

126
2 ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

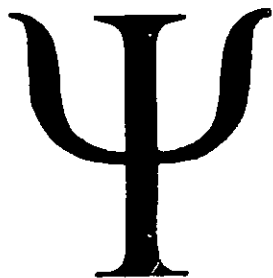
"INTERRELACION DE ELEMENTOS DE LAS
MODALIDADES CLINICA Y ACTUARIAL PARA EL
DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE
ORIENTACION VOCACIONAL"

REPORTE LABORAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A

MARIA DEL CONSUELO HERNANDEZ LOPEZ

DIRECTOR: LIC. SANTOS RICARDO GONZALEZ QUEVEDO



MEXICO, D. F.

SEPTIEMBRE DE 1998

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

260438



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Lorena, Elia y Felipe.

A la memoria de mis padres, de mi hermana Susi y su familia.

A mis hermanos y mis sobrinos.

A la Dra. María Laura Sierra.

A mis alumnos.

Y al principio un hierofante les colocó en orden; después, tomando de las rodillas de Lachesis lotes y modelos de vida, se subió a un estrado elevado y gritó:
<<Proclamación de la virgen Lachesis, hija de la Necesidad. Almas efímeras, vais a empezar una nueva carrera y a renacer a la condición mortal. No os eligirá al azar ningún genio, vosotros elegiréis a vuestro genio. El primero que la suerte designe será el primero en escoger la vida a la que le ligará la necesidad (...). Cada uno es responsable de su elección, la divinidad no interviene en absoluto>>.

Platón,
La república.

La realización del presente reporte no hubiera sido posible sin la ayuda de:

Lic. Santos Ricardo González Quevedo, quien me dirigió en este trabajo con gran disposición, profesionalismo, seriedad y apertura.

División de Educación Continua, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Particularmente a la Lic. Hilda Paredes y la Lic. Alma Méndez, por su valioso apoyo tanto en lo académico como en lo personal.

La institución donde se llevó a cabo este trabajo, con el apoyo de la responsable del departamento de Psicología, Lic. Alicia Sod.

Arturo Peón, por su apoyo en la elaboración del organigrama, el ordenamiento de los resultados y la discusión del análisis.

Gaby Fouilloux, por sus permanentes cuestionamientos y su incondicional amistad.

Mi hermana Leticia, por su asesoría técnica y estar siempre dispuesta a compartir sus conocimientos.

Mis hijas Lorena y Elia, por respetar mi espacio profesional, alentándome con su entusiasmo y mostrándome enorme paciencia.

Mis alumnos, que, desde un principio y a lo largo de todo este tiempo, han sido mis verdaderos maestros.

A todos ellos, mi profunda gratitud.

Así también a aquéllos que aunque no menciono, saben cuánto valoro su cercanía y su cariño.

ÍNDICE

	Página
• INTRODUCCIÓN.	03
1. CAPITULO 1. ADOLESCENCIA.	06
1.1. Definición.	06
1.2. Adolescencia tardía.	12
1.2.1.El adolescente y la familia.	15
1.2.2.El adolescente y los pares.	16
1.2.3.El adolescente y la escuela.	17
1.2.4.Desarrollo de la identidad ocupacional.	18
2. CAPITULO 2. ORIENTACIÓN VOCACIONAL.	23
2.1. Definición.	23
2.1.1.Antecedentes históricos de la Orientación.	25
2.1.2.Delimitación del campo específico de acción.	30
2.2. Teorías de Orientación Vocacional.	35
2.2.1.Teoría de Rasgos o Actuarial.	37
2.2.2.Teoría de Toma de Decisiones.	39
2.2.3.Teoría del Desarrollo.	40
2.2.4.Estrategia Clínica.	44
2.3. El Trabajo de Orientación en el Nivel Medio Superior en México.	48
2.3.1.Lineamientos generales para la Orientación Vocacional.	51
3. CAPITULO 3. CARACTERÍSTICAS DEL BACHILLERATO.	54
3.1. Estructura.	57
3.1.1.Características de la atención que brinda.	60
3.1.2.Población específica a quien se atiende en Orientación Vocacional.	61
3.1.3.Programa de trabajo anterior.	62

	Página
4. PROCEDIMIENTO.	65
4.1. Propuesta alternativa de atención.	76
5. EVALUACIÓN.	94
5.1. Primer momento de evaluación de los dos niveles: alumnos y orientadoras.	96
5.2. Segundo momento de evaluación a nivel de alumnos.	100
5.3. Segundo momento de evaluación a nivel de orientadoras.	104
6. ANÁLISIS.	125
6.1. Alcances y limitaciones.	129
6.2. Alternativas.	134
• REFERENCIAS.	143
• ANEXOS.	147

Las intuiciones son utilísimas,
sirven para que se las destruya.

G. Bachelard,
La filosofía del no.

• **INTRODUCCION**

La competitividad en el mundo laboral de nuestros días ha llevado a buscar estrategias que eleven el desempeño tanto de estudiantes como de profesionistas. Así, conceptos como calidad, eficiencia, liderazgo, entre otros, han venido a tomar las filas y a enarbolar proyectos que responden a acrecentar esta galopante carrera hacia la excelencia.

El desarrollo de un país se mide en términos de sus avances científicos y tecnológicos y ante esto, las instituciones educativas cobran un papel cada vez más importante en la formación de profesionales que alcancen los estándares internacionales de competencia.

Las exigencias de ingreso a las universidades se han incrementado conforme a estos estándares y las carreras se han diversificado con el objeto de cubrir de manera amplia las demandas del mercado ocupacional.

Con ello, recae en la práctica de la orientación vocacional la tarea de llevar a los individuos a elegir su profesión de la manera más acertada y con los menores tropiezos posibles.

Llama la atención, sin embargo, el alto índice de deserción que sigue existiendo en la población estudiantil a medida que avanzan en el nivel de estudios, así como los profesionistas

que terminan por dedicarse a ocupaciones totalmente ajenas a la profesión que estudiaron.

Aún cuando se plantean programas de orientación que proporcionan una adecuada guía en torno a la elección profesional, la gran mayoría deja de lado los aspectos relativos a las motivaciones internas que llevan a un individuo a elegir una determinada carrera y, por ende, un determinado estilo de vida.

Las consideraciones arriba señaladas en torno al ámbito social actual tienen que ser, sin duda, tomadas en cuenta para elegir una profesión. Sin embargo, la labor orientadora debiera atender a los factores psicológicos que subyacen a esta elección toda vez que ello nos brinda la posibilidad de restituirles a los jóvenes su capacidad de decisión, acompañarlos durante este proceso y promover en ellos el paso de la dependencia a la autonomía.

Con base en esta inquietud, nos dimos a la tarea de elaborar una propuesta alternativa de orientación vocacional en la que incluimos estrategias de la modalidad clínica, modalidad bajo la cual es posible trabajar con aquéllos factores internos que llevan a los individuos a privilegiar una profesión sobre las demás.

En el primer capítulo se aborda el tema de la adolescencia, puesto que es la etapa por la que atraviesa la población con la que se trabajó, y se profundiza en los aspectos que se ponen en juego durante la elección vocacional tales como la identidad, su entorno familiar, social y académico, entre otros.

En el segundo capítulo se hace una breve reseña histórica de la orientación vocacional y de las teorías en las que se ha basado esta práctica, detallando aquéllas que sirvieron de soporte al presente programa de trabajo.

El tercer capítulo da cuenta de las condiciones bajo las cuales se realizó el programa, es decir, las características de la institución donde trabajamos.

En el apartado de Procedimiento, se transcribe de manera detallada la propuesta de trabajo, con la intención de plasmar aquéllos elementos de la modalidad clínica tomados en cuenta.

En la Evaluación, se contemplan principalmente los aspectos que tienen que ver con las motivaciones internas por encima de los aspectos formales de una elección.

Por último, en el Análisis, se hace un balance del trabajo realizado, que apunta al reconocimiento de los alcances y las limitaciones que encontramos, así como la reorientación que, en nuestra opinión, podría enriquecer la práctica de la orientación vocacional.

Con el presente reporte de trabajo damos cuenta, pues, de nuestra experiencia, con la aclaración de no es nuestra intención proponer un programa acabado. Más bien pretende mover a la reflexión y a la búsqueda de caminos nuevos a seguir.

CAPITULO 1

ADOLESCENCIA

1.1 Definición.-

Etimológicamente el término adolescencia proviene del verbo latín: *adolescere*, que significa "crecer hacia" ó "crecer" (ad: "hacia", *olescere*: "crecer o ser alimentado") (Horrocks, 1990, p.20).

El Diccionario de la Real Academia Española registra: "Adolescencia (del lat. *adolescentia*) f. Edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo."

Diferentes autores definen la adolescencia desde diversos ámbitos: biológico, sociológico, psicológico. Junto con sus definiciones, se dará un panorama general de las características de esta etapa.

a) Biológico.-

Littré (en Enciclopedia de la Sexualidad, 1975) la define centrándose en los aspectos biológicos como "la edad que sucede a la infancia y que comienza con los primeros signos de la pubertad". Horrocks (1990, p.21) dice que "una persona se convierte en adolescente cuando es capaz de reproducirse".

b) Psicológico.-

Coleman (1982) considera la adolescencia como "aquél estadio del ciclo vital que comienza en la pubertad y concluye cuando el individuo alcanza la madurez". La define como un período de cambio y también de consolidación en el concepto de sí mismo. Señala que

existen para ello diversas razones: Primero, los cambios físicos que se llevan a cabo, lo que repercute en un cambio de la propia imagen corporal. Segundo, el desarrollo intelectual durante esta etapa, que posibilita un concepto más complejo acerca de sí mismo al incluir un mayor número de dimensiones y abarcar con esto, tanto posibilidades como realidades. Tercero, menciona que probablemente este desarrollo del concepto de sí mismo se deba a la creciente independencia emocional y a la necesidad de tomar decisiones fundamentales con respecto al trabajo, los valores, el comportamiento sexual, la elección de amistades y, por último, la naturaleza transitoria de este período y en especial, los cambios de papel que se experimentan, los cuales parecen hallarse asociados con cierta modificación del concepto de sí mismo.

Desde el aspecto cognoscitivo, este autor señala que es uno de los sectores de la maduración menos manifiesto pues no posee un correlato externo visible ni denota alteraciones tangibles; sin embargo, ocurren cambios constantemente.

Para Inhelder y Piaget, (en Blos, 1992), el pensamiento, como acción de juicio, se convierte en la adolescencia en una forma de interactuar entre el individuo y su medio ambiente, el presente y el futuro y se ve constantemente interferido por la propensión a actuar (tanto en acción como en actuación -acting out-). Es, mediante el pensamiento abstracto, que se <visualiza> el ensayo y el error hasta formalizarse en sistemas y teorías. Dicho de otra manera, el pensamiento adolescente se desplaza de lo <real> a lo <posible> facilitando un modo hipotético-deductivo para solucionar

problemas y acceder a la lógica proposicional. Esto proporciona las "bases cognoscitivas y evaluativas para asumir roles de adulto... [lo que] ... implica una total reestructuración de la personalidad en la que las transformaciones intelectuales son paralelas o complementarias a las transformaciones afectivas" (p.185).

El pensamiento va del egocentrismo (descrito como narcisismo adolescente) al descentramiento, el cual promueve "objetividad", es decir, "un continuo reenfoque de perspectiva". En el proceso de descentramiento la entrada del adolescente en el mundo ocupacional representa el punto principal ya que "el trabajo conduce al pensamiento lejos de los peligros del formalismo hasta regresar a la realidad... El descentramiento se lleva a cabo simultáneamente en los procesos de pensamiento y en relaciones sociales ... En conclusión, -dicen Inhelder y Piaget- las adquisiciones fundamentales afectivas de la adolescencia igualan las adquisiciones intelectuales".

Blos (1992, p.29) la define desde los aspectos psicológicos como "la suma total de todos los intentos para ajustarse a la etapa de la pubertad al nuevo grupo de condiciones internas y externas -endógenas y exógenas- que confronta el individuo". A partir de ello, establece una distinción entre pubertad y adolescencia: "la pubertad es un acto de la naturaleza y la adolescencia es un acto del hombre" (p.190). De esta manera, con el término pubertad se designa a una serie de cambios biológicos tanto en la esfera del crecimiento físico como en el de la maduración sexual, en la que los órganos sexuales alcanzan su plenitud y

aparecen los caracteres sexuales secundarios. Por lo tanto, la pubertad sería el componente biológico de la adolescencia.

Es importante subrayar que no había sido posible entender la pubertad en sus aspectos psicológicos hasta que el psicoanálisis exploró y sistematizó la psicología de la niñez temprana. Así, Freud planteó la adolescencia como la etapa terminal de la cuarta fase del desarrollo psicosexual: la fase genital, en la que se conforma la vida sexual definitiva del individuo y con ello su personalidad (Freud, 1905).

Por otra parte cuando se habla de adolescencia, el aspecto central que se pone en juego desde el enfoque psicoanalítico, es la elección de objeto y la búsqueda de relaciones con el mismo para, finalmente, arribar a una resolución y consolidación.

c) Sociológico.-

Mientras que las concepciones biológicas y psicológicas se centran en los factores internos del individuo, la sociológica busca definir la adolescencia a partir de la sociedad y los acontecimientos externos. Hallengstead (en Enciclopedia de la Sexualidad, 1975) desde un enfoque sociológico define la adolescencia como: "el período de la vida de una persona durante el cual, la sociedad en la que vive deja de considerarlo niño, pero no le otorga plenamente el estatuto de adulto, sus cometidos y sus funciones" (p.354).

Mannoni O. (1989) señala que el concepto de adolescencia es relativamente reciente y surge en el occidente siendo más claramente marcado el paso de la niñez al estado

adulto en las sociedades menos evolucionadas que en las nuestras. Desde este punto de vista, es innegable el papel de la adolescencia como manifestación de una sociedad y su desarrollo.

Tanto para el sociólogo como para el psicólogo social la "socialización" y los "papeles" son conceptos claves. La "socialización" es el proceso mediante el cual el individuo incorpora los valores, los estándares y las creencias vigentes en una sociedad determinada y los "papeles" son las posiciones o los roles que se espera desempeñe el individuo de acuerdo a esos valores, estándares y creencias (Coleman, 1982).

Algunos autores plantean que en la actualidad existe una tendencia a prolongar la adolescencia debido a las complejidades de la vida moderna, lo cual conlleva efectos en los jóvenes y pone una carga excesiva en el potencial adaptativo (Blos, 1992; Delval, 1994).

Delval (op.cit.) señala que si bien en nuestras sociedades existen actividades, sobre todo en el ámbito educativo, que recuerdan los ritos de paso de la niñez al estado adulto tales como los exámenes finales de la enseñanza secundaria o las fiestas de graduación, éstas han cambiado mucho su carácter. En este tránsito se produce una situación ambivalente ya que por un lado, se le exige al adolescente más que al niño y se le pide que contraiga más responsabilidades pero, por otra parte, se le sigue considerando inmaduro e inexperto. Por su parte Rosenberg (en Coleman, op.cit.), plantea que la sociedad no tiene expectativas claramente definidas acerca del individuo durante la adolescencia. Así, esta etapa se prolonga ya que los adolescentes continúan

estudiando durante mucho más tiempo y acceden mucho más tarde al mundo del trabajo.

Con base en todo lo anterior, el único modelo de paso de la niñez a la condición de adulto que se sigue ofreciendo en la actualidad a los niños, es el modelo escolar que si bien los satura de información académica, no les brinda ninguna garantía en cuanto al lugar que habrán de ocupar entre los mayores y entre sus pares.

En otras palabras, la posición social en la actualidad es muy poco clara ya que ahora los niños y adolescentes tienen acceso más temprano a muchas cosas como consumir y disponer de dinero, pero al mismo tiempo los jóvenes continúan estudiando durante muchos más años siendo especialmente alto el desempleo juvenil. Los adultos ven con preocupación la llegada de individuos jóvenes en un plano de igualdad y tienen miedo de verse relegados a lo que aducen dificultades de la formación académica, la necesidad de mayor acumulación de conocimientos que se supone que el joven debe poseer; en opinión de Delval (1994 p.583) "el factor determinante es la no necesidad del trabajo de los jóvenes ...(lo que)... produce un círculo vicioso desesperante para el joven, y es que no tiene experiencia de trabajo porque no ha trabajado y eso dificulta que obtenga un puesto, pero al no obtenerlo no puede lograr esa experiencia que se le está exigiendo" Así, el paso a la vida adulta resulta poco regulado y la conclusión de los estudios no garantiza un lugar en la sociedad.

La autora del presente reporte, considera la intervención del aspecto biológico durante la adolescencia un paso necesario en el desarrollo, un hecho desencadenante que le permitirá al

individuo devenir en adulto, fisiológicamente hablando. Y en cuanto a los aspectos psicológicos y sociológicos, coincide con Freud en cuanto a que la psicología individual en contadas ocasiones y bajo determinadas condiciones excepcionales se concreta a estudiar el desarrollo del hombre sin tomar en cuenta las relaciones del individuo con sus semejantes. Freud señala que en la vida anímica del individuo siempre aparece integrado <<el otro>> ya sea como modelo, como objeto, como auxiliar o adversario; de ahí que "la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado" (Freud, 1921, p.2563).

De esta manera, se podría decir que la adolescencia es, en términos generales, "una etapa de transición de la vida infantil a la vida adulta, durante la cual el joven busca las pautas de conducta que respondan al nuevo funcionamiento de su cuerpo, y a los requerimientos socio-culturales de este momento" (Carrizo, et.al. 1982, p.120).

Puesto que el presente reporte se llevó a cabo con adolescentes cuyas edades fluctúan entre los 17 y 19 años, se procederá a señalar los escollos por los que atraviesan los individuos en esta tan importante etapa de transición, comúnmente conocida como adolescencia tardía.

1.2 Adolescencia tardía.-

Diversos autores coinciden en señalar esta última etapa de la adolescencia como una fase de consolidación, consolidación que se logrará en la medida en que el individuo se desprenda de su mundo infantil en el cual vivía de manera cómoda, dependiente y con roles claramente establecidos, para

enfrentar el mundo de los adultos y buscar su lugar entre ellos.

En este sentido, Aberastury (en Aberastury y Knobel, 1993) señala que el adolescente debe realizar fundamentalmente tres duelos: 1) el duelo por el cuerpo infantil perdido, 2) el duelo por el rol y la identidad infantiles y 3) el duelo por los padres de la infancia.

Knobel (op.cit.1993) considera que la personalidad de un individuo se estabilizará no sin antes pasar por un cierto grado de conducta "patológica" que en su opinión debe considerarse inherente a la evolución normal de esta etapa de la vida. Señala que el adolescente atraviesa por desequilibrios e inestabilidad extremas, fluctúa entre la audacia y la timidez, el desinterés o apatía y la urgencia, conflictos afectivos o religiosos que pueden ir del ateísmo anárquico al misticismo fervoroso, por lo que él denomina "síndrome normal de la adolescencia" a esta entidad semipatológica, cuya mayor o menor anormalidad se deberá, en gran parte, a los procesos de identificación y duelo que el individuo haya podido realizar.

Así pues, una característica que se ha venido gestando en las etapas anteriores es el logro de la identidad, la cual comenzará a surgir cuando el joven pueda empezar a aceptar sus aspectos infantiles y adultos y las fluctuaciones de su cuerpo, pues este largo proceso de búsqueda de la identidad es debida a la pérdida de la identidad infantil.

Otra característica que adquiere relevancia en esta etapa, es el desprendimiento de los padres de la infancia para establecer un nuevo tipo de relación del individuo con sus padres, cuya presencia externa, concreta, empieza a hacerse

innecesaria pues las figuras parentales ya han sido internalizadas. Para Peter Blos (1992) esta etapa constituye un segundo período de individuación en la que el adolescente sintetiza los procesos vividos de manera estable e irreversible, la fuente de los residuos de las etapas anteriores contribuyen a la formación del carácter y la fuente de energía que implica ciertas decisiones, le otorga la calidad de decisión e individualidad.

Una tercera característica que podemos señalar es el grupo de pares, el cual constituye una transición necesaria para el logro de esta segunda individuación, debido a que el adolescente transfiere la dependencia que anteriormente tenía con sus padres, al grupo. Esta transferencia resultará útil para las proyecciones, disociaciones e identificaciones que siguen ocurriendo en el individuo y que se realizarán de manera diferente a las llevadas a cabo durante la infancia.

Junto con el grupo de pares, el medio escolar constituye una parte significativa en la vida del adolescente tanto cognoscitiva como afectivamente, pues si bien se traslada la anterior dependencia familiar a los amigos, por otro lado los maestros fungirán, por una parte, como figuras disponibles para el desarrollo de identificaciones y por otra, como la autoridad que lo enfrenta a la realidad y le permitirá desarrollar su adaptación psicosocial

Así, la familia, el grupo de amigos y la escuela, son las dimensiones en las que el adolescente llevará a cabo el logro de su identidad y el desarrollo de su identidad ocupacional.

1.2.1 El Adolescente y la Familia.-

Si bien el adolescente requiere desprenderse de los padres de la infancia, es también necesario que los padres realicen un duelo por el hijo de la infancia, puesto que al perderse para siempre el cuerpo de su hijo niño, los padres se ven enfrentados al transcurso de la vida, al envejecimiento y a la muerte. Ya no serán más los ídolos de sus hijos, y deberán aceptar una nueva forma de relación con ellos, llena de ambivalencias y críticas. También, la capacidad y los logros recientes de los hijos los enfrentarán a sus propias capacidades y a evaluar sus logros y fracasos (Aberastury, 1993).

En ocasiones, los padres niegan el crecimiento de los hijos, se angustian y atemorizan frente al crecimiento de éstos debido a que reviven su propia adolescencia redundando todo ello en situaciones conflictivas.

Por ello, es importante tomar en cuenta, que este proceso de desprendimiento no se lleva a cabo de manera lineal, pues en ocasiones la tan anhelada independencia aparece como una perspectiva que resulta preocupante e infunde temor, lo que le lleva a frecuentes regresiones. Debido a esto, el comportamiento de los jóvenes resulta tan ambivalente y provoca la desesperación en los adultos.

Es importante señalar que si bien los adolescentes desde su primera infancia han logrado una forma de identificación con sus padres, es durante esta etapa cuando cobran relevancia las imágenes parentales como modelos identificatorios. Si las figuras parentales no han sido muy estables ni bien definidas en sus roles, pueden obligar al adolescente a buscar identificaciones con personalidades más consistentes y

firmes ya sea de manera idealizada o compensatoria. Es así como surgen relaciones fantaseadas con héroes reales o imaginarios, maestros o compañeros mayores.

Por otra parte, las satisfacciones o insatisfacciones de los padres así como de otros familiares significativos con respecto a su desempeño social y laboral juegan un papel importante en lo que concierne a las influencias que desde pequeño recibe el adolescente en su hogar, pues esto determinará, en cierta medida, su elección de quién ser y cómo ser.

1.2.2 El Adolescente y los Pares.-

Como ya se señaló anteriormente, el adolescente en su trayecto hacia la consolidación, en esta etapa de su vida recurre como comportamiento defensivo a la búsqueda de uniformidad, la cual le puede hacer sentir seguro y valorado. En ocasiones, el individuo pertenece más al grupo de amigos que al grupo familiar. El fenómeno grupal cobra relevancia debido a que se transfiere a él la anterior dependencia hacia los padres; el adolescente busca un líder al cual someterse o se erige en líder para ejercer el poder del padre o de la madre.

Este fenómeno grupal es importante también porque la experiencia que el adolescente comparte con otras personas le permite crear vínculos entre ellos. La confianza que tiene en sus pares se refuerza por el hecho de que los conflictos, las angustias y las dificultades que experimenta en el hogar, pueden ser compartidas con ellos y en ocasiones, también resueltas (Coleman, 1982).

Cabe destacar que para el adolescente, este grupo de amigos resulta más próximo y los valores del grupo son, en ocasiones, mucho más imperativos que los valores familiares. En este sentido, el sometimiento a las normas del grupo es mayor pues para el adolescente, nunca es tomado como grupo de referencia negativo. Por ello, resultará importante ver en qué medida existe contradicción, síntesis u oposición con el grupo familiar, lo que estará reflejando el grado de síntesis de su naciente identidad adulta (Bohoslavsky, 1984).

1.2.3 El Adolescente y la Escuela.-

El mundo escolar es un aspecto significativo en la vida del adolescente no sólo por el aprendizaje formal característico de esta etapa, sino por el ejercicio de funciones mentales que alcanzan un alto grado de diferenciación de acuerdo a Inhelder y Piaget (en López, 1988).

Debido a su reclamo de espacio e individualidad, cierto grado de rebeldía es común durante esta etapa que se manifiesta en el ambiente escolar en escapadas ocasionales, tendencia a ridiculizar a la autoridad, hacer trampas a menores y, en general, crearse la ilusión de que es más listo que los adultos lo que le hace sentir que ha logrado su independencia.

El papel de la autoridad escolar es muy importante desde el punto de vista formativo en el ejercicio del juicio crítico que hace el adolescente.

Como se señaló, los maestros ocupan un lugar importante como figuras disponibles para el desarrollo de identificaciones y de inversiones emocionales, al brindar fragmentaciones de

buenos y malos aspectos paternos, maternos y fraternos. No es casual, como apunta Aberastury (1993), que en casi todas las escuelas del mundo la enseñanza primaria se imparte en todo su transcurso por una figura central de maestro mientras que en la escuela secundaria se ofrece un maestro para cada asignatura.

La inclusión de servicios de orientación psicológica en el ámbito escolar resulta, en la actualidad, una medida necesaria para el papel formativo de la función educacional.

1.2.4 Desarrollo de la Identidad Ocupacional.-

Un aspecto que ha estado presente a lo largo de este apartado es el de Identidad el cual tiene sus orígenes, de acuerdo con Mahler (1989), en los logros del primer período de individuación alrededor del sexto mes de vida y tanto ella como P. Blos (1996), consideran a la adolescencia como un segundo período de individuación en el que el individuo logra desprenderse de los objetos internalizados de su infancia temprana.

Las similitudes que pueden destacarse son: primero, el período de individuación en la infancia conlleva un desarrollo cognoscitivo inicial que permite el sentido de realidad y la primera noción de identidad. En el adolescente, a expensas de la individuación y del desarrollo de un yo ideal adulto y de una representación del yo real, se enriquece el aparato cognoscitivo. Otra similitud de ambas es la interdependencia entre el desarrollo cognoscitivo y la sinergia que establecen y una tercera similitud es la regresión obligatoria que ocurre en los dos períodos de individuación como mecanismo promotor del desarrollo y no

como mecanismo defensivo. En esta segunda fase de individuación tanto la desvinculación de los objetos primarios como el abandono de los estados yoicos infantiles exige un retorno a fases tempranas de desarrollo, desvinculación que sólo puede darse a partir de la reanimación de los compromisos emocionales infantiles y las concomitantes posiciones yoicas (fantasías, pautas de confrontación, organización defensiva). Este tipo de regresión no ocurre en ninguna otra etapa del desarrollo. Así, ambos procesos de individuación devienen en el desarrollo de la identidad.

Es este segundo período de individuación el que le proporciona al sujeto la posibilidad de distinguir claramente lo que es, lo que quisiera ser y esto le da la capacidad de autocrítica.

Para Sorenson la identidad es "la creación de un sentimiento interno de mismidad y continuidad, una unidad de la personalidad sentida por el individuo y reconocida por otro, que es el <saber quién soy> (en Aberastury y Knobel, 1993, p.50). Para Grinberg, la identidad es un sentimiento que "implica la noción de un yo que se apoya esencialmente en la continuidad y semejanza de las fantasías inconscientes referidas primordialmente a las sensaciones corporales, a las tendencias y afectos en relación con los objetos del mundo interno y externo y a las ansiedades correspondientes, al funcionamiento específico en calidad de intensidad de los mecanismos de defensa y al tipo particular de identificaciones asimiladas resultantes de los procesos de introyección y proyección" (citado por Aberastury, 1993, p.51).

La adolescencia tardía es, pues, un punto de cambio decisivo y, por consecuencia, es un tiempo de crisis que frecuentemente somete a esfuerzos decisivos la capacidad integrativa del individuo y resulta en fracasos de adaptación, deformaciones yoicas, maniobras defensivas y psicopatología severa. Se debe a Erickson (1993) el término de "crisis de identidad" durante esta etapa.

Este autor plantea su concepción del desarrollo psicológico de forma epigenética, es decir, con una secuencia y vulnerabilidad predeterminadas que se confrontan en el individuo con la realidad social. Su concepción parte del desarrollo del yo dentro de los límites de la teoría freudiana y señala ocho estadios en el que el yo debe resolver tareas específicas antes de proseguir a la siguiente etapa. De acuerdo con él, estas crisis deben resolverse dentro de una polaridad determinada. Las etapas propuestas por Erickson son:

1. Primera infancia (confianza básica vs. desconfianza)
2. Dos años (autonomía vs. vergüenza y duda)
3. Tres a cinco años (iniciativa vs. culpa)
4. Etapa de latencia (industria vs. inferioridad)
5. Adolescencia y juventud (identidad vs. difusión de la identidad)
6. Adulthood joven (intimidad y solidaridad vs. aislamiento)
7. Adulthood (generatividad vs. estancamiento)
8. Madurez (integridad vs. desesperación)

Así pues, a la quinta etapa (Adolescencia) corresponde la resolución de la identidad. Erickson aclara que esta crisis de identidad posee características de diversa índole:

psicológica, sociológica, biológica. Con respecto a las complejidades inconscientes, subraya lo siguiente:

- La crisis es, en ocasiones, escasamente perceptible y, en ocasiones, muy marcada.
- La formación de la identidad posee por norma un aspecto negativo que puede permanecer como un aspecto rebelde de la identidad total. Esta identidad negativa son aquéllas identificaciones y fragmentos de identidad que el individuo sumergió en su interior por considerarlas indeseables, irreconciliables o que le hacen sentirse diferente de personas atípicas o ciertas minorías específicas.
- En ocasiones, la naturaleza del conflicto de identidad se debe al pánico latente e infiltrado dentro de un proceso histórico.

