciones originales, Holland sostiene que dentro de la sociedad existe un número finito de ambientes laborales. Estos ambientes son motrices (agricultores, conductores, etc.), intelectuales (químicos, biólogos), de apoyo (trabajadores sociales, maestros), de conformidad o convencionales (contadores, cajeros), de persuasión (vendedores, políticos) y estéticos (músicos, artistas).

- Lo más importante es la detección de intereses y habilidades individuales, motivando y propiciando el desarrollo de ello dentro del ámbito académico, artístico, psicomotriz y de relaciones interpersonales.

- Favorecer la autoestima para que la decisión personal sea objetiva y llevada a cabo con responsabilidad.
- Proporcionar herramientas de autoconocimiento, tales como entrevistas de Orientación Vocacional, pruebas de intereses, pruebas de habilidades, pruebas de personalidad, información y acercamiento a planteles e instituciones ya que todo ello coadyuva a una decisión personal integral

3.3.12.8 Posibilidades de desarrollo de la carrera en el marco de la función orientadora¹⁴⁹

La dimensión social de la educación lleva a ésta a ofrecer procesos individuales de formación para que cada alumno desarrolle sus potencialidades con el fin de mejorar su integración en el sistema sociocultural, por lo que entendemos que la educación debe ser orientación e ir más allá de la mera transmisión de contenidos conceptuales, trascender la mera instrucción y convertirse en formación. De esta forma, la acción orientadora con talante educativo es competencia de los departamentos de orientación, de los tutores, del resto de profesores y de todos aquellos miembros de la comunidad educativa que puedan contribuir a la optimización de los procesos educativos. Así pues, la acción tutorial y orientadora debe enseñar, según se recoge en los materiales elaborados por el MEC (1992:47) a: "pensar; ser persona; convivir, comportarse, decidirse". Se dice además que orientar es: "educar para la vida; asesorar sobre procesos alternativos; educar en la capacidad de tomar decisiones; capacitar para el propio aprendizaje".

Poco a poco, y en la medida en que la orientación esté integrada en los procesos educativos e impregne la práctica docente, se contribuirá a la elaboración de un proyecto de vida que implicará asimilar la realidad y optar entre las múltiples posibilidades que ésta nos ofrece. De esta manera educar en la toma de decisiones se convierte en un objetivo importante, porque,

¹⁴⁹ CES DON BOSCO www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista (27-04-2009)

desarrollar adecuadamente las capacidades que lo permiten, implica participar activamente en las propias decisiones.

En relación con el desarrollo de la carrera y la elección profesional surgen diferentes teorías que ponen énfasis en distintos aspectos que originan diferentes modelos de orientación vocacional, siendo necesario definir el paradigma teórico que inspira la práctica orientadora para construir un proyecto integrado por programas de orientación vocacional.

Rodríguez Moreno recoge en Álvarez Rojo et al. (1987: 66-67) las teorías más significativas de la orientación vocacional:

- Teorías procesuales: consideran la elección dentro de un proceso consistente en estadios o pasos que una persona debe ir recorriendo progresivamente.
- Teorías basadas en el desarrollo o evolutivas: la psicología evolutiva y los estadios vitales del ser humano presiden estas teorías.
- Teorías de la personalidad: consideran las preferencias vocacionales como expresión de la personalidad.
- Teorías del azar: defienden que una persona llega a ocupar un destino profesional determinado sin haber planificado en absoluto su futuro y sin haber definido sus metas, ya sea por impulso, reacción emocional o accidente.
- Teorías complejas o eclécticas: se sintetizan en los siguientes principios:

Las profesiones se escogen para que satisfagan las necesidades que más nos preocupan o atenazan, estas necesidades pueden ser percibidas intelectualmente o sólo sentidas vagamente pero siempre influyen en el orientado, la información ocupacional y personal afecta considerablemente la elección que, por otra parte, puede estar sujeta a cambios según varíen las necesidades

Del ámbito teórico, surgirán los programas de orientación vocacional cuyas características entendemos que deben ser las siguientes: en primer lugar debe

adaptarse al contexto puesto que, las características del grupo al que se dirige, van a condicionar su puesta en práctica. El punto de partida será, entonces, la detección de necesidades desde un análisis sistémico para ajustar la oferta a la demanda con el fin de cubrir las expectativas de los destinatarios del programa. Las posibilidades de integración en el programa deben ser diversificadas con el fin de atender a las características y circunstancias individuales y en todo caso la oferta de actividades debe contemplar poner en relación al alumno con la realidad a través de diferentes experiencias reales o simuladas para que a través de las interacciones que se produzcan se puedan ir perfilando los intereses profesionales desde el desarrollo de la carrera.

Con anterioridad se ha apuntado que la forma óptima de desarrollo del programa de orientación vocacional es su integración -infusión- en el currículo de manera que se implique a todo el profesorado en labor tan importante y decisiva para la vida de las personas. La oferta de orientación deberá contribuir al conocimiento ajustado - posibilidades y limitaciones- de uno mismo, de los itinerarios de formación, de los planes de estudios universitarios, de las expectativas y la oferta del mundo del trabajo, de las estrategias que hay que poner en marcha para elegir bien, se trata de facilitar la transición a la vida adulta y activa desde una formación adecuada a los intereses profesionales.

Como el resto de los programas que se desarrollan en el centro, debe estar respaldado por el Equipo directivo, el Claustro de profesores y el Consejo escolar y requiere del concurso de los tutores.

La acción orientadora en relación con el desarrollo de programas de orientación vocacional propuestos por el Departamento de orientación del Centro se desarrollará atendiendo a:

- personalizar la educación.
- contribuir al diseño y al desarrollo del proyecto de vida.
- facilitar la transición a la vida adulta y activa.
- favorecer la madurez personal, académica y vocacional.
- informar y ayudar a buscar y procesar información sobre itinerarios educativos, planes de estudio y demandas laborales, ...

3.3.12.9 La capacidad mental factor para la orientación vocacional

Inteligencia

- Los adolescentes brillantes tienden más a hacer elecciones vocacionales de acuerdo con sus habilidades intelectuales, intereses, capacidades y oportunidades de recibir preparación.
- Estudiantes con mayor capacidad y rendimiento tienden a estudiar profesiones mas complejas
- Los menos brillantes no son realistas, eligen con más frecuencia ocupaciones atractivas o con mucho prestigio para las que no están calificados o interesados excepto por el prestigio. Se dejan llevar por lo que piensan sus padres o por lo que sus compañeros consideran que es deseable.

Aptitudes

- La posesión o falta de ciertas aptitudes puede ser crucial en el éxito profesional.
- Las diferentes ocupaciones requieren aptitudes y habilidades especiales diferentes, algunas por ejemplo requieren destreza manual, creatividad. Otras necesitan habilidades artísticas, musicales. Otras requieren capacidad para dirigir, autonomía.
- Por eso es importante pensarlo y evaluarlo para saber cómo se relaciona la profesión que piensas elegir con las aptitudes y cuáles son las aptitudes necesarias e indispensables para ejercerla.

Remuneración y satisfacción en el trabajo.

- Cada vez es más evidente que las elecciones y motivaciones en la selección de profesiones van de la mano con la remuneración económica, las posibilidades de empleo y prestigio.

Elección: trabajo, ejército o universidad

- El trabajo es elegido por los hijos de familias numerosas, de estratos socioeconómicos bajos, y que ya trabajaban algunas horas en sus años de estudios, capacidad intelectual mas baja y amigos que no se inclinan por la universidad.
- El ejército fue decidido por los que no sentían deseos de ir a la universidad, que no eran buenos estudiantes, vinculados con el mundo militar, de familias numerosas, de bajo nivel socioeconómico, y creían que sus padres se sentirían felices al saber que servían al ejército.
- La universidad aceptada por jóvenes de familias mas pequeñas, con nivel socioeconómico más alto, que tenían puntuaciones en media más alta, que son los con mayor capacidad intelectual y con amigos que consideran positivo ir a la universidad.

3.3.12.10 Roles Sexuales y Orientación Vocacional

Los adolescentes están muy influenciados por las expectativas sociales en cuanto al tipo de trabajo que los hombres y las mujeres deberían realizar en su vida adulta. Estas influencias van cambiando según la cultura, pero también evolucionando.

Expectativas Culturales:

- Hay diferencias entre los intereses por alguna carrera entre hombres y mujeres.
- Los hombres prefieren las carreras que tienen que ver con ciencia y tecnología.
- Las mujeres prefieren carreras de arte y servicio.
- Las preferencias de los varones están muy estereotipadas.
- Las mujeres no estereotipan como los hombres.
- En la actualidad las mujeres tienen expectativas en carreras académicas y trabajos que antes eran exclusivas para varones.

Barreras Culturales:

- Hay un cierto estigma de desviación en la adolescencia en mostrar algún interés en carreras o trabajos que son culturalmente realizadas por el sexo opuesto.
- Ha medida que más personas, tanto hombres como mujeres, estudien o trabajen en carreras o puestos de trabajo que socialmente son realizados por el género contrario, el estigma de los adolescentes por tener vocación a estas carrera ira disminuyendo, ya que no lo verán como una desviación.

Motivación Femenina:

- Algunas mujeres, especialmente las que tienen un bajo nivel educativo, no están suficientemente motivadas como para ejercer una profesión a tiempo completo.
- Sin embargo, las mujeres hoy muestran una creciente tendencia al trabajo a tiempo completo.

Nivel Socioeconómico y Prestigio

- Hay factores socioeconómicos y de prestigio que influye en la elección vocacional de los jóvenes.
- Los adolescentes de familias de bajos recursos tienen menor variedad de opciones de elección vocacional.

Prestigio:

1. Algunos adolescentes quieren hacer un trabajo simplemente porque suena atractivo o porque tiene mucho prestigio.
2. El trabajo de oficina está mejor considerado.
3. El autoempleo es una mejor opción.
4. Las ocupaciones “limpias” son más respetadas.
5. La importancia de un empleo en una empresa depende del tamaño de

la empresa.

6. El servicio personal es degradante.

Valores:

Los valores se han clasificados :

- Orientado a los demás.
- Orientado a la recompensa externa.
- Orientado a la autoexpresión.

Clase Social y Aspiraciones

- Dependiendo de la clase social es la tendencia vocacional, es decir, entre mayor nivel económico familiar, es mas probable que el joven elija ocupaciones con un estatus más altos.
- Los adolescentes de situación económica mas baja, sienten menor probabilidad de trabajar en ocupaciones de mayor estatus, lo cual limita sus metas.
- En ocasiones los padres, profesores, orientadores o otras personas, intervienen en la decisión de los jóvenes, persuadiéndolos en no aspirar a ocupaciones de estatus demasiado altos, cuando con incentivos y ayuda suficiente, podrían ser capaces de tener éxito en ellos.
- Otro factor que interviene: la relación entre la capacidad académica y el nivel socioeconómico. Cuanto más alto el nivel, mayor es el rendimiento académico, y mientras mejor resultado académico, más prestigiosas son las ocupaciones.

Raza y Aspiraciones

- No hay datos concretos que la raza sea por sí sola un factor determinante en las aspiraciones ocupacionales. Sin embargo los jóvenes afroamericanos de nivel socioeconómico bajo tienen aspiraciones más bajas, así como los jóvenes blancos del mismo nivel.

- Los adolescentes afroamericanos tienen mucho menos oportunidades de empleo que los adultos y sus pares blancos caucasianos.
- En una comparación entre estudiantes asiáticos americanos y los blancos caucasianos las preferencias son por carreras teóricas por parte de los asiáticos y de carreras de servicio de parte de los blancos.

En un estudio de aspiraciones según la raza se concluyó:

- Parece haber más diferencias de género que étnicas.
- Las diferencias en las aspiraciones y expectativas laborales entre los mexicanos y blancos seguían los patrones tradicionales del género.
- Con algunas excepciones, las expectativas laborales de los estudiantes recordaban a la distribución de trabajos en el mercado laboral.

3.4 MARCO CONCEPTUAL

Ciencia¹⁵⁰

1. **Ciencia** (en latín scientia, de scire, 'conocer'), término que en su sentido más amplio se emplea para referirse al conocimiento sistematizado en cualquier campo, pero que suele aplicarse sobre todo a la organización de la experiencia sensorial objetivamente verificable. La búsqueda de conocimiento en ese contexto se conoce como 'ciencia pura', para distinguirla de la 'ciencia aplicada' —la búsqueda de usos prácticos del conocimiento científico— y de la tecnología, a través de la cual se llevan a cabo las aplicaciones.
2. Es el conocimiento sistematizado, elaborado mediante observaciones, razonamientos y pruebas metódicamente organizadas. La ciencia utiliza diferentes métodos y técnicas para la adquisición y organización de conocimientos sobre la estructura de un conjunto de hechos objetivos y accesibles a varios observadores, además de estar basada en un criterio de verdad y una corrección permanente. La aplicación de esos métodos y conocimientos conduce a la generación de más conocimiento objetivo en forma de predicciones concretas, cuantitativas y comprobables referidas a hechos observables pasados, presentes y futuros. Con frecuencia esas predicciones pueden formularse mediante razonamientos y estructurarse como reglas o leyes generales, que dan cuenta del comportamiento de un sistema y predicen cómo actuará dicho sistema en determinadas circunstancias.

Ciencias de la Educación

Es un conjunto de disciplinas que estudian, describen, analizan y explican los fenómenos educativos en sus múltiples aspectos.¹⁵¹

¹⁵⁰ ENCICLOPEDIA ENCARTA www.es.encarta.msn.com/enciclopedia (27-04-2009)

¹⁵¹ WIKIPEDIA [www.es.wikipedia.org/wiki/Ciencias de la educación](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Ciencias_de_la_educaci3n) (27-04-2009)

Ciencias Sociales

1) Son aquellas ciencias o disciplinas científicas que se ocupan de aspectos del comportamiento y actividades de los humanos, no estudiados en las ciencias naturales.¹⁵²

2) Las ciencias sociales son aquellas ciencias o disciplinas científicas que se ocupan de aspectos del comportamiento y actividades de los seres humanos, no estudiados en las ciencias naturales. En ciencias sociales se examinan tanto las manifestaciones materiales e inmateriales de las sociedades.¹⁵³

Conocimiento¹⁵⁴

El conocimiento es un conjunto de información almacenada mediante la experiencia o el aprendizaje (a posteriori), o a través de la introspección (a priori). En el sentido mas amplio del termino, se trata de la posesión de múltiples datos interrelacionados que, al ser tomados por si solos, poseen un menor valor cualitativo.

Para el filósofo griego Platón, el conocimiento es aquello necesariamente verdadero (episteme). En cambio, la creencia y opinión ignoran la realidad de las cosas, por lo que forman parte del ámbito de lo probable y de lo aparente.

El conocimiento tiene su origen en la percepción sensorial, después llega al entendimiento y concluye finalmente en la razón. Se dice que el conocimiento en una relacione nitre un sujeto y un objeto. El proceso del conocimiento involucra cuatro elementos: sujeto, objeto, operación y representación interna (el proceso cognoscitivo).

La forma sistemática de generar conocimiento tiene dos etapas: la investigación básica, donde se avanza a la teoría, y la investigación aplicada, donde se aplica la información.

¹⁵² WIKIPEDIA http://es.wikipedia.org/wiki/Ciencias_sociales (27-04-2009)

¹⁵³ ANSWERS <http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080812160643AA830iz> (27-04-2009)

¹⁵⁴ DEFINICION www.definicion.de/conocimiento/ (27-04-2009)

Constructivismo¹⁵⁵

Enfoque que sostiene que el individuo -tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea.¹⁵⁶

El constructivismo es un enfoque del aprendizaje fundamentado en la premisa de que a través de la reflexión de nuestras experiencias construimos nuestro entendimiento del mundo en que vivimos. Cada uno de nosotros tiene sus reglas y modelos mentales los cuales permiten dar sentido a nuestras experiencias. El aprendizaje de acuerdo al constructivismo es el proceso de ajustar nuestros modelos mentales para acomodar nuevas experiencias.

Algunos principios que guían el constructivismo son:

1. El aprendizaje es la búsqueda de significado.
2. El significado requiere entender tanto el todo como las partes.
3. Para enseñar, los maestros deben entender los modelos mentales que los estudiantes utilizan para percibir el mundo y las presunciones que ellos hacen para apoyar esos modelos.
4. El propósito del aprendizaje es construir significados propios

Currículo

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.¹⁵⁷

¹⁵⁵ DEFINICION www.definicion.org/constructivismo (27-04-2009)

¹⁵⁶ MONOGRAFIAS <http://www.monografias.com/trabajos7/aprend/aprend.shtml> (27-04-2009)

¹⁵⁷ PSICOPEDAGOGÍA <http://www.psicopedagogia.com/definicion/curriculo>(27-04-2009)

Didáctica¹⁵⁸

Es una disciplina pedagógica centrada en el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje, que pretende la formación y el desarrollo instructivo - formativo de los estudiantes. Busca la reflexión y el análisis del proceso de enseñanza aprendizaje y de la docencia. En conjunto con la pedagogía busca la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos. Disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la materia en sí y el aprendizaje.

Educación¹⁵⁹

La **educación** (del latín *educere* "guiar, conducir" o *educare* "formar, instruir") puede definirse como:

1. El proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra: está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.
2. El proceso de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual. Así, a través de la educación, las nuevas generaciones asimilan y aprenden los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo de generaciones anteriores, creando además otros nuevos.
3. Proceso de socialización formal de los individuos de una sociedad.
4. La Educación se comparte entre las personas por medio de nuestras ideas, cultura, conocimientos, etc. respetando siempre a los demás. Esta no siempre se da en el aula. Existen tres tipos de Educación: la formal, la no formal y la informal.¹⁶⁰
 - Es la presentación sistemática de hechos, ideas, habilidades y técnicas a los estudiantes. la educación es gratuita para todos los estudiantes. Sin embargo, debido a la escasez de escuelas públicas,

¹⁵⁸ DIPI <http://dipi.obolog.com/didactica-43171> (27-04-2009)

¹⁵⁹ WIKIPEDIA www.es.wikipedia.org/wiki/Educaci3n (27-04-2009)

¹⁶⁰ WIKIPEDIA www.ar.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090315221334AAFO1mx (27-04-2009)

también existen muchas escuelas privadas y parroquiales. Debe ayudar y orientar al educando para conservar y utilizar nuestros valores, fortaleciendo la identidad nacional.¹⁶¹

Identidad Personal¹⁶²

Desde un punto de vista psicológico puede decirse que identidad personal es la que hace que uno sea “sí mismo” y no “otro”. Se trata pues, de un conjunto de rasgos personales que conforma la realidad de cada uno y se proyecta hacia el mundo externo permitiendo que los demás reconozcan a la persona desde su “mismidad”, esto es, en su forma de ser específica y particular.

La individualidad sólo es posible cuando se exterioriza la personalidad auténtica del ser humano, de manera tal que éste pueda reconocerse a sí mismo como parte de la humanidad en general y simultáneamente, como un ser único y diferente de los demás. Esto es pues, la identidad.

Investigación¹⁶³

Es el estudio de los métodos, procedimientos y técnicas utilizados para obtener nuevos conocimientos, explicaciones y comprensión, científica de los problemas y fenómenos planteados y, por consiguiente, que nos puedan llevar a la solución de los mismos”.¹⁶⁴

¹⁶¹ MONOGRAFÍAS www.monografias.com/trabajos58/educacion-en-venezuela/educacion-en-venezuela.shtml (27-04-2009)

¹⁶² IDONEOS www.idoneos.com/index.php/concepts/identidad-personal (27-04-2009)

¹⁶³ SAP www.sap.org.ar/staticfiles/actividades/congresos/congre2006/conarpe34/ (27-04-2009)

¹⁶⁴ SAP www.sap.org.ar/staticfiles/actividades/congresos/congre2006/conarpe (27-04-2009)

Metodología¹⁶⁵

1. La metodología (meta = a través de, fin; oídos = camino, manera; lógos = teoría, razón, conocimiento): es la teoría acerca del método o del conjunto de métodos. La metodología es normativa (valora), pero también es descriptiva (expone) o comparativa (analiza). La metodología estudia también el proceder del investigador y las técnicas que emplea. Grzegorzcyk, en su libro "Hacia una síntesis metodológica del conocimiento", dice: "lo esencial del conocimiento excede los límites de la metodología". Más adelante señala, en la misma página, "en algunas ciencias la curiosidad se satisface más por medio de la observación y la experimentación, en tanto que el deseo de comprender encuentra su satisfacción en la teoría" (Grzegorzcyk, 1967, p. 5).