La principal actividad de esta etapa es, entonces, lograr la identidad del ego, el cual puede mantenerse difuso o cristalizarse. El individuo trata de adaptarse a sí mismo y elaborar un concepto de su yo con el que pueda vivir. Cuando no puede identificarse con nadie, surge un sentimiento de ser ajeno, de moratoria. De acuerdo con este concepto de moratoria que señala Erickson, el adolescente puede desempeñar varios papeles sin escoger ninguno de ellos en forma definitiva.

Este autor subraya que "ninguna etapa ni ninguna crisis podrían ser formuladas sin una caracterización del mutuo acoplamiento de la capacidad del individuo para relacionarse con un espacio vital cada vez mayor de personas e instituciones, por una parte, y, por la otra, la disposición de estas personas e instituciones para hacerle participe de una preocupación cultural presente. Todo esto, de hecho,

determina la naturaleza de la crisis de identidad" (Erickson, 1993, p.61).

Un aspecto relevante del logro de la identidad, es la identidad ocupacional que, de acuerdo con Bohoslavsky (1984), es la resultante de haber integrado sus distintas identificaciones y sabe qué es lo que quiere hacer, de qué manera y en qué contexto. Así, este autor señala la diferencia entre identidad ocupacional e identidad vocacional; considera a esta última, una respuesta al para qué y por qué de esa identidad ocupacional.

Aberastury (1993), apunta que el problema de la elección de una vocación para el adolescente, no se debe a la falta de capacidad para decidir, sino para renunciar, pues la elección no significa una adquisición, sino una pérdida.

Por último, de acuerdo con López (1988), la potencialidad creativa como determinante de la vocación es producto del grado de capacidad sublimatoria que el adolescente logró en su período de latencia y desarrolló a través de su proceso adolescente. La facilidad o dificultad con que el individuo elige su camino vocacional, así como el grado de consistencia o inconsistencia que adopte en dicho camino, revela la calidad de los mecanismos adaptativos que alcanzó en la resolución de su adolescencia.

CAPITULO 2

ORIENTACION VOCACIONAL

2.1 Definición.-

Orientar significa dirigir o encaminar hacia un fin determinado, en tanto que el término *Vocación* proviene del latín *vocatio-vocare* que significa llamar y se define como una inclinación a cualquier estado, profesión o carrera. (Real Academia Española, 1992).

De manera literal, se podría decir que la orientación vocacional consiste en dirigir o encaminar el llamado o inclinación de una persona hacia un estado, carrera o profesión. Pero, no debe tomarse este "llamado" como algo mágico sino como el resultado de un proceso de maduración y aprendizaje (Cortada, 1987).

Esta autora señala que desde el punto de vista psicológico, la vocación es una forma de expresar nuestra personalidad frente al mundo del trabajo y del estudio y no tiene aparición súbita sino que se va conformando lentamente a medida que adquirimos mayor experiencia, mayor madurez y que profundizamos cada vez más en la esfera de la realidad. A este respecto comenta que "si al final del proceso de maduración y aprendizaje se ha logrado formar un profesional, un artista o un artesano capaz, se habrá encontrado sin duda la vocación de una persona" (p.23).

Cueli (1973) establece que vocación (del latín *vocare*: llamar) y profesión (del latín *professio*: oficio, ocupación habitual) no son sinónimos; la vocación es un llamado a cumplir una necesidad, pero no es el cumplimiento; el cumplimiento es la profesión. "La vocación es un impulso,

una urgencia, una necesidad insatisfecha; la satisfacción de esa necesidad es la profesión" (p.37). Considera que la vocación humana existe en realidad y que intervienen tanto la conciencia personal como la voluntad para realizarla y señala que las vocaciones humanas son las mismas desde hace siglos mientras que las profesiones se van modificando, unas aparecen y otras desaparecen.

Así mismo señala que "la elección de ocupación suele ser una operación inconsciente ... Los determinantes de la elección de una ocupación no son solamente las capacidades genéticas del individuo, sino también -y principalmente- el modo que tenga de reaccionar ante los objetos interiorizados en su etapa de estructuración psíquica" (pp.47,51,52).

Por su parte Wender (citado por Bohoslavsky, 1984) postula la hipótesis de que las vocaciones expresan respuestas del yo frente a "llamados" internos que piden ser reparados por el yo. Así, la elección de carrera muestra la elección de un objeto interno a ser reparado. En palabras de Bohoslavsky (op.cit.,p.64) "la carrera sería la resultante de una respuesta del Yo (lo vocado...[significado por la profesión elegida]) a un objeto interno dañado (lo vocante...[significado por lo que se intenta reparar])".

Sin embargo, es necesario detenerse un poco a revisar a partir de qué surge la orientación vocacional y cómo se inserta ésta en el ámbito educativo.

2.1.1 Antecedentes históricos de la Orientación.-

La consideración de que algunos individuos se desempeñan mejor en ciertas actividades que otros, no es nueva: El estadista romano Cicerón escribió sobre los talentos diferenciales para distintos trabajos así como diversas formas de adaptación de las personas para varias ocupaciones y, antes que él, Platón escribió sobre la asociación de hombres y trabajos en su discusión de la ciudad perfecta.

Así pues, la idea de libertad en la elección de una ocupación es relativamente nueva. Antiguamente, en la mayoría de las sociedades, elegir un trabajo o una profesión dependía principalmente de la decisión familiar y estaba determinada, en gran medida, por el nacimiento, pues el oficio o trabajo que los padres realizaban lo transmitían de generación en generación a sus hijos. El cambiar a un trabajo u oficio distinto al de la tradición familiar, significaba salir prácticamente del hogar.

Con el renacimiento y la reforma se amplió el enfoque humanístico. Cada hombre se consideró el centro de su propio universo inmerso en una sociedad humana, enfoque que permeó la política y la economía y es con la llegada de la democracia en la sociedad industrial que el hombre adquirió relativa libertad de elegir su ocupación; con ello, la orientación vocacional se asentó por su propia cuenta. Sus precursores fueron, en Estados Unidos, F. Parsons en Boston, Massachusetts y en Europa, A.G. Christiaens en Bruselas, Bélgica.

Posteriormente, las necesidades de desarrollo tecnológico a partir del fin de la Primera Guerra Mundial dieron pie al desarrollo de técnicas de medición psicológicas para

investigar habilidades, las cuales fueron útiles principalmente en la milicia y los años veintes se caracterizaron por un aumento en las aplicaciones de pruebas de este tipo a la población civil.

Se fueron desarrollando métodos de asesoría vocacional sin sujetarse al estudio científico. De esta manera, los primeros esfuerzos en la orientación vocacional se basaban en la información existente sobre las oportunidades, las cuales se recababan de manera oral o escrita sin ningún rigor metodológico. Los economistas, sociólogos y psicólogos se interesaron en sistematizar la recopilación y el análisis de los informes relativos tanto a la educación como a las ocupaciones.

La estructura básica a partir de los años treinta, fue la asociación de los hombres y los puestos, sin embargo la función de las pruebas psicológicas ha variado de manera importante. Un factor de gran influencia en la orientación vocacional que se ha relacionado, aunque no limitado, al uso de las pruebas, fue el programa de la Administración de Veteranos que surgió en respuesta a millones de hombres en servicio que regresaban de la Segunda Guerra Mundial (en Super, 1973, p.221).

Este organismo estableció servicios de orientación vocacional en sus propias oficinas así como en hospitales y colegios universitarios y sus prácticas y normas de asesoría vocacional sentaron precedentes que han tenido un efecto perdurable tanto en la orientación vocacional como en la especialidad psicología de asesoramiento.

Se dieron importantes adelantos en las pruebas de medición psicológica para la planeación ocupacional, desarrollándose

medidas de aptitud de factores múltiples, de intereses y de personalidad entre otros.

Ello llevó a que la orientación vocacional confiara como parte principal del proceso de asesoría, en las pruebas psicológicas y en otra información similar, tanto en la evaluación de individuos como en la asignación de ocupaciones, y fue definida como "el proceso mediante el cual se ayuda al individuo a elegir, prepararse, ingresar o progresar en una ocupación" (en Super, 1973, p.218).

Aún cuando la psicometría se desarrollaba con rigor científico y la medición de habilidades, aptitudes, intereses y personalidad se basaba en investigaciones profundas, la utilización de las pruebas se extendió de tal manera que llegó el momento en que administradores y dueños de empresas consideraron que cualquier persona podía aplicarlas y reportarles resultados para su planeación ocupacional.

Con ello, la orientación tuvo como meta el guiar a un individuo en su elección ocupacional, que, como Foladori (1985) señala, está en función de las necesidades planteadas por el desarrollo económico y las políticas generales de un país, de ahí que a la demanda que la orientación responde, es que los orientadores <<"encaucen" a los alumnos de secundaria y preparatoria en tales direcciones>> (p.52).

Tolbert (1981) señala, por su parte, que la predicción de la naturaleza de las ocupaciones y el número de trabajadores necesarios es particularmente arriesgada, sin embargo, indispensable para planificar los programas de educación y formación. Comenta que después de la Segunda Guerra Mundial se pronosticó en Estados Unidos un exceso de ingenieros y esto afectó los programas universitarios y los planes de los

estudiantes y, años más tarde, durante la guerra de Corea, se presenció una escasez crítica de estos profesionistas.

Venn (citado por Tolbert, 1981, p.18), pone de relieve una específica omisión en el programa escolar habitual y puntualiza: "...las escuelas deberían asumir la responsabilidad de colocar a los estudiantes en empleos... las escuelas deberían establecer sus propios y extensos servicios de colocación que pudieran ayudar a todos los estudiantes a identificar y localizar un empleo adecuado y pudieran continuar brindándoles asesoramiento sobre el empleo, siguiéndolos a lo largo de su vida profesional".

De esta manera, gran parte de la responsabilidad recayó directamente en la orientación vocacional, inextricablemente vinculada al trabajo de las escuelas en la preparación de la juventud para la vida adulta. Estas críticas a la educación, que reflejan un creciente descontento con el trabajo, la preparación ofrecida para el mismo por la escuela y la calidad y cantidad de la asistencia y planificación vocacional, sientan las bases de nuevas prácticas recomendadas y planes docentes alternativos.

Sobre la base de la psicología diferencial y el estudio de las diferencias individuales, se asentó la psicología ocupacional que, como se vio, en un principio utilizaba los términos ocupación y vocación como sinónimos. A medida que emergió la psicología evolutiva con estudios sobre "un curso de progreso continuo en la vida del hombre" (Webster en Super, 1973, p.150), se buscó ya no sólo la asociación de hombres y puestos, sino un índice predictivo de éxito ocupacional y planteó que el asunto crucial en la evolución de un individuo en su carrera es la forma en que sintetiza

los factores externos e internos que le llevan a producir una decisión profesional.

Otra importante aportación a la práctica de orientación la marcó el psicólogo Carl Rogers quien postuló el método centrado en el cliente, o no directriz, que llevó a los asesores vocacionales a tomar conciencia de la forma en que sus clientes veían las cosas.

La incorporación de estos métodos no directivos en el asesoramiento vocacional modificó el sitio que ocupaban las pruebas psicológicas, convirtiéndolas en un recurso para utilizarse en la información con respecto a un punto. Así, la selección de las pruebas que se administraban era considerada como una decisión que requería la colaboración activa y la participación informada del cliente que empleaba al asesor como consejero, haciendo de la asesoría una situación interactiva, con más responsabilidad por parte del cliente quien tomaba la decisión final.

Más recientemente, la orientación y asesoría vocacional ha incorporado conocimientos del campo de la salud mental, produciendo un enfoque hacia el desarrollo humano que implica la satisfacción en el trabajo como parte central del patrón de toda la vida de una persona.

Todo ello llevó a que la orientación vocacional cobrara relevancia en las escuelas, en particular en el nivel medio superior debido a que es durante esta etapa cuando se lleva a cabo la elección profesional. Es así como se adopta el concepto de Orientación Educativa de manera general a mediados del presente siglo, con el fin de apoyar el trabajo docente, los esfuerzos familiares y el objetivo primordial de

la educación, que es: que el individuo sea todo lo que potencialmente puede lograr.

2.1.2 Delimitación del campo específico de acción.-

La Orientación Educativa puede definirse como "un servicio que se presta al estudiante con el propósito de coadyuvar a su proceso educativo integral, auxiliándolo en la clarificación de sus metas, la valoración de sus recursos y alternativas tanto sociales como personales, así como en la búsqueda de los medios y la ejecución de las acciones que le permitan la realización de sus expectativas y con ello su desarrollo personal en armonía con su sociedad" (García, Domínguez y Jiménez en Estrada, 1996, p.18).

Nava (citado por García, 1994, p.7) la define como la categoría más amplia que incluye a la Orientación Vocacional y dice que es "la disciplina que estudia y promueve durante toda la vida, las capacidades pedagógicas y socioeconómicas del ser humano, con el propósito de vincular armónicamente su desarrollo personal con el desarrollo social del país".

La Orientación Educativa no pretende imponer principios, ni oficios ni profesiones, sino dar pautas para el futuro personal y profesional de los individuos al favorecer tanto la formación de valores como el desarrollo de habilidades y actitudes que le permitan actuar en su realidad actual y proyectar la futura.

Concebir así a la Orientación Educativa, implica reconocer que esta práctica incluye la atención a "múltiples procesos presentes en el marco escolar, profesional, personal y

social" (Soler en Ymay, 1994, p.11) de los educandos a quien se dirige.

Por ello, la Orientación Educativa ha tratado de integrar y unificar las modalidades prácticas que se llevan a cabo tales como: La Orientación Escolar, la Orientación Personal o Psicosocial del Adolescente, la Orientación Vocacional y la Orientación Profesional (en Estrada, 1996, pp.20,21).

Orientación escolar.-

Destinada a propiciar en los estudiantes la formación de actitudes, habilidades e intereses para su mejor aprovechamiento académico. En esta modalidad, el orientador realiza una función psicopedagógica mediante el desarrollo de programas que estimulan el pensamiento crítico para alcanzar mejores niveles de vida a través de su desarrollo intelectual, además de propiciar la integración de los alumnos a la institución en la que se encuentran.

Orientación personal.-

Atiende principalmente problemas y necesidades de tipo social y emocional de los adolescentes. Aquí, se emprenden acciones preventivas y de canalización de problemas y necesidades relacionadas con la sexualidad, farmacodependencia, y alcoholismo entre otros. El carácter psicológico de esta modalidad es el de salvaguardar la integridad física y emocional de los estudiantes, así como la de propiciar la formación de valores y actitudes en beneficio de la convivencia y participación social.

Orientación vocacional.-

En esta modalidad el orientador atiende a los estudiantes en su proceso de elección de carrera, proporcionándoles elementos y herramientas que les permitan conocer sus

intereses, aptitudes, valores, actitudes así como los planes y perfiles educativos de las diferentes opciones profesionales que existen con el fin de que puedan tomar decisiones acertadas.

Orientación profesional.-

Aquí se contempla el proceso mediante el cual se trata de integrar a los alumnos dentro de sus estudios y actividades profesionales, brindándoles información sobre las condiciones de las profesiones, oferta y demanda, campo de trabajo y condiciones laborales entre otros.

En opinión de Cueli (1973), la finalidad de la orientación profesional debería de ser la de ayuda al individuo en su tarea de adaptar sus aptitudes a una actividad determinada y facilitar el desarrollo de su personalidad, permitiendo con ello la obra social que, en última instancia, es la meta de la orientación profesional.

Considera que la educación es una tarea que no debe estar restringida a las aulas y llegar a su término con un diploma, sino algo que debe durar mientras dure la vida de cada individuo pues la educación no es un fin en sí misma sino un medio que debe permitir a cada hombre encontrar reunidas en el lugar mismo de su trabajo todas las condiciones necesarias para el respeto y el desenvolvimiento de sus aptitudes, de su inteligencia, de su personalidad total, es decir: "educar para trabajar, trabajar para vivir, vivir para amar y amar para ser felices" (Cueli, op.cit. p.43).

Pese a que la Orientación Educativa se considera un elemento esencial que contribuye a la calidad de la educación, no existe una teoría que unifique y delimite estas prácticas.

Rodríguez (1991) nos dice que actualmente se está observando un auténtico interés por fundamentar tanto científica como filosóficamente las diversas teorías de la orientación que han surgido y que de esta diversidad de enfoques se pueden sintetizar unos principios generales de todo proceso orientador:

- La orientación se preocupa sistemáticamente del desarrollo de las personas intentando conseguir el funcionamiento máximo de las potencialidades (aquellas habilidades susceptibles de ser desarrolladas en las personas).
- 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 ubicarse en un final previsto; se centra en las posibilidades, tratando de resolver carencias, flaquezas y debilidades.
- 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.
- La orientación es, primordialmente, estimulante, alentadora, animadora e incentivadora, centrada en el objeto o propósito, e incidente en la toma de decisiones responsables, enseñando a usar y procesar la información y a clarificar las propias experiencias.

- 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. La tarea docente y la tarea orientadora se complementan.

- 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.

- Reconoce la integridad y la valía de las personas y su derecho a elegir. Incluye a todos los niños y los adultos con su problemática específica y que tengan deseos de acrecentar su desarrollo escolar y /o laboral.

Estos principios reflejan la necesidad de que la práctica orientadora se realice desde un punto de vista tanto individual, desde la perspectiva del sujeto mismo, como desde un punto de vista educativo y socioeconómico.

Así mismo, Cortada (1987) coincide en que la labor orientadora debe contemplarse desde tres ámbitos: psicológico, educativo, y socioeconómico:

- a) Desde el punto de vista psicológico, tenderá a la búsqueda del bienestar personal. "El trabajo tiene una importancia tan grande en la vida del individuo que una insatisfacción, frustración o conflicto dentro de su esfera, produce siempre un desequilibrio en toda su personalidad" (Cortada, op.cit., p.18).

b) Desde el punto de vista educativo, tomando en cuenta el sistema educativo de un país, junto con las oportunidades profesionales de los individuos, buscará elevar el nivel formativo de todos los ciudadanos, evitando la deserción y el desgranamiento en las escuelas.

c) Desde el punto de vista socioeconómico, buscará que el hombre al hacer la elección de carrera, lo haga pensando en ayudar al progreso y al desarrollo social y económico de su país.

Debido a que la intervención realizada, motivo del presente trabajo, corresponde a la orientación vocacional, a continuación se detallará de manera más amplia.

2.2 Teorías de Orientación Vocacional.-

Circunscrita, pues, en el ámbito educativo, la orientación vocacional ha sido planteada desde diferentes perspectivas, con diferentes enfoques, dentro de los cuales los más representativos de acuerdo a Crites (en Lobera y Sánchez, 1990) son:

a) El modelo parsoniano (que se define en el de toma de decisiones) y que constituyó la piedra angular de la teoría de rasgos y factores. Yuxtapuesto a él, el punto de vista de que la elección vocacional es fundamentalmente la expresión de la personalidad del cliente, ya sea definido por sus necesidades, ya sea por el concepto de sí mismo, y que puede ser representado por los enfoques no directivos y los psicodinámicos.

b) Las teorías del desarrollo vocacional en las que existe el reconocimiento de que la elección de profesión es un proceso evolutivo que cubre un período prolongado de tiempo desde la infancia hasta la madurez (Super 1973).

c) Las teorías conductistas que tratan de explicar principalmente cómo el cliente elige, más que qué profesión elige. Es decir, se fijan más en la situación en que se da la elección que en el contenido de la misma.

De lo anterior se desprende que, aún cuando los aspectos que se contemplan incluyen la participación de manera interdisciplinaria de pedagogos, sociólogos y educadores entre otros, sigue siendo un campo privativo del psicólogo el del "diagnóstico y la resolución de los problemas que los individuos tienen en relación con su futuro como estudiantes y productores en el sistema económico de la sociedad a la que pertenecen" (Bohoslavsky, 1984, p. 14).

De la misma manera, Cortada (1987) considera que en la actualidad no cabe duda que quienes deben realizar esta labor son los psicólogos, los cuales deben poseer una sólida formación teórica y amplia experiencia.

Así pues, hoy en día resulta claro el papel que desempeña el psicólogo con respecto a la orientación vocacional, sin embargo, como ya se mencionó con anterioridad, no existe una teoría que unifique esta práctica.

Por ello, es importante especificar que la labor orientadora que se realizó en el presente trabajo, constituye el empleo de estrategias diversas, entendiendo por estrategia lo que

Bohoslavsky (1984) define: <<hablar de "estrategia" implica subrayar el tipo de "mirada" y de "operación" sobre las conductas humanas por encima de lo que se mire o lo que se opere>>. Este autor, distingue por "operación" aquellas acciones planificadas de carácter intencional consciente, es decir, quien las emplea sabe por qué y para qué las emplea actuando como observador participante de una situación y por consiguiente, observándose a sí mismo y al vínculo que ha establecido con ella, lo que para él constituye la "mirada".

Haciendo una revisión de las diferentes teorías existentes en este campo, se decidió incluir en el programa aspectos de la estrategia clínica que plantea Bohoslavsky (op.cit.) y se realizó una interrelación con estrategias de las siguientes teorías: de rasgos, del desarrollo y de toma de decisiones, las cuales se describirán a continuación.

2.2.1 Teoría de Rasgos o Actuarial.-

Este sistema constituye la concepción teórica más antigua; hace hincapié en los "rasgos" personales tales como aptitudes, intereses y su relación con los rasgos requeridos para un determinado empleo. Por tanto, supone que se puede lograr un acoplamiento entre las habilidades, los intereses y las oportunidades que se les ofrecen a los individuos y una vez logrado esto, se podría afirmar que los problemas de elección vocacional han quedado resueltos. Algunos de los primeros teóricos que hablaron de rasgos factoriales son Parsons (1909), Hull (1928) y Kitson (1925) (en Osipow, 1987).

En esta teoría se privilegian las pruebas en la orientación vocacional como instrumentos fundamentales para conocer esas

aptitudes e intereses pues parecen describir con rigor las cualidades personales del interesado. Entre las tendencias basadas en los rasgos factoriales tenemos los inventarios de intereses como el Inventario de Intereses Vocacionales de Strong (IIVS), ("Strong Vocational Interest Blank", SVIB), el Inventario de Preferencias de Kuder (IPK), ("Kuder Preference Record", KPR); pruebas de aptitudes como la prueba de Aptitud Diferencial ("Differential Aptitude Test") y la Prueba de Aptitudes de Guilford-Zimmermann ("Guilford-Zimmermann Aptitude Survey") (Tomado de Osipow, 1987), entre otras.

En cuanto a la relación entre la elección vocacional y las teorías de la personalidad, existen dentro de la teoría de rasgos diferentes investigaciones, pero para fines de este trabajo, se señalará a Gordon Allport (en Super, 1973) quien ha subrayado como elemento central en la teoría de la personalidad los rasgos como unidad o consistencia de la personalidad, enfocándose en el estudio del individuo más que en los grupos. Para él, los verdaderos rasgos sólo se ven dentro de los individuos. Señala rasgos comunes, a los que considera analogías observadas en distintas personas y sus estudios intentan documentar la consistencia en la forma en que una persona actúa, según se observa en su estilo y modales.

Otro psicólogo que utilizó los rasgos fue Raymond Cattell (en Super, op.cit.). Orientó sus investigaciones a la medición de los rasgos más importantes de la personalidad. Propuso dos tipos principales de rasgos: los superficiales y los de origen. Los rasgos superficiales son aquéllos grupos de conducta que se observa que van juntos; los rasgos de origen son las variables fundamentales que en realidad determinan la conducta que se sigue. También denominó a estos últimos

"rasgos fuente" o fundamentales a los que considera potencialmente más útiles en el estudio de la personalidad.

2.2.2 Teoría de Toma de Decisiones.-

Diversas teorías de elección y desarrollo vocacional han mostrado que los procesos de toma de decisión utilizados con anterioridad en economía y en cierto modo en psicología, pueden emplearse para explicar el comportamiento vocacional. De entre ellas, se mencionará la Teoría de Gelatt (en Tolbert, 1981), debido a la naturaleza del enfoque general y su aplicación al trabajo de orientación.

De acuerdo con este autor, la toma de decisión comienza con un propósito u objetivo ante el cual el individuo advierte que tiene necesidad de adoptar una decisión, que necesita información, y que tiene al menos, dos opciones posibles. A partir de esto, se reúnen los datos. El propósito de la decisión es saber lo que se necesita, por lo que es crucial la utilización de datos en este proceso. Posteriormente selecciona un área de estudio específica.

El sistema de predicción del individuo va a determinar la forma en que entrevé los posibles y probables desenlaces así como las alternativas que merecen considerarse, por lo que debe de tener alguna idea de hasta qué punto los datos de que dispone son aplicables a las posibles opciones. A partir de esto, surge la necesidad de conocer los requisitos de los programas y cómo va a comparar unos con otros. Puede utilizar la información contenida en los catálogos de las diferentes universidades, exámenes escolares y puntuaciones de los tests así como otros factores tales como finanzas y criterios de admisión de las universidades. En este punto es

donde suelen presentarse dificultades ya que el individuo tiene horizontes profesionales muy limitados y desconoce casi todo sobre diferentes alternativas.

Cabe señalar que las experiencias exitosas previas, el concepto de sí mismo y el nivel de aspiración juegan un papel importante en este proceso, ya que el individuo puede predecir con exceso de optimismo, con demasiado pesimismo o con cierta exactitud los posibles resultados de su elección.

El siguiente paso sería comparar las metas con su jerarquía de valores, los cuales constituyen un elemento importante en la estrategia de este autor.

Por último adopta una decisión la cual puede ser terminal o de tipo investigativo. De cada una de ambos tipos hay una retroalimentación en la toma de decisiones, pues le proporciona datos nuevos para decidir. Este proceso es cíclico y más o menos continuo. El individuo puede estar en diferentes fases, en diferentes problemas en cualquier momento dado; así, cada decisión cambia o agrega los datos disponibles para la siguiente fase.

En conclusión, este modelo contempla específicamente la opción, pero señala de qué manera el desarrollo es una serie de opciones ocasionada cada una por las condiciones precedentes y modificando las futuras.

2.2.3 Teoría del Desarrollo.-

La teoría del desarrollo de Donald Super está influida por dos temas principales: la teoría del concepto de sí mismo de Carl Rogers y los trabajos sobre psicología evolutiva de

Charlotte Buehler. Establece una distinción entre ocupación (lo que uno hace) y carrera (el curso seguido durante un periodo de tiempo) y de ahí hace una diferenciación entre la psicología de las ocupaciones y la psicología de las carreras: La psicología de ocupaciones tiene como base principal la psicología diferencial y supone que si el individuo y la carrera que eligió están de acuerdo, "vivirá siempre feliz". La psicología de las carreras se fundamenta en la psicología evolutiva y supone que el desarrollo de las carreras se realiza conforme al desarrollo humano el cual es, en su naturaleza, evolutivo. Este autor escogió el término psicología vocacional para referirse al área de estudio que resulta de la fusión de esas dos corrientes de pensamiento.

Así, Super utiliza el término enfoque en lugar de teoría y sugiere que su propio enfoque podría ser etiquetado <<psicología sociofenomenológica de desarrollo diferencial>> (en Tolbert, 1981) y se fundamenta en tres áreas psicológicas. La primera es el campo de la psicología diferencial de la que concluyó que las personas poseen la capacidad para desempeñarse exitosamente en una variedad de ocupaciones. Elaboró en la noción del "factor característico" la idea de que las personas poseen una calificación diferencial para las ocupaciones, y sugirió que los intereses y habilidades corresponden a ciertos patrones que están más de acuerdo con ciertas ocupaciones que con otras de tal manera que se obtendrá más éxito en aquellas ocupaciones que requieren de habilidades e intereses que se relacionan con las características personales.

La segunda influencia psicológica es la del concepto de sí mismo y señaló que el concepto vocacional de sí mismo lo desarrolla el individuo tomando como base las observaciones y las identificaciones que tiene del adulto en el trabajo.

La tercera influencia en su teoría es la de la psicología evolutiva a partir de la cual propuso que la forma de adaptarse de una persona a un periodo de su vida permite predecir la técnica con que ella se adaptará en las etapas siguientes.

Estos conceptos del desarrollo llevaron a Super a la noción de "patrones de carreras" y, con base en los trabajos de Miller y Form (en Super, 1973) la desarrolla como concepto, de acuerdo con el cual, la gente en su comportamiento hacia las carreras sigue patrones generales que pueden reconocerse y predecirse después de un examen y estudio del individuo.

Este autor elaboró también el concepto de madurez vocacional el cual permite al observador medir el nivel de desarrollo de un individuo con respecto a los asuntos de su carrera. Se espera que el comportamiento vocacional maduro tome diferentes formas que dependerán del periodo de vida en que se encuentre el individuo, es decir, la etapa de desarrollo por la que atraviese.

La secuencia de etapas de vida vocacionales propuestas por Super (op.cit.), retomadas, como ya se mencionó, de la psicología evolutiva de Buehler, son las siguientes:

1) Etapa de Crecimiento.- (De 0 a 14 años). Características generales: desarrollo del concepto de sí mismo mediante la identificación de imágenes clave en la familia y la escuela; las necesidades y la imaginación suelen ya predominar en esta etapa; los intereses y las capacidades cobran importancia con la creciente participación social y el contraste con la realidad.

Subetapas de este periodo: Fantasía (de 4 a 10 años) en la que la fantasía es importante. Interés (de 11 a 12 años)

donde los gustos y preferencias son los determinantes principales de las metas y las actividades. Capacidad (de 13 a 14 años) donde se concede más valor a las aptitudes y se toman en cuenta los requisitos de formación para un empleo.

2) Etapa de Exploración.- (De 15 a 24 años). Características generales: autoexamen, prueba del rol y exploración profesional en la escuela, actividades de ocio y trabajo a tiempo parcial.

Subetapas de este período: Tanteo (entre los 15 y 17 años) en que se consideran las necesidades, intereses, capacidades, valores y oportunidades. Las opciones son de tanteo y se ensayan en la imaginación, la discusión, los cursos, el trabajo y experiencias diversas. Transición (de 18 a 21 años) en la que se da más importancia a los factores de la realidad a medida que el individuo va entrando en el mundo del trabajo e intenta implantar un concepto de sí mismo. Ensayo (de 22 a 24 años) en que ha sido hecha una opción aparentemente apropiada, se obtiene un empleo para empezar y se prueba a conciencia.

3) Etapa de Afirmación.- (De 24 a 44 años). Características generales: se encuentra un campo de trabajo apropiado, se realiza un esfuerzo para encontrar un lugar permanente en el mismo. Es importante señalar que aquí puede haber algún ensayo acompañado de algún cambio. La afirmación, sin embargo, en cuanto a las profesiones, puede comenzar sin pruebas.

Subetapas de este período: Ensayo (entre los 25 y 30 años) en donde puede que no resulte adecuado el campo de trabajo elegido; pueden realizarse uno o dos cambios antes de encontrar una ocupación satisfactoria o existe un esquema de una serie de empleos sin relación alguna entre sí. Estabilización (de 31 a 44 años) en donde a medida que la

pauta profesional se aclara, se realizan esfuerzos para estabilizarse y labrarse un lugar seguro en el mundo del trabajo.

4) Etapa de Mantenimiento (de 45 a 64 años). En ésta, se ha ganado un lugar en el mundo del trabajo y los nuevos esfuerzos se encaminan a consolidarlo, existen pocas perspectivas nuevas y hay una continuidad a lo largo de líneas establecidas.

5) Etapa de Declive.- (De 65 años en adelante). Características generales: a medida que las facultades físicas o mentales declinan, la actividad de trabajo cambia y, eventualmente, cesa.

Subetapas de este período: Desaceleración (entre los 65 a los 70 años) ya sea en la época de la jubilación o al final de la subetapa de mantenimiento; las demandas de trabajo disminuyen, las obligaciones pueden cambiar o el trabajo propiamente dicho cambia para equipararse a las capacidades en declive. Retiro (71 años en adelante) como en todos los límites de edad especificados, existen grandes variaciones de persona a persona, pero a su debido tiempo, llega para todos el cese total de ocupaciones (Super, 1973, pp.173,174).

2.2.4 La Estrategia Clínica.-

Para hablar de la estrategia clínica, es necesario señalar antes que Bohoslavsky (1984) considera que la psicología clínica no es una rama ni un campo de trabajo específico ni una intención o enfoque sino una estrategia de abordaje al objeto de estudio, que es la conducta de los seres humanos y, en su opinión, "puede emplearse para estudiar cualquier tipo de conducta (sana o enferma), en cualquier ámbito de trabajo

(psicosocial, sociodinámico, institucional o comunitario), dentro de cualquier campo de trabajo (familiar, penal, educacional, recreativo, laboral, etc.) y según la finalidad de quien emplee esta estrategia respecto de una situación humana, cualquiera sea su modificación, su comprensión-y explicación, o bien la prevención de dificultades" (p.20).

De ahí que para este autor el empleo de la estrategia clínica constituye el vehículo, la comunicación que no sólo intenta tener un buen conocimiento del sujeto, sino al mismo tiempo, promover beneficios para él bajo la forma de modificaciones favorables o de prevención de dificultades.

Ubica el empleo de esta estrategia en la modalidad clínica de acuerdo a la cual el psicólogo se abstiene de adoptar un rol directivo con el consultante porque considera que el joven puede llegar a tomar en sus manos la situación que enfrenta, y al comprenderla, llegar a una decisión personal responsable, utilizando para ello la entrevista como principal instrumento. Señala que esta modalidad está vinculada con las técnicas no-directivas auspiciadas por Carl Rogers e influida por los aportes psicoanalíticos de la escuela inglesa y la psicología del yo y la sustenta, al igual que Super en la psicología evolutiva de Charlotte Buehler antes descrita.

De esta manera, subraya que para un adolescente definir el futuro no es sólo definir *qué hacer* sino fundamentalmente definir *quién ser* y la tarea del orientador será mostrarle qué forma de ser elige o quiere elegir y qué relación tiene el quehacer concreto con ese modo de ser que se propone asumir.

Puesto que la entrevista es el instrumento del que se vale el psicólogo de acuerdo a esta modalidad, es importante señalar que este autor plantea dos objetivos de la misma durante el proceso de orientación que son: la información y el esclarecimiento.

La información consistiría en la colaboración con el entrevistado para diferenciar los aspectos del mundo ocupacional de los adultos, las carreras universitarias, las condiciones necesarias para acceder a determinado rol adulto, el campo profesional en que se desenvolverá, entre otras.

El esclarecimiento apunta a contribuir a que el entrevistado acceda a una identidad vocacional mediante la comprensión de los conflictos y situaciones que se lo han impedido.

Considera, por tanto, la situación de entrevista como una situación de investigación conjunta en la que por un lado, el orientador intenta comprender y poner a prueba lo que comprende del adolescente (su forma de elegir el futuro, decidir su identidad vocacional y acceder a roles ocupacionales adultos) y, por otro, el entrevistado pone a prueba y confronta con un profesional sus fantasías, ansiedades, temores comprometidos en la elección, de tal manera que la situación de entrevista se convierte en una situación en la que el adolescente mismo ejerce la investigación y la puesta a prueba. En palabras de este autor "La entrevista de orientación vocacional tiene que ser entendida más bien como un <<pensar con>> el adolescente que como un <<pensar por>> o un <<pensar sobre>> él" (p.128).

Por otra parte, subraya que gran parte de los conflictos de los adolescentes durante la orientación vocacional se refieren a la carencia de información respecto a su futuro,

para lo cual el orientador debe contemplar recursos y técnicas que le permitan informar al adolescente respecto a sus estudios superiores y de todo lo que implica el acceso al mundo adulto en términos de roles ocupacionales.

Al igual que la entrevista, los objetivos de la información ocupacional son dobles: transmitir información y corregir las imágenes distorsionadas que ya tiene el adolescente respecto al mundo adulto.

Aclara, sin embargo, que no es que el adolescente carezca de información, sino que los conocimientos que tiene al respecto son parciales, confusos y prejuiciosos. Observa que éste realiza clasificaciones de las carreras de tipo afectivo reuniendo ocupaciones objetivamente distintas entre sí pero que tienen en común el hecho de motivar sentimientos similares en él.

De esto se desprende que el adolescente requiere conocer cuáles son las distintas actividades profesionales; que la información incluya la relación que existe entre las distintas actividades profesionales; la información debe contener la organización de la enseñanza en el ciclo universitario al que el adolescente pretende acceder y debe centrarse en las carreras entendidas como medios para acceder a actividades ya sea científicas, técnicas o profesionales.

De ahí que, en su opinión, la tarea del orientador consistirá en brindar la información que considere necesaria, esclareciendo las distorsiones que dicha información pueda ocasionar y en vincular al adolescente con otras fuentes de información para suplir las carencias de información del profesional.

2.3 El Trabajo de Orientación en el Nivel Medio Superior en México.-

En México, la Orientación Educativa se ha considerado un servicio complementario para coadyuvar al proceso educativo y sus acciones, por tanto, se han desarrollado principalmente en las instituciones educativas de nivel medio y nivel medio superior.

El maestro Luis Herrera y Montes fue el pionero de la Orientación Educativa y Vocacional en México. Define esta práctica como "aquella fase del proceso educativo que tiene por objeto ayudar a cada individuo a desenvolverse a través de la realización de actividades y experiencias que le permitan resolver sus problemas, al mismo tiempo que adquiere un mejor conocimiento de sí mismo" (en Estrada, 1996).

El Programa Nacional de Orientación Educativa (1989-1994) de la S.E.P., define a la Orientación como "un proceso educativo que propicia en el individuo la adquisición de conocimientos y experiencias que le permitan tomar conciencia de sí mismo y de su realidad económica, política y social de tal manera que cuente con elementos necesarios para la toma de decisiones respecto a su desarrollo personal y a su compromiso social" (en Clemente, 1991, p.23).

Con base en lo anterior, podríamos decir que la Orientación Educativa en nuestro país, se concibe como una práctica inherente a la educación, la cual se distingue por su intervención en el proceso de toma de conciencia del hombre como ser social y productivo.

Al respecto, es relevante destacar la investigación de Ballesteros (1996) quien señala que se han encontrado

prácticas orientadoras durante la formación del estado mexicano desde el siglo XIX, llevadas a cabo por pedagogos y médicos con niños y jóvenes las cuales estuvieron dirigidas principalmente al mejoramiento de los aprendizajes, lo que nos lleva a reconocer su origen eminentemente educativo y escolar.

Sin embargo, es hasta la década de los años 50 que la Orientación Educativa se incluye de manera formal en el Sistema Educativo Nacional. De esta manera, se consolidan los servicios de orientación tanto en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), como en las escuelas secundarias; se crea en la U.N.A.M. el Departamento de Psicopedagogía y cinco años después, el Departamento de Orientación de la Escuela Nacional Preparatoria; el servicio de Orientación Escolar y Profesional de la Dirección General de Secundarias Tecnológicas, Industriales y Comerciales y los Departamentos Psicopedagógicos en las universidades de tres estados de la República Mexicana; la Universidad Iberoamericana funda su Centro de Orientación y a finales de los años 50 se llevan a cabo reuniones regionales y nacionales de Orientación Educativa, foros en donde se exponen investigaciones y documentos que dan cuenta de los avances, problemas y propuestas de investigación y trabajo en este rubro.

En la década de los años 60 se crea el Sistema Nacional de Orientación Vocacional (SNOV); se lleva a cabo el Primer Congreso Mundial de Orientación el cual es patrocinado por la UNAM y por la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional y a finales de la década, la UNAM organiza el Primer Congreso Latinoamericano de Orientación (en García, 1994).

En la década de los años 70 se crean los Departamentos de Psicopedagogía del Colegio de Ciencias y Humanidades; se crea la Subdirección de Orientación Vocacional en la Dirección Media Superior y se funda la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO) (García, 1994).

En los años 80, en el IPN, el Departamento de Orientación se convierte en la Dirección de Orientación Educativa con objetivos muy precisos. Así también, en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte de 1984-1988, se señala la ausencia de un sistema articulado de Orientación Vocacional, lo que lleva al establecimiento, por acuerdo presidencial, del Sistema Nacional de Orientación Educativa en 1984, en el que se puntualiza la necesidad de brindar este servicio desde la educación básica hasta los niveles más avanzados de educación superior e insta a los servicios de Orientación Vocacional a coordinarse de manera adecuada a fin de incrementar su eficacia.

A partir de lo anterior, la Orientación Educativa sufrió modificaciones importantes con respecto a sus objetivos y funciones. En palabras de Hoyos C. (en Ballesteros, 1996) "la Orientación Vocacional dejó de ser exclusivamente un interés privado para convertirse en un interés público" (p.20).

Así, en el Sistema Nacional de Orientación Educativa 1989-1994, se demanda la práctica de la Orientación Educativa de manera grupal y no sólo individual, por lo que desde entonces se brinda en las instituciones nacionales en sus tres áreas: pedagógica, vocacional y profesional a nivel grupal, quedando como recomendación en las escuelas particulares e incorporadas que se apegan a los planes de estudio de las diferentes instituciones nacionales.

2.3.1 Lineamientos generales para la Orientación Vocacional.-

El impacto que actualmente sufre nuestro país debido a los vertiginosos cambios tecnológicos así como la globalización de las economías a nivel mundial, ha llevado al rompimiento de esquemas tradicionales de producción para dar paso a otros que se sustentan en factores de productividad y eficiencia. Esto conlleva una serie de modificaciones en cuanto a las profesiones actuales y futuras.

Como I. Nérici, (1985, p.1) bien señala: "Toda época tiene su educación, y ella procura responder a las necesidades propias de cada período histórico ... La educación de cada época y aún de cada región socioeconómica está supeditada a una serie de factores, entre los que se destacan como principales las exigencias de producción, distribución y consumo, los ideales sociopolíticos y el conocimiento del hombre".

Si bien una de las principales metas que persigue la Orientación Vocacional apunta a articular de la mejor manera la educación superior con el proceso productivo del país, no debe perderse de vista el último aspecto que señala este autor: el conocimiento del hombre, pues para que un individuo se realice plenamente, es preciso verlo dentro de su realidad humana, para poder orientarlo hacia actividades que respondan a sus aspiraciones y aptitudes y, al mismo tiempo, a las necesidades sociales. En su opinión, entre más diversificados sean los ciudadanos en sus aptitudes, mejor y más eficientemente podrán desarrollarse las múltiples y variadas actividades sociales, que tienden a aumentar a medida que la sociedad se desarrolla.

Desde esta óptica, nuestros jóvenes deberán contar, al concluir sus estudios, no sólo con los conocimientos básicos

y analíticos que les da la formación, sino adquirir y desarrollar una serie de conocimientos prácticos que les permitan estar a la altura en cuanto a competitividad y aptitud para el desempeño de un trabajo eficiente.

Como señalan Palacios y Galán (1994, p.278), "Este nuevo perfil laboral habrá de tener en la educación una de sus garantías... [dado que] ... la conjunción de conocimientos prácticos con conocimientos fundamentales, se inicia y aprende en la escuela, se afina con la experiencia práctica en el trabajo y se apoya en un constante proceso de capacitación ocupacional".

De esta manera, la orientación vocacional tiene como desafío el constituirse como un servicio básico, fundamental, de carácter primordialmente preventivo que permita al estudiante prepararse para su acercamiento y vinculación en el mundo laboral en el que habrá de insertarse y dejar, en un segundo término, su carácter correctivo, no por ser menos importante, sino por la baja incidencia que tendrá si se brinda un eficiente apoyo de tipo preparatorio.

Cabe señalar que por carácter preventivo, se hace referencia no a la posibilidad de predecir el futuro, sino a la capacidad encontrar respuestas flexibles a situaciones nuevas. La intención es prevenir que los alumnos elijan estudios o actividades en forma acrítica, o elijan sobredeterminados por las influencias del medio familiar y social.

De ahí que el orientador deberá constituirse en un profesional ex-profeso y no de carácter provisional o fortuito; un orientador, el cual "deberá de poseer toda la gama de habilidades, destrezas conceptuales, organizativas y

prácticas definitivas de un "experto enseñante" (Rodríguez, 1991, p.54 en García, 1994). Por ello, resulta cada vez más importante que esta práctica no se restrinja a la simple aplicación de tests bajo la modalidad actuarial de la que se ha venido hablando y se incluyan actividades que apunten a que los jóvenes decidan de manera autónoma y reflexiva su futura profesión.

CAPITULO 3

CARACTERISTICAS DEL BACHILLERATO

La institución educativa de nivel medio superior donde se llevó a cabo el presente trabajo se localiza al sur de la ciudad de México. Fue fundada en el año de 1972, con el objetivo de dar continuidad a la formación con un alto nivel académico a los alumnos que egresaban de una escuela primaria ubicada en esa zona, fundada 10 años antes, bajo las mismas características: privada, mixta, laica y bilingüe. La población que atendía y atiende en la actualidad, pertenece a un nivel socioeconómico medio-alto/alto.

Esta institución está incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de 1° a 6° grados de bachillerato.

Desde su creación, el bachillerato ha tenido como misión fundamental:

"Formar estudiantes con excelentes conocimientos y habilidades que les permitan el ingreso y desarrollo exitoso en cualquier institución de educación superior.

Para lograrlo, considera que la educación es una actividad encaminada al desarrollo integral de la persona, por lo que propicia en sus alumnos:

- *UNA AMPLIA FORMACIÓN CULTURAL*
- *UN ESPÍRITU CRÍTICO Y CREADOR*
- *UN CAMINO PARA CONQUISTAR LA CONFIANZA EN SÍ MISMOS*
- *EL RESPETO A LOS DEMÁS EN EL EJERCICIO DE SU LIBERTAD*

- EL SERVICIO, COMO UNA FORMA DE RETRIBUCIÓN Y CRECIMIENTO PERSONAL
- EL APRECIO A LOS VALORES UNIVERSALES, LOS DE SU PAÍS Y DE SU COMUNIDAD".

Para ello, el Bachillerato plantea los siguientes principios que orientan su actividad educativa:

"Es una Institución que se ocupa de la formación de jóvenes de ambos sexos, impartiendo la enseñanza de acuerdo con el plan de estudio establecido por la U.N.A.M.

Este Bachillerato tiene como meta guiar adolescentes hacia su desarrollo armónico y éste sólo se logra creando para ellos un ambiente seguro y feliz, siendo conscientes de la responsabilidad profunda que significa el estar involucrados en este desarrollo.

Esta Institución constituye una comunidad educativa y como tal espera de todos sus miembros que participen de una manera solidaria en la transmisión de valores, actitudes y conocimientos, haciendo coincidir lo que se dice con lo que se hace, enseñando con la palabra y el ejemplo, tomando en cuenta que los muchachos aprenden de lo que decimos tanto como de lo que manifestamos con nuestro comportamiento.

El Bachillerato establece la enseñanza laica y esto significa un profundo respeto a las creencias de sus profesores y alumnos, de ninguna manera un rechazo o preferencia por alguna ideología, por ello espera de sus maestros la misma actitud en el desarrollo de sus cursos.

Entiende por educación, una actividad encaminada al desarrollo integral de la persona, donde se le considera en todos sus aspectos, tanto individual como socialmente, como un ser dotado de capacidades (físicas, afectivas, intelectuales, morales, etc.), que pueden ser llevadas a su perfeccionamiento.

Como escuela, se ocupa de proporcionar una formación cultural y preparación adecuada al nivel de conocimientos que se espera de los jóvenes en esta etapa académica, pero está consciente de que esto no se logra mediante la memorización pasiva de datos sino exigiendo la recreación intelectual, fruto del esfuerzo personal, para lograr una asimilación profunda.

Al mismo tiempo, reconoce que está en posición de proporcionar al alumno un camino para conquistar su libertad interior, inculcándole la confianza en sí mismo como fruto de los conocimientos adquiridos, y para la libertad exterior, que va íntimamente ligada a la vida social, enfrentándolo a sus responsabilidades dentro del grupo y despertándole el respeto por la libertad de los demás, el reconocimiento de sus derechos y el empeño decidido por cumplir los deberes para con ellos.

Para hacer posible esta tarea, requerimos del apoyo y de la confianza de los padres de familia con la seguridad de que estaremos abiertos a toda comunicación."

A partir de los principios señalados, se puede decir que el objetivo fundamental de la escuela es la formación de los adolescentes para lo cual se vale, en cuanto a la

información, de los planes de estudio de la U.N.A.M., los programas bilingües y la preparación académica de una planta docente plural y diversa que trabaje esta información de manera congruente entre su decir y hacer.

Considera que el permitir que los alumnos se enfrenten a una diversidad de situaciones y personalidades promueve en los adolescentes, en cuanto a la formación, la tolerancia y el respeto a sus semejantes, los valores humanos y culturales, la sensibilidad, la confianza en sí mismos, la responsabilidad; en una palabra, su desarrollo armónico e integral.

3.1 Estructura del Bachillerato.-

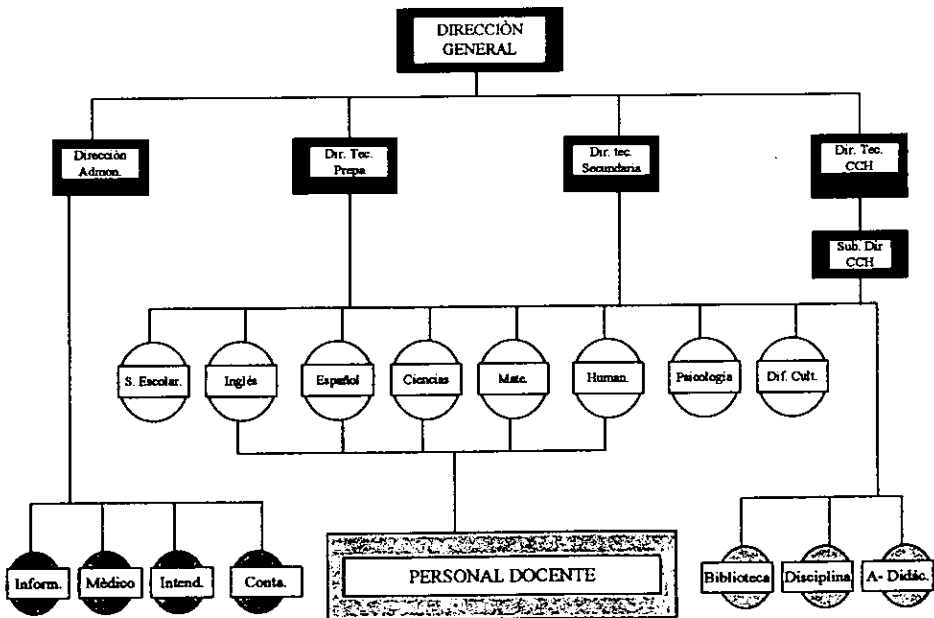
Es importante mencionar que posterior a su fundación, se abrió una segunda institución primaria, un centro de estimulación temprana y, recientemente, una tercera institución primaria, todas con el mismo nombre. Fue a partir de 1996, que decidieron conformarse en un Grupo con el fin de garantizar la educación impartida, bajo las características arriba citadas, de manera continuada en cinco planteles diferentes con cinco niveles educativos como sigue:

- a) Estimulación temprana y gimnasio de juegos para bebés en un plantel.
- b) Educación preescolar y primaria en dos planteles.
- c) Educación primaria en un tercer plantel.
- d) Tres modalidades de Educación media superior en un plantel.

Adicionalmente, existe un Centro de Desarrollo Humano y Educación Continua que proporciona actividades diversas

principalmente a los padres de familia de los distintos niveles así como a las personas interesadas.

Dado que el trabajo al que se hace referencia en el presente reporte se realiza en el bachillerato (apartado d), a continuación se presentará un organigrama de la estructura interna del mismo:



Como se puede observar, el Bachillerato cuenta con un Departamento de Psicología que depende de las diferentes Direcciones Técnicas (de Secundaria, Preparatoria tradicional, C.C.H. y Administrativa). Debido a que es en este departamento donde la autora del presente reporte realiza su actividad profesional, a continuación se detallarán las principales actividades que se llevan a cabo:

- Valoración psicológica a los alumnos de nuevo ingreso.
- Atención psicopedagógica a alumnos que lo requieran.
- Detección, intervención inicial y canalización de alumnos con problemas emocionales.
- Apoyo a las diferentes coordinaciones en proyectos diversos como: Asesores de Matemáticas, Información sobre el rendimiento académico esperado de nuestros alumnos en las universidades, entre otros.
- Talleres diversos de formación docente.
- Orientación Educativa:
 - Taller de integración (a los alumnos de 1° de secundaria).
 - Conferencias y sesiones informativas sobre temas tales como: drogadicción, sexualidad, adolescencia, alcoholismo.
 - Orientación vocacional (a los alumnos de 5° de preparatoria).
- Servicios de apoyo a la Dirección:
 - Selección de personal.
 - Capacitación de personal.
 - Evaluación de personal.
- Contacto interinstitucional con universidades diversas.

3.1.1. Características de la atención que brinda.-

Como se mencionó anteriormente, el bachillerato ofrece tres modalidades educativas:

- Bachillerato tradicional. (secundaria y preparatoria incorporado a la U.N.A.M.).
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (incorporado a la U.N.A.M.).
- Bachillerato Internacional. (con sede en Ginebra, Suiza).

Debido a que la institución se encuentra incorporada a la U.N.A.M., sigue los lineamientos de esta última así como los planes de estudio, a los que ha agregado una serie de actividades que amplían y enriquecen de manera importante la oferta educativa del bachillerato como:

a. Formación académica conforme a los planes de estudio

- Educación artística.
- Taller de fotografía.
- Laboratorio de computación.

b. Enseñanza bilingüe

- Cursos normales.
- Exámenes institucionales (Oxford, Cambridge, Michigan, entre otros).
- Cursos extracurriculares de francés.

c. Actividades deportivas

- Equipos representativos.
- Competencias interescolares de atletismo.

d. Actividades culturales

- Grupo de teatro.
- Concurso interescolar de música.
- Feria ecológica.
- Periódico.
- Cuento (concurso).
- Intercambios con instituciones educativas del extranjero.

El bachillerato cuenta, al momento del presente trabajo, con una población total de 694 alumnos (346 varones y 348 mujeres) distribuidos de la siguiente manera:

- Secundaria: 398 alumnos (200 varones y 198 mujeres)
- Bachillerato tradicional: 217 alumnos (107 varones y 110 mujeres)
- Colegio de Ciencias y Humanidades: 79 alumnos (39 varones y 40 mujeres)

3.1.2 Población específica a quien se atiende en Orientación Vocacional.-

Como ya se mencionó, entre las actividades que desarrolla el Departamento de Psicología, se encuentra el proporcionar orientación vocacional a los alumnos del bachillerato. Para ello, se designó una hora frente a grupo con los alumnos que cursan el 5° año de bachillerato así como con los que cursan el 3° y 4° semestres de C.C.H., considerando esta hora de clase como asignatura y siendo incluida en las calificaciones, no como una materia optativa, sino obligatoria durante este año escolar específico. De ahí que

la población a la que se brinda esta materia es de aproximadamente 111 jóvenes entre 17 y 18 años de edad.

3.1.3 Programa de trabajo anterior.-

Hasta hace cuatro años, la materia de orientación vocacional que se impartía en el bachillerato, respondía a la modalidad actuarial señalada en el capítulo anterior; es decir, el orientador asumía el papel directivo indicando y proponiendo a los alumnos las carreras que, de acuerdo a los resultados de las pruebas, podrían ser las mejores opciones. Las actividades que se realizaban eran:

- Aplicación de una batería de pruebas
- Realización de una investigación profesiográfica .
- Realización de una feria de universidades
- Pláticas de diferentes profesionistas

Las actividades respondían de alguna manera a las inquietudes de los alumnos, sin embargo, éstas resultaban aisladas y ajenas a ellos por no encontrarse articuladas en una secuencia que les permitiera ir generando de manera interna una reflexión sobre su futuro profesional.

Al respecto cabe destacar lo señalado por García (1994) en cuanto a dos aspectos que me parecen relevantes. Por un lado, la pregunta de si se proporciona Orientación Educativa y Vocacional en las Escuelas Secundarias y Preparatorias incorporadas a la UNAM (p.68), y por el otro, su consideración en cuanto a las modificaciones hechas a los programas de la Escuela Nacional Preparatoria, los cuales

fueron puestos en práctica en 1995 en los planteles pertenecientes a la UNAM, pero no se autorizaron a las escuelas incorporadas.

De acuerdo a su investigación, estos nuevos programas no se sustentan en un marco teórico definido a diferencia de los anteriores, los cuales eran muy específicos y detallados y "llevaban muy de la mano al orientador" (p.63).

Con respecto a su primera consideración, se puede decir que en la Institución objeto de este reporte, no sólo se siguen los lineamientos de la UNAM, sino que se toman en cuenta todas aquéllas propuestas que le permitan enriquecer la oferta educativa. Por lo tanto, existe la certeza de que si se llevan a cabo los servicios de Orientación Educativa y Vocacional en las instituciones incorporadas, si no en todas, al menos en algunas de ellas, de lo cual da cuenta el presente trabajo.

En cuanto a la segunda, es importante retomar su planteamiento en torno a la falta de un sustento teórico definido que no le proporciona al orientador elementos suficientes para desarrollar su práctica, aunado esto a una tercera consideración referente a la educación tradicionalista prevaleciente en las escuelas basada en el autoritarismo y la dependencia que no le permite a los alumnos responder a la demanda de la nueva Orientación Vocacional que pretende: una participación activa, una actitud reflexiva, el análisis y el autoconocimiento, entre otros, para definir su futuro profesional.

Sin embargo, siendo el nivel medio superior el momento en que los jóvenes concretan la formación recibida en los niveles educativos anteriores, esta etapa del desarrollo es

particularmente importante debido a que es el momento en que realizan su elección vocacional y profesional (Estrada, 1996).