Esta referencia nos indica la necesidad de coherencia entre el método (el "cómo") empleado y la teoría que proporciona el marco en el cual se insertan los conocimientos buscados, o sea el contenido ("el qué").

Evidentemente, la teoría y, como veremos más adelante, los métodos implican por lo general una opción ideológica; quiere decir, en sentido genérico, un enfoque basado en un sistema coherente de ideas, que nos indiquen el "para qué" de la investigación.

En términos simples, quiere decir que la investigación tiene siempre un objetivo implícito que de vez en cuando es explicitado por el investigador. En algunas investigaciones encontramos cuestionamientos del papel del investigador en la sociedad, que se refieren a su identificación con una problemática y por consiguiente se ocupan del planteamiento con la pregunta de "para qué" y "para quiénes".

El *método*. Una definición del método la encontramos en Mendieta Alatorre (1973, p. 31). "Método es el camino o medio para llegar a un fin, el modo de hacer algo ordenadamente, el modo de obrar y de proceder para alcanzar un objetivo determinado" Método y metodología son dos conceptos diferentes. El método es el *procedimiento* para lograr los objetivos. Metodología es el *estudio del método* **La metodología** es el estudio analítico y crítico de los métodos de investigación.

¹⁶⁵ ITESCAM www.itescam.edu.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r33282.PDF (27-04-2009)

2. **La metodología** es el enlace entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Sin ella es prácticamente imposible logra el camino que conduce al conocimiento científico. El método es el camino que conduce al conocimiento es un procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven de instrumentos para lograr los objetivos de la investigación.

Objetivos¹⁶⁶

1. **“Objetivo no es más que la expresión de un deseo mediante acciones concretas para conseguirlo”**. Por ello un objetivo sirve para:
- Formular concreta y objetivamente resultados
 - Planificar acciones
 - Orientar procesos

Medir resultados **¿Cómo debemos definir los objetivos?**

- **Claros:** Deben ser claros y concretos sin dar pie a libres interpretaciones.
- **Medibles:** Formulados de manera que su resultado sea tangible

Observables: Que se puedan observar, que se refieran a cosas reales.¹⁶⁷

2. Es un parámetro de evaluación a nivel de educación.

En el campo de la educación, podemos decir, que un objetivo es el resultado que se espera logre el alumno al finalizar un determinado proceso de aprendizaje.

Finalidad de los objetivos:

Los objetivos no constituyen un elemento independiente dentro del proceso educativo, sino que forman parte muy importante durante todo el proceso, ya que son el punto de partida para seleccionar, organizar

¹⁶⁶ APUNTES GESTION www.apuntesgestion.com/2007/10/28/concepto-objetivos/ (27-04-2009)

¹⁶⁷ APUNTES GESTION www.apuntesgestion.com/2007/10/28/concepto-objetivos (27-04-2009)

y conducir los contenidos, introduciendo modificaciones durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que son la guía para determinar qué enseñanza y cómo enseñarlo, nos permiten determinar cuál ha sido el progreso del alumno y facilitar al docente la labor de determinar cuáles aspectos deben ser reforzados con su grupo de niños.¹⁶⁸

Orientación Educativa¹⁶⁹

La Orientación Educativa es un conjunto de actividades destinadas a los alumnos, los padres y los profesores con el objetivo de contribuir con el desarrollo de sus tareas dentro del ámbito específico de los centros escolares. Según otra definición la orientación educativa es la disciplina que estudia y promueve las capacidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas del ser humano, con el propósito de vincular su desarrollo personal con el desarrollo social del país.

La orientación educativa funciona como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que brinda herramientas para que el profesor pueda organizar con mayor eficacia su actividad y facilitar la mejora en el rendimiento de los alumnos.

En este sentido, el proceso implica las posibles adaptaciones curriculares, que son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Estas adaptaciones intentan ofrecer una respuesta a la diversidad individual, más allá del cual sea el origen de esas diferencias (ritmo de aprendizaje, motivación del alumno, historial educativo, etc.)

Por otra parte aporta orientación académica y profesional: los alumnos a través de los profesores, reciben ayuda para lograr un mejor conocimiento de sí mismos e información sobre las alternativas que les ofrecen durante sus estudios.

¹⁶⁸ SLIDESHARE www.slideshare.net/guest33b6e9/clasificacion-taxonomia (27-04-2009)

¹⁶⁹ DEFINICION www.definicion.de/orientacion-educativa/ (27-04-2009)

Orientación Personal¹⁷⁰

Apunta hacia la vida interior del hombre, hacia su armonía interior, equilibrio personal, conocimiento de sí mismo, sin perder las perspectivas de su entorno.

Orientación Profesional

Puede definirse como un proceso de apoyo a la toma de decisiones individuales profesionales y formativas que trata de conciliar las condiciones individuales de la persona (aptitudes, motivación, intereses) con las oportunidades externas existentes (tanto profesional como formativa).

es un proceso de ayuda al sujeto para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente a una profesión o trabajo determinado, implica decisión, formación y la ubicación profesional. Trata de integrar las exigencias personales con las necesidades sociales.¹⁷¹

Orientación Vocacional

1. De acuerdo con Molina (2001), la orientación vocacional en la Educación Básica es un proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales, en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto para poder decidir acerca del propio futuro.¹⁷²
2. La Orientación Vocacional es la ayuda sistemática, técnica ofrecida a una persona, para que llegue a un mejor conocimiento y aceptación de sus características y potencialidades, de su propia realidad y del medio en el que ésta se desarrolla, tanto como el logro de la capacidad de auto dirigirse; por lo tanto, debe ser considerada como una parte importante del proceso educativo, implicando a todos los educadores y

¹⁷⁰ ORIENTARED <http://www.orientared.com/orientacion.php> (27-04-2009)

¹⁷¹ EDUCAWEB <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/guidance/1191155.asp> (27-04-2009)

¹⁷² PEPSIC www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665- (27-04-2009)

llegando a todas las personas en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital.

Orientar u Orientación

1. Acción y efecto de orientar. Este verbo, a su vez, hace referencia a colocar algo en posición determinada respecto a los puntos cardinales, informar a alguien de lo que ignora y desea saber o dirigir y encaminar a alguien o algo hacia un lugar determinado.¹⁷³
2. Para Ayala (1998), la orientación es un proceso de relación con el alumno, siendo la meta el esclarecimiento de la *identidad vocacional*, estimulando la capacidad de decisión y buscando la satisfacción de sus necesidades internas de orientación, al igual que las demandas que la realidad exterior le presenta.¹⁷⁴

Pedagogía

La pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto. A pesar de que se piensa que es una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla, y a pesar de que la pedagogía es una ciencia que se nutre de disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia, la medicina, etc., es preciso señalar que es fundamentalmente filosófica y que su objeto de estudio es la Formación, es decir en palabras de Hegel, de aquel proceso en donde el sujeto pasa de una *conciencia en sí* a una *conciencia para sí* y donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como constructor y transformador de éste.¹⁷⁵

¹⁷³ VET. UNICEN www.vet.unicen.edu.ar/html/Areas/Documentos/diccionario.pdf (27-04-2009)

¹⁷⁴ CES DON BOSCO www.cesdonbosco.com/revista/ (27-04-2009)

¹⁷⁵ WIKIPEDIA www.es.wikipedia.org/wiki/Pedagogía (27-04-2009)

Es importante tomar en cuenta que a pesar de que la conceptualización de la pedagogía como ciencia es un debate que actualmente tiene aún vigencia y que se centra en los criterios de cientificidad que se aplican a las demás ciencias y que no aplican directamente a la pedagogía, es por ello que referirse a la pedagogía como ciencia puede ser un tanto ambiguo, incorrecto, o por lo menos debatible (depende del punto de vista con el que se defina ciencia). Existen autores, pues, que definen a la pedagogía como un saber, otros como un arte, y otros más como una ciencia o disciplina de naturaleza propia y objeto específico de estudio. En vista de que su razón de ser no se halla en si misma, y que no es sino el punto de llegada y partida de diversas elucubraciones respecto de la educación, y contenidos que podemos observar en otras ciencias, es importante saber que cualquier definición puede ser susceptible de discusión.

Proceso de Aprendizaje

Proceso de naturaleza extremadamente compleja caracterizado por la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad, debiéndose aclarar que para que tal proceso pueda ser considerado realmente como aprendizaje, en lugar de una simple huella o retención pasajera de la misma, debe ser susceptible de manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución de situaciones concretas, incluso diferentes en su esencia a las que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento, habilidad o capacidad.

Proceso de Enseñanza¹⁷⁶

Es la transmisión de información mediante la comunicación directa o apoyada en la utilización de medios auxiliares, de mayor o menor grado de complejidad y costo. Tiene como objetivo lograr que en los individuos quede, como huella de tales acciones combinadas, un reflejo de la realidad objetiva de su mundo

¹⁷⁶ LIBRERIA PEDAGOGICA
www.libreriapedagogica.com/butlletins/butlletins%20inicials/proceso_de_ensenanza1.htm
(27-04-2009)

circundante que, en forma de conocimiento del mismo, habilidades y capacidades, lo faculten y, por lo tanto, le permitan enfrentar situaciones nuevas de manera adaptativa, de apropiación y creadora de la situación particular aparecida en su entorno. El proceso de enseñanza consiste, fundamentalmente, en un conjunto de transformaciones sistemáticas de los fenómenos en general, sometidos éstos a una serie de cambios graduales cuyas etapas se producen y suceden en orden ascendente, de aquí que se la deba considerar como un proceso progresivo y en constante movimiento, con un desarrollo dinámico en su transformación continua; como consecuencia del proceso de enseñanza tienen lugar cambios sucesivos e ininterrumpidos en la actividad cognoscitiva del individuo (alumno) con la participación de la ayuda del maestro o profesor en su labor conductora u orientadora hacia el dominio de los conocimientos, de las habilidades, los hábitos y conductas acordes con su concepción científica del mundo, que lo llevaran en su práctica existencia a un enfoque consecuente de la realidad material y social, todo lo cual implica necesariamente la transformación escalonada, paso a paso, de los procesos y características psicológicas que identifican al individuo como personalidad.

Profesional

La **definición de profesional**, según la **wikipedia**, nos dice que es **toda persona** que puede brindar un servicio o elaborar un bien, garantizando el resultado con una calidad determinada. Puede ser una persona con un título universitario o técnico para el caso de las disciplinas de la ciencia y las artes, puede ser un técnico en cualquiera de los campos de aplicación de la tecnología, o puede ser una persona con un oficio determinado.

Que concepto tan **sumamente** difícil de entender para algunas personas...

Profesional no es lo que dice tu título sino lo que desarrollas cada día, a cada momento y en todas las situaciones. La definición lo dice, **profesional** es toda persona que pueda brindar un determinado resultado y con una calidad determinada...ni más ni menos.¹⁷⁷

¹⁷⁷ APUNTES GESTION www.apuntesgestion.com/2007/09/13/definicion-profesional/ (27-04-2009)

Psicología de la Educación¹⁷⁸

Es el área de la psicología que se dedica al estudio de la enseñanza humana dentro de los centros educativos; comprende, por tanto, el análisis de las formas de aprender y de enseñar, la efectividad de las intervenciones educativas con el objeto de mejorar el proceso, la aplicación de la psicología a esos fines y la aplicación de los principios de la psicología social en aquellas organizaciones cuyo fin es instruir.

La psicología educacional estudia cómo los estudiantes aprenden y se desarrollan, a veces focalizando la atención en subgrupos tales como niños superdotados o aquellos sujetos que padecen de alguna discapacidad específica.

Rendimiento Académico o Escolar:

El rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada.

En otras palabras el rendimiento académico es, una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que este ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.¹⁷⁹

Técnica:

La técnica es el procedimiento o el conjunto de procedimientos que tienen como objetivo obtener un resultado determinado, ya sea en el campo de la ciencia, de la tecnología, de las artesanías o en otra actividad.¹⁸⁰

¹⁷⁸ ENCICLOPEDIA ENCARTA
[www.es.encarta.msn.com/encyclopedia_761568153/Psicología de la educación.html](http://www.es.encarta.msn.com/encyclopedia_761568153/Psicología_de_la_educación.html) (27-04-2009)

¹⁷⁹ DEFINICION www.definicion.de/rendimiento-academico/ (27-04-2009)

¹⁸⁰ CONCEPTOS ADS www.conceptosads.blogspot.com/ (27-04-2009)

Técnica de enseñanza:

Una técnica de enseñanza es un tipo de acción concreta, planificada por el docente y llevada a cabo por el propio docente y/o sus estudiantes con la finalidad de alcanzar objetivos de aprendizaje concretos.¹⁸¹

Conceptos relacionados: Estrategia didáctica, técnicas de enseñanza, actividades de enseñanza-aprendizaje.

Categorías/clasificaciones: Exposición oral, seminario, trabajo en pequeño grupo...

Toma de decisiones

Una decisión es una elección consciente y racional, orientada a conseguir un objetivo, que se realiza entre diversas posibilidades de actuación (o alternativas). Antes de tomar una decisión deberemos calcular cual será el resultado de escoger una alternativa. En función de las consecuencias previsibles para cada alternativa se tomará la decisión. Así, los elementos que constituyen la estructura de la decisión son: los objetivos de quién decide y las restricciones para conseguirlos; las alternativas posibles y potenciales; las consecuencias de cada alternativa; el escenario en el que se toma la decisión y las preferencias de quien decide.¹⁸²

Vocación¹⁸³

Es la inclinación a cualquier estado, carrera o profesión. El término proviene del latín *vocatio*, y para los religiosos, es la inspiración con la que Dios llama a algún estado. Por eso el concepto también se utiliza como sinónimo de llamamiento o convocación.

A nivel general la vocación aparece relacionada con los anhelos y con aquello que resulta inspirador para cada sujeto. Se supone que la vocación concuerda con los gustos, los intereses y las aptitudes de la persona.

¹⁸¹ RECURSOS EEES www.recursoseees.uji.es/fichas/fc16.pdf (27-04-2009)

¹⁸² GEOCITIES www.es.geocities.com/smdiazq/mtdb/trabajo2_mtdb.html (27-04-2009)

¹⁸³ DEFINICION <http://www.definicion.de/vocacion/> (27-04-2009)

La vocación también es considerada como un proceso que se desarrolla durante toda la vida, ya que se construye de forma permanente. Implica descubrir quién soy, como soy y hacia donde quiero ir. Las respuestas a esas interrogantes marcarán la vocación y el camino a seguir por el individuo.

Al finalizar la escuela secundaria, cada ser humano comienza actuar en consecuencia con su vocación. La elección de su carrera profesional o de un trabajo, por ejemplo, suele responder a la vocación. En los casos en que dicha elección no resulta satisfactoria para la persona, suele ponerse como justificativo que lo elegido “no era mi vocación”.

CAPÍTULO IV

SISTEMA DE HIPÓTESIS

4.1 HIPÓTESIS GENERAL

La orientación vocacional influye significativamente en la toma de decisiones, el rendimiento académico y la identidad personal de los estudiantes de primer y segundo año de bachillerato general del Instituto Nacional “Jorge Eliseo Azucena Ortega”.

4.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- Las estrategias de orientación vocacional utilizadas por los docentes responsables de psicología se basan casi exclusivamente en charlas vocacionales.
- La orientación vocacional se convierte en un factor determinante en la toma de decisiones de los estudiantes al elegir la carrera, oficio u ocupación cuando finalizan su educación media.
- La aplicación de diferentes estrategias de orientación vocacional permite conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes y, a partir de esto, es viable reforzar su rendimiento académico.
- Las decisiones que el estudiante tome a partir de la orientación vocacional tienen un papel fundamental en la consolidación de la identidad personal de ellos mismos.

4.3 OPERACIONALIZACIÓN DE HIPÓTESIS

HIPÓTESIS GENERAL 1:

La orientación vocacional influye significativamente en la toma de decisiones, el rendimiento académico y la identidad personal de los estudiantes de primer y segundo año de bachillerato general del Instituto Nacional “Jorge Eliseo Azucena Ortega”.

VARIABLE DEPENDIENTE	INDICADORES	INSTRUMENTO
<p>Orientación Vocacional:</p> <p>3. De acuerdo con Molina (2001), la orientación vocacional en la Educación Básica es un proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales, en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto para poder decidir acerca del propio futuro.¹⁸⁴</p>	<p>1.1 Auto conocimiento</p> <p>1.2 Capacidades</p> <p>1.3 Gustos</p> <p>1.4 Intereses</p> <p>1.5 Motivaciones</p> <p>1.6 Contexto familiar</p> <p>1.7 Toma de decisiones.</p> <p>1.8 Proyecto de vida</p>	<p>Ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11,15, 16, 19, 20, 21 y 22 de la encuesta dirigida a los estudiantes.</p> <p>Ítems: 7, 8, 9 y 10 de la encuesta dirigida a docentes.</p>

¹⁸⁴ PEPSIC www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665- (27-04-2009)

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1:

Las estrategias de orientación vocacional utilizadas por los docentes responsables de psicología se basan casi exclusivamente en charlas vocacionales.

VARIABLE DEPENDIENTE	INDICADORES	INSTRUMENTO
Estrategias: Es un conjunto de acciones que se implementarán en un contexto determinado con el objetivo de lograr el fin propuesto. ¹⁸⁵	1.1 Charlas Vocacionales 1.2 Investigación clínica y psicosocial 1.3 Test vocacional 1.4 Atención personalizada	Ítems: 8, 9, 10 y 11 de la encuesta dirigida a alumnos. Ítems: 1, 2, 3, 4, 5 y 10 de la encuesta dirigida a docentes.

¹⁸⁵ DEFINICIÓN ABC <http://www.definicionabc.com/general/estrategia.php> (11-05-2009)

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2:

La orientación vocacional se convierte en un factor determinante en la toma de decisiones de los estudiantes al elegir la carrera, oficio u ocupación cuando finalizan su educación media.

VARIABLE DEPENDIENTE	INDICADORES	INSTRUMENTO
<p>Toma de decisiones: Una decisión es una elección consciente y racional, orientada a conseguir un objetivo, que se realiza entre diversas posibilidades de actuación (o alternativas). Antes de tomar una decisión debemos calcular cuál será el resultado de escoger una alternativa. En función de las consecuencias previsibles para cada alternativa se tomará la decisión. Así, los elementos que constituyen la estructura de la decisión son: los objetivos de quién decide y las restricciones para conseguirlos; las alternativas posibles y potenciales; las consecuencias de cada alternativa; el escenario en el que se toma la decisión y las preferencias de quien decide.¹⁸⁶</p>	<p>1.1 Elección consciente. 1.2 Objetivos 1.3 Alternativas 1.4 Preferencias. 1.5 Contexto</p>	<p>Ítems: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 16 y 22 de la encuesta dirigida a alumnos. Ítems: 7, 8, 9 y 10 de la encuesta dirigida a docentes.</p>

¹⁸⁶ GEOCITIES www.es.geocities.com/smdiazg/mtdb/trabajo2_mtdb.html (27-04-2009)

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3:

La aplicación de diferentes estrategias de orientación vocacional permite conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes y, a partir de esto, es viable reforzar su rendimiento académico.

VARIABLE DEPENDIENTE	INDICADORES	INSTRUMENTO
<p>Rendimiento Académico: El rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada. En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que este ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.¹⁸⁷</p>	<p>1.1 Evaluación. 1.2 Calificaciones positivas. 1.3 Respuesta a estímulos educativos. 1.4 Hábitos de estudio.</p>	<p>Ítems: 3, 15, 16, 17, 22, 23 y 24 de la encuesta dirigida a los alumnos. Ítems: 11, 12 y 13 de la encuesta dirigida a los docentes.</p>

¹⁸⁷ DEFINICIÓN www.definicion.de/rendimiento-academico/ (27-04-2009)

HIPÓTESIS 4:

Las decisiones que el estudiante tome a partir de la orientación vocacional tienen un papel fundamental en la consolidación de la identidad personal de ellos mismos.