De ahí surgió la inquietud por enriquecer el programa existente en el Bachillerato para ser llevado a cabo bajo la modalidad de taller, contemplando la inclusión de estrategias de la modalidad clínica, con el fin de promover en los alumnos una actitud reflexiva, participativa, investigativa y fomentar o posibilitar una decisión autónoma de su futuro como profesionistas.

4. PROCEDIMIENTO

Después de hacer una revisión del programa que la U.N.A.M. propone, se intercambiaron opiniones con otras personas que brindan servicios de orientación vocacional en escuelas particulares. La mayoría aplicaban pruebas de aptitudes e intereses e incluso, en algunos centros aplicaron por primera vez la prueba de aptitudes PROUNAM, propuesta a las escuelas incorporadas por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE), prueba que se encontraba en fase piloto en ese momento.

En otras escuelas incorporadas, además de la aplicación de pruebas, se realizaban conferencias con profesionistas de diferentes carreras y se llevaban a cabo visitas a centros de educación superior.

Con el fin de retomar el trabajo que se venía haciendo hasta entonces en el Bachillerato y enriquecer el servicio que se brindaba, se empezó por ubicar en tres esferas el trabajo que se llevaría a cabo:

- a) Esfera Personal
- b) Esfera Familiar
- c) Esfera Socio-cultural

Se acordó hacerlo bajo la modalidad de taller dado que el taller facilita la discusión libre en el grupo y alienta el ejercicio de la iniciativa de los alumnos y no la dependencia habitual respecto del maestro y se incluyeron dinámicas grupales específicas con la intención de facilitar y promover en ellos la reflexión de los factores que intervienen en la elección de una profesión.

Es importante señalar que la atención de una hora a la semana frente a grupo se considera una valiosa oportunidad para llevar a cabo dinámicas así como otras actividades, puesto que lo grupal favorece la flexibilidad, el desarrollo de la imaginación y permite descubrir valores culturales significativos para los alumnos, aspectos que, en opinión de la autora, contribuyen a la elaboración de sus proyectos de vida acordes a su particular situación socioeconómica.

A su vez, las actividades se seleccionaron con base en dos grandes criterios:

a. En cuanto al objetivo que se perseguía:

- Proporcionar experiencias prácticas que les lleven a reflexionar, a partir de situaciones vivenciales, en los factores que intervienen en la elección de una profesión.
- Conclusión del grupo al finalizar cada sesión y evaluación.- Las sesiones se cerrarían con los comentarios de los alumnos en cuanto a lo que se haya aprendido en ellas, las dificultades que hayan encontrado y lo que les haya dejado la actividad y, por otra parte, entre las orientadoras se evaluarían las actividades realizadas, la reacción del grupo a las mismas, así como si cubrieron o no el objetivo para el cual fueron seleccionadas.

b. En cuanto a las condiciones materiales en que se realizaría el taller:

- Tiempo.- una hora a la semana frente a grupo.
- Tamaño del grupo.- de 40 alumnos aproximadamente, por lo que las técnicas deberán ser aplicables a grupos numerosos.
- Espacio disponible.- las aulas, pues aunque se cuenta con un auditorio, en muchas ocasiones no está disponible y

realizar las actividades en el patio dispersa la atención de los alumnos.

Se decidió mantener la aplicación de una batería de pruebas, configurada a partir de una revisión de aquéllas que pudieran brindar mayor cantidad de elementos.

Para evaluar las aptitudes, se escogió la prueba que la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) proponía a las escuelas incorporadas, la cual, teniendo como referente la Prueba de Aptitud Diferencial (DAT), estaba siendo, en ese momento, adaptada a nuestra cultura y estandarizada por la Dirección General de Orientación Vocacional (DGOV), bajo el nombre de PROUNAM.

La batería PROUNAM está compuesta por ocho pruebas diseñadas para medir y evaluar diferentes tipos de aptitud con el fin de poder conocer el potencial del estudiante para aprender y lograr éxito académico en áreas específicas del conocimiento.

Esta batería considera "aptitud" al "conjunto de características del individuo que le permiten, mediante entrenamiento, adquirir algún conocimiento o técnica ... se partió del supuesto de que las aptitudes son el resultado de una compleja interacción de la herencia y el ambiente y, en este sentido, pueden entenderse como una habilidad para aprender determinados conocimientos o técnicas más fácilmente que otros" (Instituto de Evaluación en Gran Escala y The Psychological Corporation, 1994, p.5).

El PROUNAM está basado en la última revisión de la Prueba Diferencial de Aptitudes (DAT) realizada en 1990. Las pruebas de Razonamiento Numérico, Razonamiento Abstracto, Velocidad y Precisión Perceptual, Razonamiento Mecánico y

Relaciones Espaciales, se tomaron en forma íntegra de la versión revisada en 1990 del DAT. Las restantes tres pruebas, de tipo verbal Razonamiento Verbal, Uso del Lenguaje y Ortografía fueron elaboradas totalmente en México, siguiendo para las dos primeras los principios establecidos en la prueba original del DAT, y en el caso de la prueba Uso del Lenguaje se utilizaron como base las reglas de la Lengua Española.

Esta batería está diseñada para usarse en el nivel de bachillerato.

Se puede clasificar la batería PROUNAM como sigue:

1. Por su objetivo: Es una prueba de potencia o ejecución máxima.
2. Por el tipo de respuesta que exige: Es una prueba objetiva.
3. Por la forma de administración: Es una prueba colectiva.
4. Por la libertad de ejecución: Es una prueba de poder, ya que se toman en cuenta los aciertos más que el tiempo de respuesta.
5. Por la forma de dar las instrucciones: Es una prueba mixta y ejemplificada.
6. Por el material que se proporciona: Es una prueba de lápiz y papel.
7. Por la forma de calificación: Es una prueba de calificación por computación.
8. Por los límites de edad de los sujetos: Es una prueba para adolescentes y adultos (maneja no sólo el rango de edad sino académico).

Los resultados se reportan en estatinas y percentiles.

Con respecto a la evaluación de los intereses, se pensó en primera instancia en el inventario de preferencias

vocacionales de Kuder, opción que se descartó en favor de la prueba de I.D.E.A.S. -que estaba siendo adaptada por el Instituto de Evaluación en Gran Escala (IEGE), organismo independiente-, cuyas siglas significan "Interest, Determination, Exploration and Assessment System" (Sistema para la Determinación, Exploración y Evaluación de Intereses y Ocupaciones). Dado que esta prueba puede correlacionarse con el PROUNAM, pareció interesante su uso, aún cuando se encontraba también en fase piloto.

IDEAS es un inventario de intereses diseñado para explorar las preferencias profesionales y laborales de estudiantes y adultos.

El inventario de intereses IDEAS, consta de 204 reactivos que muestran actividades relacionadas con ocupaciones que abarcan el mundo del trabajo. El tiempo de aplicación es de entre 20 y 30 minutos. Fue desarrollado especialmente para poblaciones mexicanas a partir del análisis de los 11 instrumentos más utilizados para este fin en los Estados Unidos, Canadá y México.

El Dr. Ch. Johansson desarrolló IDEAS a partir de amplios trabajos de investigación realizados en la Universidad de Minnesota retomando los trabajos del Dr. Strong. Un antecedente de IDEAS es el "Career Assessment Inventory (CAI).

IDEAS muestra una clasificación en la que se definen seis diferentes Rasgos Predominantes de Interés Ocupacional:

1. PRACTICO.- Se inclina por desarrollar actividades con resultados tangibles, es persistente, le agrada trabajar con las manos y en forma individual o en pequeños grupos. Puede carecer de interés por tareas de tipo social.

2. INVESTIGATIVO.- Se inclina por el análisis y estudio del mundo y la naturaleza; es inquisitivo, analítico y observador. Le agrada la investigación. Tiene inclinaciones matemáticas y científicas. Puede carecer de interés por ejercer liderazgo.
3. ARTISTICO.- Se inclina por las actividades creativas y las manifestaciones estéticas; es emotivo, sensible e intuitivo. Le agrada desenvolverse en un ambiente de libertad de expresión. Tiene inclinaciones estéticas. Puede carecer de interés por las actividades de oficina.
4. SOCIAL.- Se inclina por las actividades de atención, orientación, apoyo y servicio a la comunidad y al individuo. Le gusta relacionarse con personas; es persistente, paciente y tiene capacidad de convencimiento. Tiene interés por las relaciones humanas. Puede carecer de interés por actividades mecánicas y científicas.
5. EMPRENDEDOR.- Le agradan los retos y se interesa por actividades a nivel ejecutivo y empresarial. Es sociable, extrovertido, persuasivo, optimista y posee iniciativa. Tiene inclinaciones de liderazgo y convencimiento. Puede carecer de interés investigativo.
6. METODICO.- Se inclina por actividades sistemáticas; es ordenado, cuidadoso y disciplinado. Le atrae desempeñar actividades propias de oficina. Puede carecer de interés por las actividades artísticas.

El inventario de IDEAS clasifica en 17 grupos las actividades del mundo del trabajo en relación con diferentes carreras y ocupaciones tanto a nivel profesional como técnico. Estas son:

1. Mecánica/Construcción
2. Servicios de Protección

3. Agricultura/Ecología
4. Cálculo/Matemáticas
5. Ciencia/Tecnología
6. Medicina/Ciencias de la Salud
7. Arte
8. Lenguaje/Comunicación Oral
9. Servicios Comunitarios
10. Educación
11. Desarrollo Infantil
12. Liderazgo/Comunicación Oral
13. Ejecutivo/Gerencial
14. Ventas/Mercadotecnia
15. Servicios Administrativos
16. Servicios de Alimentos
17. Prácticas de Oficina.

Se puede clasificar el inventario IDEAS como sigue:

1. Por su objetivo: Es una prueba de ejecución típica, ya que mide rasgos o peculiaridades.
2. Por el tipo de respuesta que exige: Es una prueba objetiva.
3. Por la forma de administración: Es una prueba colectiva.
4. Por la significación: Es una prueba de apreciación de seis rasgos predominantes de interés ocupacional.
5. Por la forma de dar las instrucciones: Es una prueba mixta y ejemplificada.
6. Por el material que se proporciona: Es una prueba de lápiz y papel.
7. Por la forma de calificación: Es una prueba de calificación por computación.
8. Por los límites de edad de los sujetos: Es una prueba para adolescentes y adultos.

Los resultados se reportan en estatinas, lo que permite su correlación con los resultados en estatinas de PROUNAM.

En cuanto a la evaluación de rasgos de personalidad, se utilizará la prueba de Rasgos Tipo de CATELL, ya que mide dimensiones importantes de la personalidad, es susceptible de aplicarse de manera colectiva, ofrece un máximo de información psicológica en un tiempo mínimo de aplicación y es económica y objetivamente puntuable. Esta elección estuvo acotada por la consideración de que los rasgos representan más el estilo de la conducta que el contenido de la conducta en sí, es decir, hablan más de la forma en que se realiza una actividad y no de qué actividad se realiza.

Esta prueba consta de 14 escalas que permiten apreciar 13 dimensiones de la personalidad y una escala que incluye el aspecto intelectual en un tiempo de aplicación aproximado de 40 a 50 minutos. En cada escala o factor existen dos polos, y el que aparece a la izquierda corresponde siempre a las puntuaciones bajas en el mismo. Los factores y los polos que se miden son:

FACTOR		POLOS
A	Reservado (alejado, crítico)	Abierto (afectuoso, reposado, participativo)
B	Inteligencia baja (pensamiento concreto)	Inteligencia alta (pensamiento abstracto)
C	Afectado por los sentimientos (emocionalmente poco estable, turbable)	Emocionalmente estable (tranquilo, maduro, afronta la realidad)
D	Calmado (poco expresivo, poco activo)	Excitable (impaciente, exigente, hiperactivo)
E	Sumiso (obediente, dócil, cede fácilmente)	Dominante (dogmático, agresivo, obstinado)
F	Sobrio (prudente, serio, taciturno)	Entusiasta (confiado a la buena ventura)

FACTOR		POLOS
G	Despreocupado (desatento con las reglas, actúa por conveniencia propia)	Consciente (perseverante, moralista, sujeto a las normas)
H	Cohibido (tímido, sensible a la amenaza)	Emprendedor (socialmente atrevido, espontáneo)
I	Sensibilidad dura (realista, confiado en sí mismo, rechaza las ilusiones)	Sensibilidad blanda (impresionable, dependiente, sobreprotegido)
J	Seguro (activo, vigoroso, le gusta la actividad en grupo)	Dubitativo (reservado, individualista, no le gusta actuar en grupo)
O	Sereno (apacible, confiado, seguro de sí mismo)	Aprensivo (inseguro, preocupado, turbable, con autorreproche)
Q2	Sociable (buen compañero, de fácil unión al grupo)	Autosuficiente (prefiere sus propias decisiones, lleno de recursos)
Q3	Menos Integrado (relajado, sigue sus propias necesidades, descuidado con las reglas)	Más Integrado (socialmente escrupuloso, autodisciplinado, compulsivo, control de su autoimagen)
Q4	Relajado (tranquilo, sosegado, no frustrado)	Tenso (frustrado, presionado, inquieto, sobreexcitado)

Se puede clasificar la prueba de Cattell como sigue:

1. Por su objetivo: Es una prueba de ejecución típica, ya que mide rasgos o peculiaridades.
2. Por el tipo de respuesta que exige: Es una prueba objetiva.
3. Por la forma de administración: Es una prueba individual o colectiva.
4. Por la significación: Es una prueba de apreciación de catorce rasgos de primer orden y cuatro de segundo orden de la personalidad.

5. Por la forma de dar las instrucciones: Es una prueba mixta y ejemplificada.
 6. Por el material que se proporciona: Es una prueba de lápiz y papel.
 7. Por la forma de calificación: Es una prueba de calificación por conteo de puntos.
 8. Por los límites de edad de los sujetos: Es una prueba para adolescentes (de 12 a 18 años de edad).
- Los resultados se traducen de baremos en decatipos y percentiles.

La utilización de esta batería tendrá el único fin de ser un instrumento de apoyo que aporte elementos y no un agente "dotado de poderes mágicos capaz de resolver el problema de elegir el propio futuro" (Bohoslavsky, 1984, p.85).

En lo referente a la Feria de Universidades, la investigación profesiográfica, las conferencias de diferentes profesionistas así como las visitas a centros de educación superior, se decidió realizarlas procurando incluirlas en un contexto que fuera llevando a los alumnos a explorar y reflexionar en diversas posibilidades profesionales.

Por otra parte, se incluyó por primera vez en el proceso de Orientación Vocacional entrevistas individuales a realizarse durante el tercer período lectivo. Esto obedeció a las siguientes consideraciones:

- resultaría una instancia de recolección de las experiencias que permitiera hacer converger todos los elementos trabajados a fin de buscarles un sentido.
- en términos temporales, los alumnos se encontrarían en el momento preciso para convertir los elementos de trabajo en una primera decisión: la elección de área.

- en términos cualitativos, la entrevista permitiría ajustar la información recabada hasta ese momento durante la cual se les entregaría los resultados de sus pruebas.
 - la entrevista se propondría como el momento central de devolución en el proceso, en donde sería confrontado el proceso de elección mismo: se señalarían las incongruencias, se marcarían las preferencias, las contradicciones, las reiteraciones, entre otros.
- Quedaría, por supuesto, abierta la posibilidad de consultar a las orientadoras de manera individual las veces que lo requirieran.

Se pueden esquematizar las actividades realizadas de la siguiente manera:

1. Orientación y Asesoría Grupal e Individual.-
 - Dinámicas y actividades grupales
 - Entrevistas y atención individual
2. Evaluación Psicométrica.-
 - Prueba de aptitudes PROUNAM
 - Prueba de intereses IDEAS
 - Prueba de personalidad CATELL
3. Información objetiva sobre Universidades.-
 - Opciones educativas
 - Campo de trabajo - Demanda
 - Feria de universidades
4. Conferencias.-
 - Propuestas por las orientadoras
 - Propuestas por los alumnos
5. Investigación Profesiográfica.-
 - Investigación individual de una profesión de su interés
6. Evaluación del curso.

Con el fin de ubicar las actividades en función de las dos modalidades bajo las cuales se realizará el programa (clínica y actuarial), se plasman en el cuadro que sigue, señalando aquéllas susceptibles de trabajarse ya sea bajo una modalidad u otra y, cuando aplique, en ambas:

ACTIVIDAD	MODALIDAD ACTUARIAL	MODALIDAD CLINICA
Radiografía del grupo		X
Diferencia de la orientación bajo la modalidad actuarial y clínica	X	X
El Aviso Oportuno		X
"Veinte cosas que me encanta hacer"		X
Autobiografía		X
Aplicación de la Prueba de Intereses IDEAS	X	
Elaboración y juego de un Maratón		X
Aplicación de la Prueba de Aptitudes PRONAM	X	
Aplicación de la Prueba de Personalidad CATELL	X	
Proyección de la película "El Cuarto Hombre"		X
Mensajes de la familia		X
Fiesta de las Profesiones		X
Audiovisual "Tres pasos para elegir tu profesión"	X	X
Elaboración de un "Collage"		X
Sondeo de carreras de su interés	X	X
Conferencias informativas de profesionistas	X	X
Feria de Universidades	X	X
Visita a Universidades	X	X
Entrevistas individuales		X
Investigación Profesiográfica	X	X
Evaluación final		X

A continuación se detalla la realización del programa:

4.1 Propuesta alternativa de atención.-

PROGRAMA DE ORIENTACION VOCACIONAL
5° AÑO DE PREPARATORIA

TEMA 1

La diferencia entre la orientación vocacional de "bola de cristal" y la exploración de la identidad vocacional.

Objetivos:

- Que los alumnos reflexionen acerca de lo que implica la identidad vocacional.
- Que los alumnos tomen conciencia de que el proceso de elección de una profesión es producto de un trabajo de reflexión personal, más que de los resultados de los tests.

Contenido Temático:

1. Expectativas del curso y encuadre.
 - 1.1. "Radiografía" de las expectativas del grupo.
 - 1.2. Diferencia de la orientación vocacional bajo la modalidad actuarial y clínica.
 - 1.3. Factores que intervienen en la elección de una profesión.

Sesiones 1 y 2.-

En las dos primeras sesiones se pedirá a los alumnos que señalen qué esperan del curso que se va a iniciar y se comentarán las diferentes expectativas que tengan. Para ello, se elegirá la técnica denominada "Palabras Clave". Con ella, el grupo podrá hacer su propia "radiografía", poner en común sus expectativas, mostrar sus temores y fantasías, analizar sus actitudes y explicar la necesidad de conocerse. Esta técnica se lleva a cabo de la siguiente manera:

El grupo se acomoda frente al pizarrón de tal manera que todos tengan acceso al mismo. Se destinan unos minutos para que todos comiencen a sensibilizarse de sus propios sentimientos y se les pide que reflexionen tratando de responderse:

¿Cómo se sienten?

¿Cuáles son sus sentimientos en ese momento?

¿Cuáles son sus deseos?

¿Cuáles son sus objetivos?

y que traten de expresarlo en una palabra la cual puede ser real o simbólica.

Después del tiempo de reflexión, se les invita a que en silencio pasen al pizarrón a escribir su expresión. Se dan 10 minutos para hacerlo. Pueden poner cuantas palabras quieran; la única condición es que escriban una sola, se sienten y se vuelvan a parar a escribir la que quieran. Esto con el objeto de que todos tengan la oportunidad de pasar a escribir. El orientador les recordará que no se hacen comentarios, que el trabajo es en silencio.

En seguida se les dice que disponen de otros 10 minutos para tachar aquéllas palabras que por alguna razón les molesten, no les gusten o rechacen. Tienen que cumplir las mismas condiciones: tachar y volver a su lugar y volver a tachar cuantas veces quieran. Se pueden tachar las palabras ya tachadas.

Por último, se les dice que disponen de 10 minutos más para subrayar aquéllas palabras que por alguna razón les agraden, o sientan alegría al leerlas o les gusten. Deben seguir las mismas condiciones: ponerse de pie para subrayar cuantas veces quieran, pero siempre volviendo a su lugar. Pueden subrayar palabras que hayan sido tachadas.

Una vez terminada esta parte, se les pregunta si alguno puede hacer una especie de radiografía del grupo, decir cuáles son los sentimientos, los objetivos y las inquietudes generales.

Después se le pregunta a quien puso alguna palabra y fue tachada varias veces, qué sintió en el momento en que vio su palabra tachada y por qué la escribió; después de oírlo, se pregunta a los que la tacharon por qué la tacharon, qué les decía esa palabra, cómo la interpretaron para así propiciar el diálogo entre ellos. De este modo descubren que para cada quien, según su esquema referencial, las palabras pueden significar algo diferente y que cada uno interpreta a su manera, según experiencias anteriores. Se destina un tiempo para estos comentarios con el fin de que surja la inquietud en el grupo por conocerse más.

Se aclarará la forma en que se llevará a cabo la orientación vocacional, interrelacionando estrategias de la modalidad actuarial y la modalidad clínica (revisadas en el capítulo 2), y se dará a conocer el programa de trabajo a desarrollar, propiciando comentarios por parte de los alumnos y aclarando las dudas que pudieran surgir al respecto.

Sesiones 3 y 4.-

En estas dos sesiones el orientador expondrá los factores que intervienen en la elección de una profesión, bajo el esquema que Bohoslavsky (1984) propone: Persona-Futuro-Otro, en donde la Persona es cada uno de ellos, en relación con su Futuro y que en ese vínculo con el futuro está comprometiendo a Otro: el orientador.

Las sesiones serán expositivas y la intención será señalar que lo que pase en su proceso de orientación vocacional

tendrá que ver básicamente con la interacción de estos tres factores enfatizando que "todo lo que ocurra en la relación Persona-Futuro-Otro, es emergente de un contexto más amplio que los engloba (estructura social) y en un sentido más restringido, del orden institucional producción, familia y educación" (op.cit. p.39).

TEMA 2

Intereses

Objetivo:

- Que los alumnos identifiquen cuáles son sus intereses.

Contenido temático:

1. Análisis de los intereses actuales.
 - 1.1. Proyección de sus intereses a futuro.

Sesiones 5 y 6.-

Se realizará una actividad a fin de que los alumnos identifiquen sus posibles intereses. Esta se llama "Anúnciate en el Aviso Oportuno de El Universal" donde se les proporcionará el formato para tal fin y se les pedirá que supongan que van a buscar un empleo para lo cual tienen que pensar en dónde les gustaría trabajar, qué hacer y redactar una solicitud de empleo, aclarándoles que tienen que solicitarlo con base en su situación actual, de estudiantes de 5° año de preparatoria.

Se les aclarará que no podrán inventar que ya terminaron una carrera, pero podrán mencionar cuál es de su interés. También se les aclarará que no necesariamente tiene que estar ligada a una cierta profesión, sino que reflexionen en qué les gustaría desempeñarse o qué tipo de actividades harían con más gusto. Podrán llenar tantas solicitudes como quieran.

En un segundo momento, se compartirá en el grupo los anuncios de cada uno y se promoverá la reflexión y discusión de los mismos.

Sesiones 7 y 8.-

Estas sesiones se realizarán también mediante una actividad que se llama "Veinte cosas que me encanta hacer".

La orientadora pedirá a los alumnos que anoten en una hoja los números del uno al veinte para hacer una lista, dejando un margen de casi la mitad de la hoja. Luego dirá: "hagan el favor de formar una lista con las veinte cosas que les encante hacer en su vida".

Para animar a los alumnos a que empiecen su trabajo, puede añadir: "cosas grandes o pequeñas"... O poner un ejemplo de una o dos cosas que les gusta hacer; o sugerir: "pueden pensar en las estaciones del año en relación a las cosas que desean hacer".

Cuando las listas estén terminadas, se dirá a los alumnos que en la parte izquierda de la hoja anoten en clave lo siguiente:

- 1.Un signo de pesos (\$) junto al enunciado para expresar algo que cada vez que se hace hay que gastar más de \$100.00.
- 2.La letra S junto a los enunciados que expresen algo que desearían hacer solos y la letra A las que prefieren hacer acompañados; S-A si les resulta igualmente satisfactorio hacerlo solos o acompañados.
- 3.Las letras PL en aquéllas cosas que supongan planificación.
- 4.Los números del 1 al 5 deberán colocarse antes de las cinco cosas más importantes. La actividad más deseada deberá tener el número 1, la siguiente el 2 y así sucesivamente.
- 5.El alumno indicará junto a cada actividad (el día o fecha) en que estuvo comprometido con la actividad.

Una vez concluida la actividad, se promoverá el diálogo con el objeto de que se comente y se comparta el trabajo de cada uno de manera grupal.

Al finalizar la sesión se les pedirá que redacten su autobiografía incluyendo el final de su vida para ser entregada en la sesión 10, en una cuartilla como mínimo.

Sesiones 9 y 10.-

Durante estas sesiones se aplicará la prueba de intereses IDEAS y al finalizar la sesión 10, se recogerán las autobiografías previamente solicitadas.

Se les pedirá que piensen en alguna carrera que sea de su interés para llevar a cabo una investigación profesiográfica. Se darán los lineamientos para su realización y se dividirán los puntos a cubrir en 4 entregas calendarizadas (Anexo 1).

TEMA 3

Aptitudes

Objetivo:

- Que los alumnos tengan elementos que los ayuden a identificar sus habilidades.

Contenido Temático:

1. Reflexión acerca de las habilidades ya identificadas por los alumnos.
 - 1.1. Las aptitudes como uno de los factores a tomar en cuenta para la elección profesional. Comparación con la media del Bachillerato y con la media Nacional.

Sesiones 11 y 12.-

Con la intención de que los alumnos puedan identificar sus habilidades, elaborarán un Maratón, el cual pondremos en práctica una vez elaborado. Para ello, propondrán y someterán al voto del grupo aquéllos temas en los que se consideren "fuertes" y por tanto quieran incluirlos para jugar.

Durante la puesta en común de los temas a elegir, se propiciará la participación y el diálogo entre ellos diciéndoles que pueden comentar y confrontar entre ellos sus conocimientos o el dominio de ciertos temas.

Una vez aceptados por el grupo los temas que se incluirán en el Maratón, se les pedirá que se formen tantos equipos de trabajo como temas existan con la intención de que investiguen y elaboren fichas que contengan las preguntas y respuestas tal y como aparecen en el juego de maratón que existe en el mercado. Se señalará que tienen que incluir el

mismo número de fichas para cada tema, de tal manera que existan las mismas posibilidades de juego entre todos.

Una vez elaborado el Maratón, dará principio el juego y se designará como vencedor a aquél que haya obtenido el mayor número de respuestas correctas.

Sesión 13.-

Aplicación de la prueba de aptitudes PROUNAM. Debido a que la aplicación de la prueba es de aproximadamente 3 horas y media, ese día se suspenderán clases y se les comunicará que una vez concluida la aplicación de la prueba se podrán retirar a sus casas.

Sesión 14.-

Durante esta sesión se aplicará la Prueba de Rasgos Tipo de CATELL, con el objeto de completar la exploración de la esfera personal.

TEMA 4

La familia como grupo de referencia y pertenencia

Objetivo:

- Que los alumnos identifiquen y reconozcan la influencia que tiene el grupo familiar en su elección vocacional.

Contenido Temático:

1. Las identificaciones con el grupo familiar.
 - 1.1. Los valores que transmite la familia.
 - 1.2. La influencia de la problemática vocacional de los miembros de la familia.

Sesión 15.-

Se proyectará la película "El Cuarto Hombre" (transmitida por Cablevisión, perteneciente a la serie titulada "School Breaks Specials" y grabada para ser utilizada durante el curso).

Al terminar la proyección, se les pedirá una reflexión por escrito la cual se comentará en la sesión siguiente.

Sesión 16.-

Durante esta sesión se pedirá a los alumnos que lean sus reflexiones en torno a la película vista y a partir de ese caso particular, se analizará cómo influye el grupo familiar en cuanto a la forma que adopta cada uno de ellos para elegir una carrera: de sometimiento, de cooperación, de rivalidad u otros.

Sesión 17.-

Con la intención de seguir identificando la influencia del grupo familiar en la elección vocacional, se realizará una actividad denominada "Mensajes de la familia".

Se iniciará la sesión con una breve plática en torno a las reglas implícitas que existen en todas las familias, que se conforman como un mapa que nos permite saber qué territorios son permitidos de transitar y cuáles son prohibidos, de tal manera que podemos anticipar lo que le agrada o acepta cada familia y lo que le desagrada o rechaza de nuestro comportamiento.

Se les pedirá a los jóvenes que en una hoja blanca escriban: "Qué dice tu familia acerca de..."

- a) Ser mujer/hombre
- b) Ir al colegio
- c) las calificaciones
- d) el matrimonio
- e) ganar dinero
- f) conseguir un trabajo
- g) graduarse de la preparatoria
- h) valores culturales
- i) ¿qué valores te gustaría transmitir a tus hijos ?

TEMA 5.
Realidad Profesional

Objetivo:

- Que los alumnos analicen la realidad profesional de México.

Contenido temático:

1. Revisión de las oportunidades de trabajo según la profesión.
 - 1.1. Aspectos que deben contemplarse en la elección de una profesión.

Sesión 18.-

Con el objeto de que los alumnos tengan un contacto activo con la realidad ocupacional, se trabajará con la técnica R-O modificada por Bohoslavsky (1984), a la cual denominaremos "Fiesta de las Profesiones". Se llevará a cabo de la siguiente manera:

Se formarán equipos de 6 personas, se repartirá un manojito de tarjetas por equipo en cada una de las cuales estará inscrito el nombre de una carrera de acuerdo con la organización actual de la UNAM, y se dará la siguiente consigna: "En cada una de las tarjetas está escrito el nombre de una ocupación. Hagan de cuenta que cada tarjeta representa una persona. Lo que ustedes deben de hacer, de manera individual, es establecer relaciones entre las distintas 'personas' como si se tratara de definir cuáles son las familias a las que pertenecen".

Una vez realizada la tarea, se les dirá que efectúen una presentación de las familias con la siguiente consigna: "Así como cuando se trata de presentar a un grupo de personas se

describe, por ejemplo, qué es lo que hacen, dónde viven, cómo viven, a qué aspiran, a qué se dedican, ustedes harán lo mismo con las familias que formaron."

Posteriormente se les pedirá que bauticen cada familia poniéndole nombre y apellido.

Después se les dará la siguiente consigna: "Supongan que realizan una fiesta en su casa a la cual no pueden invitar a todas estas personas. A cuáles invitarían con seguridad, a cuáles no invitarían y a cuáles dudarían entre invitar o no".

Por último, se les dirá que en un determinado momento de la fiesta se van a sacar una foto y que, por consiguiente, deberán distribuir a los invitados del modo que deseen". Se concluirá pidiéndoles que dibujen cómo quedó la foto.

Sesión 19.-

Durante esta sesión se proyectará el audiovisual "Tres pasos para elegir tu profesión" la cual proporciona una guía de diferentes carreras, las áreas del bachillerato a las que corresponden y el campo profesional en que se inscriben.

Sesión 20.-

En esta sesión los alumnos elaborarán un "Collage" del campo de trabajo de la profesión que están investigando. Para ello, se solicitó con anterioridad que trajeran media cartulina, resistol, tijeras y revistas y periódicos relacionados con la profesión que estaban investigando.

Sesión 21.-

Durante esta sesión se revisarán los "Collages" y se trabajará en torno al campo y mercado de trabajo.

Sesión 22.-

En esta sesión se realizará un breve cuestionario para sondear las carreras que les interesen con el fin de programar conferencias que permitan clarificar aspectos concretos sobre universidades, programas de estudio, campo de trabajo, etc.

Se preguntará lo siguiente:

- 1.¿Qué carrera piensas estudiar? Puedes incluir hasta tres opciones.
- 2.¿En qué universidad de gustaría estudiar? Puedes incluir hasta tres opciones.
- 3.Pon una cruz en lo que hayas escogido primero:

_____ Carrera _____ Universidad

Una vez registradas sus respuestas, se procederá a programar conferencias de diferentes profesionistas de diversas universidades con el fin de que obtengan información objetiva sobre lo que cada universidad les ofrece así como del campo de trabajo existente en nuestro país.

Sesión 23 a la 37.-

Durante estas sesiones se realizarán las siguientes actividades:

Conferencias de profesionistas.-

Que apuntarán al esclarecimiento de las carreras propuestas por ellos así como de las universidades de su interés,

programas de estudio, pertinencia de las diferentes áreas del bachillerato, entre otros.

Feria de Universidades.-

Esta Feria se ha venido realizando desde hace varios años y tiene gran relevancia en el Bachillerato ya que asisten un promedio de 30 universidades entre las que se encuentran: La UNAM, la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico Autónomo de México, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, así como algunas universidades del extranjero y centros de educación superior que ofrecen carreras como Hotelería, Gastronomía y Arte, entre otros.

Para su realización, la Feria de Universidades es programada dentro del calendario escolar con un año de anticipación, destinándose para ello una mañana completa y se invita tanto a maestros como a alumnos del plantel en general. Esta actividad se lleva a cabo en el patio de la escuela donde se colocan los "stands" necesarios según el número de universidades participantes y se destina el auditorio así como dos aulas con televisión y videocassettera de tal manera que puedan realizarse pláticas y presentaciones de las universidades de manera simultánea en estos tres espacios. Cabe aclarar que estas pláticas tienen el fin de orientar a los alumnos en cuanto a requisitos de admisión, colegiaturas, becas, etc.

Los alumnos reciben con un día de anticipación la programación de las pláticas que tendrán lugar durante la Feria y se les solicita en especial a los que llevan el curso de Orientación Vocacional que elaboren un cuestionario para ser aplicado a tres universidades como mínimo así como un

comentario o síntesis de tres pláticas a las que hayan asistido.

La Feria tiene una duración de 3 horas de las 09:00 a las 12:00 hrs., tiempo durante el cual se suspenden clases para los alumnos de preparatoria y para los de secundaria, el horario de asistencia es de 11:00 a 12:00 hrs., que es el tiempo de su receso.

Visitas a Universidades.-

Se realizarán visitas a algunas universidades de acuerdo a los días calendarizados por ellas.

Entrevistas Individuales.-

Debido a los horarios de clase y actividades diversas de las orientadoras, las entrevistas individuales serán programadas de tal manera que se pueda destinar un mínimo de 20 minutos a media hora a cada alumno individualmente.

Como se mencionó con anterioridad, por primera vez se incluyó en el proceso las entrevistas individuales contempladas desde la modalidad clínica, de ahí que a los aspectos a los que se atenderán serán los señalados por Bohoslavsky (1984): las identificaciones habidas hasta el momento, la identificación del campo en que se mueve o ejecuta su decisión y el campo futuro en que se concretará su proyecto, cuidando de no verbalizar ni interpretar la transferencia sino instrumentalizarla así como la contratransferencia, a fin de poner ambas al servicio de la problemática vocacional y promover la identidad vocacional del adolescente.

Con el fin de aprovechar al máximo el tiempo destinado a las entrevistas y siguiendo la recomendación de la DGOV, los resultados de los exámenes de PROUNAM e IDEAS se darán de manera grupal mostrándoles la forma de realizar la interrelación de los resultados de una y otra prueba así como la interpretación de los perfiles, cuidando que aquéllos que puedan parecer significativos sean tratados de manera individual durante la entrevista. Esto permitirá utilizar el tiempo de la entrevista de manera más efectiva.

Investigación Profesiográfica.-

La investigación de una profesión de su interés será concluida y entregada en las últimas sesiones de acuerdo con la calendarización establecida.

Sesión 38.-

En esta última sesión se pedirá una evaluación del programa de orientación vocacional por escrito con relación a las actividades realizadas a lo largo del curso.

En el siguiente apartado se procederá a realizar un análisis de las actividades realizadas, así como una evaluación del programa llevado a cabo.

5. EVALUACION

Puesto que lo que se realizó fue una interrelación de estrategias bajo dos modalidades distintas y la guía de la intervención fue incluir el aspecto clínico, la evaluación será necesariamente cualitativa, ya que, como señala Rosales (1991, p.31), "Se trata de proyectar más la evaluación sobre las habilidades, las técnicas, la estrategia de conocimiento, que sobre el dominio de la información."

En este caso, el acento estaba puesto no en la cantidad de información que los alumnos pudieran obtener con respecto de las carreras y las diferentes opciones, sino en la forma que eligen y por qué eligen determinadas carreras y no otras. De esta manera, no se intentó normar una forma de respuesta ante determinadas actividades de orientación, ni establecer un programa acabado de una vez por todas. La intención fue, básicamente, enriquecer el programa de orientación vocacional, promoviendo más un proceso interno de reflexión en los alumnos, en donde la toma de decisiones no obedeciera únicamente a los aspectos que las carreras ofrecen sino, principalmente, a la forma en que ellos se vinculan con las mismas.

Por ello, se retomarán como elementos para la evaluación, las actividades realizadas a lo largo del curso, las expresiones y opiniones verbales, a riesgo de no poder plasmar lo que a partir de las actividades vivenciales se construyó a lo largo de este proceso y cabe aún señalar que es probable que se haya propiciado una mayor reflexión en cuanto a lo que implica elegir una profesión de lo que los alumnos puedan expresar en un momento tan inmediato.

La evaluación del programa se definió básicamente en dos momentos: al final de cada sesión y al final del ciclo escolar, y en dos niveles: con los alumnos y entre las orientadoras.

En cuanto al primer momento de evaluación, a nivel de los alumnos, los aspectos a los que atendimos para retroalimentar el trabajo fueron:

- 1.La reflexión o aprendizaje obtenido de cada actividad a nivel personal.
- 2.La reflexión y el aprendizaje grupal.
- 3.Las dificultades enfrentadas durante la realización de la actividad.
- 4.La pertinencia de cada actividad en relación con el proceso individual de orientación.

En el segundo momento a nivel de los alumnos, los aspectos considerados fueron:

- 1.El contenido y secuencia del programa de trabajo.
- 2.La identificación por parte del alumno en cuanto a:
 - los factores individuales y familiares que intervienen en su elección.
 - amplias y diferentes alternativas de elección.
 - sugerencias y propuestas.

Por lo que toca a la evaluación a nivel de orientadoras, en el primer momento se atendió a:

- 1.Dificultades de la actividad realizada en cuanto a materiales y operatividad.
- 2.Grado de participación de los alumnos.

3. Detección de inquietudes u obstáculos durante el proceso de orientación.

4. A partir del punto anterior, modificación o propuesta de actividades alternativas.

Por último, en el segundo momento a nivel de orientadoras, se retomaron los tres aspectos señalados en el primer momento y como un cuarto aspecto:

- Evaluación global del proceso de orientación y sugerencias para enriquecer el programa de trabajo.

A continuación se hará referencia al primer momento de evaluación y se señalará de manera conjunta lo evaluado en las sesiones tanto por los alumnos como por las orientadoras, teniendo como referente los objetivos planteados para cada tema al inicio del curso.

5.1 Primer momento de evaluación de los dos niveles: alumnos, orientadoras.-

El objetivo planteado para el primer tema consistió en clarificar la diferencia entre la orientación vocacional de "bola de cristal" y la exploración de la identidad vocacional. Durante las dos primeras sesiones se observó una participación regular del grupo donde surgieron conceptos interesantes respecto a la orientación vocacional como: sociedad, ayuda, decisión, información, profesiones, dirección, orientación, a partir de los cuales se delineó el objetivo del curso y la modalidad de trabajo en el mismo.

Las dos siguientes sesiones fueron expositivas, por lo que hubo poca participación de los alumnos. A ellos les resultó "obvio" el contexto en el que se encuentran inmersos y se acordó retomar el tema de la familia y el contexto social en un momento posterior.

En el segundo tema se abordó el aspecto de los intereses planteando como objetivo el que los alumnos identificaran sus intereses.

Por lo que toca a la actividad del Aviso Oportuno, les resultó difícil de realizar, pues comentaron no sentirse con suficientes armas para desempeñarse en un trabajo. La orientadora pudo observar la disociación que hacen los alumnos de sus intereses y su desempeño en un empleo y se señaló al grupo esta disociación de tal manera que la reflexión girara en torno a ello.

En la actividad "Veinte cosas que me encanta hacer", la orientadora pudo observar cierta resistencia del grupo a reflexionar en torno a sus intereses y el vislumbrar un proyecto de vida, ya que aún cuando lo escriben, sus respuestas resultan estereotipadas.

Respecto de las autobiografías, al entregarlas, los alumnos comentaron lo emocionante que les resultó "mirarse" en el futuro. En esta actividad se observó una mayor posibilidad de proyectarse integrando elementos personales, familiares y profesionales.

En el tercer tema correspondiente a las aptitudes, el objetivo consistió en que los alumnos tuvieran elementos que les permitieran identificar sus habilidades. La elaboración del maratón la disfrutaron mucho. En cuanto a la reflexión

de cómo utilizar sus habilidades y aptitudes en la vida diaria volvió a surgir una disociación entre el "hacer" y el "ser".

El siguiente tema que se abordó fue el de la familia como grupo de referencia y pertenencia. El objetivo que se planteó fue que los alumnos reconocieran la influencia que tiene el grupo familiar en su elección vocacional. A partir de la proyección de la película "El Cuatro Hombre", las reflexiones de los alumnos y sus comentarios mostraban poca capacidad para reconocer la influencia de su entorno familiar en su elección; adujeron que en algunos adolescentes la familia tiene mucha influencia y expresaron que no era su caso ya que sus padres no intervenían en sus decisiones ni tenían expectativas en cuanto a ellas, más bien las respetaban.

En la actividad "Mensajes de la familia" el grupo volvió a mostrar incapacidad para aceptar que existen valores familiares que se transmiten mediante lo que es relevante en cada familia como por ejemplo el nivel de estudios, el sexo, entre otros. Aún así, las respuestas sí dejaron ver los aspectos valorados en su núcleo familiar.

En el último tema se planteó como objetivo que los alumnos analizaran la realidad profesional de nuestro país. La actividad "Fiesta de las Profesiones" les resultó divertida, aún cuando a algunos de ellos les costó trabajo establecer una relación entre las distintas carreras. Se puso de manifiesto que desconocían una gran parte de las profesiones contenidas en las tarjetas, lo que les llevó a percatarse de que requerían más información.

Respecto del audiovisual "Tres pasos para elegir tu carrera" los alumnos comentaron que les había sorprendido el que ciertas carreras pertenecieran a un área determinada y no a la que ellos creían. Fue interesante notar que en cuanto a sus posibles elecciones de carrera, tenían conocimiento del área a la que pertenecen.

En cuanto al "Collage" que elaboraron, se pudo observar que los alumnos tenían una visión idealizada de las profesiones de su interés y continuaron mostrando estereotipias en torno a ciertas carreras, es decir, imágenes idealizadas de profesionistas como por ejemplo, representaron a un abogado de traje, con portafolios en una oficina de lujo; un economista en una casa de bolsa; una comunicóloga trabajando en televisión. Por otra parte como no les quedó muy claro el campo de trabajo en las que se insertan las mismas, algunos alumnos tuvieron que corregir sus trabajos.

Con relación a las conferencias de profesionistas, en general las consideraron útiles, sin embargo comentaron que aquéllas que no eran de su interés, les resultaron aburridas.

En cuanto a la Feria de Universidades, es ya una actividad conocida en la escuela, de ahí que les pareciera importante que aquéllas de su interés hicieran una presentación con video o dieran pláticas. Con respecto a esto, los alumnos comentaron que les fue útil saber qué universidades asistirían y cuáles darían pláticas que les llamaran la atención, ya que esto les permitió programar su asistencia a una u otra o ponerse de acuerdo entre ellos en el caso donde se realizaron pláticas de su interés de manera simultánea.

Como ya se señaló en el procedimiento, se visitaron diferentes instituciones de educación superior. Asistieron,

entre otros, a la Expo-Orienta de la UNAM, al Día ITAM, al Día TEC, y al Día IBERO-CASA ABIERTA. Estas visitas las consideraron importantes pues comentaron que les permitió tener una visión más clara de lo que cada universidad les ofrece. Algunos alumnos aprovecharon estas visitas para realizar sus trámites de admisión.

En el momento en que se llevaron a cabo las entrevistas, algunos alumnos ya tenían prácticamente decidida su área, sin embargo, la mayoría se sentía muy confundida y mencionó que el curso de Orientación Vocacional era el responsable de su confusión. Al final, lograron admitir que el conocer alternativas que antes ni siquiera habían contemplado era lo que les había hecho dudar.

5.2 Segundo momento de evaluación a nivel de alumnos.-

Los comentarios finales del curso resultaron contradictorios, pues algunos consideraron que el programa les había sido útil, mientras que otros señalaron que lo único que realmente les sirvió fue la batería de pruebas aplicadas y otros más señalaron que en un principio no veían el sentido de ciertas actividades las cuales pudieron rescatar al final del proceso.

En este segundo momento de evaluación, la opinión grupal de todo el curso dejó ver lo difícil que les resultó expresar de manera amplia su opinión respecto del desarrollo del programa así como las posibles sugerencias y propuestas.

Se señalarán los comentarios separando lo expresado por el grupo para cada aspecto.

En lo que toca a las dinámicas y actividades grupales de tipo vivencial, los comentarios fueron:

"Las actividades no nos sirvieron."

"Algunas actividades se me hicieron irrelevantes."

"Hubo gran variedad de actividades y algunas fueron muy buenas, como la autobiografía."

"Pienso que deberíamos hacer más actividades en torno a la orientación."

"Al principio me parecían aburridas y tediosas, no le encontraba mucho sentido a los ejercicios."

"Al principio los ejercicios me parecían aburridos e inservibles, no le encontraba sentido a lo que hacíamos, con las demás actividades el panorama cambió mucho."

"Al principio pensé que ni la clase, ni los exámenes ni la investigación nos iban a servir."

"Faltan dinámicas para conocer el punto de vista de nosotros mismos."

"Pienso que algunas dinámicas no tienen mucho caso como la <fiesta de profesiones>."

En cuanto a este aspecto, se podría decir que prácticamente al 50% del grupo le parecieron poco trascendentes las actividades y dinámicas vivenciales, mientras que al otro 50% le parecieron útiles en la medida que pudieron establecer una continuidad entre éstas con el resto del programa.

Con respecto de la evaluación psicométrica los comentarios que se recogieron fueron:

"Hacer los exámenes de aptitud y habilidades a mí se me hicieron muy buenos pues salí como realmente soy."

"Mis exámenes de aptitudes salieron muy parecidos a mis intereses lo cual me ayudó a decidir sobre la carrera que voy a estudiar."

"Las pruebas me parecieron excelentes."

"Las pruebas nos sirvieron de mucho para darnos una idea de hacia donde vamos."

"Lo que sí es bueno del curso son los exámenes de aptitudes."

"Los exámenes de aptitud e ideas me sirvieron muchísimo."

Es de señalarse que al 100% del grupo le resultó el elemento más valioso del curso, aspecto que, como ya se mencionó con anterioridad, puede constituirse en un elemento mágico.

En lo que se refiere la información objetiva sobre universidades, las conferencias de los profesionistas y la investigación profesiográfica comentaron:

"Faltaron conferencias de algunas profesiones."

"Creo que las conferencias no nos sirvieron de mucho."

"No me gustaron los trabajos de investigación profesiográfica."

"Realizar la investigación y otras actividades me presionó más."

"Aprendimos a hacer una investigación y las conferencias nos enseñaron de qué se tratan las diferentes carreras."

"Las conferencias fueron generalmente vagas y aburridas."

"Me gustaría conocer más universidades y tener conferencias de mucho más carreras."

"Hacer conferencias con gente que sepa de qué se trata pues algunos no podían expresarse ante adolescentes."

"La investigación profesiográfica es una muy buena guía pero si no sabemos qué estudiar no sirve mucho."

"Hacer visitas a las universidades fue lo mejor; deberíamos hacer mucho más en lugar de las conferencias porque tenemos gustos diferentes y no pones atención si no te interesa la conferencia."

Con relación a estas actividades, cabe señalar que aún cuando consideraron de utilidad las conferencias, a la gran mayoría no les gustaron ya que en su opinión los conferencistas no les brindaron un panorama amplio del campo universitario y laboral. En lo que toca a la investigación profesiográfica, tampoco le resultó relevante a la mayoría, aunado al hecho de que ésta fue parte de su calificación final.

Por último, en cuanto a la utilidad general del curso, las opiniones fueron:

"El curso fue interesante en algunos momentos pero aburrido en otros."

"Creo que al final sí me orientó."

"La clase nos sirvió mucho para tener más información sobre las carreras."

"En concreto, toda la clase junta, en lo particular a mí sí me sirvió."

"En lo personal, sí me sirvió la clase porque aclaré varias dudas."

"La clase fue algo diferente."

"A mí sí me sirvió de mucho."

"La verdad la clase sí nos sirvió de mucho."

"El curso fue bueno."

"El curso estuvo bien."

"En muchas escuelas no lo hacen y cuando es el momento de escoger, no tienen idea."

"No fue suficiente como para tomar una decisión tan importante."

Aún cuando en las opiniones son breves, se puede decir que en términos generales a la mayoría le pareció útil el programa que se llevó a cabo.

Por lo que se refiere a las sugerencias, se inclinaron a solicitar que realizaran más actividades de información como visitas a las universidades y conferencias de más profesiones.

Llamó nuestra atención que no mencionaran nada respecto a las entrevistas individuales, el poco peso que le dieron a las actividades vivenciales realizadas y lo importante que les resultaron las pruebas psicométricas. Esto hace pensar que el programa tal y como se estructuró no llevó al objetivo planteado. Por ello, se realizará un análisis más detallado de los resultados de cada aspecto en el segundo momento de la evaluación.

Finalmente, respecto del trabajo de las orientadoras, se limitaron a agradecer la ayuda prestada.

5.3 Segundo momento de evaluación a nivel de orientadoras.-

Se procurará englobar la evaluación final del curso contemplando tres aspectos:

1. La participación de los alumnos de manera individual y grupal.

2. Las fluctuaciones que se fueron dando a lo largo del curso,
y
3. Los alcances de la interrelación de las estrategias clínica
y actuarial.

Pudimos observar a lo largo del programa desarrollado que la participación de los alumnos fue más bien pasiva y respondió más a no reprobar la materia de Orientación Vocacional, que a un proceso interno de reflexión y búsqueda de alternativas.

De ahí que el principal obstáculo al que permanentemente se hizo frente durante el ciclo escolar fue intentar modificar esta actitud pasiva y establecer una comunicación grupal diferente que les permitiera asumir una postura activa frente a su proceso vocacional.

Otro obstáculo presente y muy común en este tipo de trabajo, fue la fantasía de que el orientador "sabe qué es lo que les conviene estudiar" pues posee los conocimientos para ello.

Al respecto, Bohoslavsky (1984) plantea que todo proceso de orientación vocacional integra componentes transferenciales y existen expectativas conscientes e inconscientes a las que él denomina Fantasías de Resolución las cuales se estructuran básicamente en torno a dos anclajes: uno de búsqueda y otro de rechazo. Las modalidades que pueden detectarse de este vínculo transferencial son:

1. Mágica.- en la que el orientador es investido con las características de un ser omnipotente que todo lo hace por el adolescente.
2. Filiopaterna.- el adolescente fantasea que "si se porta bien" el orientador tiene que ponerse de su parte. En esta

modalidad de vínculo, el adolescente acepta de buen grado la consigna, aceptación que se basa en un pseudo-insight.

3. Autoconfiada.- aquí, existe cierta dosis de omnipotencia que lleva al adolescente a creer que le bastarán dos o tres "ideas" o "sugerencias" del orientador para que pueda "arreglárselas solo".

4. Aspiración.- en ésta, el adolescente le asigna un sentido de oportunidad al proceso de orientación vocacional; el vínculo, por tanto, será de cooperación.

Estas fantasías de resolución se abordaron mediante constantes señalamientos de que la materia se llevaba a cabo bajo la modalidad de taller ya que el objetivo del mismo era promover un proceso de búsqueda, reflexión y autoconocimiento, por lo tanto la labor de orientación no era la de sugerirles ni proponerles carreras sino facilitar la búsqueda de alternativas.

De esto se deriva un tercer obstáculo que tuvo que ver con el trabajo grupal en las actividades y dinámicas vivenciales realizadas, pues en la medida en que no lo asumieron como un trabajo propio e interno, obstaculizó constantemente la actitud reflexiva que les permitiera acceder a una decisión autónoma.

Con el fin de hacer una evaluación más detallada de los resultados del programa, a partir de una muestra representativa de 32 alumnos elegidos al azar, se procederá a señalar diferentes aspectos.

En primer término se presenta un cuadro en el que se muestra la relación existente entre los resultados de las pruebas aplicadas (PROUNAM e IDEAS), que se constituye como la primera base de datos. En ella se transcriben de manera

abreviada las aptitudes más altas obtenidas por los alumnos en la Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM así como las áreas de interés más altas de acuerdo con los 17 grupos clasificados de la prueba de intereses IDEAS:

BASE DE DATOS 1

ALUMNO	PROUNAM (*)	IDEAS
1	RN, RE	Medicina, Desarrollo Infantil
2	RN, RE	Cálculo, Liderazgo
3	RM, RN	Lenguaje, Mecánica
4	RN, RV, RA	Medicina, Desarrollo Infantil
5	VPP, UL	Serv. de Protección, Serv. de Alimentos
6	RN, ORT.	Serv. Administrativos, Ventas
7	RM, RE	Ventas, Serv. Administrativos
8	VPP, ORT	Serv. de Protección, Comunicación Oral
9	RN, RV	Serv. de Alimentos, Serv. Administrativos
10	UL, VPP	Serv. de Alimentos, Arte, Lenguaje
11	RN, VPP	Cálculo, Ventas, Mercadotecnia
12	RN, RA	Ciencia y Tecnología, Ventas, Mercadotec.
13	RV, UL, RA, VPP	Arte, Medicina
14	VPP, RN	Serv. de Alimentos, Ecología
15	RA, ORT	Serv. de Alimentos, Ecología
16	RN, VPP, RM	Cálculo, Ciencia y Tecnología, Lenguaje
17	UL, RN, RV, ORT	Serv. Comunitarios, Cálculo
18	RN, VPP	Cálculo, Ciencia y Tecnología
19	RN, RA	Ventas, Mercadotecnia, Ejecutiva
20	UL, RN	Desarrollo Infantil, Serv. Comunitarios
21	RV, UL	Lenguaje, Liderazgo, Comunicación Oral
22	UL, VPP	Serv. de Alimentos, Cálculo
23	RV, RM, RE	Mecánico, Cálculo, Ciencia y Tecnología
24	UL, ORT	Comunicación Oral, Ejecutivo
25	RA, ORT	Serv. de Alimentos, Arte
26	RA, UL	Arte, Lenguaje, Comunic. Escrita, Cálculo
27	VPP, RM	Ciencia y Tec., Liderazgo, Com. Oral
28	RM, ORT	Ciencia y Tec., Cálculo, Ecología
29	ORT, VPP	Arte, Desarrollo Infantil
30	RV, RA	Arte, Ventas, Mercadotecnia
31	RE, RM, RV	Arte, Mecánica, Cálculo
32	RE, RN	Cálculo, Ventas, Mercadotecnia

(*) RV-Razonamiento Verbal, RN-Razonamiento Numérico, RA-Razonamiento Abstracto, VPP-Velocidad y Precisión Perceptual, RM-Razonamiento Mecánico, RE-Relaciones Espaciales, ORT-Ortografía, UL-Uso del Lenguaje.

Cuadro no.1

La intención de presentar esta primera base de datos es, por un lado, la de poder establecer las áreas que sugieren las pruebas y, por otro lado, determinar en qué medida existe acuerdo o no entre sus habilidades y sus intereses. Para ello, se tomaron como base las tablas de carreras propuestas en cada prueba (Anexos 2 y 3).

Se puede observar que en 10 alumnos (5,7,8,13,14,19,22,24,29 y 32), las habilidades de acuerdo al PROUNAM apuntan en una dirección diferente a sus intereses, lo que permite establecer en un primer momento, que en el 32% de la muestra no existe relación entre sus intereses y sus aptitudes, mientras que en el 68% (que representa el resto de los alumnos muestreados) coinciden ambas pruebas en las carreras sugeridas. Esto es posible verlo con más claridad en el cuadro no. 3.

Se presentará primero, lo que se constituyó como la segunda base de datos en la que se consignan la primera y segunda opciones así como otras; todas ellas expresadas durante las actividades incluidas en el programa:

BASE DE DATOS 2			ACTIVIDADES REALIZADAS
ALUMNO	OPCION 1	OPCION 2	DURANTE EL CURSO
1	Medicina	Medicina	Medicina, Ingeniería Biomédica
2	Economía	Economía	Economía, Ciencias Políticas
3	Ingeniería en Sistemas	Artes Visuales	Ing. Sistemas, Comunic., Artes Visuales
4	Medicina	Medicina	Medicina, Ingeniería Genética
5	Admón. Hotelera	Ing. Alimentos	Hotelaría, Repostería
6	Admón. Empresas	Admón. Empresas	Administración de Empresas
7	Mercadotecnia	Admón. Empresas	Turismo, Hotelaría, Rel. Internacionales
8	Derecho	Derecho	Ciencias Políticas, Derecho
9	Admón. Empresas	Admón. Empresas	Turismo, Hotelaría, Administración
10	Derecho	Relaciones Internacionales	Comunicaciones, Derecho
11	Matemáticas	Comercio Internacional	Mercadotecnia, Actuaría
12	Derecho	Ingeniería Telemática	Telecomunicaciones, Ing. Telemática
13	Diseño	Artes Visuales	Artes Visuales, Diseño, Letras
14	Admón. Alimentos	Cheff/Admón. Alimentos	Nutrición, Alimentos, Cheff
15	Nutrición	Sociología	Rel. Internacionales, Sociología
16	Arquitectura	Diseño Industrial	Arquitectura, Diseño Industrial
17	Derecho	Derecho	Derecho, Sociología
18	Psicología	Ingeniería Mecánica	Psicología, Medicina, Ingeniería
19	Ingeniería Industrial	Economía	Economía, Admón. Alimentos
20	Comunicaciones	Psicología	Comunicaciones, Psicología, Pedagogía
21	Derecho	Derecho	Derecho, Historia, Ciencias Políticas
22	Comercio Internacional	Derecho	Economía, Derecho, Comercio Int.
23	Ingeniería en Sistemas	Ingeniería en Computación	Matemáticas Aplicadas, Computación
24	Comunicaciones	Admón. Empresas	Periodismo, Comunicación
25	Nutrición	Ingeniería en Alimentos	Ingeniería en Alimentos, Nutrición
26	Teatro	Letras Latinoamericanas	Música, Teatro, Arte
27	Diseño Industrial	Diseño Industrial	Ingeniería Industrial, Diseño Industrial
28	Ingeniería en Sistemas	Ing. en Sist. Computacion.	Ingeniería en Sistemas, en Computación
29	Mercadotecnia	Diseño de Modas	Publicidad, Mercadotecnia, Diseño Moda
30	Diseño	Comunicaciones	Turismo, Hotelaría, Comunicaciones
31	Arquitectura	Arquitectura	Diseño, Arquitectura
32	Contaduría	Derecho	Derecho, Contaduría

Cuadro no.2

Las opciones están expresadas en carreras, sin embargo para fines de evaluación, se inscribieron las mismas en las áreas a las que corresponden de acuerdo con el folleto editado por la D.G.O.V (Anexo 4).