VARIABLE DEPENDIENTE	INDICADORES	INSTRUMENTO
<p>Identidad Personal:</p> <p>Desde un punto de vista psicológico puede decirse que identidad personal es la que hace que uno sea “sí mismo” y no “otro”. Se trata pues, de un conjunto de rasgos personales que conforma la realidad de cada uno y se proyecta hacia el mundo externo permitiendo que los demás reconozcan a la persona desde su “mismidad”, esto es, en su forma de ser específica y particular.</p> <p>La individualidad sólo es posible cuando se exterioriza la personalidad auténtica del ser humano, de manera tal que éste pueda reconocerse a sí mismo como parte de la humanidad en general y simultáneamente, como un ser único y diferente de los demás. Esto es pues, la identidad.</p>	<p>1.1 Rasgos Personales.</p> <p>1.2 Individualidad.</p> <p>1.3 Personalidad.</p> <p>1.4 Autoconocimiento.</p> <p>1.5 Autenticidad.</p> <p>1.6 Autoimagen.</p>	<p>Ítems:1, 2, 3, 4, 11, 19, 20, 21 y 25 de la encuesta dirigida a los alumnos.</p> <p>Ítems:</p>

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este apartado tiene como propósito proporcionar información Técnica- Metodológica sobre las Posibilidades de influencia de la orientación vocacional en el rendimiento académico, toma de decisiones y consolidación de la identidad personal en estudiantes de primero y segundo año de bachillerato general del Instituto Nacional “Jorge Eliseo Azucena Ortega”, durante el primer semestre del año lectivo 2009.

Siendo la orientación vocacional un elemento importante en los estudiantes de bachillerato general.

5.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio que se llevará a cabo en ésta investigación, es el ESTUDIO NO EXPERIMENTAL DESCRIPTIVO. En este tipo de estudio el objeto es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado. Siendo la orientación vocacional una de las aéreas menos desarrolladas en la educación media, un tanto desconocida y poco aplicada por la comunidad educativa en general.

En la investigación no experimental se observan fenómenos tal como se dan en su contexto natural para después analizarlos; no se obstruye ninguna situación sino que se observan situaciones ya existentes no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza.

Se afirma, en adición, que el estudio es descriptivo, puesto que únicamente pretende recoger información independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren.

Este tipo de estudio sirve para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, así como para identificar vínculos potenciales ligados a la investigación para el establecimiento de pautas o indagaciones posteriores.

5.2 Población

Se tomarán como base la totalidad de individuos o elementos de los cuales se desea hacer una inferencia.

En este caso la población será el total de estudiantes que cursan primero y segundo año del bachillerato general del Instituto Nacional Jorge Eliseo Azucena Ortega, de la Ciudad de Chalchuapa durante el primer semestre del año lectivo 2009.

Así como también a los docentes guías de cada sección, encargados de psicología y director de la institución.

5.3 Muestra

Teniendo ya la población que será objeto de nuestro estudio, se retomará una parte representativa de la población o universo para la generalización de resultados, esta parte será el treinta por ciento de la población de cada sección. El tipo de muestreo será el estratificado proporcional al azar, debido a que se quiere tomar en cuenta la participación tanto de las señoritas como de los jóvenes.

5.4 Técnicas e instrumentos de investigación

Para la recolección de información pertinente se ha determinado la utilización de las siguientes técnicas:

- a) Investigación bibliográfica y tecnológica.
- b) Aplicación de un cuestionario estructurado para la obtención de información por parte de los docentes y estudiantes implicados (encuesta).

Aplicación de técnicas de investigación

- Revisión de material bibliográfica sobre orientación vocacional.
- Revisión de páginas Web referidas al tema de investigación.
- Revisión y análisis de datos obtenidos de la encuesta.

5.5 Estadístico a utilizar

Para poder recolectar datos con las técnicas ya mencionados se utilizó un ESTADÍSTICO, valioso instrumento para la reunión, organización e interpretación de datos. Se hizo uso de la MODA, la cual se simboliza (M_o) y se define como la medida o el valor que se repite con mayor frecuencia.

En una serie simple o de frecuencia la MODA se obtiene observando el valor que aparece más veces. Esta es una medida de tendencia central dado que ofrece los valores centrales de una situación o fenómeno determinado.

CAPÍTULO VI

TABULACIÓN, INTERPRETACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE DATOS

Este capítulo recoge, como bien lo señala su título, el procesamiento de los datos resultantes de la administración de los instrumentos de investigación.

El primer apartado recoge el INSTRUMENTO 1 dirigido a los estudiantes de primero y segundo año de bachillerato general del Instituto Jorge Eliseo Azucena Ortega de la ciudad de Chalchuapa, cuyo objetivo es conocer cómo influye la orientación vocacional en la toma de decisiones, rendimiento académico e identidad personal de los estudiantes en mención y para ello se tomaron en cuenta 25 interrogantes de diferentes tipos, entre las cuales están las preguntas cerradas, abiertas y de opción múltiple, que indagan sobre sus intereses, autoconocimiento, toma de decisiones, habilidades, proyectos a futuro, rendimiento académico, hábitos de estudio, entre otras; todas estas con la finalidad de responder a las distintas variables del tema que nos ocupa.

El segundo apartado detalla los datos del INSTRUMENTO 2 dirigido a los docentes guías de cada sección, docente encargado de impartir psicología, psicóloga de la institución y director de la misma. El objetivo de este instrumento es conocer las diferentes estrategias de orientación vocacional utilizadas por la población mencionada. En dicho instrumento se han tomado en cuenta 13 interrogantes de tipo abierta, cerrada y opción múltiple que exploran la importancia que tiene la orientación vocacional para los docentes de la institución, la utilización o no de estrategias de orientación vocacional, apreciación del rendimiento académico de los estudiantes y preparación profesional en cuanto a orientación vocacional se refiere por parte de los docentes.

6.1 INSTRUMENTO 1 ENCUESTA A ESTUDIANTES

CUADRO 1
ACTIVIDADES PREFERIDAS
Indicador: Conocimiento de sí mismo

1. Escriba 5 de sus actividades preferidas.

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	183	95.3
No	9	4.7
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 1.

INTERPRETACIÓN:

El 95.3% de los contestantes tienen claridad acerca de cuáles son sus actividades preferidas.

Un mínimo porcentaje (4.7%), no muestra claridad al responder la pregunta.

GRÁFICO 1



CUADRO 2
ACTIVIDAD QUE DESARROLLA MEJOR
Indicador: Conocimiento de sí mismo

2. Escriba la actividad que usted considera que desarrolla mejor.

ALTERNATIVAS	FI	PORCENTAJE
Sí	130	67.7
No	62	32.3
TOTAL	192	100

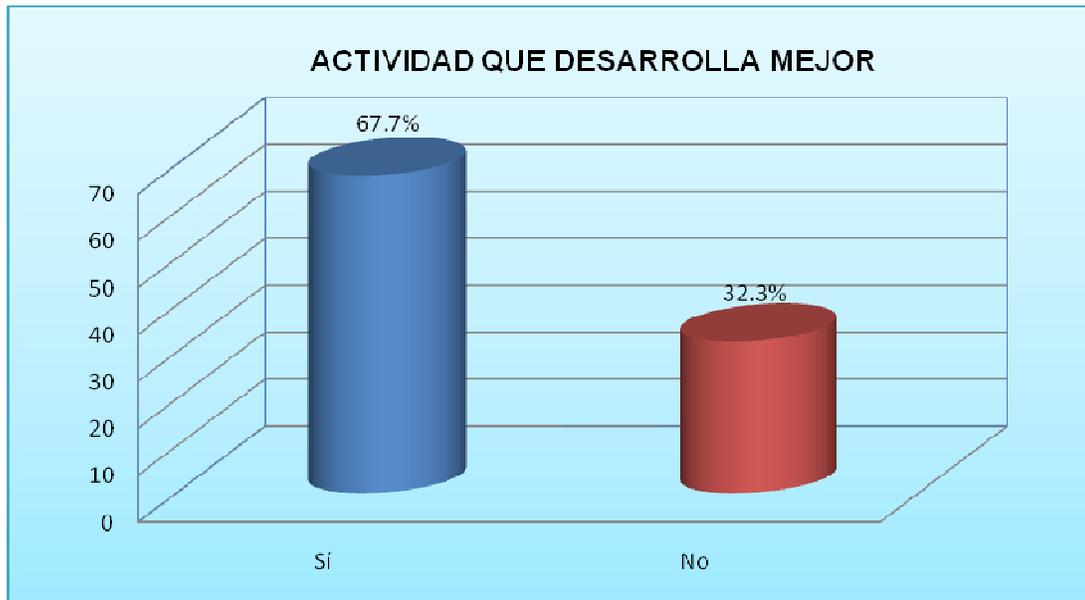
Fuente: Instrumento 1 "Encuesta a estudiantes", ítem 2.

INTERPRETACIÓN:

El 67.7% de los estudiantes están consientes de la actividad que según ellos desarrollan mejor, por lo tanto demuestran conocimiento sobre si mismos.

Por otra parte el 32.3% de los encuestados no tienen clara la actividad que considera que desarrollan mejor.

GRÁFICO 2



CUADRO 3
ASIGNATURA PREFERIDA
Indicador: Preferencias

3. ¿Cuál es su asignatura preferida?, ¿por qué?

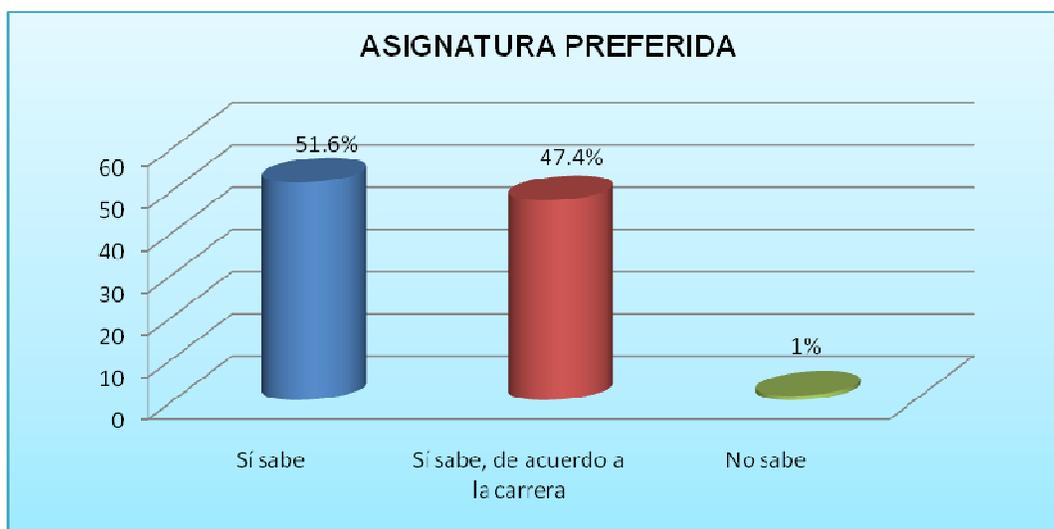
ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí sabe	99	51.6
Sí sabe, de acuerdo a la carrera	91	47.4
No sabe	2	1
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 3.

INTERPRETACIÓN:

El 51.6% de los estudiantes encuestados sabe cuál es su asignatura preferida, mientras que un porcentaje similar a este, el 47.4 % también sabe cuál es su asignatura preferida además de asociarla con la carrera que planea estudiar. Por otra parte un mínimo porcentaje, el 1% no sabe definir su asignatura preferida.

GRÁFICO 3



CUADRO 4
MOTIVO DE ESTUDIAR BACHILLERATO GENERAL
Indicador: Intereses y toma de decisiones

4. ¿Por qué decidió estudiar el bachillerato general?

5.

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Conveniencia	104	54.2
Convicción	50	26
Presión familiar	5	2.6
Factores económicos	25	13
Influencia de amigos	8	4.2
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 4.

INTERPRETACIÓN:

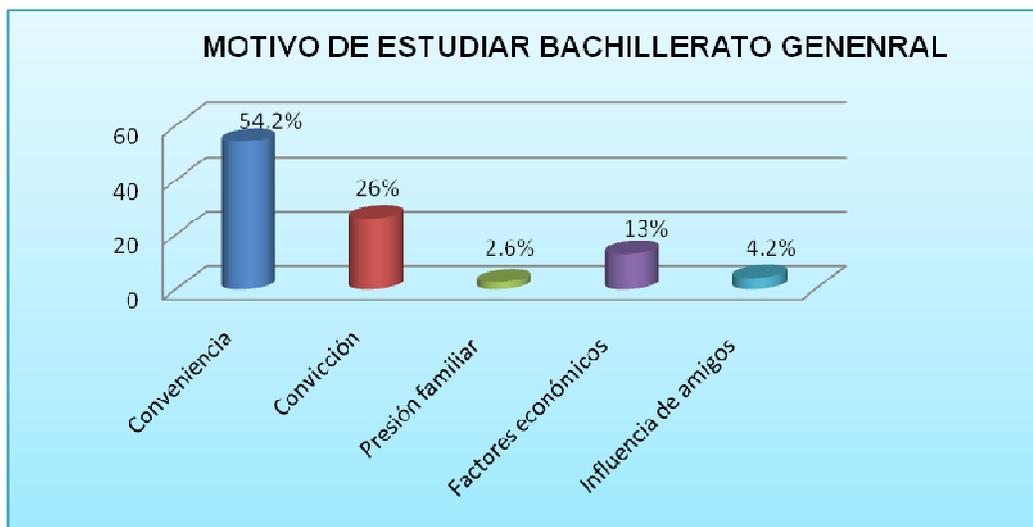
Un poco más de la mitad de los encuestados (54.2%) manifiesta que su decisión de estudiar bachillerato general fue por conveniencia.

La cuarta parte de ellos (26%) lo hizo por convicción. Un 13% lo hizo por factores económicos.

Los grupos primarios (familia y amigos) son poco significativos, apenas suman un 6.6%.

El resto de opciones relacionadas con los amigos (4.2%) y familia (2.6%) obtienen poca ponderación.

GRÁFICO 4



CUADRO 5
PROYECTOS

Indicador: Proyecto de Vida

5. ¿Qué proyectos tiene al finalizar su educación media?

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Cursos libres u oficios	24	12.5
Estudios universitarios	130	67.7
Trabajar	3	1.6
Casarse o formar una familia	1	0.5
Viajar	2	1
Trabajar y estudiar	32	16.7
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 5.

INTERPRETACIÓN:

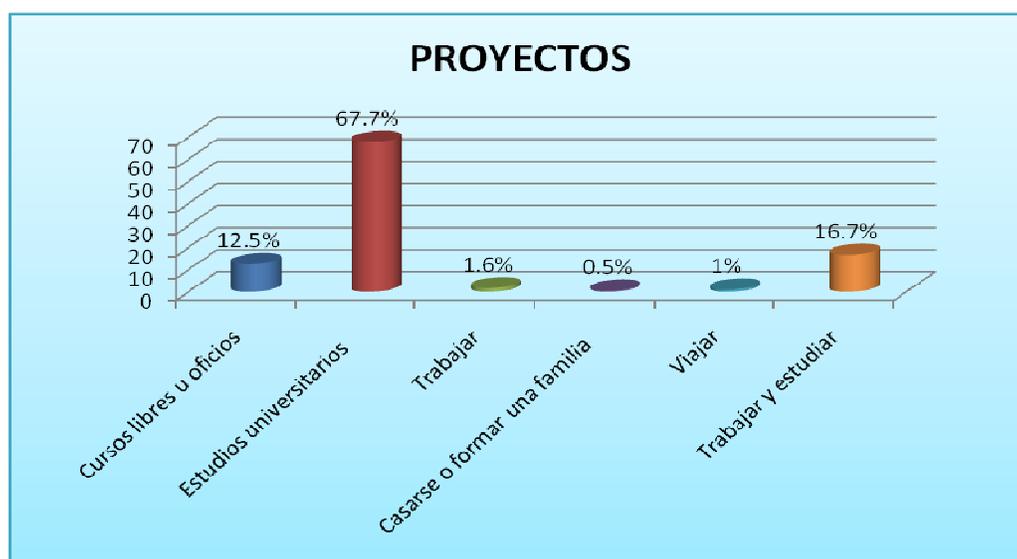
El 67.7% de los respondientes expresa que al finalizar su educación media tiene como proyecto principal iniciar sus estudios universitarios.

El 16.7% señala que su proyecto se orienta a trabajar y estudiar. Un porcentaje similar (12.5%) detalla que se dedicara a estudiar cursos libres u oficios.

El 1.6% afirma que como único proyecto a futuro es trabajar.

El resto de opciones relacionadas con viajar (1%) y casarse o formar una familia (0.5%) obtienen poca ponderación.

GRÁFICO 5



CUADRO 6
PROYECTOS

Indicador: Toma de decisiones

6. Los proyectos planeados al finalizar su educación media son resultado de:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Decisión personal	137	71.3
Presión familiar	3	1.6
Factores económicos	9	4.7
Considera que mejorará su condición de vida	42	21.9
Influencia de amigos	1	0.5
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 6.

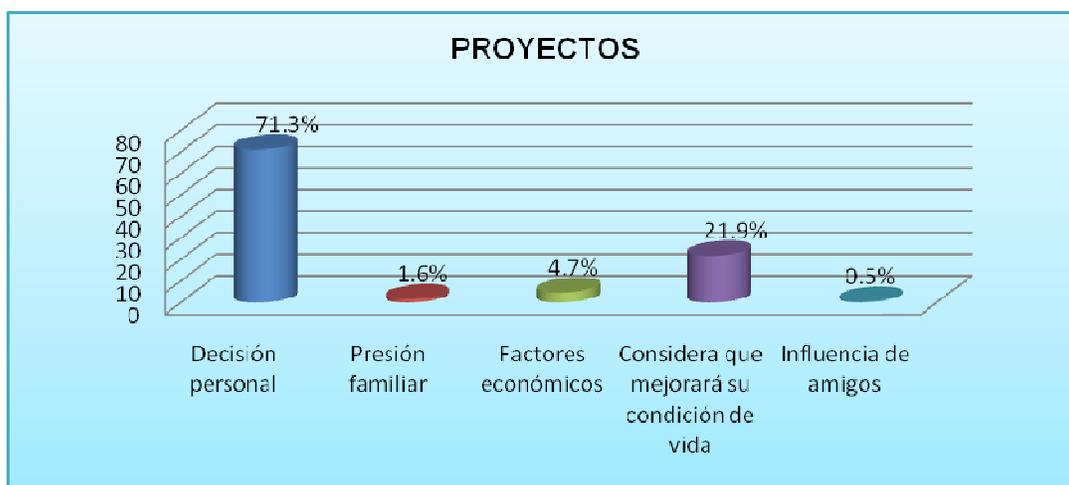
INTERPRETACIÓN:

El 71.3% de los respondientes afirma que los proyectos planeados al finalizar su educación media son resultado de su decisión personal.

Mientras que el 21.9% considera que esos proyectos mejoraran su condición de vida.

Por otra parte el 4.7% destaca que los proyectos planeados se ven influenciados por factores económicos y en un mínimo porcentaje incide la presión familiar (1.6%) y la influencia de amigos (0.5%).

GRÁFICO 6



CUADRO 7
PROYECTOS

Indicador: Toma de decisiones

7. Si en su proyecto considera continuar con sus estudios, ¿Ya eligió la carrera u oficio que aprenderá?

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Si	164	85.4
No	28	14.6
Total	192	100

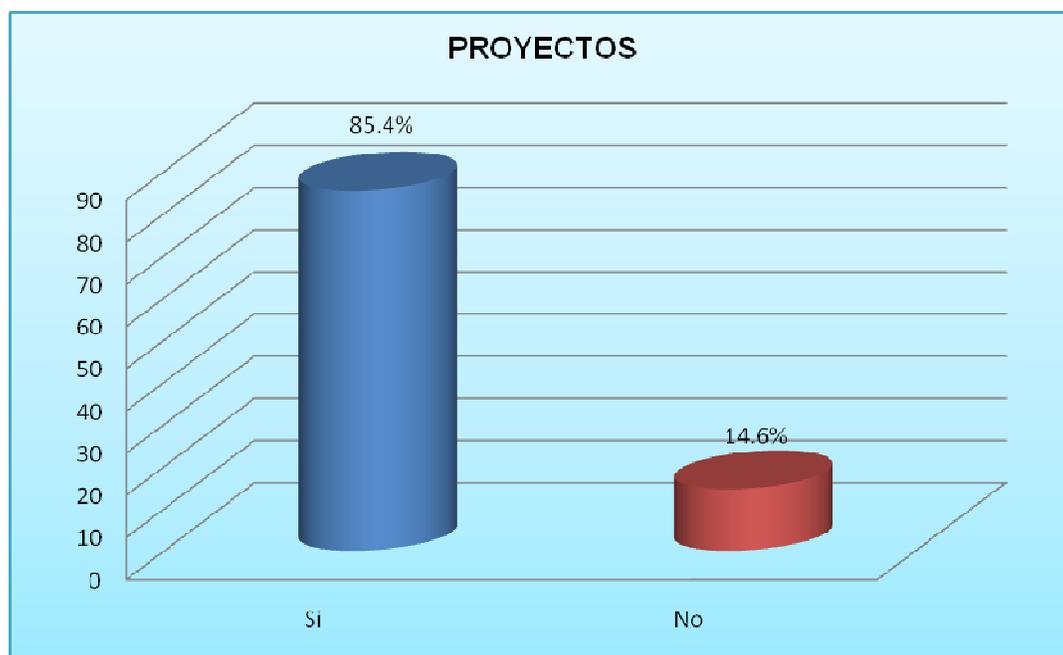
Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 7.