Aún cuando esto reduce las fluctuaciones puesto que dos o más opciones de carreras pueden inscribirse en una misma área y no mostrar por lo tanto fluctuación, aquéllas que se detectan indican una clara diferencia de inclinaciones o intereses y, en consecuencia, el nivel de discrepancia en torno a su elección en este momento a saber: su elección de área.

Al observar este cuadro, se puede apreciar que 14 alumnos (3,5,10,11,12,13,15,18,19,20,22,29,30 y 32) que representan el 44% de la población, muestran fluctuaciones de área mientras que los 18 restantes (que equivalen al 56%) aún cuando fluctúan entre distintas carreras, se mantienen todas ellas dentro de una misma área.

Con el fin de presentar de manera más gráfica la información antes referida, a partir de estas dos bases de datos, se estableció un patrón de áreas elegidas de acuerdo con sus opciones: Elección Inicial 1 y 2 (columnas E.I.1/E.I.2) y las áreas sugeridas por los resultados de las pruebas aplicadas (columnas APTIT. e INTER.) a lo que se agregó una quinta columna que expresa su elección final (columna E.F.) y por último, una sexta columna que consigna el área cursada (columna A.C.) durante su sexto año de preparatoria:

PATRON POR AREAS						
ALUMNO	E.I. 1	E.I. 2	APTIT.	INTER.	E.F.	A.C.
1	A2	A2	A2	A2	A2	A2
2	A3	A3	A3	A3	A3	A3
3	A1	A6	A1	A1	A1	A1
4	A2	A2	A2	A2	A2	A2
5	A3	A2	A3	A4	A3	A3
6	A3	A3	A3	A3	A3	A3
7	A3	A3	A1	A3	A3	A3
8	A4	A4	A3	A4	A3	A4
9	A3	A3	A3	A3	A3	A3
10	A4	A3	A4	A4	A3	A3
11	A1	A3	A3	A3	A3	A3
12	A4	A1	A1	A1	A1	A1
13	A1	A6	A4	A6	A4	A4
14	A3	A3	A3	A2	A3	A3
15	A2	A4	A2	A2	A2	A4
16	A1	A1	A1	A1	A1	A1
17	A4	A4	A4	A4	A4	A3
18	A2	A1	A1	A1	A1	A1
19	A1	A3	A1	A3	A3	A3
20	A3	A2	A2	A2	A3	A3
21	A4	A4	A4	A4	A4	A4
22	A3	A4	A4	A3	A3	A3
23	A1	A1	A1	A1	A1	A1
24	A3	A3	A4	A3	A3	A3
25	A2	A2	A2	A2	A2	A2
26	A6	A6	A6	A6	A6	A6
27	A1	A1	A1	A1	A1	A1
28	A1	A1	A1	A1	A1	A1
29	A3	A6	A3	A6	A3	A3
30	A1	A3	A3	A3	A3	A3
31	A1	A1	A1	A1	A1	A1
32	A3	A4	A1	A3	A3	A3

Cuadro no. 3

Este cuadro permite ver más claramente las fluctuaciones que se dieron. Primero, durante las actividades realizadas a lo largo del curso; segundo, en función de las carreras que sugieren las pruebas de aptitudes e intereses y el acuerdo existente entre ambas; tercero, el área que eligen al final del curso y, por último, si mantienen o no su elección final, dato que se obtuvo a partir del área que cursaron el año siguiente.

Para poder analizar las fluctuaciones a partir de un criterio unificado, se elaboró una tabla en la cual se designó (independientemente del área elegida) como X a la primera opción, como Z a aquellas opciones diferentes manifestadas en un segundo momento y como W cuando alguna de las pruebas o

ambas introdujeron una tercera opción, diferente a las ya expresadas.

Así, se distinguieron tres categorías distintas para las diferentes opciones de los alumnos, ya sea que hayan sido expresadas por ellos o sugeridas por las pruebas. De esto resultó lo que se denominó Patrón de Decisión:

PATRON DE DECISION						
ALUMNO	E.I. 1	E.I. 2	APTIT.	INTER.	E.F.	A.C.
1	X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X	X
3	X	Z	X	X	X	X
4	X	X	X	X	X	X
5	X	Z	X	W	X	X
6	X	X	X	X	X	X
7	X	X	Z	X	X	X
8	X	X	Z	X	Z	X
9	X	X	X	X	X	X
10	X	Z	X	X	Z	Z
11	X	Z	Z	Z	Z	Z
12	X	Z	Z	Z	Z	Z
13	X	Z	W	Z	W	W
14	X	X	X	Z	X	X
15	X	Z	X	X	X	Z
16	X	X	X	X	X	X
17	X	X	X	X	X	Z
18	X	Z	Z	Z	Z	Z
19	X	Z	X	Z	Z	Z
20	X	Z	Z	Z	X	X
21	X	X	X	X	X	X
22	X	Z	Z	X	X	X
23	X	X	X	X	X	X
24	X	X	Z	X	X	X
25	X	X	X	X	X	X
26	X	X	X	X	X	X
27	X	X	X	X	X	X
28	X	X	X	X	X	X
29	X	Z	X	Z	X	X
30	X	Z	Z	Z	Z	Z
31	X	X	X	X	X	X
32	X	Z	W	X	X	X

Cuadro no. 4

A partir de este cuadro es posible establecer las diferentes modalidades de elección que se dieron. Se encontraron 10 casos distintos que se detallan a continuación:

Caso 1.- XX/XX/XX

- Durante las actividades tuvieron una sola opción.
- En las pruebas obtuvieron información que confirmó su opción.
- Se pronunciaron por elegir la misma opción.
- Cursaron la opción elegida.

Es decir, su opción se mantuvo a lo largo de todo el proceso.
(Alumno no.: 1,2,4,6,9,16,21,23,25,26,27,28,31).

Total: 13 alumnos = 40.6%

Caso 2.- XZ/XX/XX

XZ/ZZ/ZZ

- Durante las actividades fluctuaron entre dos opciones.
- Ambas pruebas confirmaron una de las dos opciones.
- Se pronunciaron por elegir la opción inicial confirmada por las pruebas.
- Cursaron la opción confirmada por las pruebas.

(Alumno no.: 3,11,12,18,30).

Total: 5 alumnos = 15.6%

Caso 3.- XX/XZ/XX

XX/ZX/XX

- Manifestaron una sola opción durante las actividades.
- Una de las pruebas confirmó su opción inicial.
- La otra prueba indicó una opción distinta.
- Se manifestaron en la entrevista por elegir su opción inicial.
- Cursaron el área que correspondía a su primera opción.

(Alumno no.: 7,14,24).

Total: 3 alumnos = 9.4%

Caso 4.- XZ/XX/ZZ

XZ/ZZ/XX

- Durante las actividades fluctuaron entre dos opciones.
- Ambas pruebas indicaron una de las dos opciones.
- Durante la entrevista los alumnos se inclinaron por aquella opción distinta de la que indicaron las pruebas.
- Cursaron aquella opción distinta a la que indicaron las pruebas.

(Alumno no.: 10,20).

Total: 2 alumnos = 6.3%

Caso 5.- XZ/XX/XZ

XZ/ZZ/ZX

- Fluctuaron entre dos opciones durante las actividades.
- Las pruebas indicaron ambas en el mismo sentido de una de las opciones iniciales.
- Manifestaron inclinarse durante la entrevista final por la misma opción que les indicaron las pruebas.
- Cursaron finalmente la otra opción inicial, contraria a lo indicado por las pruebas.

(Alumno no.: 15).

Total: 1 alumno = 3.1%

Caso 6.- XX/XX/XZ

- Durante las actividades tuvieron una sola opción.
- Ambas pruebas confirmaron su opción inicial.
- Manifestaron durante la entrevista haber elegido el área correspondiente a su opción única.
- Cursaron un área distinta a la que sostuvieron durante el curso.

(Alumno no.: 17).

Total: 1 alumno = 3.1%

Caso 7.- XZ/XZ/ZZ
 XZ/ZX/XX
 XZ/XZ/XX
 XZ/ZX/ZZ

- Fluctuaron entre dos opciones dentro de las actividades.
- Una de las pruebas confirmó una de las opciones.
- La otra prueba indicó en el sentido de la segunda de las opciones.
- Se manifestaron en la entrevista por una de las dos opciones.
- Cursaron la misma área que manifestaron durante la entrevista.

(Alumno no.: 19,22,29).

Total: 3 alumnos = 9.4%

Caso 8.- XZ/XW/XX
 XZ/WX/XX

- Fluctuaron entre dos opciones durante las actividades.
- Una de las pruebas confirmó una de las dos opciones iniciales.
- La otra prueba introdujo una tercera opción.
- Manifestaron durante la entrevista inclinarse por la opción inicial confirmada por la prueba.
- Cursaron finalmente el área que correspondió a esta opción.

(Alumno no.: 5,32).

Total: 2 alumnos = 6.3%

Caso 9.- XX/ZX/ZX
 XX/XZ/ZX
 XX/XZ/XZ

- Manifestaron una sola opción durante las actividades.
- Una de las pruebas confirmó la opción inicial manifestada.

- La otra prueba introdujo una segunda opción.
- En la entrevista se inclinaron por la segunda de las opciones.
- Finalmente confirmaron su opción inicial.
(Alumno no.: 8).
Total: 1 alumno = 3.1%

Caso 10.- XZ/WZ/WW

- Fluctuaron entre dos opciones durante las actividades.
- Una de las pruebas confirmó una de las opciones iniciales, la otra prueba introdujo una tercera opción en el proceso.
- Durante la entrevista se inclinaron por la tercera opción (la señalada por las pruebas).
- Finalmente cursaron el área correspondiente a la tercera opción.
(Alumno no.: 13).
Total: 1 alumno = 3.1%

Al hacer una revisión de cada caso, se estableció que sólo en dos de los 10 casos se presentaron porcentajes importantes. El más alto recayó en los alumnos que mantuvieron una sola opción a lo largo de todo el proceso: 40.6% (caso no. 1). Esto habla de que prácticamente la mitad de los alumnos muestreados no contemplaron otras opciones.

En segundo término están los alumnos que fluctuaron entre dos opciones decidiéndose por aquella que les confirmaron las pruebas aplicadas, con un porcentaje de 15.6% (caso no. 2). Tan sólo estas dos modalidades ocupan el 56.2% (más de la mitad de nuestra muestra).

El 43.8% restante se distribuyó entre las demás modalidades, sin encontrar grandes diferencias entre ellas. Hay, sin

embargo, casos que llaman la atención como el número seis, que mantiene una sola opción a lo largo de todo el proceso y cursa un área distinta obedeciendo esto a factores de tipo personal y familiar: la alumna se iría a estudiar la carrera de Derecho a Estados Unidos con una beca deportiva. Se trata de una destacada golfista y los estudios en Estados Unidos privilegian el área económico-administrativa. Este ejemplo llevó a no apresurar conclusiones e intentar abarcar hasta donde fuera posible los diferentes aspectos que se ponen en juego en un momento de decisión.

Por ello, aún cuando los casos arriba detallados permiten empezar a bosquejar los resultados de la intervención, parece importante considerar la actitud de los alumnos frente al curso, así como qué factores determinaron sus elecciones, los cuales fueron definidos durante las entrevistas. Así, se presenta a continuación un cuadro donde se señalan estos aspectos:

ALUMNO	FLUCTUACION DE AREAS	IMPACTO DEL CURSO	
		ACTITUD FRENTE AL CURSO	FACT. DETERM. DE ELECCION
1	Químico-Biológicas	Elección previa al curso	Actitud frente a la carrera
2	Económico-Administrativas	Elección previa al curso	Económico; status social
3	Físico-Matemáticas/Bellas Artes	Elección independiente al curso/trámite	Econ., expect. social, "no morir de hambre"
4	Químico-Biológicas	Elección previa al curso	Actitud frente a la carrera
5	Econ.-Admvas./Quím.-Biol./C. Sociales	Elección independiente	Referente familiar, elección familiar
6	Económico-Administrativas	Conflicto de vida/elecc.indep.al curso/trámite	Carrera formal vs. "poca cosa"
7	Económico-Administrativas/Físico-Mat.	Curso: demanda propia/responsabilidad propia	Relación con la psicóloga
8	C. Sociales/Económico-Administrativas	Elección previa al curso	Imagen; relación con sus pares
9	Económico-Administrativas	Curso: información/demora	Sin factor determinante
10	Económico-Administrativas/C. Sociales	Curso: conflicto/evitarlo	Referente familiar, relación con sus pares
11	Físico-Matemáticas/ Econ.-Admvas.	Curso: conflicto/clarificar	Reflexión; experiencia de vida
12	Físico-Matemáticas/Ciencias Sociales	Elección independiente al curso/trámite	Imagen; expectativa social
13	C. Sociales/Bellas Artes/Físico-Matemáticas	Curso: conflicto/responsabilidad propia	Reflexión; curso
14	Económico-Admvas./Químico-Biológicas	Curso: surgió sentido de urgencia	Evitación de esfuerzo y conflicto; pruebas
15	Ciencias Sociales/Químico-Biológicas	Curso: no conflicto/demora	Inmadurez, no hay sentido de urgencia
16	Físico-Matemáticas	Curso: información	Status intelectual/referente familiar
17	Ciencias Sociales/Económico-Administrativas	Elección previa al curso	Exp. de vida; carrera golf, estud. en el extranj.
18	Físico-Matemáticas/Químico-Biológicas	Curso: conflicto/reflexión	Ref. familiar; "no desperdiciar la inteligencia"
19	Económico-Administrativas/Físico-Mat.	Curso: no conflicto/demora/no conciencia	Relación con sus pares
20	Económico-Admvas./Químico-Biológicas	Curso: conflicto/reflexión	Experiencia de vida
21	C. Sociales/Humanidades	Elección previa al curso/confirmación	Referente familiar
22	Económico-Administrativas/C. Sociales	Curso: información	Sin factor determinante
23	Físico-Matemáticas	Conflicto de vida indep. al curso	Referente familiar, económico; pruebas
24	Económico-Administrativas/C. Sociales	Curso: trámite	Pruebas
25	Químico-Biológicas	Curso: información/clarificación	Referente familiar
26	Bellas Artes	Curso: no elección/no conflicto/no conciencia	Inmadurez, no hay sentido de urgencia
27	Físico-Matemáticas	Elección previa al curso	Referente familiar
28	Físico-Matemáticas	Elección previa al curso	Sin factor determinante
29	Económico-Administrativas/Bellas Artes	Curso: no conflicto/no conciencia/trámite	Inmadurez, no hay sentido de urgencia
30	Físico-Matemáticas/Económico-Admvas.	Un curso más	Pruebas
31	Físico-Matemáticas	Elección previa al curso	Referente familiar
32	Econ.-Admvas/Físico-Mate./C. Sociales	Curso: no conflicto/trámite	Referente familiar, defenderse del conflicto

Cuadro no. 5

Con los datos expuestos, se está en posibilidad de conocer en qué medida el curso promovió una actitud reflexiva en ellos, por una parte, y por la otra, comprender los factores que les llevaron a decidirse por una opción específica.

Pareció relevante contemplar estos aspectos puesto que el tomarlos en cuenta lleva a tener cuidado de no atribuirle al programa situaciones que no promovió así como valorar los verdaderos alcances del mismo.

Aún más, considerar los factores que determinaron sus elecciones, necesariamente lleva a resaltar un factor singular que caracteriza a esta población: su situación socioeconómica media alta/alta y con ello a lo señalado por Super (1973) en torno a la diferenciación que han establecido

los antropólogos culturales entre lo que denominan "carreras expresivas" y "carreras responsivas" (p.190).

De acuerdo con ellos, las primeras son típicas de la clase media ya que en este tipo de carreras las personas encuentran salida para sus habilidades e intereses y es posible la realización de los conceptos del yo, por lo que tienden a ser seguidas debido a la posibilidad de la autoexpresión. En cuanto a las segundas, los individuos encuentran cierta demanda de su ambiente, típicamente de su familia y eligen la ocupación debido a lo que se espera de ellos ya sea por status o para sobrevivir.

Tomando en consideración lo antes expuesto y en un afán de ampliar lo más posible la evaluación de la propuesta presentada en este trabajo, a continuación se presentará un cuadro en el cual se agrupan, con base en la información consignada en la tabla anterior, los factores de elección que en opinión de la autora del presente reporte, explicitan aquéllos que intervinieron en sus decisiones y el tipo de elección a la que responden:

**DATOS GENERALES DEL
FACTOR DETERMINANTE DE ELECCION**

FACTOR DE ELECCION	CASOS	TIPO DE ELECCION
Actitud hacia la carrera	2	Expresiva
Económico; status social	1	Responsiva
Económico; status social; expectativa social	1	Responsiva
Elección familiar	1	Responsiva
Imagen	1	Responsiva
Vínculo con la psicóloga	1	Expresiva
Imagen; relación con sus pares	1	Responsiva
Sin factor determinante	3	Sin fact. determinante
Referente familiar; relación con sus pares	1	Responsiva
Reflexión; experiencia de vida	1	Expresiva
Imagen; expectativa social	1	Responsiva
Reflexión; curso	1	Expresiva
Inmadurez; pruebas	1	Responsiva
Inmadurez	3	No elección
Status intelectual; referente familiar	2	Responsiva
Experiencia de vida	2	Expresiva
Relación con sus pares	1	Responsiva
Referente familiar	5	Responsiva
Referente familiar; status económico; pruebas	1	Responsiva
Pruebas	2	Mágica

Cuadro no.6

Basado en Super, 1973.

Se traducirán a porcentajes los distintos factores y tipos que determinaron cada elección con el propósito de establecer los diferentes pesos que adquirieron unos y otros y así poder evaluar en qué medida la intervención fue relevante, sin soslayar que sería ingenuo pretender que el programa, por sí mismo, modificara toda una actitud en la que interviene el contexto particular en el que se desenvuelve cada uno de los alumnos.

De acuerdo con los factores que determinaron sus elecciones, los porcentajes se distribuyeron así:

ESTADISTICAS GENERALES DE ACUERDO AL FACTOR DE ELECCION

FACTOR DE ELECCION	NO. DE ALUMNOS	PORCENTAJE
Experiencia de vida	3/32	9.38%
Referente familiar	9/32	28.12%
Status económico	3/32	9.38%
Imagen	3/32	9.38%
Sin factor determinante	3/32	9.38%
Relación con sus pares	3/32	9.38%
Pruebas	4/32	12.5%
Reflexión	2/32	6.25%
Actitud hacia la carrera	2/32	6.25%

Cuadro no. 7

Como se puede apreciar, el factor de mayor peso en la población fue el referente familiar con un 28.12%, lo cual coincide con lo señalado por Super (1973). Las pruebas aplicadas ocuparon el segundo lugar en porcentaje, con un 12.5%, lo que llevaría a pensar que pueden constituirse como un elemento mágico, la suma de estos dos porcentajes (40.62%) concuerda con los alumnos cuya modalidad de elección se encuentra en el caso no. 1: aquéllos que mantuvieron una sola opción a lo largo del curso.

El 46.9% de los alumnos se distribuyó en 5 factores distintos: 1) experiencia de vida.- (que incluye el participar en actividades o vivir experiencias extracurriculares relevantes como practicar un deporte a nivel internacional -el caso de la golfista- o pertenecer a un grupo de teatro, entre otros); 2) el status económico; 3) la imagen que consideran les proporciona una determinada profesión; 4) la influencia que reciben en la relación con sus pares, y 5) sin factor determinante.- Es decir, aquéllos alumnos que eligieron por diversas razones sin privilegiar una en específico.

El 12.5% restante correspondió en partes iguales a los dos últimos factores: reflexión en torno a su decisión y actitud hacia la carrera, es decir, un pleno convencimiento en cuanto a su vocación.

Por lo que toca al tipo de elección, los porcentajes se distribuyeron de la siguiente manera:

ESTADISTICAS GENERALES DE ACUERDO AL TIPO DE ELECCION

TIPO DE ELECCION	NO. DE ALUMNOS	PORCENTAJE
Expresiva	7/32	21.88%
Responsiva	17/32	53.13%
Sin factor determinante	3/32	9.38%
Mágica	2/32	6.25%
No elección	3/32	9.38%

Cuadro no.8

De acuerdo con este cuadro, el tipo de elección que predomina en la muestra es la responsiva, con un porcentaje muy alto (53.13%). Aún así, no resultó tan bajo el porcentaje de los alumnos cuyo tipo de elección es expresiva (21.88%). Por otra parte, hasta este momento se está en posibilidad de refutar el que las pruebas aplicadas se hayan constituido como un elemento mágico, pues el porcentaje de alumnos que las utilizaron con este fin fue el más bajo de todos (6.25%) y, por último, se distribuyeron en cantidades iguales (9.38%) los alumnos que no eligieron por diversas razones y aquéllos que no encontraron un aspecto específico que los haya llevado a tomar su decisión.

En cuanto a la actitud mostrada por los alumnos frente al curso, así como lo que expresaron en las entrevistas y en qué medida les resultó significativo o no el programa de orientación vocacional, el siguiente cuadro muestra los datos obtenidos:

**ESTADÍSTICAS GENERALES
ACTITUD FRENTE AL CURSO**

ACTITUD FRENTE AL CURSO	CASOS	SIGNIF./NO SIGNIF.	%
Elección previa al curso/trámite	7	No significativo	21.88
Elección independiente al curso/trámite	6	No significativo	18.75
Curso: conflicto/asumir responsab./elegir	2	Significativo	6.25
Curso: elegir no elegir	1	Significativo	3.12
Curso: conflicto/evitar	2	No significativo	6.25
Curso: conflicto/reflexión	3	Significativo	9.38
Curso: sentido de urgencia	1	Significativo	3.12
Curso: no conflicto/no conciencia	4	No significativo	12.50
Curso: información	2	Significativo	6.25
Elección previa/confirmación	2	Significativo	6.25
Curso: información/clarificación	2	Significativo	6.25

Cuadro no.9

Como resultado final, se encontró que al 59.38% (19/32) de los alumnos no les fue significativo el curso en tanto que al 40.62% (13/32) sí les fue significativo.

Cabe destacar que aún cuando el cuadro no. 7 muestra un porcentaje de tan sólo un 6.25% que corresponde a aquéllos alumnos que abiertamente expresaron que el curso fue el factor de reflexión en cuanto a su elección, este último cuadro vuelve a señalarnos un 40.62% al cual le fue significativo el curso, lo que nos lleva a pensar que una elección no sólo depende de qué tanto sea responsiva o expresiva, sino en qué medida es hecha con autonomía.

Por último, para agotar todas las posibles conclusiones, se sintetizan en un cuadro los diferentes resultados encontrados con las distintas combinaciones tal y como se presentaron, pues esto evitará caer en conclusiones equivocadas. El cuadro es de doble entrada y consta de 11 columnas. En la primera se anotan los aspectos y casos representados, de la segunda a la novena, con abreviaturas, los diferentes aspectos: 1) S /E (Significativo / Expresiva), 2) S /R (Significativo / Responsiva), 3) NS / E (No Significativo/Expresiva), 4) NS /R (No Significativo /

Responsiva, 5) SFD /S (Sin factor determinante / Significativo), 6) SFD / NS (Sin factor determinante / No Significativo, 7) M / S (Mágica / Significativo), 8) NS / NoE (No significativo/No Elección), la columna 10 contiene la suma de los casos y la 11 el porcentaje total en tanto que verticalmente se anotó en la primera fila Casos y de segunda a la onceava del 1 al 10 (que fueron los casos que se presentaron), la doceava contiene la suma de alumnos incluidos en ese aspecto y la treceava el porcentaje por aspecto:

SINTESIS DE RESULTADOS

ASPECTOS CASOS	S/E	S/R	NS/E	NS/R	SFD/S	SFD/NS	M/S	NS/NoE	SUMA	%
1		16,21,25	4,1	2,6,23,27,31	9	28		26	13	40.6
2	11	18		3,12			30		5	15.6
3	7	14					24		3	9.4
4	20			10					2	6.3
5								15	1	3.1
6			17						1	3.1
7				19	22			29	3	9.4
8				5,32					2	6.3
9				8					1	3.1
10	13								1	3.1
SUMA	4	5	3	12	2	1	2	3	32	100
%	12.5	15.6	9.4	37.5	6.3	3.1	6.3	9.4	100	

Cuadro no.10

En el último apartado, se analizarán estos resultados, las reflexiones a las que llevaron y las modificaciones que se considera que podrían enriquecer la propuesta de trabajo aquí presentada.

6. ANALISIS

El balance general del curso llevó a preguntar qué tanto ciertas actividades pueden ubicarse bajo una determinada modalidad o qué tanto la intervención, independientemente de las actividades que se realicen, debe ser siempre desde la modalidad clínica, ya que, como se estableció, bajo ésta es posible entender y detectar los alcances de la labor orientadora. Fue a partir de las respuestas y comportamientos de los alumnos durante las actividades vivenciales, que se ponía de manifiesto el particular momento del proceso en que se encontraba cada uno de ellos. Esto permitió establecer que no es posible orientar a un adolescente que no ha llegado a este momento de conflicto.

De acuerdo con los aspectos teóricos planteados en el segundo capítulo, los alumnos tanto por su edad como por el momento que atraviesan, se encuentran en una etapa de exploración (madurez vocacional, autoexamen, prueba del rol, exploración profesional en la escuela, actividades de ocio y trabajo a tiempo parcial -p.43 del presente reporte-). Sin embargo existen características específicas en la forma en que eligen una profesión o más propiamente dicho, empiezan a definir su identidad vocacional.

Por lo anterior, se considera que la propuesta de trabajo fue una aportación que permitió un primer acercamiento a aspectos tales como el momento en que se encuentra el adolescente, la carencia de conflicto vocacional, el monto de ansiedad ante la posible elección, entre otros, que no se hubieran podido aprehender de no haber incluido estrategias de la modalidad clínica. Ello llevó a modificar básicamente el tipo de "mirada" al proceso de orientación vocacional y replantear los objetivos de la intervención.

Un segundo aporte lo constituyó el hecho de llevar a los alumnos a contemplar la orientación vocacional desde una nueva perspectiva, quizás desalentadora en el sentido de no encontrar la solución en las orientadoras, pero más enriquecedora en tanto trabajo de reflexión, ya que les permitió percatarse de su falta de conflicto vocacional.

En cuanto a la aportación del presente trabajo a la Psicología, se estima que este trabajo reúne una serie de actividades que han sido utilizadas en otros ámbitos y que en el campo vocacional han sido poco empleadas. En esa medida, se considera que puede serle útil a los psicólogos que se enfrentan a este tipo de labor, al menos como una propuesta de abordaje diferente.

Durante el desarrollo del programa, sobresalieron los aspectos que tienen que ver con el momento en que se encuentra cada uno de los alumnos. En otras palabras y retomando los planteamientos de la teoría psicogenética, existe acuerdo con Ferreiro (1990) en cuanto a que ninguna práctica pedagógica es neutra, pues todas se apoyan en una determinada manera de concebir el aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. En este caso, más que basar los resultados del programa trabajado en el éxito de las elecciones realizadas, el interés estuvo puesto en definir qué tanto el aprendizaje que se obtuvo del programa es el de cómo elegir y en qué medida se facilitaron las posibilidades de adoptar decisiones de manera autónoma (en un sentido más amplio).

De lo anterior se desprende la observación de que ningún proceso de construcción del conocimiento puede acelerarse si no existen estructuras previas que lo sostengan. Por ello, resultó revelador que ningún trabajo de orientación vocacional podrá facilitar el aprendizaje de cómo elegir de

manera autónoma si el adolescente no ha llegado a este momento de cuestionamiento y si ya se encuentra en él, cómo lo enfrenta y cómo lo pretende resolver.

Así, en la medida en que estos aspectos puedan identificarse al inicio del curso, permitirán una intervención preventiva y facilitadora en su proceso de elección y, en su caso, tener claridad en cuanto a la utilidad de una labor orientadora cuando aún no existe una demanda o necesidad por parte de los alumnos.

Una inquietud constante a lo largo del curso fue la participación de los alumnos ya que se estima que no se comprometieron lo suficiente en las actividades, sobre todo las de tipo vivencial.