INTERPRETACIÓN:

La mayor parte de estudiantes encuestados (85.4%) que continuara con sus estudios manifiesta que ya eligió la carrera u oficio que aprenderá.

El 14.6% expresa que a pesar que en su proyecto esta el continuar con sus estudios, aun no ha elegido la carrera u oficio que aprenderá.

GRÁFICO 7



CUADRO 8
ORIENTACIÓN VOCACIONAL
Indicador: Recibe orientación vocacional

8. ¿Ha recibido algún tipo de orientación de parte del centro educativo o profesor (es/as), para elegir la carrera u oficio que le conviene?

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Si	33	17.2
A veces	60	31.2
No	99	51.6
Total	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 8.

INTERPRETACIÓN:

El 51.6% de los estudiantes opina que en el centro educativo no se imparte ningún tipo de orientación vocacional para elegir la carrera u oficio que le conviene.

Sin embargo el 31.2% responde que a veces se imparte al menos un tipo de orientación vocacional, mientras que un 17.2% sostiene que sí ha recibido algún tipo de orientación vocacional.

GRÁFICO 8



CUADRO 9
ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL
Indicador: Tipos de estrategias de orientación vocacional

9. Si la respuesta de la pregunta anterior es afirmativa, ¿qué tipo de estrategias han utilizado en el centro escolar para orientarlos?

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Charlas	75	80.7
Atención personalizada	8	8.6
Test psicológico o vocacional	10	10.7
Investigación Clínica	0	0
TOTAL	93	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 9.

INTERPRETACION:

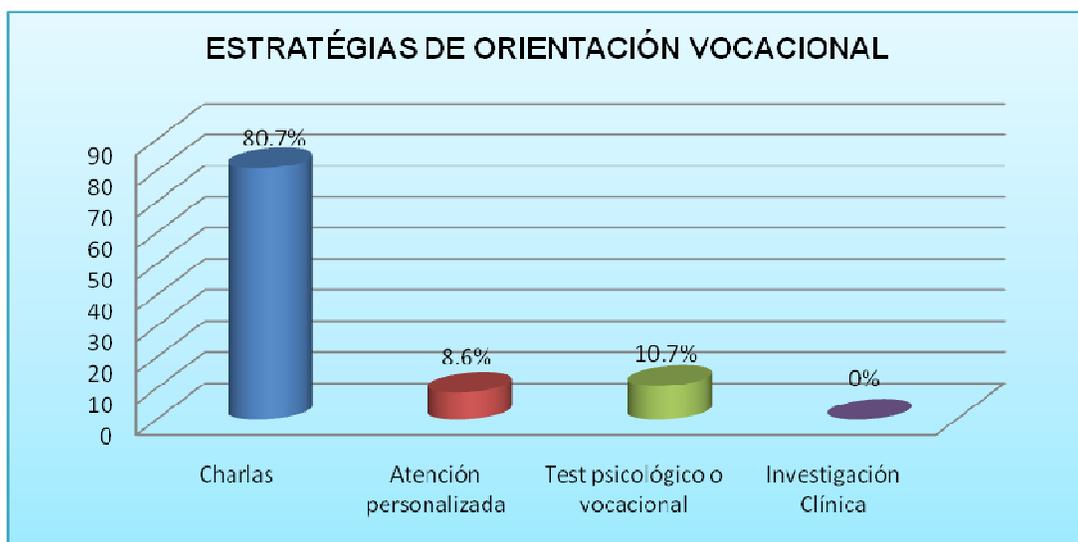
De los estudiantes que respondieron que sí y a veces recibían algún tipo de orientación vocacional en la pregunta anterior (pregunta #8) el 80.7% afirma que la estrategia más utilizada son las charlas.

Mientras que el 10.7% expresa que utilizan Test psicológico o vocacional.

El 8.6% manifiesta que la estrategia utilizada es la atención personalizada.

Por otra parte la investigación clínica no es una estrategia implementada en la institución.

GRÁFICO 9



CUADRO 10
ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Indicador: Utilidad de la orientación vocacional para el/la alumno/a

10. ¿Considera que las estrategias de orientación utilizadas en su centro escolar le han ayudado a conocerse más?

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Si	69	74.2
A veces	20	21.5
No	4	4.3
Total	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 10.

INTERPRETACIÓN:

El 74.2% de los encuestados afirma que las estrategias de orientación vocacional utilizadas en su centro escolar le han ayudado a conocerse más.

Por otra parte el 21.5% manifiesta que estas estrategias le han ayudado a veces.

La mínima parte de los contestantes 4.3% respondió que las estrategias no le han ayudado.

GRÁFICO 10



**CUADRO 11
PROYECTOS**

Indicador: Toma de decisiones, elección consciente

**11. Al tomar una decisión, considera la opinión de:
12.**

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Padres	138	71.9
Familia	38	19.8
Amigos	4	2
Docentes	1	0.5
Nadie	11	5.8
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 11.

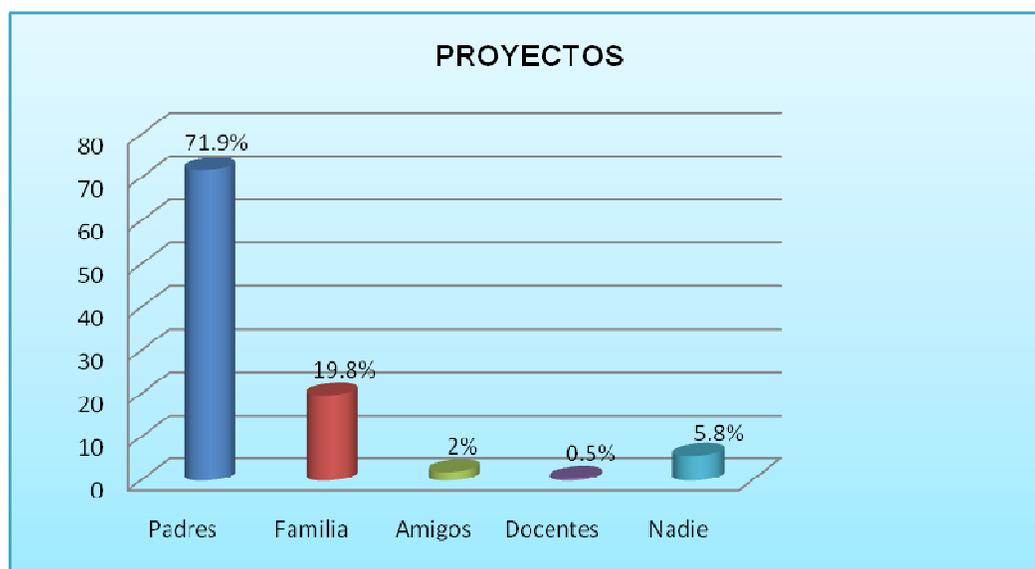
INTERPRETACIÓN:

El 71.9% de los muestreados demuestra que al tomar una decisión considera la opinión de los padres.

El 19.8% considera la opinión de los familiares. Mientras el 5.8% afirma que no toman en cuenta la opinión de nadie.

Un mínimo porcentaje toma en cuenta a los amigos (2%) y los docentes (0.5%).

GRÁFICO 11



CUADRO 12
ALTERNATIVAS AL TOMAR DECISIONES
Indicador: Alternativas

12. Al momento de tomar decisiones, considera varias alternativas:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	161	83.9
A veces	25	13
No	6	3.1
TOTAL	192	100

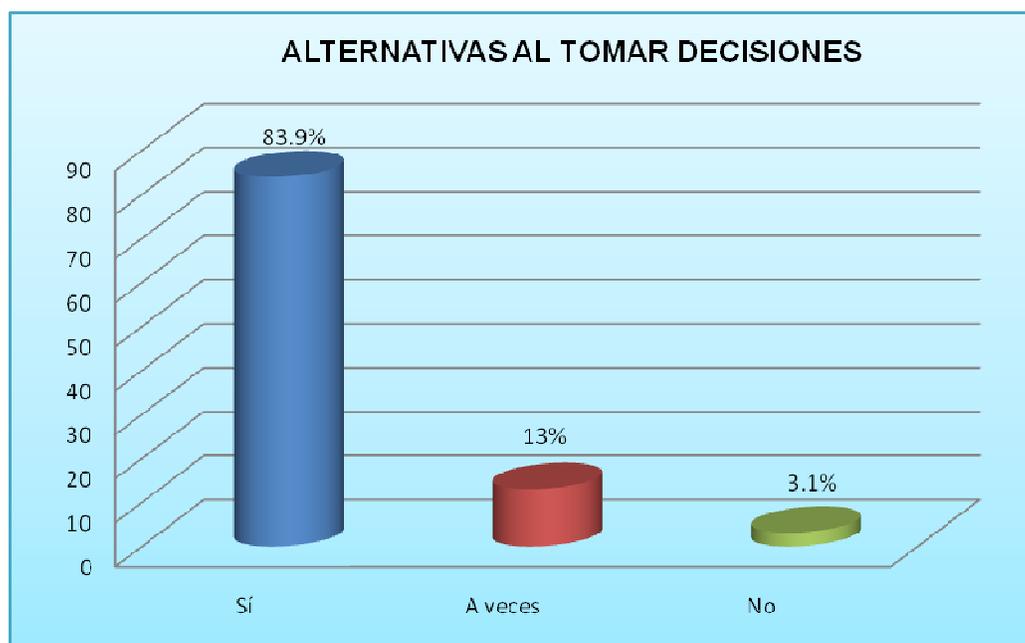
Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 12.

INTERPRETACIÓN:

La mayor parte de los respondientes (83.9%) manifiestan que al momento de tomar una decisión, consideran varias alternativas.

El 13% expresa que a veces considera alternativas. Por otra parte el 3.1% no lo hace.

GRÁFICO 12



CUADRO 13

CONSECUENCIAS DE TOMAR DECISIONES

Indicador: Elección consciente

13. Al tomar una decisión, ¿Considera las consecuencias de la misma?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	159	82.8
A veces	29	15.1
No	4	2.1
TOTAL	192	100

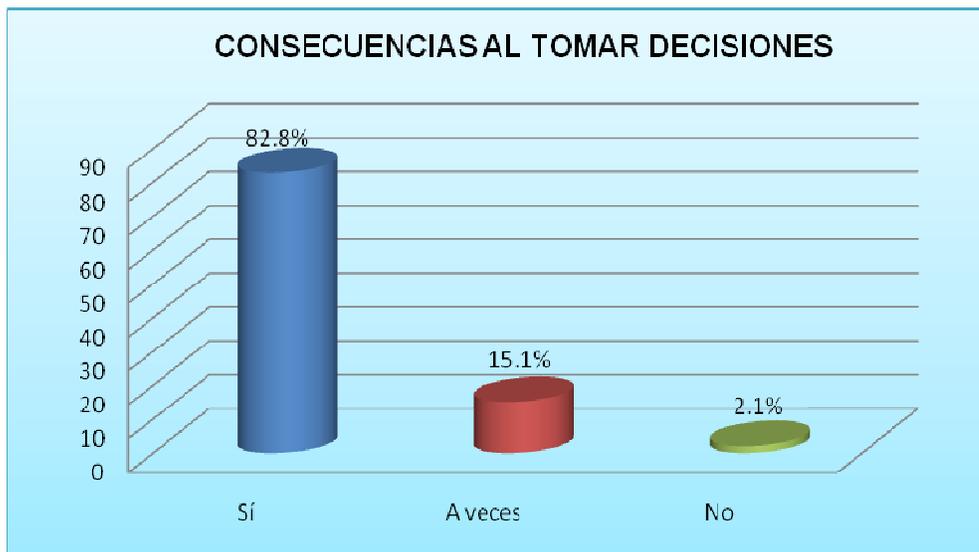
Fuente: Instrumento 1 "Encuesta a estudiantes", ítem 13.

INTERPRETACIÓN:

La mayor parte de los contestantes (82.8%) señala que al tomar una decisión considera las consecuencias de la misma; mientras que el 15.1% expresa que lo hace a veces.

Por el contrario el 2.1% no lo hace.

GRÁFICO 13



CUADRO 14
PIENSA ANTES DE TOMAR DECISIONES
Indicador: Elección consciente

14. ¿Piensa antes de tomar una decisión?:

15.

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	171	89
A veces	19	9.9
No	2	1.1
TOTAL	192	100

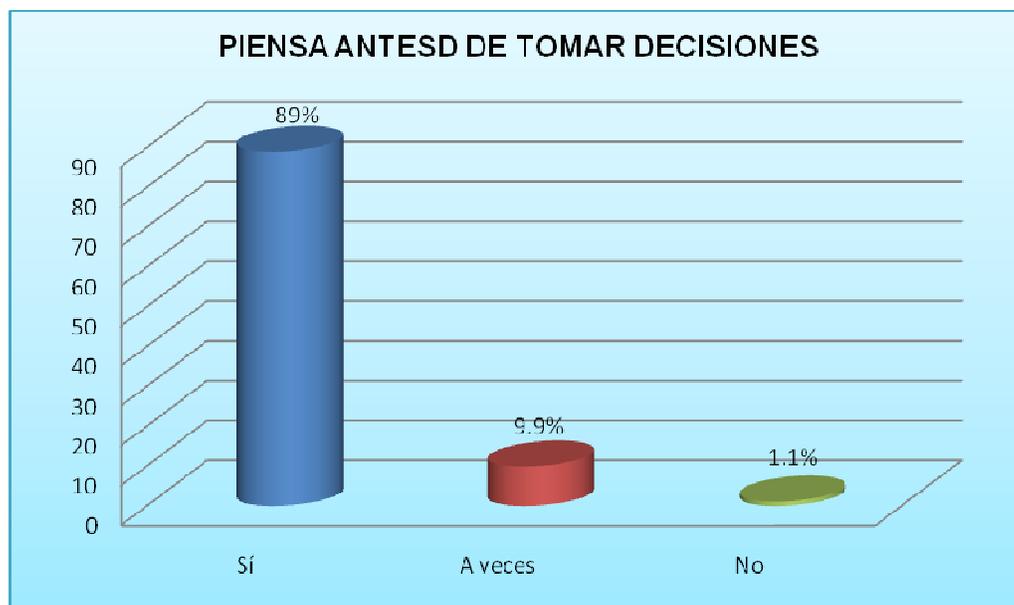
Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 14.

INTERPRETACIÓN:

El 89% de los encuestados detalla que piensa antes de tomar una decisión. Mientras que el 9.9% lo hace a veces.

En un minino porcentaje (1.1%) no lo hace.

GRÁFICO 14



CUADRO 15

RENDIMIENTO ACADÉMICO

Indicador: Evaluación del rendimiento académico

15. ¿Cómo considera su rendimiento académico?

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Excelente	13	6.7
Muy Bueno	134	69.8
Bueno	42	21.9
Regular	2	1.1
Necesita mejorar	1	0.5
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 15.

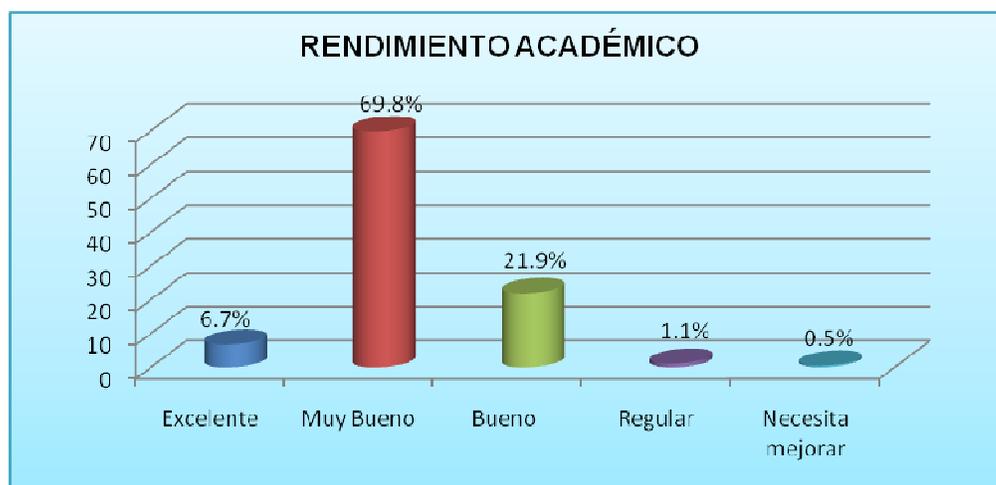
INTERPRETACIÓN:

Más de la mitad de los estudiantes encuestados (69.8%) consideran su rendimiento académico muy bueno.

El 21.9% califica su rendimiento bueno.

La alternativa excelente ha sido señalada por el 6.7% de los encuestados, por el contrario un mínimo porcentaje opina que su rendimiento es regular (1.1%) y que necesita mejorar (0.5%).

GRÁFICO 15



CUADRO 16
RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PROYECTO DE VIDA
Indicador: Objetivos

16. ¿Su rendimiento académico se ve influenciado por los proyectos que tiene al finalizar su educación media?:

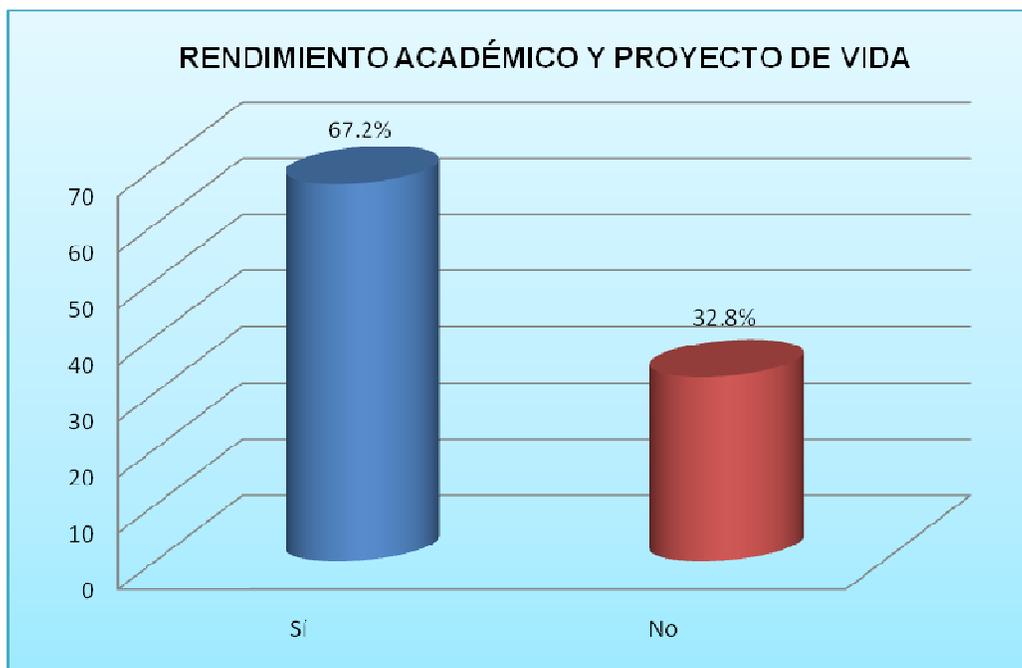
ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	129	67.2
No	63	32.8
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 "Encuesta a estudiantes", ítem 16.

INTERPRETACIÓN:

Un porcentaje mayor a la mitad de los encuestados (67.2%) expresa que su rendimiento académico se ve influenciado por los proyectos que tiene al finalizar su educación media. Mientras que el 32.8% considera que no.

GRÁFICO 16



CUADRO 17
RENDIMIENTO ACADÉMICO

Indicador: Influencia del contexto en su rendimiento académico.

17. ¿Considera que su rendimiento académico es influenciado por la calidad de enseñanza impartida por los docentes?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	127	66.1
A veces	36	18.8
No	29	15.1
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 17.

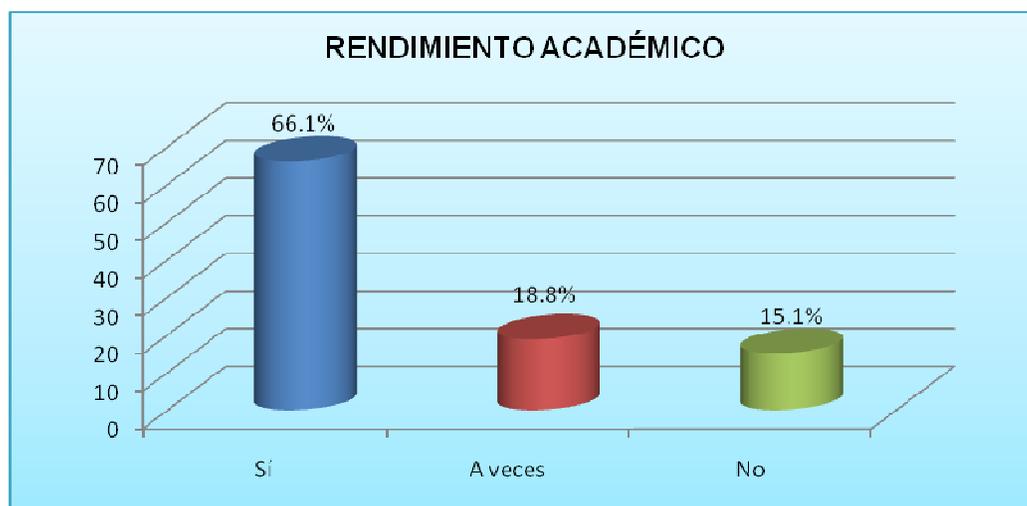
INTERPRETACIÓN:

Un poco más de la mitad de los respondientes (66.1%) considera que su rendimiento académico se ve influenciado por la calidad de enseñanza impartida por los docentes.

Un porcentaje menor (18.8%) opina que su rendimiento es influenciado a veces.

Por el contrario un mínimo porcentaje (15.1%) expresa que éste, no se ve influenciado por la calidad de enseñanza de los docentes.

GRÁFICO 17



CUADRO 18
RENDIMIENTO ACADÉMICO

Indicador: Influencia del contexto en su rendimiento académico.

18. Su rendimiento académico se ve influenciado por alguno de los siguientes factores sociales:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Factores económicos	40	20.8
Problemas familiares	22	11.5
Problemas de salud	5	2.6
Ninguno	93	48.4
Otros	32	16.7
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 18.

INTERPRETACIÓN:

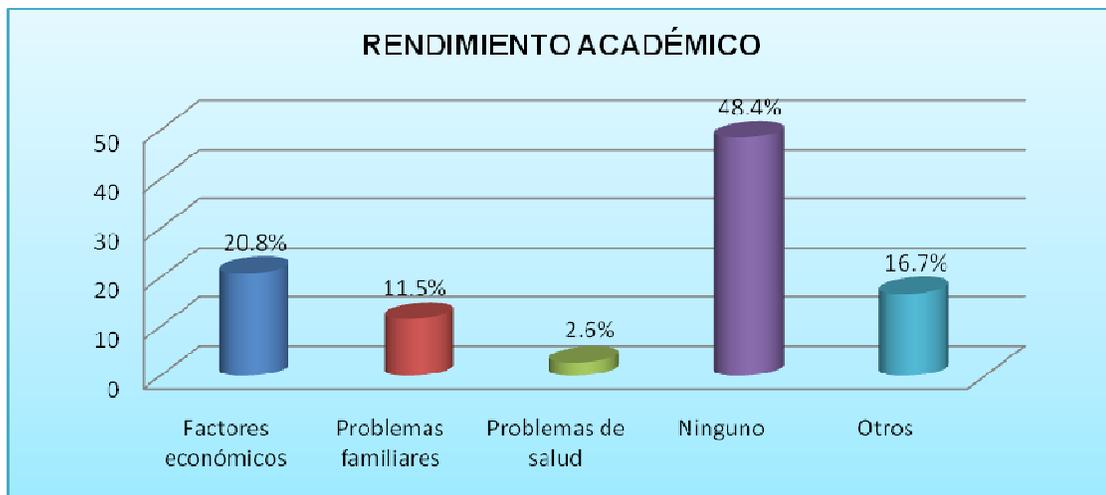
De la población encuestada, el 48.4% expresa que se rendimiento académico no se ve influenciado por ningún motivo.

Sin embargo, el 20% considera que su rendimiento es influenciado por factores económicos.

Diferente a esta opinión se encuentra la del 16.7% de los estudiantes, ya que indicaron que su rendimiento es influenciado por otros factores.

Un mínimo porcentaje de los respondientes afirma que en su rendimiento influyen, Problemas familiares (11.5%) y problemas de salud (2.6%).

GRÁFICO 18



CUADRO 19
CONCEPCIÓN SOBRE SÍ MISMO
Indicador: Autoconcepto y Autoconocimiento

19. ¿Qué concepción tiene sobre usted mismo?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	170	88.6
No	22	11.4
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 19.

INTERPRETACIÓN:

De la población encuestada, el 88.6% si respondió con claridad su autoconcepto.

El 11.4% de los mismos, no respondió con claridad a la pregunta.

GRÁFICO 19



CUADRO 20
INFLUENCIA DEL MEDIO

Indicador: Autoconcepto y Autoconocimiento

20. ¿Qué concepción cree que tienen los demás sobre usted?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	139	72.4
No	53	27.6
TOTAL	192	100

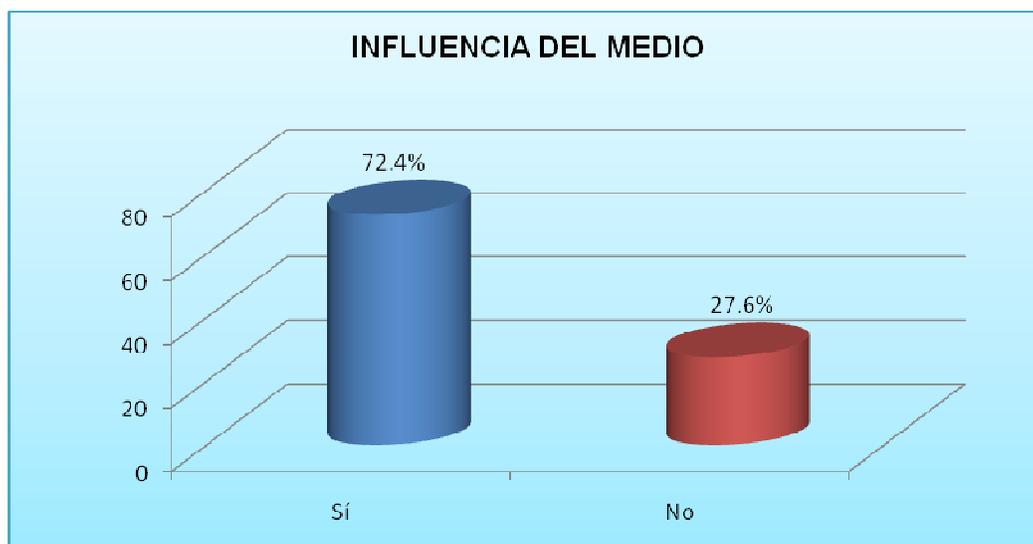
Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 20.

INTERPRETACIÓN:

El 72.4% de los respondientes manifiestan que si conocen el concepto que los demás tienen sobre él/ella.

Por el contrario el 27.6% expresan que no conocen lo que los demás opinan sobre ellos.

GRÁFICO 20



CUADRO 21
LO QUE MÁS LE GUSTA DE SÍ MISMO/A
Indicador: Autoconocimiento

21. ¿Qué es lo que más le gusta de ser usted?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí Sabe	148	77.1
No Sabe	44	22.9
TOTAL	192	100

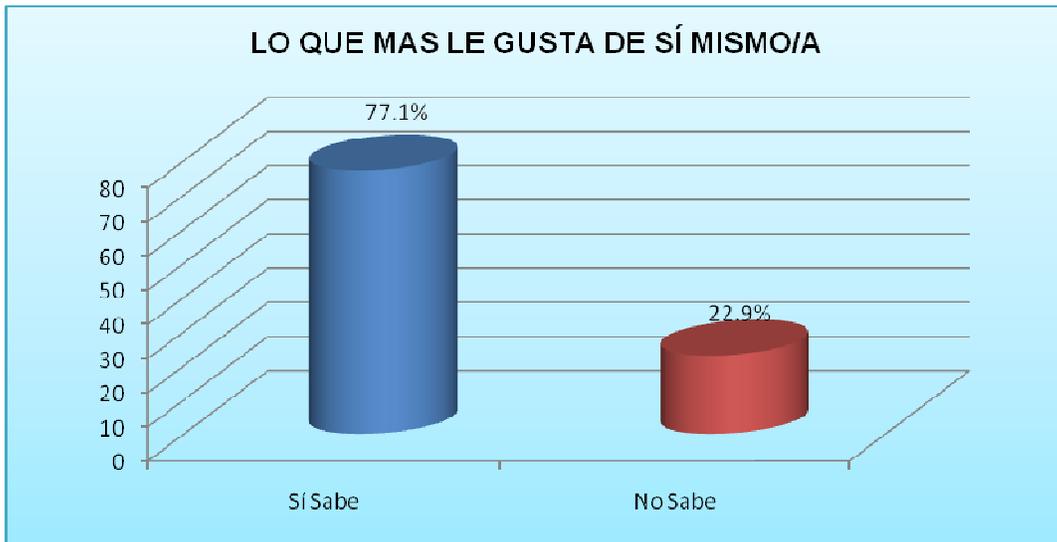
Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 21.

INTERPRETACIÓN:

El 77.1% de los muestreados respondieron con claridad que es lo que más les gusta de sí mismos.

Mientras que un 22.9% no respondió claramente la pregunta.

GRÁFICO 21



CUADRO 22
SATISFACCIÓN PERSONAL
Indicador: Autenticidad

22. ¿Se siente satisfecho con lo que está haciendo y sus proyectos a futuro?:

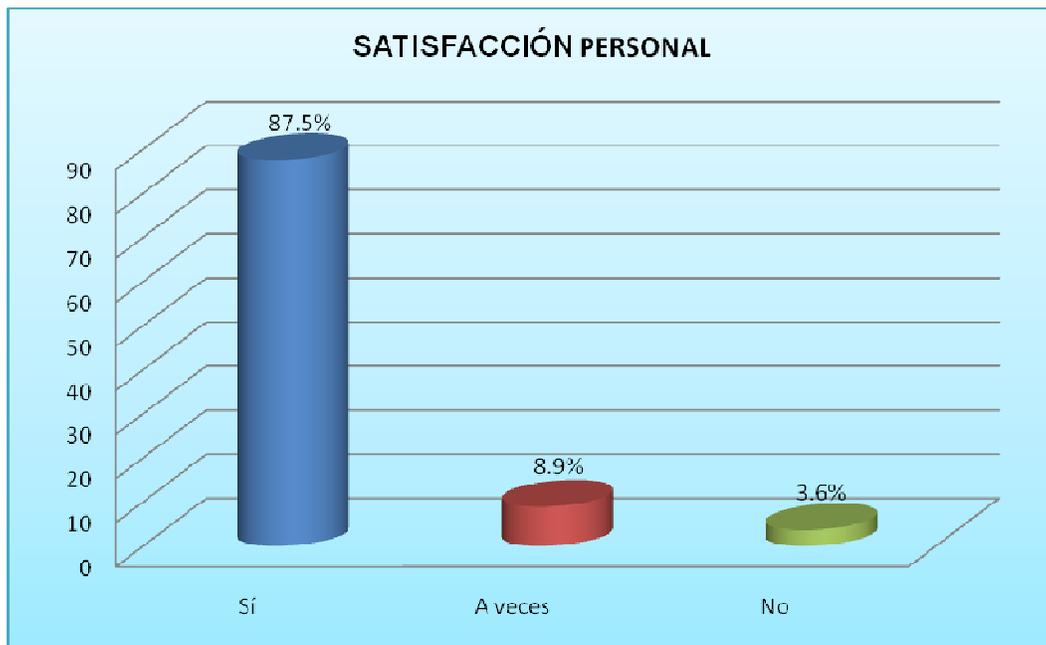
ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	168	87.5
A veces	17	8.9
No	7	3.6
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 22.

INTERPRETACIÓN:

El 87.5% de los estudiantes encuestados expresan que se sienten satisfechos con lo que están haciendo y sus proyectos a futuro. Mientras que un porcentaje menor (8.9%) responde que a veces se siente satisfecho con sus proyectos.

GRÁFICO 22



CUADRO 23
CALIFICACIONES

Indicador: Rango de calificaciones obtenidas

23. ¿Cuál es la calificación que más obtiene en sus evaluaciones?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Menores de 3	0	0
Entre 3 y 5	1	0.5
Entre 5 y 7	58	30.3
Entre 7 y 8	112	58.3
Entre 9 y 10	21	10.9
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 23.

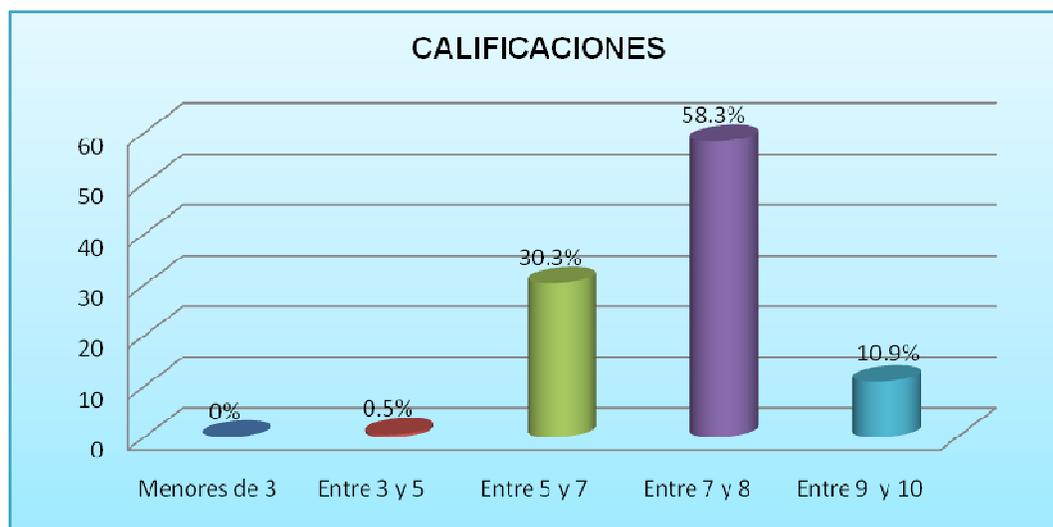
INTERPRETACIÓN:

El 58.3% de los muestreados obtienen calificaciones entre 7 y 8; el 30.3% obtiene calificaciones entre 5 y 7.

Un porcentaje menor 10.9% manifiesta que sus calificaciones más frecuentes oscilan entre 9 y 10.

Un porcentaje mínimo (0.5%) registra calificaciones entre 3 y 5 y ningún estudiante obtiene notas menores que 3.

GRÁFICO 23



CUADRO 24
BUENAS CALIFICACIONES PREMIADAS POR DOCENTES
Indicador: Estímulos al rendimiento académico.

24. ¿Sus docentes premian a los estudiantes que obtienen las mejores calificaciones?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	59	30.7
A veces	70	36.5
No	63	32.8
TOTAL	192	100

Fuente: Instrumento 1 “Encuesta a estudiantes”, ítem 24.

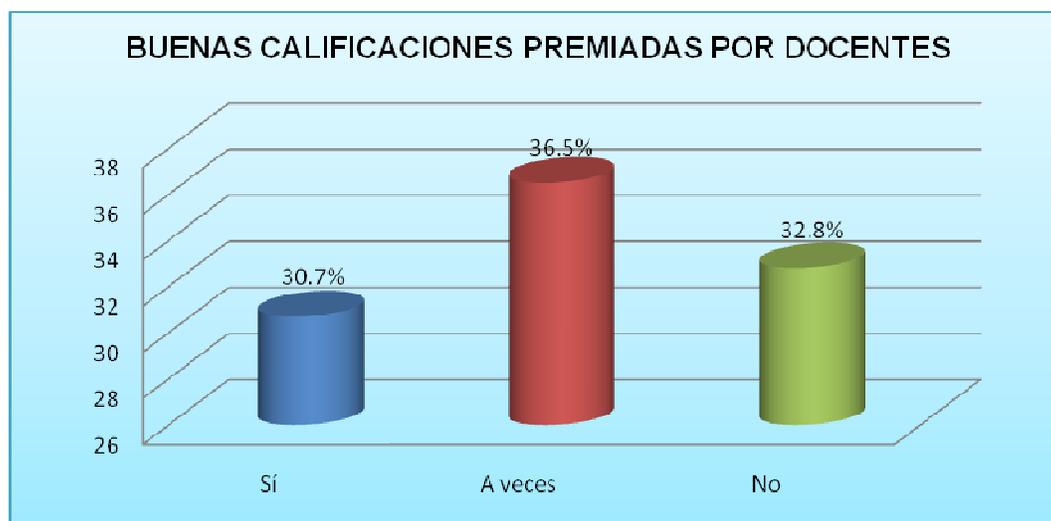
INTERPRETACIÓN:

El 36.5% de los estudiantes encuestados externa que sus docentes premian las mejores calificaciones a veces.

Un 32.8% sostiene que sus docentes no premian las buenas calificaciones.

Por el contrario el 30.7% afirma que sus docentes si premian a los estudiantes que obtienen las mejores calificaciones.

GRÁFICO 24



CUADRO 25
HÁBITOS DE ESTUDIO

Indicador: Practica de hábitos de estudio.

25. Describa la forma en que usted estudia (tome en cuenta frecuencia, lugar, tiempo en que lo hace):

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí practica	118	61.5
No practica	74	38.5
TOTAL	192	100

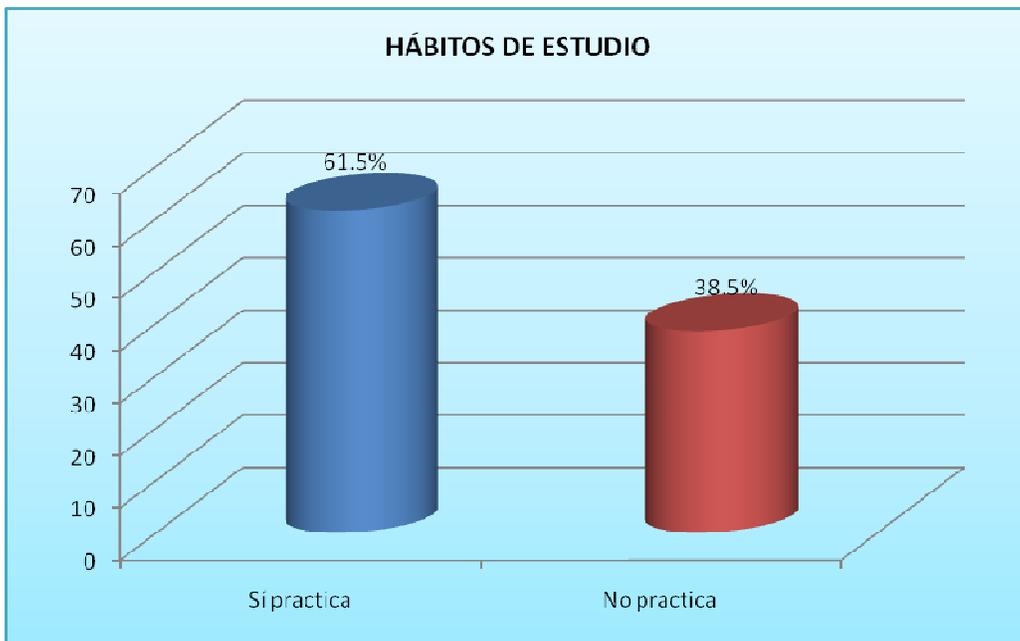
Fuente: Instrumento 1 "Encuesta a estudiantes", ítem 25.