Existen consideraciones importantes que hay que consignar para obtener una lectura de la pertinencia y alcances de las dinámicas y actividades incluidas:

- **Tamaño del grupo.**- Aún cuando este aspecto fue contemplado al inicio de la programación, en la práctica resultó difícil lograr la participación de todos los alumnos. Adicionalmente, es importante señalar que los grupos son preformados y cada alumno tiene una identidad asignada y asumida (rol) que, por una parte, le ha permitido sobrevivir en el grupo y por la otra, le impide mostrar otros aspectos más importantes ya que ello implica exponerse y quedar vulnerable frente a los demás. En este contexto escolar en particular, sentirse conflictuados frente a una elección pone de manifiesto una incapacidad para acceder a la imagen de "triunfador y seguro de sí mismo", imagen ideal que se promueve desde sus primeros años en este bachillerato.

- Una hora de trabajo frente a grupo.- Debido al tamaño del grupo, algunas sesiones no pudieron concluirse en una hora, teniendo que interrumpirlas y continuarlas en la siguiente sesión. Estas interrupciones dieron como consecuencia que se "enfriara" el trabajo y que se levantaran resistencias en torno al trabajo que se realizaba.
- Naturaleza de las actividades.- Para los jóvenes jugar es algo que no se permiten con facilidad, pues lo consideran infantil.
- Expectativas de los alumnos.- Aún cuando en el encuadre se habló de un trabajo de reflexión y exploración, a los alumnos les cuesta trabajo ubicarse como exploradores y asumen una actitud de receptores de información. En este sentido, ellos perciben el rol del orientador como el de un informante y asumen una actitud dependiente y pasiva. En esta misma línea, quizás faltó claridad sobre las funciones de los orientadores más como un acompañante en su proceso de búsqueda que como un informante y poseedor de respuestas, es decir, quizás no se dio un buen encuadre.
- Esquema tradicional de enseñanza.- Donde la investigación no es una actividad común. El maestro es quien "sabe" y transmite los conocimientos más que favorecer la construcción de los mismos.
- Posición socioeconómica.- En esta población no hay sentido de urgencia. Tienen resueltas situaciones que en otros ámbitos no lo están: padres con empresas propias, relaciones de sus padres de tipo profesional en altos niveles, entre otros, que demoran su conflicto personal de búsqueda. Esto atiende a lo señalado por Super (1973) en el apartado de Evaluación (pp.118/119).
- Esquemas rígidos, Expectativa social.- La mayoría de las opciones para ellos tienen que cumplir con posibilidades de tener altos ingresos: "No estudio Filosofía porque no

quiero morirme de hambre". Así, sucumben ante la expectativa social y prefieren no encarar un proceso que los confrontaría con su propia vocación.

- **Asignatura de carácter obligatorio.**- Debido a que está en juego su promedio, les resulta más importante obtener una buena calificación que comprometerse en el proceso. Participan en la materia con frecuencia sin que necesariamente exista una demanda de su parte.

6.1 Alcances y limitaciones.-

Antes de pasar a elaborar una propuesta, se hace indispensable preguntar si el curso tal y como se estructuró se sostiene por sí mismo o los resultados demuestran la necesidad de hacer modificaciones, lo cual señalaría los alcances y las limitaciones del mismo.

Para ello, se considera que los aspectos que pueden orientar en este sentido, son el grado de significación del curso para los alumnos, por una parte, y la naturaleza de su elección por la otra.

En cuanto al grado de significación, el 40.7% de los alumnos encontraron elementos a lo largo del proceso que les permitieron considerar significativa la experiencia: otorgarle un peso importante en su elección.

Por otro lado, el 59.3% no encontraron en el proceso elementos que les llevaran a considerarlo significativo.

Aún cuando las cifras llevan a considerar a priori que la propuesta tal y como se estructuró no resultó significativa

para la mayoría, la diferencia es mínima y quizás responde más a un asunto atribuible a los alumnos que se comprometieron en el proceso, que al curso mismo. Es decir, aquéllos que lo encontraron significativo son los alumnos que comúnmente se comprometen en sus experiencias académicas independientemente de la materia que aborden.

Sin embargo no se ha obtenido información contundente que indique la inviabilidad del curso. Esto lleva a la pregunta sobre la pertinencia de su aplicación en una población con características diferentes. En todo caso, lo que se podría afirmar es que en una población con las características del bachillerato en el que se aplicó, es menester hacer modificaciones que permitan elevar el grado de significación que puedan otorgarle al mismo.

Con relación a la naturaleza de la elección, solamente el 21.9% de los alumnos realizó una elección expresiva mientras que el resto 78.1% se distribuyó entre elecciones responsivas, elecciones sin factor determinante, elecciones de carácter mágico y no elecciones.

En principio, la efectividad del curso estaría dada por el índice de elecciones expresivas y las cifras que se obtuvieron muestran que 21.9% no es ni con mucho un resultado deseable. El resto de los alumnos se quedó en una etapa dominada por el contexto (en el caso de las elecciones responsivas), en una etapa primaria del proceso de elección (en el caso de las elecciones de tipo mágico, las no elecciones y de las elecciones sin factor determinante).

Esto lleva a reconocer como principal limitación de la propuesta tal como fue llevada a cabo, sus posibilidades de conducir a los alumnos a una elección, en principio, propia.

No se hable de una elección de carácter autónomo, ya que ello implicaría muchos otros elementos a ser tomados en cuenta más allá de la pura elección expresiva.

Cabría señalar lo que Bohoslavsky (1984) plantea en cuanto a la forma de elegir: si ésta es consciente (identidad ocupacional) o inconsciente (identificación). De acuerdo con este autor, la identificación contiene una función defensiva, es decir, es una forma de superar un conflicto o una contradicción, mientras que en la identidad las identificaciones pierden su carácter defensivo original. Aclara, sin embargo, que una elección basada en identificaciones no es necesariamente una mala elección; puede ser buena si ha sido hecha con autonomía de los motivos originales que motivaron la identificación. Ambas deben entenderse como la continua interacción entre factores internos y externos a la persona.

Así, aún cuando las elecciones se realicen bajo la forma responsiva, en opinión de la autora del presente trabajo, habría que atender a la manera en que es hecha la elección, es decir, si ésta se realiza de manera consciente o inconsciente pues ello daría cuenta de una identidad ocupacional asumida o no.

Otra de las limitaciones del presente reporte de trabajo, dadas sus características, es que no cuenta con una formalización metodológica rigurosa. Se lograron detectar tendencias pero no existe la posibilidad de contrastarlas con lo realizado antes de la propuesta por no contar con datos ni sobre los antecedentes ni sobre el seguimiento de cada caso.

Una investigación más profunda requeriría contemplar datos previos tales como: las carreras familiares, las carreras

promovidas por el contexto familiar y las carreras admitidas y reconocidas en el medio social así como datos posteriores referentes a la carrera finalmente elegida y el índice de movilidad o deserción de la misma.

Continuando en esta línea, si se quisiera contar con un cuerpo de datos mas sólido para poder afirmar de manera contundente la viabilidad de una propuesta de intervención vocacional, se requeriría una metodología que incluyera aspectos tales como test-retest, grupo experimental-grupo control, entre otros.

En resumen, se puede decir que debido a las consideraciones arriba señaladas, el programa tal y como se llevó a cabo no permitió alcanzar los objetivos propuestos.

Las tendencias detectadas permiten emitir un juicio que se inclina por la modificación de la propuesta inicial que responda a promover el conflicto vocacional en los alumnos a partir de generar la demanda en ellos.

De esta manera, la pregunta que surge al final de estas consideraciones es: ¿Cómo hacer suya la demanda?

A partir de esta pregunta y los resultados que se obtuvieron, la mirada se dirigió al momento del proceso en que cada alumno se encontraba así como a los factores individuales que intervinieron en su elección, pues se estima que en la medida que el orientador tenga claro estos aspectos, podrá realizar una labor que apunte más a que los adolescentes hagan suyo el conflicto que implica la elección que están próximos a realizar y que ésta sea llevada a cabo a partir de una verdadera reflexión basada en el autoconocimiento y de una manera autónoma.

Si bien es importante que al final del ciclo escolar hayan elegido un área específica o, en el mejor de los casos, la carrera que pretenden seguir, en la medida que dicha elección se realice a partir de identificarse con sus propios gustos, intereses, aspiraciones e identificar el mundo externo, se estará hablando de una elección madura en tanto que han podido elaborar los conflictos que subyacen a este momento.

Hablar de un proceso de tal complejidad significa que quien lo lleve a cabo deberá contar con un grado de especialización que esté a la altura del mismo, puesto que tendrá que abordar un sinnúmero de elementos tales como ansiedades, identificaciones, mecanismos de defensa y estructuras de personalidad, entre otros, que se ponen en juego en el proceso de la orientación vocacional. Esto implica no sólo el conocimiento teórico de la particular etapa con la que se trabaja, la adolescencia, sino también, el dominio técnico del trabajo individual y grupal que parte del autoconocimiento del orientador. Requiere que este profesional haya elaborado sus conflictos y ansiedades relativas tanto a su proceso vocacional como personal. Esto redundará en la capacidad que tenga de mantener su labor dentro de un marco de orientación sin confundir sus procesos personales con los de sus orientados y, por otra parte, no desviarse hacia lo terapéutico.

Las características arriba enunciadas sólo confluyen en el perfil de un psicólogo que ha cubierto los requisitos académicos de su carrera así como aquéllos de índole ética y de control que corresponderían al análisis propio así como a la supervisión profesional.

En otro orden de ideas, se considera primordial clarificar la dinámica interna del adolescente que abarca tanto los

conflictos y dificultades en torno a la elección como a la persona toda, pues "Son problemas vocacionales aquéllos que implican poner en juego mecanismos de decisión ante opciones ocupacionales" (Bohoslavsky, 1984, p.87).

De esta manera, se establece que la modalidad bajo la cual debe trabajarse la labor orientadora es la clínica puesto que nos permite entender la "Orientación Vocacional como un proceso que acompaña otro proceso: el decidir" (Gullco, 1993, p.28). En este sentido, decidir no es sinónimo de elegir en el sentido clásico. Un adolescente puede decidir que no está en condiciones de elegir y, con ello, está eligiendo: elige darse tiempo.

Desde esta óptica, la vocación no se "descubre", más bien se construye en la medida en que los adolescentes tienen la posibilidad de poner de manifiesto ciertos aspectos de sí mismos esclareciendo situaciones personales frente a la elección, su proyecto de vida y su ubicación en las posibilidades que les brinda su contexto.

6.2 Alternativas.-

Tomando en cuenta lo anterior y atendiendo a buscar alternativas que permitan llevar a los adolescentes a hacer suya la demanda de orientación, Gullco (1993) propone las siguientes formas de abordaje:

- 1.La comprensión de conductas defensivas frente a la confusión (dudas, pseudoelecciones, etc.).

- 2.El reconocimiento y la discriminación de los propios sentimientos y necesidades en relación al entorno familiar y social.
- 3.La elaboración de duelos.
- 4.La elaboración de un proyecto como búsqueda de una identidad.
- 5.El descubrimiento de los valores grupales y comunitarios (culturales) que avalen la posibilidad de ubicarse en un contexto más amplio y posibilite imaginar creativamente nuevas respuestas tentativas.

Se consideran relevantes los aspectos señalados por Gullico (op.cit), los cuales refuerzan la propuesta del abordaje clínico del presente reporte, ya que sólo desde ahí es posible trabajarlos.

Con base en este enfoque se hace necesario llevar a cabo una entrevista inicial, a fin de sondear la dinámica interna de los orientados y elaborar un primer diagnóstico que permita guiar el trabajo al inicio, en el entendido de que éste estará sujeto a continuas reformulaciones en función de lo observado durante el transcurso de las diferentes actividades a realizar.

El planteamiento propuesto, considerando lo señalado, por Bohoslavsky (1984), es que esta entrevista diagnóstica asuma un carácter totalmente clínico, donde lo importante es que el orientador sea capaz de obtener "una visión particularizante que encare cada situación como singular, peculiar... [por una parte, y] ... su trabajo esté centrado en el vínculo entre esa persona y él y es, por lo tanto, necesariamente bi-personal" (p.24). De esta manera, esta primera entrevista deberá caracterizarse por:

- asumir un carácter abierto.
- evitar preguntas que impidan ver cómo configura la situación el adolescente.
- hacer preguntas breves, claras, concisas y no directivas.

De ahí que a lo que se atenderá en esta primera entrevista será al contexto y subtexto de la misma más que al texto, es decir, a los "problemas" de orientación vocacional que reflejan obstáculos no superados por el adolescente durante su desarrollo (génesis del ideal del Yo, identificaciones con él en el grupo familiar y de pares, identificaciones sexuales, estilo de vida, nivel de aspiración, implicaciones del Yo). Para lo anterior, habremos de basarnos en los siguientes criterios:

- a) Manejo del tiempo.- es decir, cómo maneja el tiempo el adolescente, si "estira" o "acorta" la dimensión temporal.
- b) Momentos por los que atraviesa el adolescente.- Es importante aquí sondear el momento en que se encuentra en cuanto al proceso de decisión. Abarca tres fases: *Selección* (cuando discrimina entre objetos externos e internos), *Elección* (establece vínculos diferenciales más o menos estables con los objetos); *Decisión* (existe la posibilidad de regular y controlar los impulsos que se caracteriza por la elaboración de duelos).
- c) Ansiedades predominantes.- Para fines de este primer diagnóstico, interesa no tanto el tipo de ansiedad como el monto de la misma. Las "fantasías" y "temores" de acuerdo a su manifestación clínica pueden estar referidas a: la *imagen de sí* (impotencia, omnipotencia, dependencia, etc.); al *futuro* (miedo al fracaso, aburrimiento, rivalidad, mediocridad); a la *vida universitaria* (estar sobreexigido, no poder cumplir con el ingreso, etc.); a la *escuela secundaria* (desvalorización, no poder discriminar entre materia-profesor, materia-facultad, materia-profesión).

- d) Carreras como objeto.- Interesa comprender el tipo de vínculo (reparación) con el objeto carrera, por lo que la cantidad de carreras que mencione será un dato importante ya que no mencionar ninguna o mostrar desinterés revela un alto o bajo monto de ansiedad y un intenso bloqueo; una inclinación igual por todas habla de un déficit en el momento de elección existiendo poca ansiedad y mucha omnipotencia; hablar de dos carreras revela un mundo externo mas o menos claro y diferenciado mostrando dificultades en el momento de la decisión y una ansiedad persecutoria que en la medida en que se resuelva le permitirá tomar una decisión; en tanto que hablar de varias carreras revela un mundo exterior polivalente donde existe baja ansiedad y estereotipia en las defensas.
- e) Identificaciones predominantes.- Son conductas de conocimiento y reconocimiento, dependen de funciones yoicas tales como: *adaptación a la realidad* (discriminación, integración, aceptación); *interpretación de la realidad* (buena percepción témporo-espacial); *sentido de realidad* (buena delimitación entre el Yo y no-Yo).
- f) Situaciones que atraviesa.- *Predilemática*: "no se da cuenta que tiene que elegir", inmadurez, ansiedad confusional baja, dependencia. *Dilemática*: afectos confusionales pero se "da cuenta"; alto monto de ansiedad; fantasías agorafóbicas o claustrofóbicas; procesos de disociación intensos. *Problemática*: adolescente preocupado, "disponible" para mirar, pensar, actuar sobre su futuro. *Resolución*: calidad y monto de ansiedad propia de la elaboración normal de un duelo.
- g) Fantasías de resolución.- *Libertad*: fantaseada o real de los vínculos de dependencia; asume la forma de competencia, rebelión o sometimiento a la figura de autoridad que transfiere al orientador. *Apoyo*: directo

(¿qué debo hacer?); indirecto (¿crees que soy apto para tal carrera?). *Permiso*: la posibilidad de sintetizar las elecciones efectuadas en la fantasía.

h) Deuteroelección.- Cómo "eligió" elegir el adolescente. Se evidencia en el primer planteo: cómo eligió enfrentar una situación nueva... la entrevista con el psicólogo. (Bohoslavsky, 1984).

Una vez llevado a cabo este primer diagnóstico, se contará con elementos más concretos con respecto a cada alumno que permitan establecer la viabilidad del trabajo a desarrollar. Por su parte, el orientador deberá atender y moverse sobre dos ejes:

- La cohesión del grupo en función de la tarea.
- El desarrollo individual de cada uno de los procesos.

De la misma manera, aparecen dos aspectos de la función del orientador:

1. Ligado a la función de facilitar, estimular, levantar obstáculos, ayudar a discriminar, sopesar el pasado, acompañar el tránsito por la crisis vocacional y,
2. El permanente cuestionamiento del sí mismo del orientador que plantea la tarea.

Desde esta perspectiva, el orientador será capaz de promover la aceptación de la responsabilidad de una decisión propia, ya que el sistema educativo tiende a crear rasgos de dependencia en la medida en que no capacita para la elección.

Así también, Gullco (1993) propone que la Orientación Vocacional se realice bajo tres características importantes: la.- El grupo como instrumento de trabajo, dado que representa la instancia más adecuada para la superación de

duelos, el manejo de ansiedades y la orientación hacia lo "nuevo".

2a. La inclusión de los padres para promover un diálogo diferente con el fin de que apoyen a sus hijos en sus búsquedas, soporten su autonomía pero sin tomar demasiada distancia cuando ellos los necesitan.

3a. La participación de los alumnos en contextos más amplios, promoviendo el contacto permanente con técnicos y profesionales diversos que les permitan identificarse con personas que lleven a cabo proyectos como los imaginados para sí mismos.

Y, con base en los principios de programación social, propone el trabajo en tres momentos:

1. Determinativo (o de diagnóstico).- que permitirá obtener un perfil diagnóstico de los orientados.
2. Ejecutivo.- en el que se instrumentarán y elaborarán los elementos detectados en la etapa anterior y se incluirán los aspectos informativos.
3. Evaluativo.- a partir del cual se podrá determinar la validez de lo trabajado en función de las expectativas.

La lectura del trabajo en el grupo de Orientación Vocacional se propone bajo tres premisas:

- a) Grupo Social.- la adjudicación y aceptación de roles.
- b) Grupo Psicológico.- las identificaciones cruzadas de sus miembros que componen una matriz grupal. En cuanto a esta premisa, es importante que el grupo se constituya en un espacio de transición entre lo interno y externo. Romero (en Gullco, op.cit., p.31) lo describe como "una situación del grupo que favorece la emergencia de deseos y fantasías que contribuyen a la formación de un campo imaginario". La ilusión de que el grupo mantiene la unidad los defiende de las fantasías de fragmentación.

c) Grupo mítico.- un espacio de participación de valores que al ser compartidos, no pertenecen a nadie en particular, lo que permite lograr el desapego y que emerjan los valores como estructuras convocantes que ayuden a su ingreso en la vida adulta.

La metodología que propone se basa en ejercicios dramáticos y actividades lúdicas fundada en el hecho de que el juego permite desarrollar la fantasía, disminuye las defensas y permite o promueve al autoconocimiento, bajo la premisa:

CREAR

con tres condiciones:

LO MAS POSIBLE
EN LIBERTAD
CON AUTONOMIA

Puesto que lo relevante del juego es lo que se manifiesta después de su realización, es importante:

- Dar las consignas con claridad.
- Hacer un "buen manejo del tiempo" dividiéndolo en:
 - . El juego propiamente dicho.
 - . Un tiempo que favorezca la manifestación de las vivencias de los integrantes.
 - . Inclusión de lo observado por el orientador. (en este aspecto, cabe señalar que el orientador debe ser cuidadoso de no señalar aspectos que pertenezcan a otros ámbitos aún cuando se observen).

La propuesta se concreta a trabajar en torno a cinco módulos con diferentes actividades que atiendan a un objetivo particular:

Modulo I.- Indaga sobre las características personales.

- Determinación de un perfil personal.
- Expectativas del proceso.

Actividades propuestas:

Entrevista diagnóstica

Autobiografía

Desiderativo O.V.

Juego de ¿Quién Soy?

Viaje Imaginario

Genograma Vocacional

Gráfico sobre Figura Humana

Modulo II.- Explora dificultades en la elección.

- Exploración de roles.
- Autopercepción.
- Elección de áreas.
- Recursos frente a un futuro incierto.
- Adjudicación de roles.
- Modalidades de elección.

Actividades propuestas:

Juego de la isla

Juego de papeles en blanco

Dramatizaciones sobre elecciones de objeto

Módulo III.- Instrumenta el acercamiento a la realidad.

- Exploración de la realidad.
- Manejo de la información.

Actividades propuestas:

Recortes de diarios o publicaciones

Trabajos con la guía del estudiante

Juego del diccionario

Dramatizaciones de entrevistas

Realización de entrevistas con profesionales

Búsqueda de información

Módulo IV.- Evalúa la posibilidad de soportar las pérdidas.

- Exploración de valores predominantes y vínculos con el entorno.
- Elaboración de duelos.
- Proyección sobre el futuro.

Actividades propuestas:

Collage

Dramatizaciones prospectivas

Ensueños dirigidos sobre el tema de la despedida

Frases incompletas de R. Bohoslavsky

Frases hechas del entorno

Módulo V.- Evalúa el proceso y vincula el presente, pasado y futuro.

- Evaluación.
- Trabajo familiar.

Actividades propuestas:

Tareas grupales de evaluación

Trabajo con el grupo de padres e hijos. (Gullco, 1993)

Se considera que esta propuesta de trabajo podría enriquecer y complementar el programa realizado ya que en ella se otorga al proceso de construcción de la vocación un lugar preponderante sobre la elección de área o carrera así como la posibilidad de trabajarla desde la modalidad clínica, privilegiando la clarificación y resolución de los conflictos que se enfrentan ante los momentos de elección, pues es a partir de jerarquizar y trabajar sobre estos aspectos que una elección autónoma, sana y definida llegará por añadidura.

• **REFERENCIAS.**

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1993). La Adolescencia Normal (Un enfoque psicoanalítico), Buenos Aires: Paidós.
- Ballesteros, M.I. (1996) Implementación de un Programa de Orientación Educativa en el Nivel Medio Superior del I.P.N. Reporte Laboral, Facultad de Psicología: U.N.A.M.
- Baum, S. et al. (1994). La Orientación Vocacional, una tarea sustantiva en la facultad de Medicina. En Dirección General de Orientación Vocacional, U.N.A.M., Panel de Expertos. La orientación educativa en la licenciatura y su vinculación con el bachillerato (pp. 245-247). México: U.N.A.M.
- Blos, P. (1992). Psicoanálisis de la Adolescencia, México: Joaquín Mortiz.
- Blos, P. (1996) La transición adolescente, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bohoslavsky, R. (1975). Lo Vocacional Teoría, Técnica e Ideología, Buenos Aires: Búsqueda.
- Bohoslavsky, R. (1984). Orientación Vocacional, La estrategia clínica,. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bordin, E. (1979). Asesoría Psicológica, México: Trillas.
- Carrizo, et.al. (1982). La Educación de la Sexualidad Humana. 3. Individuo y Sexualidad, México: Consejo Nacional de Población.
- Clemente, E.M. (1991). Análisis de contenido de las tesis sobre orientación vocacional elaboradas en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México del año 1980 a 1990. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología: U.N.A.M.
- Coleman, J.C. (1982). Psicología de la Adolescencia, Madrid: Morata.

- Cortada, N. (1987). El profesor y la orientación vocacional, México: Trillas.
- Cueli, J. (1973). Vocación y Afectos, México: Limusa.
- Delval, J. (1994). El desarrollo humano, Madrid: Siglo XXI.
- Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios, y Dirección General de Orientación Vocacional. (1983). Programa de Orientación Vocacional, México: U.N.A.M.
- Dirección General de Orientación Vocacional. (1990) Programa de Orientación para la Escuela Nacional Preparatoria, México: U.N.A.M.
- Enciclopedia de la Sexualidad. (1975), Madrid: Fundamentos.
- Erickson, E.H. (1993). Sociedad y Adolescencia, México: Siglo XXI.
- Estrada, M.L. (1996). La elección de carrera con base en un modelo de toma de decisiones en el CECyT "Cuauhtémoc". Reporte Laboral, Escuela de Psicología: Universidad Anáhuac.
- Ferreiro, E. (1990). Proceso de Alfabetización. La Alfabetización en Proceso, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual en Obras Completas. Vol. VII Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1921). CXIII Psicología de las masas y análisis del yo en Obras Completas. Tomo III (Ballesteros, Trad. 1973), Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foladori, H. (1985). "Análisis Vocacional y Grupos" en Serie Ciencias Sociales e Historia, México: Universidad Autónoma de Morelos.

- García, M.A. (1994). Calidad en la enseñanza de la orientación vocacional en 5° y 6° año de bachillerato de escuelas incorporadas a la Universidad Nacional Autónoma de México, Tesina, Facultad de Psicología: U.N.A.M.
- Gullco, A. y di Paola G. (1993). Orientación Vocacional una estrategia preventiva, Buenos Aires: Vocación.
- Horrocks, J.E. (1990). Psicología de la Adolescencia, México: Trillas.
- Instituto de Evaluación en Gran Escala y The Psychological Corporation (1994). Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM. México.
- Instituto de Evaluación en Gran Escala (1995). IDEAS Sistema para la Determinación, Exploración y Evaluación de Intereses y Ocupaciones. México.
- Lobera, E. y Sánchez, G.M. (1990). Prácticas profesionales del personal de los departamentos de orientación educativa de los CECyT del I.P.N. (1987-1988), Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología: U.N.A.M.
- López, M.I. (1988). La encrucijada de la adolescencia. I. Psicología de la adolescencia normal, México: Hispánicas.
- Mahler, M.S. (1989). Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación, Vol. 1: Psicosis Infantil, México: Joaquín Mortiz.
- Mannoni, O, et al, (1989). La Crisis de la Adolescencia, México: Gedisa.
- Nérici, I. (1985). Metodología de la enseñanza, México: Kapelusz.
- Osipow, S. (1987). Teorías sobre la elección de carreras, México: Trillas.
- Palacios P. y Galán, C. (1984) Los nuevos retos de la orientación en Dirección General de Orientación Vocacional, U.N.A.M., Panel de Expertos. La orientación educativa en

- la licenciatura y su vinculación con el bachillerato (pp.277-279), México: U.N.A.M.
- Real Academia Española (1992). Diccionario de la Lengua Española Tomo I, España: Espasa Calpe.
 - Rodríguez, M.L. (1991). Orientación Educativa, Barcelona: CEAC.
 - Rosales, C. (1991). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza, Madrid: Narcea.
 - Secretaría de Educación Pública (1989). Programa para la modernización educativa (1989-1994). México.
 - Super, D.E. (1967). Psicología de los intereses y las vocaciones, Argentina: Kapelusz.
 - Super, D.E., Bohn Jr., M.J. (1973). Psicología Ocupacional, México: Continental, S.A.
 - Tolbert, E.L. (1981). Técnicas de asesoramiento en orientación profesional, Barcelona: Oikos Tau.
 - Ymay, M.L. (1994). Caracterización de los Servicios Educativos Complementarios (Documento de Apoyo), Dirección General de Educación Secundaria Técnica, Subdirección Académica, México: SEP/SEIT.

ANEXOS

INVESTIGACION PROFESIOGRAFICA
PROGRAMA DE ORIENTACION VOCACIONAL
CURSO 95-96

OBJETIVO: Este trabajo tiene como finalidad investigar a profundidad una profesión de tu interés.

INSTRUCCIONES: El trabajo se va a presentar en cuatro secciones. En cada sección está anotada la fecha de entrega. Cada parte del trabajo debe entregarse a máquina, en hojas blancas de papel bond, tamaño carta. Cada entrega una vez calificada, deberá anexarse a la siguiente para que al finalizar el curso, se entregue el trabajo completo. En caso de cambiar de carrera, la investigación deberá hacerse desde el inicio.

1. Nombre de la profesión en las diferentes universidades.
2. Descripción.
3. Universidades de prestigio en que se imparte.
4. Área del bachillerato a la que corresponde.
5. Aptitudes e intereses que se requieren para cursar la carrera.

FECHAS DE ENTREGA: 17 Y 19 DE OCTUBRE.

6. Programas de estudio en tres universidades en que se imparte y que a ti te interesen.
7. Comparación entre los programas (materias básicas, optativas, prácticas de campo, duración de las carreras, horarios, DIFERENCIAS DE ENFOQUE ENTRE CADA UNO DE LOS PROGRAMAS).
8. Requisitos para obtener la licenciatura: (tesis, examen profesional, servicio social, idiomas, etc.).

FECHAS DE ENTREGA: 05 Y 07 DE DICIEMBRE.

9. Costo aproximado de la carrera en la actualidad.
10. Oportunidades de trabajo durante los estudios (posibilidades que brinda el horario escolar y a partir de qué semestre se puede ejercer la profesión como pasante).
11. Campos y mercado de trabajo. Demanda que existe, instituciones donde se puede desempeñar la profesión (gubernamentales, docentes, empresas privadas). Oportunidades de ejercicio independiente. Lugares donde se ejerce la profesión (oficina, taller, laboratorio, etc.).
12. Ingresos mensuales aproximados (actualmente).

FECHAS DE ENTREGA: 20 Y 22 DE FEBRERO.

13. Elaborar una entrevista para estudiantes y una para profesionistas con preguntas que resuelvan tus propias dudas.
14. Llevar a cabo mínimo seis entrevistas: tres a estudiantes y tres a profesionistas.
15. Conclusión. ¿Por qué elegiste investigar esta carrera?
¿Qué te parece después de haber realizado la investigación?
¿Consideras que la información que adquiriste es suficiente para hacer tu elección de carrera? ¿Cómo te sientes respecto a ésta?

FECHAS DE ENTREGA: 30 DE ABRIL Y 02 DE MAYO.