INTERPRETACIÓN:

De acuerdo a los resultados obtenidos, el 61.5% de los estudiantes afirma que si practican hábitos de estudio.

Mientras que un 38.5% manifiesta que no practica hábitos de estudio.

GRÁFICO 25



Docentes

6.2 INSTRUMENTO 2 ENCUESTA A DOCENTES

CUADRO 1

IMPORTANCIA DE BRINDAR ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Indicador: Importancia de la orientación vocacional.

1. ¿Considera importante brindar algún tipo de orientación vocacional a los estudiantes de primero y segundo año de bachillerato general?:

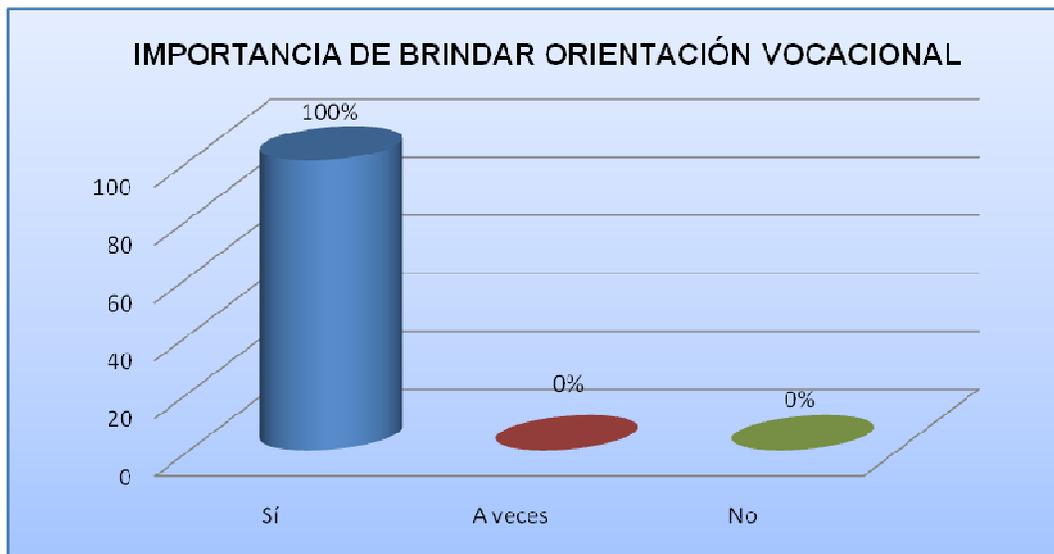
ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	13	100
A veces	0	0
No	0	0
TOTAL	13	100

Fuente: Instrumento 2 "Encuesta a docentes", ítem 1.

INTERPRETACIÓN:

De la población docente encuestada el 100% opina que es importante brindar algún tipo de orientación vocacional a los estudiantes del bachillerato general.

GRÁFICO 1



CUADRO 2
BRINDAR ORIENTACIÓN VOCACIONAL
Indicador: Brinda Orientación Vocacional

2. ¿Usted como docente brinda algún tipo de orientación vocacional a sus alumnos?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	9	69.23
A veces	3	23.07
No	1	7.7
TOTAL	13	100

Fuente: Instrumento 2 “Encuesta a docentes”, ítem 2.

INTERPRETACIÓN:

Un poco más de la mitad de los docentes encuestados (69.23%) afirma que brinda algún tipo de orientación vocacional a sus alumnos. Mientras que el 23.07% de los mismos expresa que lo hace a veces.

El 7.7% manifiesta que no brinda ningún tipo de orientación vocacional.

GRÁFICO 2



CUADRO 3
ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL
Indicador: Estrategias de orientación vocacional utilizadas

3. Si su respuesta anterior es afirmativa, ¿Qué tipo de estrategias utiliza para brindar dicha orientación?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Charlas vocacionales	1	7.7
Investigación clínica y psicosocial	0	0
Test vocacional	0	0
Atención personalizada	9	69.23
Otros (Entrevista)	3	23.07
TOTAL	13	100

Fuente: Instrumento 2 “Encuesta a docentes”, ítem 3.

INTERPRETACIÓN:

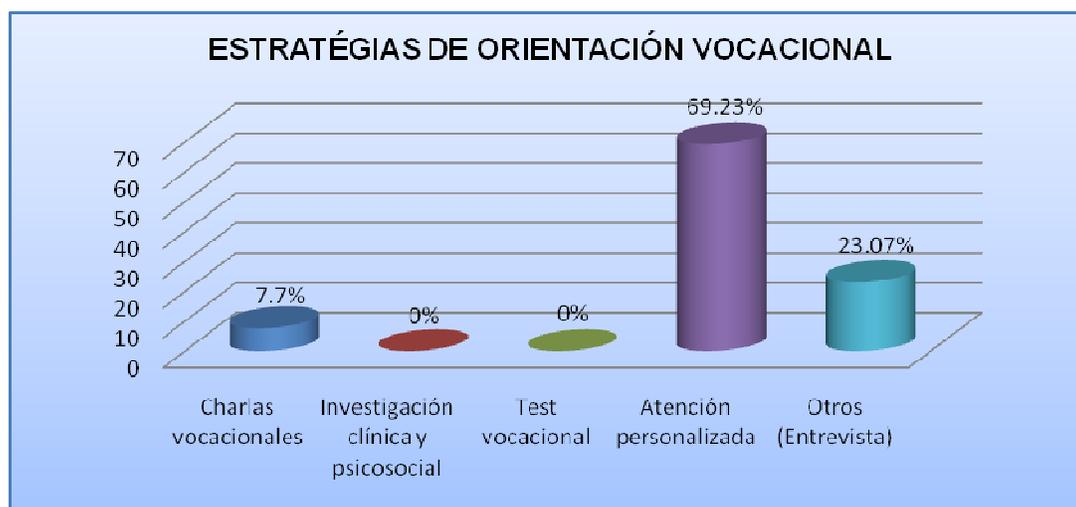
De los docentes que respondieron que sí y a veces brindaban algún tipo de orientación vocacional en la pregunta anterior (pregunta #3) el 69.23% afirma que la estrategia más utilizada es la atención personalizada.

Mientras que el 23.07% implementa otro tipo de estrategia especificando en este caso la entrevista.

El 7.7% utiliza charlas vocacionales con sus estudiantes.

Por otra parte las demás alternativas no forman parte de las estrategias implementadas por los docentes.

GRÁFICO 3



CUADRO 4

PREPARACIÓN PROFESIONAL

Indicador: Preparación en cuanto a orientación vocacional se refiere

4. En su formación profesional, ¿Ha recibido algún tipo de preparación en cuanto a orientación vocacional se refiere?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	12	92.3
A veces	0	0
No	1	7.7
TOTAL	13	100

Fuente: Instrumento 2 "Encuesta a docentes", ítem 4.

INTERPRETACIÓN:

La mayor parte de los contestantes (90%) expresa que en su formación profesional si ha recibido algún tipo de preparación en cuanto a orientación vocacional se refiere.

Por otra parte el 10% de los mismos manifiesta no haber recibido ningún tipo de preparación en esta área.

GRÁFICO 4



CUADRO 5
CREACIÓN DE PROGRAMAS EN LA INSTITUCIÓN
Indicador: Importancia de la creación de programas de O.V. en la
institución

5. ¿Considera necesaria la creación de programas de orientación vocacional en la institución?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	13	100
No	0	0
TOTAL	13	100

Fuente: Instrumento 2 “Encuesta a docentes”, ítem 5.

INTERPRETACIÓN:

El 100% de los docentes muestreados considera necesaria la creación de programas de orientación vocacional en la institución educativa.

GRÁFICO 5



CUADRO 6

INFLUENCIA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Indicador: Importancia de la O.V. en el rendimiento académico de los estudiantes.

6. ¿Considera que la orientación vocacional tiene un papel importante en el rendimiento académico de los estudiantes?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	7	53.9
A veces	2	15.4
No	4	30.7
TOTAL	13	100

Fuente: Instrumento 2 "Encuesta a docentes", ítem 6.

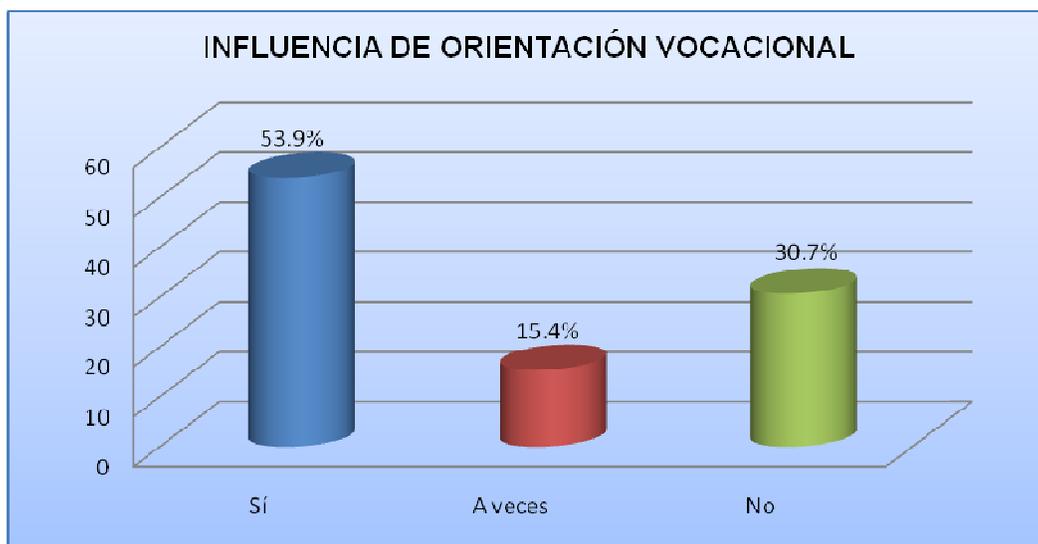
INTERPRETACIÓN:

La mitad de los respondientes (53.9%) considera que la orientación vocacional tiene un papel importante en el rendimiento académico de los estudiantes.

Un porcentaje menor (30.7%) opina que la orientación vocacional no tiene un papel determinante en el rendimiento académico.

Por el contrario un mínimo porcentaje (15.4%) expresa que ésta, a veces juega un papel importante en el rendimiento académico.

GRÁFICO 6



CUADRO 7

INFLUENCIA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Indicador: Influencia de la O.V. en la definición y consolidación de la identidad personal de los estudiantes.

7. ¿La orientación vocacional influye en la definición y consolidación de la identidad personal de los estudiantes?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	9	69.2
A veces	4	30.8
No	0	0
TOTAL	13	100

Fuente: Instrumento 2 "Encuesta a docentes", ítem 7.

INTERPRETACIÓN:

El 69.2% de los contestantes señala que la orientación vocacional influye en la definición y consolidación de la identidad personal de los estudiantes.

Mientras que el 30.8% considera que esta influye a veces.

GRÁFICO 7



CUADRO 8

INFLUENCIA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Indicador: Influencia de la O.V. en la elaboración del proyecto de vida de los estudiantes.

8. ¿La orientación vocacional influye en la elaboración del proyecto de vida de los estudiantes?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	9	69.2
A veces	3	23.1
No	1	7.7
TOTAL	13	100

Fuente: Instrumento 2 "Encuesta a docentes", ítem 8.

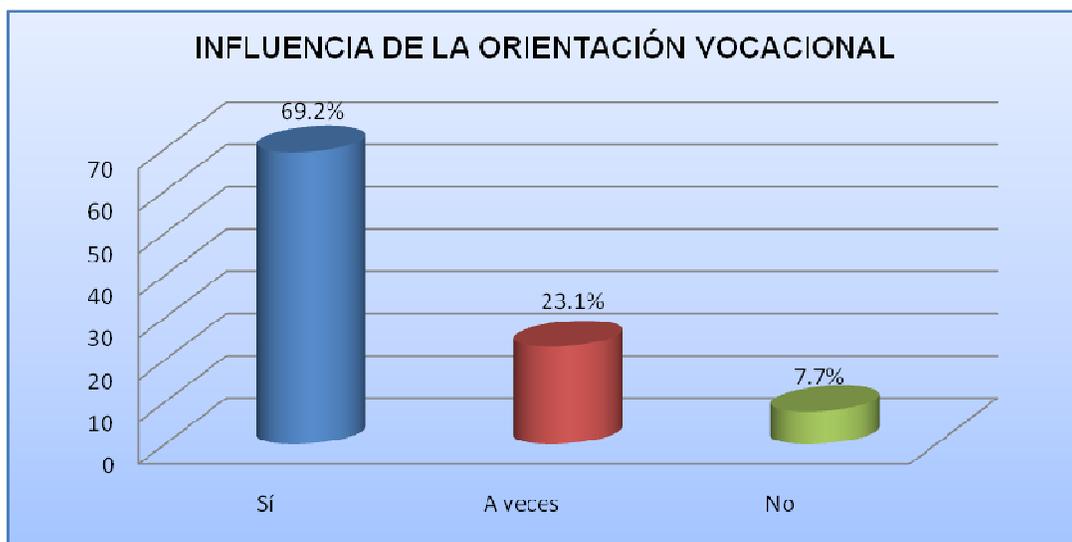
INTERPRETACIÓN:

Un poco más de la mitad (69.2) de los respondientes opina que la orientación vocacional influye en la elaboración del proyecto de vida de los estudiantes.

Mientras que el 23.1% considera que el proyecto de vida de los estudiantes se ve influenciado a veces.

Un mínimo porcentaje (7.7%) expresa que este no se ve influenciado por la orientación vocacional.

GRÁFICO 8



CUADRO 9

OPINIÓN SOBRE DECISIONES DE LOS ESTUDIANTES

Indicador: Apreciación sobre las decisiones de sus alumnos.

9. ¿Considera que sus alumnos están preparados para tomar decisiones responsables sobre su futuro?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	0	0
En algunos casos	10	76.9
No	3	23.1
TOTAL	13	100

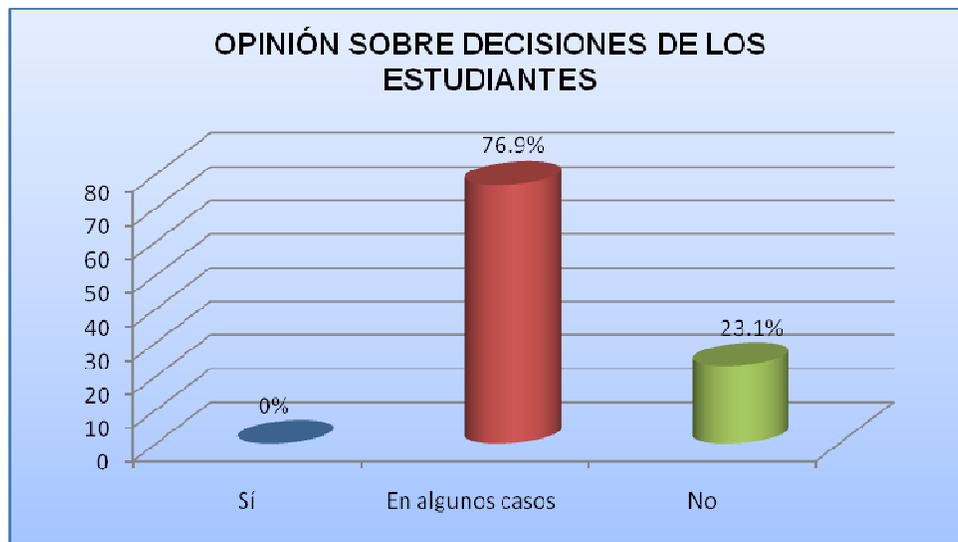
Fuente: Instrumento 2 "Encuesta a docentes", ítem 9.

INTERPRETACIÓN:

La mayor parte de los docentes encuestados (76.9%) manifiestan que los alumnos están preparados para tomar decisiones responsables sobre su futuro solamente en algunos casos.

Mientras que el 23.1% consideran que estos aun no están preparados.

GRÁFICO 9



CUADRO 10

UTILIZACIÓN DE TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Indicador: Si utiliza técnicas de O.V. y el éxito de las mismas.

10. Si Ud. Ha utilizado técnicas de orientación vocacional, ¿Considera que estas han sido exitosas con sus alumnos?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	3	23.1
A veces	8	61.5
No	2	15.4
TOTAL	13	100

Fuente: Instrumento 2 "Encuesta a docentes", ítem 10.

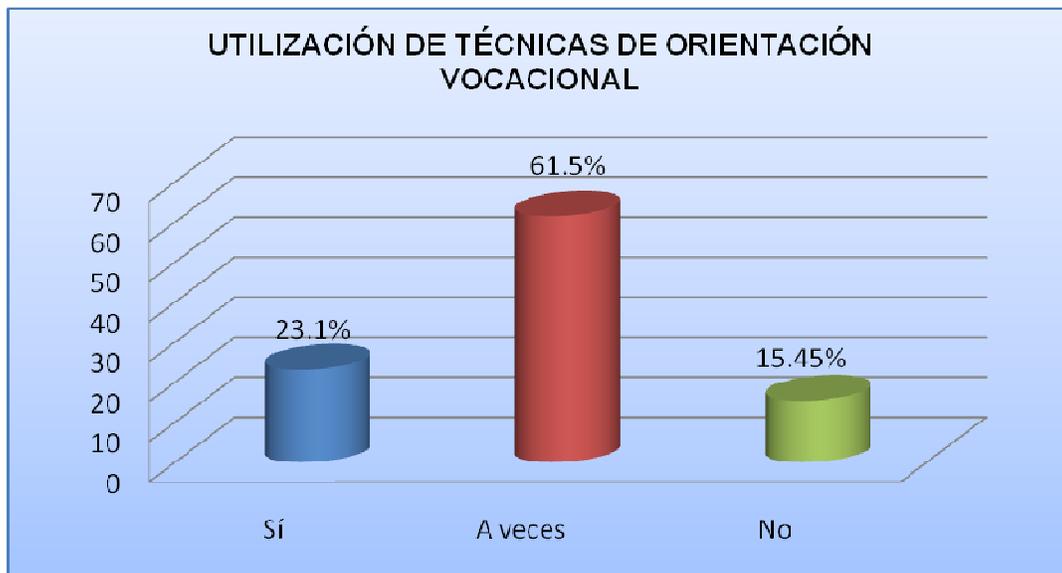
INTERPRETACIÓN:

De la población docente muestreada que ha utilizado técnicas de orientación vocacional, la mitad (61.5%) consideran que estas han sido exitosas con sus alumnos a veces.

Un porcentaje menor (23.1%) opina que si han tenido resultados exitosos.

Un 15.4% expresa que las técnicas implementadas no han sido exitosas con sus alumnos.

GRÁFICO 10



CUADRO 11

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS/AS

Indicador: Evaluación del rendimiento académico de los estudiantes.

11. ¿Cómo califica el rendimiento académico de sus estudiantes?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Necesita mejorar	0	0
Regular	4	30.8
Bueno	6	46.2
Muy Bueno	2	15.3
Excelente	1	7.7
TOTAL	13	100

Fuente: Instrumento 2 “Encuesta a docentes”, ítem 11.

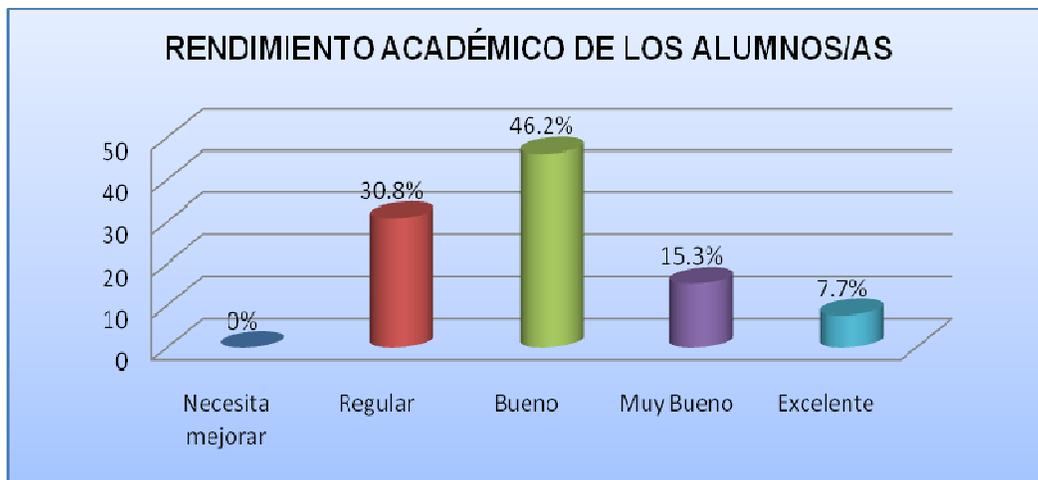
INTERPRETACIÓN:

De los docentes encuestados el 46.2% evalúan el rendimiento académico de sus estudiantes bueno, al igual lo hace otro 30.8% expresando que el rendimiento es regular.

La alternativa muy bueno ha sido señalada por el 15.3% de los encuestados, de igual forma que la alternativa excelente (7.7%).

La opción necesita mejorar no fue señalada por ningún respondiente.

GRÁFICO 11



CUADRO 12
UTILIZACIÓN DE TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL
Indicador: Aplicación de refuerzos a los estudiantes.

11. ¿Premia las buenas calificaciones de sus alumnos/as?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	9	69.2
A veces	3	23.1
No	1	7.7
TOTAL	13	100

Fuente: Instrumento 2 “Encuesta a docentes”, ítem 12.

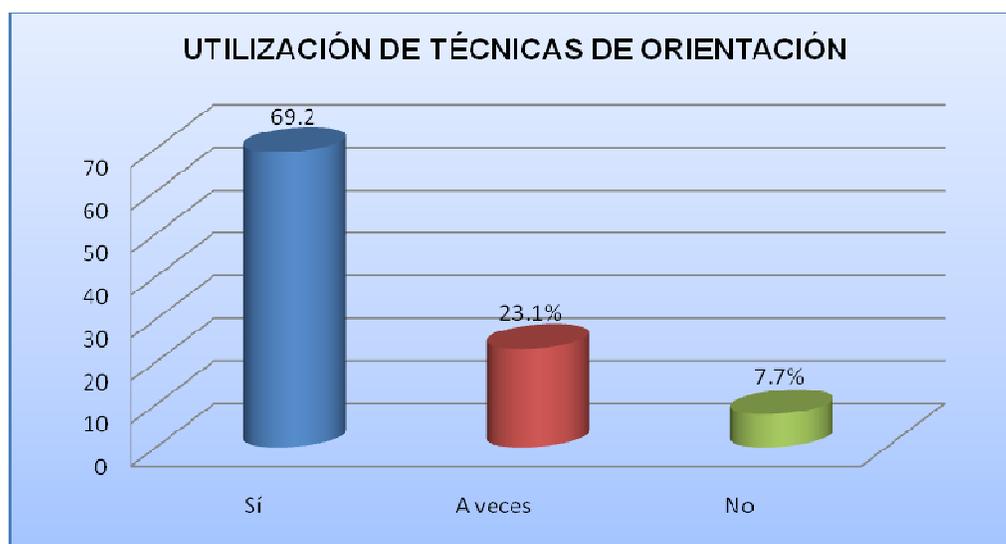
INTERPRETACIÓN:

Un poco más de la mitad de los respondientes (69.2%) manifiesta que si premia las buenas calificaciones de sus alumnos.

Un 23.1% afirma que a veces aplica refuerzos a los estudiantes.

Un mínimo porcentaje (7.7%) expresa no hacerlo.

GRÁFICO 12



CUADRO 13

UTILIZACIÓN DE TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Indicador: Practica de hábitos de estudio por parte de los estudiantes.

13. ¿Considera que sus alumnos practican hábitos de estudio?:

ALTERNATIVAS	Fi	PORCENTAJE
Sí	1	7.7
A veces	9	69.2
No	3	23.1
TOTAL	13	100

Fuente: Instrumento 2 "Encuesta a docentes", ítem 13.

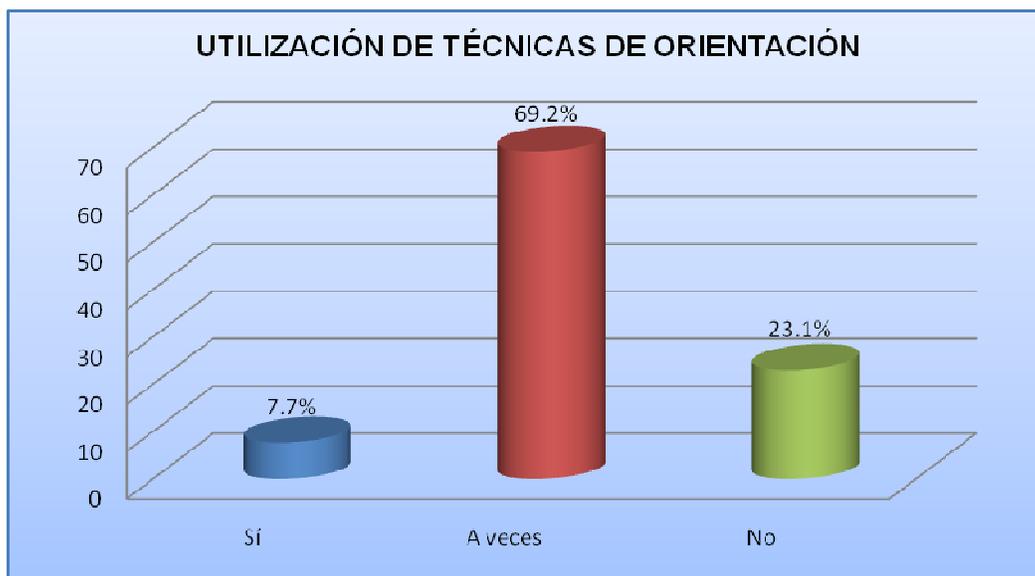
INTERPRETACIÓN:

El 69.2% de la población docente encuestada opina que sus alumnos practican hábitos de estudio a veces.

Mientras que el 23.1% expresa que no hay practica de hábitos de estudio por parte de los estudiantes.

Un porcentaje menor (7.7%) considera que si.

GRÁFICO 13



6.3 PRUEBA DE HIPÓTESIS

6.3.1 Prueba de hipótesis específicas

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1

- Las estrategias de orientación vocacional utilizadas por los docentes responsables de psicología se basan casi exclusivamente en charlas vocacionales.

Se acepta la hipótesis específica 1, en el sentido de que, de acuerdo a la información recabada en el sector estudiantil, son las charlas vocacionales las que son empleadas casi exclusivamente por los docentes; éstos, a su vez, manifiestan que dictan únicamente charlas debido al tiempo disponible.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2

- La orientación vocacional se convierte en un factor determinante en la toma de decisiones de los estudiantes al elegir la carrera, oficio u ocupación cuando finalizan su educación media.

Se acepta la hipótesis específica 2, en tanto que, de acuerdo a las expresiones del alumnado, las charlas docentes les permiten tomar decisiones más pensadas en cuanto a elegir carrera, oficio u ocupación. Así mismo, los que deciden por continuar su Educación Superior externan tener mejores criterios de decisión.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3

- La aplicación de diferentes estrategias de orientación vocacional permite conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes y, a partir de esto, es viable reforzar su rendimiento académico.

Se rechaza la hipótesis específica 3; dado que, no se aplican diferentes estrategias de orientación vocacional, las cuales se reducen casi exclusivamente a las charlas y en muy pocas ocasiones a entrevistas que la psicóloga del Centro Escolar hace a quienes la buscan por su propia voluntad. Por tanto, no se puede conocer de fortalezas o debilidades de los estudiantes ni tampoco a partir de esto, se puede probar que es viable reforzar su rendimiento académico.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 4

- Las decisiones que el estudiante tome a partir de la orientación vocacional tienen un papel fundamental en la consolidación de la identidad personal de ellos mismos.

Se acepta la hipótesis específica 4; puesto que, el alumnado además de tomar decisiones más reflexionadas a partir de las charlas de orientación, también han manifestado que dichas charlas les han permitido un mejor conocimiento de ellos mismos, con lo cual la elección a futuro de dedicarse a un oficio u ocupación, o bien, a continuar estudiando, obedece a su auto conocimiento.

6.3.2 Prueba de hipótesis general

HIPÓTESIS GENERAL

La orientación vocacional influye significativamente en la toma de decisiones, el rendimiento académico y la identidad personal de los estudiantes de primer y segundo año de bachillerato general del Instituto Nacional “Jorge Eliseo Azucena Ortega”.

Se acepta la HIPÓTESIS GENERAL de manera parcial en lo que a la toma de decisiones e identidad personal se refiere, gracias a que se pudo comprobar las hipótesis específicas 1, 2 y 4.

Se rechaza la HIPÓTESIS GENERAL de manera parcial en lo que al rendimiento académico se refiere, debido a que no hubo manera de probar la hipótesis específica 3.

Por lo tanto, se puede AFIRMAR lo siguiente, de acuerdo a los datos recabados con la población objeto de estudio:

La orientación vocacional influye significativamente en la toma de decisiones y la identidad personal de los estudiantes de primer y segundo año de bachillerato general del Instituto Nacional “Jorge Eliseo Azucena Ortega”.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1 Conclusiones

A continuación se destacan las conclusiones a las que el grupo de investigadoras ha llegado al finalizar este proceso de indagación científica. Se subdividen, a su vez, en aquellas relacionadas con el alumnado y, posteriormente, con el profesorado.

7.1.1 Alumnos

- Los alumnos respondieron con claridad cuáles son sus actividades preferidas, demostrando así el conocimiento sobre sí mismos.
- Los estudiantes se muestran conscientes al manifestar con propiedad cuál es la actividad que desarrollan mejor, sin embargo algunos de éstos no respondieron acertadamente.
- Algunos alumnos no saben definir cuál es su asignatura preferida, mientras que la mayoría, además de saber cuál era su asignatura de preferencia, la asocia a la carrera, trabajo u oficio que pretende desarrollar al finalizar su educación media.
- Los alumnos eligen el bachillerato general por ser la opción con menos años de duración. Sin embargo, algunos eligen por convicción, tomando en cuenta sus intereses.
- Los estudiantes tienen como proyecto de vida inmediato continuar con su educación superior ya sea en la universidad, cursos libres; o bien, estudiar y trabajar.

- Los alumnos manifiestan que sus proyectos a futuro son el resultado de su decisión personal, mientras que una pequeña fracción considera que mejorará su condición de vida.
- Los alumnos que tienen como proyecto a futuro continuar con sus estudios superiores, ya eligieron la carrera en la cual se formarán profesionalmente.
- En opiniones divididas una parte del alumnado expresa que en el Centro Educativo no se imparte ningún tipo de orientación vocacional; mientras que la otra, manifiesta haber recibido algún tipo de orientación para elegir la carrera u oficio que le conviene.
- Los estudiantes afirman que la estrategia de orientación vocacional más utilizada por los docentes son las charlas.
- Los alumnos opinan que las estrategias de orientación vocacional utilizadas en su centro educativo sí les ayudan a conocerse más.
- Al tomar una decisión, los estudiantes consideran principalmente la opinión de sus padres; algunos, la de su familia. Así mismo, consideran varias alternativas.
- Los alumnos son conscientes de sus elecciones, ya que al tomar una decisión consideran las consecuencias de la misma, por ello piensan antes de decidir.
- El rendimiento académico es evaluado como muy bueno por el alumnado. Sin embargo, algunos sólo lo consideran bueno.
- En función de sus objetivos, el rendimiento académico de los estudiantes se ve influenciado por los proyectos que tienen al finalizar su educación media; así como también, por la calidad de enseñanza impartida por los docentes, es decir, que existe una gran influencia del contexto que les rodea.

- El rendimiento académico de los alumnos, se ve poco afectado por algún factor social en particular. Con todo, hay quienes consideran que son los factores económicos los que tienen alguna incidencia.
- Los alumnos/as claramente han definido su autoconcepto, además de saber lo que más les gusta de sí mismos. Así mismo, conocen la opinión que tienen los demás sobre ellos mismos.
- La satisfacción personal de los estudiantes es notoria debido a que se sienten conformes con lo que están haciendo y sus proyectos a futuro.
- El rendimiento académico de los estudiantes es muy bueno, ya que el rango de calificaciones obtenidas oscila entre 7 y 8. En ese orden, el rendimiento de algunos es bueno al obtener calificaciones entre 5 y 6.
- La opinión de los estudiantes respecto a los estímulos al buen rendimiento académico por parte de los docentes es muy equilibrada.
- Los alumnos de bachillerato general practican hábitos de estudio, de acuerdo a los resultados obtenidos sobre su rendimiento académico. Cabe mencionar que algunos no los practican.

7.1.2 Informantes clave (Docentes)

- Los docentes guía, psicóloga y director de la institución consideran que es importante brindar Orientación Vocacional en el nivel de educación media. Por ello, los informantes clave, brindan orientación vocacional a sus alumnos.
- Las estrategias de orientación vocacional utilizadas por los docentes de la institución se basan en la entrevista y atención personalizada. No obstante, los alumnos afirman que la orientación es impartida por medio de charlas.

- Los docentes en su formación profesional han recibido preparación en cuanto a orientación vocacional.
- Los informantes clave consideran importante la creación de programas de orientación vocacional en la institución, puesto que juega un papel fundamental en el rendimiento académico de los estudiantes.
- La orientación vocacional influye en la definición y consolidación de la identidad personal de los estudiantes, según la opinión de los docentes.
- Los docentes afirman que la orientación vocacional influye en la elaboración del proyecto de vida de los estudiantes.
- Los informantes clave consideran que los alumnos están preparados para tomar decisiones responsables sobre su futuro en algunos casos.
- Los docentes creen que sus técnicas de orientación vocacional han sido exitosas en ocasiones.
- Desde el punto de vista de los/as maestros/as, el rendimiento académico de los alumnos es bueno; y en algunos casos, regular.
- Los docentes de la institución afirman que premian las buenas calificaciones de los alumnos.
- Desde el punto de vista de los docentes, pocos alumnos practican hábitos.

7.2 Recomendaciones

- Conviene continuar con la orientación vocacional, sobre todo aquella que permite al alumno conocerse a sí mismo y la toma de decisiones bien pensadas.
- Es importante fortalecer la orientación vocacional en virtud de que el docente asocie las asignaturas con carreras u oficios que desean sus alumnos.
- El docente de educación media debe saber que los alumnos optan por estudiar el bachillerato general por tener menos años de duración, por lo tanto deben potenciar para que lo hagan por convicción y no por conveniencia.
- Es importante que a los alumnos de bachillerato se les oriente sobre las carreras universitarias y oficios más apropiados según sus capacidades individuales.
- Es conveniente que se implemente un programa concreto de orientación vocacional en la institución, especialmente en el nivel de bachillerato.
- Es favorable que en la institución educativa se continúe implementando charlas como una estrategia eficaz para el desarrollo de la orientación vocacional, sin embargo se recomienda utilizar nuevas y variadas estrategias.
- Es importante que los maestros estén conscientes de que la orientación vocacional juega un papel determinante en la toma de decisiones del alumnado, dado que les permite considerar opiniones, alternativas y consecuencias.
- El sector docente debe buscar estrategias que motiven al alumnado a mejorar su rendimiento académico, puesto que este se ve influenciado por los proyectos que tiene al finalizar su educación media.

- Conviene destacar que la orientación vocacional incide en la consolidación de la identidad personal de los alumnos, por lo tanto se recomienda a los docentes fortalecer esa área.
- Es conveniente que los maestros continúen estimulando el buen rendimiento de los alumnos como parte fundamental en el proceso de aprendizaje.
- Es recomendable desarrollar hábitos de estudio que contribuyan a mejorar el rendimiento académico del alumnado.

CAPÍTULO VIII

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8.1 CONSULTAS ELECTRÓNICAS

- ALOJAMIENTOS
www.alojamientos.us.es/fccee/eees/informe (31-03-2009)

- ANTROPOLOGÍA
www.antropologia-nica.blogspot.com/2007_03_25_archive.html
(20-04-2009)

- ASCLEPIO
www.asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article (07-04-2009)

- ASESORAMIENTO PROFESIONAL
http://www.asesoramientoprofesional.org/capituloslibros/SANVICENSCA_P.pdf (18-04-2009)

- ANSWERS
<http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080812160643AA830iz> (27-04-2009)

- APUNTES GESTIÓN
www.apuntesgestion.com/2007/10/28/concepto-objetivos (27-04-2009)

- APUNTES GESTIÓN
www.apuntesgestion.com/2007/09/13/definicion-profesional/
(27-04-2009)

- BIBLIOTECA
www.biblioteca.uam.es/psicologia/exposicion/instituciones.html
(04-04-2009)

- BDIGITAL
www.bdigital.binal.ac.pa/bdp/descarga.php?f=educaciondeadultos.pdf
(24-04-2009)

- BOOKS
www.books.google.com/sv/books?isbn=8489382832... (22-04-2009)

- BOARDS
www.boards.ancestry.com.au/surnames.humfleet/388.3/mb.ashx (28-03-2009)

- CATARIANA
<http://www.catarina.udlap.mx/u> (16-04-2009)

- CALATAYUD
www.calatayud.unedragon.org/examenes/enunciados/48/3/48304/483040-04S1.pdf (19-04-2009)

- CEIL-PIETTE
www.ceil-piette.gov.ar/docfor/docpos/materias/05cualitativa.doc
(19-04-2009)

- CES DON BOSCO
www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista (27-04-2009)

- CES DON BOSCO
www.cesdonbosco.com/revista/foro/40%20-Carmen%20Phares.pdf
(13-04-2009)

- CES DON BOSCO
www.cesdonbosco.com/5/Formacion%20Alumnos/cabanas-saa-sanchez.doc (25-04-2009)

- CES DON BOSCO
www.cesdonbosco.com/5/Formacion%20Alumnos/Bueno-Jimenez-Santamaria.ppt (26-04-2009)

- CESCO
www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0323104-135426//OC_Capitulo_II_Def.pdf (31-03-2009)

- CESCO
www.tdr.cesca.es/TDX/TDX_UdG/TESIS/AVAILABLE/TDX-0327108-130816//tacc.pdf (01-04-2009)

- COBAES
www.cobaes.edu.mx/portal/MenuPrincipal/Alumnos/Orientacióneducativa (26-04-2009)

- CONCEPTOS ADS
www.conceptosads.blogspot.com/ (27-04-2009)

- DDD
www.ddd.uab.cat/pub/dynamis/02119536v14p131.pdf(06-04-2009)

- DEFINICIÓN
<http://www.definicion.de/vocacion/> (27-04-2009)

- DEFINICIÓN ABC
<http://www.definicionabc.com/general/estrategia.php> (11-05-2009)

- DEFINICIÓN
www.definicion.de/rendimiento-academico/ (27-04-2009)

- DEFINICIÓN
www.definicion.de/rendimiento-academico/ (27-04-2009)

- DEFINICIÓN
www.definicion.de/orientacion-educativa/ (27-04-2009)
- DEFINICIÓN
www.definicion.de/conocimiento/ (27-04-2009)
- DEFINICIÓN
www.definicion.org/constructivismo (27-04-2009)
- DIALNET
www.dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=236925 (12-04-2009)
- DIPI
<http://dipi.obolog.com/didactica-43171> (27-04-2009)
- DOI
www.doi.wiley.com/10.1111/j.1464-0597.1984.tb01445.x (02-04-2009)
- DOI .WILEY
[www.doi.wiley.com/10.1002/1520-6807\(198601\)23:1%3C116::AID-PITS2310230122%3E3.0.CO;2-P](http://www.doi.wiley.com/10.1002/1520-6807(198601)23:1%3C116::AID-PITS2310230122%3E3.0.CO;2-P) (25-04-2009)
- ENCICLOPEDIA ENCARTA
[www.es.encarta.msn.com/encyclopedia_761568153/Psicología de la educación.html](http://www.es.encarta.msn.com/encyclopedia_761568153/Psicología_de_la_educación.html) (27-04-2009)
- ENCICLOPEDIA ENCARTA
www.es.encarta.msn.com/encyclopedia (27-04-2009)
- EOL
www.eol.org/pages/3082162 (28-03-2009)

- EDUC
www.educ.queensu.ca/publications/encounters/volume7/balsera_garmendia.pdf (06-04-2009)
- EDUCACIÓN
www.3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disciplinar/Kuhn.pdf
(23-04-2009)
- EDUCAWEB
<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/guidance/1191155.asp> (27-04-2009)
- EOE DE MAIRENA DE LA JARAFE
www.eoedemairenadelaJARAFE.obolog.com/concepto-orientacion-78907(14-04-2009)
- E-TORRE DE BAABEL
www.e-torredebabel.com/Psicologia/Contemporanea (03-04-2009)
- EL PRISMA
www.elprisma.com/apuntes/curso.asp?id=967 14-04-2009)
- FEDAP
www.fedap.es/congreso_santiago/trabajos/herrero.htm (06-04-2009)
- FES – WEB
www.fes-web.org/publicaciones/res/archivos/res04/15.pdf (22-04-2009)
- GEOCITIES
www.es.geocities.com/smdiazg/mtdb/trabajo2_mtdb.html (27-04-2009)
- GETCITED
www.getcited.org/cits/PP/1/PUB/101698858 (19-04-2009)

- HEDATUZ
www.hedatuz.euskomedia.org/view/subjects/5801.html (06-04-2009)
- HERA
www.hera.ugr.es/tesisugr/15466917.pdf (11-04-2009)
- HORAN
www.horan.asu.edu/cook&campbell.htm (20-04-2009)
- HUMAN INTELLIGENCE
www.indiana.edu/~intell/jcattell.shtml (27-03-2009)
- INTERNENES
www.internen.es.com/opositor/or/Tutoria/DTO-EOE.htm (26-04-2009)
- INFODISCLM
www.infodisclm.com/educacion/orientacion_educativa.htm
(26-04-2009)
- ISIMA
www.isima.lacoctelera.net/categoria/la-orientacion-educativa
(09-04-2009)
- IDONEOS
www.idoneos.com/index.php/concepts/identidad-personal (27-04-2009)
- ITESCAM
www.itescam.edu.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r33282.PDF
(27-04-2009)
- JUAN HERRERA
www.juanherrera.files.wordpress.com/2007/10/resumenes-temas-1234-y-materiales-adicionales.pdf (24-04-2009)

- LICEU PSICOLOGIC
www.liceupsicologic.org/tesis/J.Morales.pdf (30-03-2009)

- LICENCIATURAS
www.licenciaturas.upnlapaz.edu.mx/Programasacademicos/(31-03-2009)

- LIBRERÍA PEDAGÓGICA
www.libreriapedagogica.com/butlletins/butlletins%20inicials/proceso_de_ensenanza1.htm (27-04-2009)

- MONOGRAFÍAS
www.monografias.com/trabajos20/evaluacion-estudiantes/evaluacion-estudiantes.shtml (16-04-2009)

- MONOGRAFÍAS
<http://www.monografias.com/trabajos40/orientacion-vocacional/orientacion-vocacional.shtml> (27-04-2009)

- MONOGRAFÍAS
www.monografias.com/trabajos58/educacion-en-venezuela/educacion-en-venezuela.shtml (27-04-2009)

- MONOGRAFÍAS
<http://www.monografias.com/trabajos7/aprend/aprend.shtml>
(27-04-2009)

- MUSEO THYSSEN
www.museothyssen.org/searchbox/search (26-03-2009)

- MUSEO THYSSEN
www.museothyssen.org/searchbox/search.jsp?submitted=1&ip=80.81.115...1948...0 (31-03-2009)

- MUSEO THYSSEN
www.museothyssen.org/searchbox/search.jsp?submitte (04-04-2009)
- NLA
www.nla.gov.au/nla.cat-vn510185 (23-04-2009)
- OCUPATIONALINFO
www.occupationalinfo.org/ (02-04-2009)
- ORIENTARED
<http://www.orientared.com/orientacion.php> (27-04-2009)
- PAPELES DEL PSICÓLOGO
www.papelesdelpsicologo.es/vernumero (07-04-2009)
- PEDAGÓGICA
www.pedagogica.edu.co/w3/storage/rce/articulos/rce33_06exp.pdf
(13-04-2009)
- PEPSIC
www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php (13-04-2009)
- PEPSIC
www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-
(14-04-2009)
- PEPSIC
www.pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/remo/v6n15/v6n15a05.pdf (15-04-2009)
- PERSONAL
<http://www.personal.redestb.es/jalon/orientacion.htm> (17-04-2009)
- PORTAL
www.portal.aragon.es/portal/page/portal/RED (09-04-2009)

- PORTAL
www.portal.aragon.es/portal/page/portal/RED_ORIENTACIONAL/
(09-04-2009)
- PORTAL
www.portal.aragob.es/pls/portal30/PORTAL (11-04-2009)
- PCTM
www.pctm.org/pastwinners.html (02-04-2009)
- PSYCHCLASSICS
www.psychclassics.yorku.ca/Spearman/ (26-03-2009)
- PSICOLOGÍA CIENTÍFICA.
www.psicologiacientifica.com/.../imprimir-248-propiedades-psicometricas-del-inventario-sisco-del-estres-academi... (24-03-2009)
- PSYCHOTHERAPYRESEARCH
www.psychotherapyresearch (22-04-2009)
- PSICOTHEMA
www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3222 (25-04-2009)
- PSICOPEDAGOGÍA
<http://www.psicopedagogia.com/definicion/curriculo>(27-04-2009)
- RECURSOS EEES
www.recursoseees.uji.es/fichas/fc16.pdf (27-04-2009)
- RER
<http://www.rer.sagepub.com/cgi/content/refs/46/2/26> (25-03-2009)
- REDALYC
www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15802003.pdf (11-04-2009)

- REDALYC
www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35603324.pdf (21-04-2009)
- REDALYC
www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15802013.pdf (25-04-2009)
- READING
www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RRQ.43.1.5&F=RRQ-43-1-Rowe_lastpage.html (23-04-2009)
- RENDEZ VOUZ
www.rendezvous.nireblog.com/post/2007/02/21/la-orientacion-en-educacion (14-04-2009)
- RIE OIE
www.rieoei.org/investigacion/666Molina.pdf (17-04-2009)
- RIE OIE
www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF (13-04-2009)
- RIE OIE
www.rieoei.org/deloslectores/2424Vega.pdf (12-04-2009)
- RIE OIE
www.rieoei.org/investigacion/666Molina.pdf (12-04-2009)
- RIE OIE
www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF (12-04-2009)
- RIEOEI
www.rieoei.org/oe04.htm (26-04-2009)
- RINCÓN DEL VAGO
www.html.rincondelvago.com/psicologia-en-entorno (26-03-2009)

- SAP
www.sap.org.ar/staticfiles/actividades/congresos/congre2006/conarpe34/
(27-04-2009)
- SLIDESHARE
www.slideshare.net/guest33b6e9/clasificacion-taxonomia (27-04-2009)
- SANZY TORRES
<https://www.sanzytorres.es/ImágenesLibros> (22-04-2009)
- SEDUCA
www.seduca.gov.co/portal/educacion/programas/edutecnica/documentos/LinGrales_Orien_Vocacional_27-11-07.doc (23-03-2009)
- SCRIBD
www.scribd.com/doc/6421305/ferrenafe (12-04-2009)
- SIAM
www.siam-cma.org/PUBLICACIONES/doc.asp?id=41 (11-04-2009)
- SIE
http://www.sie.es/crl/archivo_pdf/ORIENTACION%20VOCACIONAL.pdf
(27-04-2009)
- SC
www.sc.ehu.es/plwlumuj/kualitatiboa/marco_doctorado_cualitativo_programa.htm (21-04-2009)
- SUNWC
www.sunwc.cepade.es/~jrivera/org_temas/metodos/metod (21-04-2009)
- TDR
www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0623105-141747//tesis_completa.pdf (19-04-2009)

- TDR
www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0506108-152339//mpl03de22.pdf (01-04-2009)
- TDR
www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0323104-135426//OC_Capitulo_V_Def.pdf (23-04-2009)
- TDR
www.tdr.cesca.es/TDX/TDX_UdG/TESIS/AVAILABLE/TDX-0327108-130816//tacc.pdf(24-04-2009)
- TDR
www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0323104-135426//OC_Capitulo_V_Def.pdf (24-04-2009)
- US.ES
www.us.es/estudios/titulaciones/planes/plan_72_8/assignatura_720009
(25-04-2009)
- UDAYTON
www.udayton.edu/~psych/DJP/histsys/pdfhs/hsMunster.pdf (27-03-2009)
- UB
www.ub.edu/mide/organitzacio/docents/pdf/mods (01-04-2009)
- UCM
www.ucm.es/info/fing1/profesores/ballesteros.html (20-04-2009)
- UAM
www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/revista/n (03-04-2009)

- UAM
www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Modelos/Documentos/Definiciones-de-Orientacion.pdf (10-04-2009)
- UAM
www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/revista/n_12%20tendencias/cap125.pdf (21-04-2009)
- UNILEON
www.3.unileon.es/dp/amide/inves/publi/Servori.pdf (10-04-2009)
- UNAV
www.unav.es/iscr/texto/512-oet-a.htm (14-04-2009)
- UNRC
www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h5.htm (21-04-2009)
- UNIOVI
www.uniovi.es/labofone/Documentos/CILPR2.pdf (22-04-2009)
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
<http://www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-Orientacion/paginas/01.%20tema%201.pdf> (23-03-2009)
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
www.museothyssen.org/searchbox/search.jsp?submitted=1&ip=80.81.115.228...0... (24-03-2009)
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
www.uned.es/amop/recursos/REOP/15-2%20-%20Jose%20A.%20Benavent.pdf (02-04-2009)

- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/pagin (03-04-2009)
- UNI-KONSTANZ
www.uni-konstanz.de/knorrctina/html/all_other_articles.html
(23-04-2009)
- UMCE
www.umce.cl/~dialogos/n12_2006/bausela.swf (23-04-2009)
- USC
www.usc.edu/dept/comp-lit/tympanum/4/lippit.html (25-04-2009)
- VET. UNICEN
www.vet.unicen.edu.ar/html/Areas/Documentos/diccionario.pdf
(27-04-2009)
- VITRAL
www.vitral.org/vitral/pdfs/itine/itinedu.pdf (16-04-2009)
- VOCACIÓN
www.vocacion.com/vocacion.htm (27-04-2009)
- WEBAPPS
[www.webapps.udem.edu.co/RenovacionCurricular/Descargas/Diplomad
oDidactica](http://www.webapps.udem.edu.co/RenovacionCurricular/Descargas/Diplomad<u>oDidactica</u) (20-04-2009)
- WIKIPEDIA
[www.es.wikipedia.org/wiki/Ciencias de la educación](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Ciencias_de_la_educaci3n) (27-04-2009)
- WIKIPEDIA
[http://es.wikipedia.org/wiki/Ciencias sociales](http://es.wikipedia.org/wiki/Ciencias_sociales) (27-04-2009)

- WIKIPEDIA
www.es.wikipedia.org/wiki/Educaci3n (27-04-2009)
- WIKIPEDIA
www.es.wikipedia.org/wiki/Pedagog3a (27-04-2009)
- WIKIPEDIA
www.es.wikipedia.org/wiki/Bartolom3_de_Carranza (22-04-2009)
- WIKIPEDIA
www.ar.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090315221334AAFO1mx (27-04-2009)
- WIKIPEDIA
www.en.wikipedia.org/wiki/American_Counseling_Association (30-03-2009)
- XXC
www.xxc.idv.tw/dokuwiki/doku.php/study/tesch_r.1990_qualitative_research (20-04-2009)

8.2 LEYES CONSULTADAS

- Constitución de la República de El Salvador 4/2007, de 13 de abril, sobre Educación, Ciencia y Cultura Art. 55 (Octubre de 1997), pág. 56. (07-04-2009)
- Ley General de Educación, El Salvador, de 12 de diciembre de 1996, sobre Objeto y Alcance de la Ley Art. 1, 2, 23 y 84. (07-04-2009)
- Ley de la Carrera Docente, El Salvador, de 7 de marzo de 1996, sobre formación de Educadores, Capítulo II Carrera Docente, Sección A, Formación del Educador, Art. 5 (15 de marzo de 1996), pág. 2. (08-04-2009)

8.3 LIBROS CONSULTADOS

- Hernández Sampieri, Roberto. "Metodología de la Investigación". Segunda Edición, México, Editorial Esfuerzo. 1999.
- Álvarez, G. & Bisquerra, A. (1998). *Modelos Teóricos. Carácter Multidisciplinar de la Orientación. Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Ball, S. (1988). *La Motivación Educativa: Actitudes, Intereses, Rendimiento, Control*. Madrid: Narcea.
- BENAVENT, J. A. (1996). *La Orientación Psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*. Vol. I. Valencia: Promolibro
- Bisquerra, M. & Álvarez, M. (1996). Los Modelos de Intervención en Orientación. En Álvarez G. & R. Bisquerra, A. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Boza, Á. et al., (2001). *Ser profesor, Ser Tutor. Orientación Educativa para los Docentes*. Huelva: Hergué.

- Curcho, A. (1984). *La Orientación Educativa*. Caracas: UNA.
- Escudero, J. M. (1986). *Orientación y Cambio Educativo*. Actas de las III Jornadas de Orientación: *La Orientación Madrid*: Universidad Nacional de Educación a Distancia. *ante las Dificultades de Aprendizaje*. Valencia: ICE.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar*. Madrid. MEC.
- Gordillo, M. V. (1988a). *Manual de Orientación Educativa*. Madrid: Alianza.
- Lucas, S. (1998). *Programa de Orientación para el Desarrollo de la Madurez Vocacional en Educación Secundaria*. Construir la decisión. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología.
- Martínez, O. (2001). *Orientación Educativa en la escuela Básica. Una Propuesta de Cambio*. Caracas. UNA.
- REPETTO, E. y otros (2000). Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea.
- Rodríguez, E. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, M. L. (1990). *Orientación Educativa*. Barcelona: Ceac.
- Rodríguez, M. L. (1994). *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: UB
- Santacruz, D. (1990). *La Definición de Orientación*. Caracas: UCV.
- Vélaz de Medrano. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CCSS, FILOSOFIA Y LETRAS
SECCION DE EDUCACION

INSTRUMENTO 1 ENCUESTA DIRIGIDA A ALUMNOS/AS

Objetivo: Conocer cómo influye la Orientación Vocacional en la toma de decisiones, rendimiento académico e identidad personal de los estudiantes de primer y segundo año de bachillerato general del Instituto Nacional “Jorge Eliseo Azucena Ortega” de la ciudad de Chalchuapa.

Responsables: Cortez Landaverde, Gladis Elisa
Marroquín Menéndez, Sonia Yanira
Méndez Delgado, Mayra Carolina

Indicación: Responda de forma objetiva, marcando la alternativa que considere oportuna de acuerdo a cada interrogante ya que de ello depende la validez de los resultados y la calidad de investigación.

Género: Femenino Masculino

1. Escriba 5 de sus actividades preferidas:

2. Escriba la actividad que usted considera que desarrolla mejor:

3. ¿Cuál es su asignatura preferida?, ¿por qué?

4. ¿Por qué decidió estudiar el bachillerato general?

- Conveniencia
- Convicción
- Presión familiar
- Factores económicos
- Influencia de amigos

Si la opción elegida es “por conveniencia”, explique por qué?

5. ¿Qué proyectos tiene al finalizar su educación media?

- Cursos libres u oficios (inglés, computación, cocina, etc.)
- Estudios universitarios
- Trabajar
- Casarse o formar una familia
- Viajar
- Trabajar y estudiar

6. Los proyectos planeados al finalizar su educación media son resultado de:

- Decisión personal
- Presión familiar
- Factores económicos
- Considera que mejorará su condición de vida
- Influencia de amigos

7. Si en su proyecto considera continuar con sus estudios, ¿ya eligió la carrera u oficio que aprenderá?

Sí

No

Si su respuesta es afirmativa, especifique que carrera u oficio estudiará:

_____.

8. ¿Ha recibido algún tipo de orientación de parte del centro educativo o profesor (es/as), para elegir la carrera u oficio que le conviene?

Sí

A veces

No

9. Si la respuesta de la pregunta anterior es afirmativa, ¿qué tipo de estrategias han utilizado en el centro escolar para orientarlos?

-Charlas

-Atención personalizada

-Test psicológico o vocacional

-Investigación Clínica

10. ¿Considera que las estrategias de orientación utilizadas en su centro escolar le han ayudado a conocerse más?

Sí

A veces

No

11. Al tomar una decisión, considera la opinión de:

-Padres

-Familia

-Amigos

-Docentes

-Nadie

12. ¿Al momento de tomar decisiones, considera varias alternativas?

Sí

A veces

No

13. ¿Al tomar una decisión, considera las consecuencias de la misma?

Sí

A veces

No

14. ¿Piensa antes de tomar una decisión?

Sí

A veces

No

15. ¿Cómo considera su rendimiento académico?

-Excelente

-Muy bueno

-Bueno

-Regular

-Necesita mejorar

16. ¿Su rendimiento académico se ve influenciado por los proyectos que tiene al finalizar su educación media?

Sí

No

¿Por qué? _____

_____.

17. ¿Considera que su rendimiento académico es influenciado por la calidad de enseñanza impartida por los docentes?

Sí

A veces

No

¿Por qué? _____

_____.

18. Su rendimiento académico se ve influenciado por alguno de los siguientes factores sociales:

-Factores económicos

-Problemas familiares

-Problemas de salud

-Ninguno

-Otros, especifique: _____.

19. ¿Qué concepción tiene sobre usted mismo?

_____.

20. ¿Qué concepción cree que tienen los demás sobre usted?

_____.

21. ¿Qué es lo que más le gusta de ser usted?

_____.

22. ¿Se siente satisfecho con lo que está haciendo y sus proyectos a futuro?

Sí

A veces

No

23. ¿Cuál es la calificación que más obtiene en sus evaluaciones?

-Menores de 3

-Entre 3 y 5

-Entre 5 y 7

-Entre 7 y 8

-Entre 9 y 10

24. ¿Sus docentes premian a los estudiantes que obtienen las mejores calificaciones?

Sí

A veces

No

25. ¿Describa la forma en que usted estudia? (tome en cuenta frecuencia, lugar, tiempo en que lo hace).



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CCSS, FILOSOFIA Y LETRAS
SECCION DE EDUCACION

INSTRUMENTO 2 ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES

Objetivo: Conocer las diferentes estrategias de orientación vocacional utilizadas por los docentes encargados del bachillerato general del Instituto Nacional "Jorge Eliseo Azucena Ortega" de la ciudad de Chalchuapa.

Responsables: Cortez Landaverde, Gladis Elisa
Marroquín Menéndez, Sonia Yanira
Méndez Delgado, Mayra Carolina

Indicación: Responda de forma objetiva, marcando la alternativa que considere oportuna de acuerdo a cada interrogante ya que de ello depende la validez de los resultados y la calidad de investigación.

Género: Femenino Masculino

1. ¿Considera importante brindar algún tipo de orientación vocacional a los estudiantes de primero y segundo año de bachillerato general?

Sí

A veces

No

¿Por qué? _____

_____.

2. ¿Usted como docente brinda algún tipo de orientación vocacional a sus alumnos?

Sí

A veces

No

3. Si su respuesta anterior es afirmativa, ¿qué tipo de estrategias utiliza para brindar dicha orientación?

-Charlas vocacionales

-Investigación Clínica y Psicosocial

-Test vocacional

-Atención personalizada

-Otras, especifique: _____.

4. En su formación profesional, ¿ha recibido algún tipo de preparación en cuanto a orientación vocacional se refiere?

Sí

A veces

No

5. ¿Considera necesaria la creación de programas de orientación vocacional en la institución?

Sí

No

6. ¿Considera que la orientación vocacional tiene un papel importante en el rendimiento académico de los estudiantes?

Sí

A veces

No

Explique: _____

_____.

7. ¿La orientación vocacional influye en la definición y consolidación de la identidad personal de los estudiantes?

Sí

A veces

No

8. ¿La orientación vocacional influye en la elaboración del proyecto de vida de los estudiantes?

Sí

A veces

No

9. Como docente, ¿considera que sus alumnos están preparados para tomar decisiones responsables sobre su futuro?

Sí

En algunos casos

No

¿Por qué? _____

_____.

10. Si Ud. Ha utilizado técnicas de orientación vocacional, ¿considera que estas han sido exitosas con sus alumnos?

Sí

A veces

No

¿Por qué? _____

_____.

11. ¿Cómo califica el rendimiento académico de sus estudiantes?

-Necesita mejorar

-Regular

-Bueno

-Muy bueno

-Excelente

12. ¿Premia las buenas calificaciones de sus alumnos/as?

Sí

A veces

No

¿Por qué? _____

_____.

13. ¿Considera que sus alumnos practican hábitos de estudio?

Sí

A veces

No