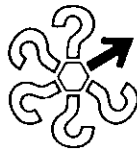
Anexo 2



**PRUEBA DIFERENCIAL
DE APTITUDES**

PROUNAM [®]

**INTERPRETACION DE
RESULTADOS DEL
ALUMNO**



1995

Estimado estudiante:

Hace sólo unas semanas tuviste la oportunidad de resolver la **Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM**. La información que aquí se te presenta, enfatiza las metas y objetivos de la prueba, y te describe los procedimientos que deberás seguir para interpretar y perfilar adecuadamente los resultados que se muestran en tu *Reporte del Estudiante*, además te proporciona información de las áreas en las que, de acuerdo con tus aptitudes, se puede predecir un mejor desempeño y mayor éxito.

La **Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM** es una batería que evalúa tu aptitud y capacidad para aprender así como tus posibilidades de tener éxito en ocho áreas diferentes. El análisis de estos resultados, aunados con tus intereses, metas y objetivos personales, te ayudará a tener un mejor conocimiento de tí mismo, y a hacer una mejor decisión sobre los cursos, áreas ocupacionales y carreras con mayores posibilidades de éxito.

Antes de revisar el reporte sobre tus resultados, lee con cuidado esta información, posteriormente elabora tu análisis y sería deseable que compartas tus conclusiones con tus padres. En caso de dudas, inquietudes o que requieras ayuda adicional, tu Orientador Educativo es la persona idónea para brindarte apoyo.

Aptitud Académica. La combinación de las calificaciones obtenidas en las pruebas de Razonamiento Verbal y Razonamiento Numérico constituyen una medida para evaluar la aptitud académica; esto es, la facilidad para aprender de los libros y los maestros y para lograr un desempeño adecuado en las materias que se imparten en la escuela. Esta es una aptitud necesaria para cursar una carrera a nivel profesional.

¿Hay probabilidades de reprobamos el PROUNAM ?

En el PROUNAM nadie “pasa” o “reprueba”. No se ha diseñado para evaluar los conocimientos, niveles o grados de aprendizaje. Los resultados señalan un perfil personal de aptitudes que te será muy útil para conocer cuales son las aptitudes que tienes más desarrolladas para aprender con más facilidad. Puedes comparar tu rendimiento en las pruebas con las de otros compañeros de tu mismo sexo y nivel escolar, lo que te permitirá conocer en qué áreas te desempeñas mejor. Recuerda que tus aptitudes pueden cambiar a través del estudio, aprendizaje y experiencia.

¿Cómo puedo interpretar los resultados del PROUNAM?

El PROUNAM te ofrece un perfil personalizado de los resultados de tus aptitudes actuales. Es importante que, junto con alguna persona de tu confianza (padres, maestros, orientadores), revises tu perfil, tomando en cuenta la información que se te proporciona sobre lo que evalúa cada una de las pruebas. Recuerda que la prueba de aptitud, por sí misma, no te ofrece respuestas a preguntas tan específicas como : ¿puedo ser médico?, o ¿tendré éxito en ingeniería? Sin embargo, los resultados te ayudarán a formarte un juicio objetivo sobre tus capacidades y limitaciones, que te servirán como orientación para cuando empieces a pensar sobre las diferentes áreas del conocimiento, ocupaciones así como, las distintas actividades y estudios profesionales disponibles.

Quando revises tu perfil personalizado, hazlo bajo el siguiente procedimiento:

1) Observa la primera columna de la izquierda. En ella aparece una lista de las pruebas que integran la batería PROUNAM , incluyendo la “Aptitud Académica”, que es la combinación de los resultados obtenidos en Razonamiento Verbal y Razonamiento Numérico.

2) Ahora observa la siguiente columna, en ella aparecen dos tipos de valores que corresponden a la calificación que obtuviste en cada una de las pruebas. En la parte de la izquierda dice **PR** , estos son los valores con base en los cuales se elaboró la gráfica del perfil en barras que encontrarás a la derecha. Observa estos valores y cómo se distribuyen en la gráfica superior de percentiles. Esta calificación te dirá cómo estuvieron tus resultados **comparados** con los de otros estudiantes de tu mismo sexo, y grado escolar. Por ejemplo, un *rango percentil* de 70 en Razonamiento Verbal, significa que tu rendimiento fue mejor que el del 70% de los estudiantes mexicanos del bachillerato de tu mismo grado escolar con los que se estandarizó la prueba. Por lo tanto, mientras más alto sea el *rango percentil* para cualquiera de las pruebas, significará que en esa área te desempeñaste mejor, **comparado** con los otros estudiantes de tu mismo sexo y nivel escolar.

3) En tu perfil personalizado, junto a los valores del *rango percentil*, dice **E**. Estos son los valores expresados en *Estaninas*. Las *estaninas*, al igual que el *rango percentil*, te permiten comparar tus aptitudes con las calificaciones obtenidas por otros estudiantes de tu mismo sexo y nivel escolar con los que la prueba se estandarizó. La calificación de las *estaninas*, a diferencia de la calificación en *percentiles*, se expresa en una escala más amplia que va del 1 al 9. La calificación del 1 al 3 se considera abajo del promedio, del 4 al 6 corresponde a un desempeño promedio y del 7 al 9 arriba del promedio (ver cuadro en la última hoja del folleto). Esta calificación es especialmente útil para comparar tu rendimiento entre las ocho pruebas que

integran el PROUNAM, y definir cuáles de tus aptitudes están por arriba del promedio (muy desarrolladas), cuáles en el promedio (desarrolladas) y cuáles están por abajo del promedio (poco desarrolladas). Por ejemplo, si tu calificación en Razonamiento Verbal es de 7 y en Razonamiento Numérico es de 5 *estatinas*, quiere decir que realmente te desempeñaste mejor en Razonamiento Verbal que en Razonamiento Numérico, y en esa área puedes considerar que tienes una aptitud más desarrollada.

4) En la columna ubicada a la derecha de la gráfica encontrarás los valores de *percentiles* y *estatinas* que obtuviste **comparado** con la población de estudiantes de tu mismo grado escolar con los que se estandarizó la prueba sin diferenciar el sexo.

¿Es importante la diferencia en las calificaciones?

Las diferencias en la escala de estatinas son las que explican, de una manera más clara, tu rendimiento en las diferentes pruebas. Observa las estatinas obtenidas en dos de cualquiera de las pruebas. Si la diferencia fuera de dos estatinas o más, quiere decir que realmente te desempeñaste mejor en la prueba para la que la estatina es más alta; entonces, puedes considerar que tienes una aptitud más desarrollada en esa área. Las *pequeñas diferencias* entre los rangos de las calificaciones expresadas en percentiles son menos exactas para explicar tu rendimiento entre las pruebas, pero permiten explicar de manera gráfica tu rendimiento contra el grupo de referencia.

¿Cómo me ayudarán los resultados obtenidos en la Prueba Diferencial de Aptitudes, que se muestran en mi Reporte del Estudiante?

La información que los resultados del PROUNAM te ofrecen, te ayudará en la orientación para la toma de decisiones de gran importancia, como:

- ¿Qué materias cursar?
- ¿Qué área elegir?
- ¿Qué cursos tomar?

- ¿Decidir si es aconsejable optar por una carrera universitaria o de otro nivel?
- ¿Qué área profesional o laboral puedes tomar en consideración?

En otras palabras, tus resultados de las Pruebas PROUNAM, junto con lo que sabes de tí mismo, como tus intereses, pasatiempos, metas, historia académica y actividades, te ayudarán mucho a planear tu futuro.

Por otro lado, es de gran importancia que mientras analizas y exploras las diferentes áreas de carrera, tomes en cuenta los siguientes aspectos:

1. Nivel académico que se requiere para una determinada carrera o área ocupacional.
2. Tipos de trabajo que caracterizan cada área ocupacional.
3. Cursos o materias que se relacionan con una área determinada.
4. Si existirán en el futuro empleos en las carreras del área.
5. Otros tipos de ocupaciones que pueden relacionarse con esa área.
6. Si tus intereses son compatibles con tus aptitudes.

Es importante que empieces a pensar desde ahora qué deseas para tu futuro. **La Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM** se diseñó para que, al conocer tus aptitudes, tu puedas definir qué tan congruentes son éstas con tus intereses personales.

Los resultados de estas pruebas indican en cuáles de las áreas se pueden tener más posibilidades de éxito y mejor desempeño considerando las aptitudes. Sería deseable que compartas estos resultados con tus padres y las personas de tu confianza que te puedan aconsejar. En caso de que tengas cualquier duda, inquietud o pregunta, acude a tu orientador que es la persona idónea para brindarte apoyo.

Para que te formes una idea más clara sobre el desarrollo de tus aptitudes, llena el cuadro mostrado en la siguiente página, con las calificaciones que obtuviste para cada una de las pruebas anotadas en tu **Reporte del Alumno**. En la columna de percentil anota

PRUEBA DIFERENCIAL DE APTITUDES “PROUNAM”. COMO INTERPRETAR TUS RESULTADOS PERSONALES EN EL REPORTE DEL ESTUDIANTE

¿Qué evalúa la Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM?

El PROUNAM, a través de ocho pruebas, evalúa las aptitudes en diferentes áreas, lo que te ayudará a tener un mejor conocimiento de tí mismo, para orientarte en tus decisiones académicas futuras.

¿Qué son las aptitudes?

Las aptitudes son el conjunto de características del individuo que le permiten, mediante capacitación, adquirir determinados conocimientos más fácilmente que otros.

¿Qué aptitudes se evalúan en la Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM?

Razonamiento Verbal. Evalúa la capacidad para relacionar ideas. Esta aptitud es importante para el éxito en áreas académicas y campos de trabajo que requieren de la comunicación oral o escrita como es el caso de literatura, leyes, ciencias de la comunicación, filosofía, psicología, pedagogía, y en general, dentro de las áreas de las ciencias sociales y humanidades y artes.

Razonamiento Numérico. Evalúa la capacidad para comprender relaciones y conceptos numéricos basados más en el razonamiento que en el cálculo. Esta aptitud es importante en todas las áreas académicas pero, sobre todo, se requiere en actividades que utilizan el pensamiento cuantitativo como: matemáticas, física, química, estadística, computación y, en general en el área de ciencias físico matemáticas y las ingenierías.

Razonamiento Abstracto. Permite conocer la habilidad para percibir las relaciones entre objetos sin utilizar el lenguaje verbal o numérico. La posibilidad de realizar este

tipo de relaciones se requiere para el estudio de cualquier carrera profesional, pero especialmente en las áreas de humanidades y ciencias, ciencias sociales, ciencias biológicas y de la salud, ciencias físico matemáticas y las ingenierías.

Velocidad y Precisión Perceptual. Mide la capacidad para comparar e identificar correcta y rápidamente detalles, errores y estilos en listas e informes escritos. Es importante para el éxito en carreras que requieren de la codificación, clasificación y manejo de información científica y técnica; de memoria inmediata y destreza manual tales como las carreras de contaduría y administración.

Razonamiento Mecánico. Evalúa la capacidad para entender principios físicos, así como el movimiento en general. Un adecuado desarrollo de esta aptitud es necesario en áreas técnicas y profesionales de las ciencias físico-matemáticas y las ingenierías.

Relaciones Espaciales. Evalúa la capacidad de proyectar la forma y posición de objetos planos a figuras con volumen, y su rotación en el espacio. Esta aptitud se requiere en profesiones de las áreas de humanidades y artes, ciencias biológicas y de la salud así como ciencias físico matemáticas y las ingenierías.

Ortografía. Mide la capacidad para escribir correctamente e identificar errores ortográficos comunes. Esta habilidad es importante para el éxito en todas las áreas académicas.

Uso del Lenguaje. Evalúa la capacidad para expresarse correctamente en forma verbal o escrita. Esta habilidad es necesaria en todas las actividades académicas, siendo básica en las áreas de humanidades y artes y ciencias sociales.

lo reportado como PR y en la columna de estaninas anota lo reportado como E, en las columnas de la derecha circula los valores que correspondan a cada estanina y así

podrás graficar los resultados uniéndolos con una línea. Esto te permitirá visualizar de manera clara tus aptitudes.

Reporte de Resultados

Nombre: _____

Fecha: _____

Escuela: _____

Grado: _____

Sub-Pruebas	No Preg.	Percentil (PR)	Estanina (E)	Perfil de Estaninas								
				Rango Inferior			Promedio			Rango Superior		
RAZONAMIENTO VERBAL	40			1	2	3	4	5	6	7	8	9
RAZONAMIENTO NUMÉRICO	30			1	2	3	4	5	6	7	8	9
RAZONAMIENTO ABSTRACTO	30			1	2	3	4	5	6	7	8	9
VELOCIDAD Y PRECISIÓN	100			1	2	3	4	5	6	7	8	9
RAZONAMIENTO MECÁNICO	55			1	2	3	4	5	6	7	8	9
RELACIONES ESPACIALES	40			1	2	3	4	5	6	7	8	9
ORTOGRAFÍA	40			1	2	3	4	5	6	7	8	9
USO DEL LENGUAJE	45			1	2	3	4	5	6	7	8	9
APTITUD ACADÉMICA	70			1	2	3	4	5	6	7	8	9

Recuerda que el PRONAM sólo indica tus aptitudes actuales. Estas pueden variar conforme vayas aprendiendo, realizando otras actividades o conociendo otros campos laborales y profesionales.

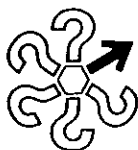


TABLA DE PROFESIONES Y OCUPACIONES

La siguiente tabla te muestra *algunos ejemplos* de profesiones y ocupaciones afines para cada escala de interés. Si estás interesado en alguna que no aparece en esta tabla, consulta con tu orientador donde se ubica esta actividad dentro de las escalas y compara la calificación obtenida en esa escala en relación con las otras. Toma en consideración que para todas y cada una de las escalas existen carreras tanto profesionales como técnicas.

1. MECÁNICA / CONSTRUCCIÓN
Ingeniería Mecánica, Ingeniería Civil, Ingeniería Electrónica, Ingeniería en Minas y Metalurgia, Arquitectura, Diseño Industrial, Técnico en Electrónica, Dibujo Industrial, Mantenimiento Industrial, Diseño Estructural.

2. SERVICIOS DE PROTECCIÓN Derecho Penal, Fuerza Militar, Naval o Ejército, Pento, Criminología, Medicina Forense, Ministerio Público, Protección Civil o de Seguridad Carrera Policial, Armadamentismo, Agente Judicial.	3. AGRICULTURA / PECUARIA Agricultura, Biología, Ecología, Veterinaria, Oceanografía, Arqueología, Piscicultura, Pesca, Floricultura, Horticultura, Ciencias Forestales.	4. CALCULO / MATEMATICAS Matemáticas, Economía, Ingeniería de Sistemas, Actuaría, Ingeniería Química, Computación, Análisis Estadístico, informática, Topografía, Programación de Computadoras.	5. CIENCIA / TECNOLOGIA Astronomía, Física, Geología, Botánica, Bioquímica, Química, Filosofía, Biología, Laboralista, Técnicas Experimentales.
6. MEDICINA / CIENCIAS DE LA SALUD Medicina, Psicología, Nutrición, Odontología, Ingeniería Ambiental, Farmacología Biológica, Enfermería, Optometría, Paramédico, Radiología.	7. ARTE Música, Arte Dramático, Artes Plásticas, Diseño Arquitectónico, Diseño Gráfico, Danza, Cinematografía, Fotografía, Museografía, Diseño de Modas.	8. LENGUAJE / COMUNICACION ESCRITA Literatura, Ciencias de la Comunicación, Linguística, Relaciones Internacionales, Derecho, Poesía, Periodismo, Traducción de Idiomas, Corrección de Estilo, Crítica de Arte.	9. SERVICIOS COMUNITARIOS Antropología, Psicología, Ciencias Políticas, Derecho, Sociología, Trabajo Social, Administración Pública, Maestro Normalista, Fisioterapeuta, Readaptación Social.
10. EDUCACION Pedagogía, Psicología Educativa, Terapia de Lenguaje, Educación Especial, Maestro Normalista, Docencia, Orientación Vocacional, Capacitación, Terapia Educativa, Enseñanza de Idiomas.	11. DESARROLLO INFANTIL Psicología Infantil, Pediatría, Educación Especial, Educación Física, Enfermería Pediátrica, Terapia Ocupacional, Educatora, Rehabilitación Infantil, Foniatría Infantil, Uso del Tiempo Libre.	12. LIDERAZGO / COMUNICACION ORAL Relaciones Públicas, Derecho, Ciencias Políticas, Administración Pública, Comercio Internacional, Sociología, Ciencias de la Comunicación, Publicidad, Oratoria, Locutor.	13. EJECUTIVO GERENCIAL Funcionario Público, Relaciones Industriales, Relaciones Internacionales, Administración de Empresas, Comercio, Administración Pública, Ejecutivo de Empresa, Asistente Ejecutivo, Relaciones Públicas, Análisis Financiero.
14. VENTAS / MERCADOTECNIA Mercadotecnia, Ciencias de la Información, Diseño Gráfico, Comercio Internacional, Turismo, Publicidad, Promoción Inmobiliaria, Agente de Ventas, Analista de Mercado, Servicios Promocionales.	15. SERVICIOS ADMINISTRATIVOS Economía, Contabilidad, Derecho Fiscal, Finanzas, Informática Aplicada, Administración, Hotelería, Análisis de Costos, Administración de Inventarios, Secretariado Ejecutivo.	16. SERVICIOS DE ALIMENTOS Nutrición, Administración de Empresas, Química Alimentaria, Administración y Preparación de Alimentos (Chef), Turismo, Operación Hotelería, Coordinación de Banquetes, Repostería, Dietista, Cocinero.	17. PRACTICAS DE OFICINA Funcionario Bancario, Computación, Bibliotecario, Diseño Técnico, Contador Privado, Auxiliar Contable, Secretariado, Archivonomía, Capturista, Taquimecanografía.

COMO INTERPRETAR LA TABLA DE RELACION ENTRE INTERESES Y APTITUDES.

Existe una estrecha vinculación entre intereses y aptitudes. Las personas obtienen mayor satisfacción y éxito al desenvolverse en ambientes que les permiten poner en práctica sus habilidades y expresar sus actitudes y valores. Por ello, es importante que entiendas la relación entre tus aptitudes y tus intereses.

Si presentaste la Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM, en la página 6 encontrarás una Tabla que relaciona Intereses con Aptitudes. Con ella podrás comparar las calificaciones que obtuviste en ambas pruebas.

1. Debes tener a la mano tus dos *Reportes para el Alumno*: el de la Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM, y el de la Prueba IDEAS.

En la tabla se han coloreado las aptitudes que son **deseables** para las diversas profesiones u ocupaciones. Los cuadros coloreados indican que, para carreras relacionadas con esa escala se requiere tener o desarrollar aptitudes promedio o superiores al promedio.

2. En la columna de IDEAS Estanina, anota las calificaciones que obtuviste para cada escala.

3. Identifica las 3 escalas de interés en las que obtuviste las calificaciones más altas y enciérralas en un círculo.

4. Una vez identificadas las escalas de interés más alto anota, en cada recuadro coloreado, el valor de la Estanina (E) MIXTO que obtuviste en la Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM. Debes hacerlo en el renglón que corresponda a tu nivel académico actual. Recuerda que la parte coloreada indica las aptitudes deseables para la escala.

5. Compara si tus aptitudes más desarrolladas coinciden con las que son **deseables** en las escalas de interés que previamente identificaste.

Los números que corresponden a las aptitudes coloreadas deben tener un valor de 4 o más. Si en alguna aptitud obtuviste un valor menor a cuatro y realmente te interesa estudiar esa área, tendrás que reforzar esa aptitud.

Las aptitudes deseables son aquellas que más se necesitan para desempeñarte con éxito, en un conjunto de profesiones u ocupaciones dadas.

Se requiere, cuando menos, tener o desarrollar 2 aptitudes de las señaladas en cada escala para tener más altas posibilidades de éxito.

RELACION ENTRE INTERESES Y APTITUDES

PRACTICO	No.	ESCALA	ESTANINAS IDEAS	NIVEL ACADEMICO	ESTANINAS de la Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM									
					RV	RN	RA	VVP	RM	RE	OR	UL	AA	
1		MECANICA / CONSTRUCCION		Preparatoria										
				Secundaria										
2		SERVICIOS DE PROTECCION		Preparatoria										
				Secundaria										
3		AGRICULTURA / ECOLOGIA		Preparatoria										
				Secundaria										
INVESTIGATIVO	No.	ESCALA	ESTANINAS IDEAS	NIVEL ACADEMICO	ESTANINAS de la Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM									
					RV	RN	RA	VVP	RM	RE	OR	UL	AA	
4		CALCULO / MATEMATICAS		Preparatoria										
				Secundaria										
5		CIENCIA / TECNOLOGIA		Preparatoria										
				Secundaria										
6		MEDICINA / CIENCIAS DE LA SALUD		Preparatoria										
				Secundaria										
ARTISTICO	No.	ESCALA	ESTANINAS IDEAS	NIVEL ACADEMICO	ESTANINAS de la Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM									
					RV	RN	RA	VVP	RM	RE	OR	UL	AA	
7		ARTE		Preparatoria										
				Secundaria										
8		LENGUAJE / COMUNICACION		Preparatoria										
				Secundaria										
SOCIAL	No.	ESCALA	ESTANINAS IDEAS	NIVEL ACADEMICO	ESTANINAS de la Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM									
					RV	RN	RA	VVP	RM	RE	OR	UL	AA	
9		SERVICIOS COMUNITARIOS		Preparatoria										
				Secundaria										
10		EDUCACION		Preparatoria										
				Secundaria										
11		DESARROLLO INFANTIL		Preparatoria										
				Secundaria										
EMPRENDEDOR	No.	ESCALA	ESTANINAS IDEAS	NIVEL ACADEMICO	ESTANINAS de la Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM									
					RV	RN	RA	VVP	RM	RE	OR	UL	AA	
12		LIDERAZGO / COMUNICACION		Preparatoria										
				Secundaria										
13		EJECUTIVO / GERENCIAL		Preparatoria										
				Secundaria										
14		VENTAS / MERCADOTECNIA		Preparatoria										
				Secundaria										
METODICO	No.	ESCALA	ESTANINAS IDEAS	NIVEL ACADEMICO	ESTANINAS de la Prueba Diferencial de Aptitudes PROUNAM									
					RV	RN	RA	VVP	RM	RE	OR	UL	AA	
15		SERVICIOS ADMINISTRATIVOS		Preparatoria										
				Secundaria										
16		SERVICIOS DE ALIMENTOS		Preparatoria										
				Secundaria										
17		PRACTICAS DE OFICINA		Preparatoria										
				Secundaria										

CARRERAS QUE SE IMPARTEN EN LA UNAM POR ÁREAS DEL BACHILLERATO

PLANTELES

ÁREA DE CIENCIAS FÍSICO MATEMÁTICAS (1)

Carrera	Plantel
C.D. 0. 9. 8. 10. AGRICULTURA	1
C.D. 0. 9. 8. 10. B. ARQUITECTURA	1
C.D. 0. 9. 8. 10. C. CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN	1
C.D. 0. 9. 8. 10. D. DISEÑO INDUSTRIAL	1
C.D. 0. 9. 8. 10. E. FÍSICA	1
C.D. 0. 9. 8. 10. F. INGENIERÍA AGRÍCOLA	1
C.D. 0. 9. 8. 10. G. INGENIERÍA CIVIL	1
C.D. 0. 9. 8. 10. H. INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN	1
C.D. 0. 9. 8. 10. I. INGENIERÍA DE MINAS Y METALURGIA	1
C.D. 0. 9. 8. 10. J. INGENIERÍA GEODÉSICA	1
C.D. 0. 9. 8. 10. K. INGENIERÍA GEOLÓGICA	1
C.D. 0. 9. 8. 10. L. INGENIERÍA MECÁNICA	1
C.D. 0. 9. 8. 10. M. INGENIERÍA PETROLERA	1
C.D. 0. 9. 8. 10. N. INGENIERÍA TOPOGRÁFICA Y GEODÉSICA	1
C.D. 0. 9. 8. 10. O. MATEMÁTICAS APLICADAS Y COMPUTACIÓN	1
C.D. 0. 9. 8. 10. P. VIBRACIONISMO	1
C.D. 0. 9. 8. 10. Q. INGENIERÍA EN TELECOMUNICACIONES	1
C.D. 0. 9. 8. 10. R. INGENIERÍA ELÉCTRICA Y ELECTRÓNICA	1
C.D. 0. 9. 8. 10. S. INGENIERÍA MECÁNICA	1
C.D. 0. 9. 8. 10. T. INGENIERÍA INDUSTRIAL	1

ÁREA DE DISCIPLINAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS (3)

Carrera	Plantel
C.D. 1. 1. 0. 3. A. ADMINISTRACIÓN	1
C.D. 1. 1. 0. 3. B. CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	1
C.D. 1. 1. 0. 3. C. PERIODISMO Y COMUNICACIÓN COLECTIVA	1
C.D. 1. 1. 0. 3. D. CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	1
C.D. 1. 1. 0. 3. E. CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	1
C.D. 1. 1. 0. 3. F. CONTADURÍA	1
C.D. 1. 1. 0. 3. G. ECONOMÍA	1
C.D. 1. 1. 0. 3. H. GEOGRAFÍA	1
C.D. 1. 1. 0. 3. I. INFORMÁTICA APLICADAS Y COMPUTACIÓN	1
C.D. 1. 1. 0. 3. J. PLANIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO AGROPECUARIO	1
C.D. 1. 1. 0. 3. K. RELACIONES INTERNACIONALES	1
C.D. 1. 1. 0. 3. L. SOCIOLOGÍA	1

ÁREA DE DISCIPLINAS SOCIALES (4)

Carrera	Plantel
C.D. 1. 1. 0. 3. A. DERECHO	1
C.D. 1. 1. 0. 3. B. TRABAJO SOCIAL	1

ÁREA DE CIENCIAS QUÍMICO BIOLÓGICAS (2)

Carrera	Plantel
C.D. 2. 2. 0. 4. A. BIOLOGÍA	2
C.D. 2. 2. 0. 4. B. INGENIERÍA Y OBSTETRICIA	2
C.D. 2. 2. 0. 4. C. INGENIERÍA AGRÍCOLA	2
C.D. 2. 2. 0. 4. D. INGENIERÍA EN ALIMENTOS	2
C.D. 2. 2. 0. 4. E. INGENIERÍA QUÍMICA	2
C.D. 2. 2. 0. 4. F. METALURGIA	2
C.D. 2. 2. 0. 4. G. INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA BÁSICA	2
C.D. 2. 2. 0. 4. H. MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA	2
C.D. 2. 2. 0. 4. I. ODONTOLOGÍA O CIRUJANO DENTISTA	2
C.D. 2. 2. 0. 4. J. QUÍMICA DE ALIMENTOS	2
C.D. 2. 2. 0. 4. K. QUÍMICA FARMACÉUTICO	2
C.D. 2. 2. 0. 4. L. QUÍMICA INDUSTRIAL	2
C.D. 2. 2. 0. 4. M. OPTOMETRÍA	2

ÁREA DE BELLAS ARTES (6)

Carrera	Plantel
C.D. 3. 3. 0. 6. A. ARTES VISUALES	3
C.D. 3. 3. 0. 6. B. CANTO	3
C.D. 3. 3. 0. 6. C. COMPOSICIÓN	3
C.D. 3. 3. 0. 6. D. COMPOSICIÓN	3
C.D. 3. 3. 0. 6. E. DISEÑO GRÁFICO	3
C.D. 3. 3. 0. 6. F. EDUCACIÓN MUSICAL	3
C.D. 3. 3. 0. 6. G. ETNOLOGÍA	3
C.D. 3. 3. 0. 6. H. ETNOLOGÍA	3
C.D. 3. 3. 0. 6. I. INSTRUMENTISTA	3
C.D. 3. 3. 0. 6. J. INSTRUMENTISTA	3
C.D. 3. 3. 0. 6. K. PIANO	3
C.D. 3. 3. 0. 6. L. PIANO	3

- A. ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS
- B. ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA
- C. ENP ACATLÁN
- D. ENP ARAGÓN
- E. ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA
- F. ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL
- G. FACULTAD DE ARQUITECTURA
- H. FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
- I. FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
- J. FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN
- K. FACULTAD DE DERECHO
- L. FACULTAD DE ECONOMÍA
- M. FES CUATITLÁN
- N. FES ZARAGOZA
- O. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
- P. FACULTAD DE INGENIERÍA
- Q. FACULTAD DE MEDICINA VETERINARIA
- R. FACULTAD DE ZOOTECNIA
- S. FACULTAD DE ODONTOLOGÍA
- T. FACULTAD DE PSICOLOGÍA
- U. FACULTAD DE QUÍMICA
- V. UNAM CAMPUS AZTECALA
- W. UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE POSGRADO CCH/ INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIOMÉDICAS

NOTAS ACLARATORIAS

- (a) Opción a Sistema Universitario Abierta
- (b) Nivel Técnico Profesional
- (c) Se ingresa a la carrera de Arquitectura y después de los dos primeros semestres se debe realizar una entrevista con la Comisión de Selección de Aspirantes
- (d) Después de cursar el primer año de la carrera de Arquitectura deberá presentar una entrevista vocacional
- (e) Es indispensable presentar un examen especial de conocimientos y participar en un curso propedéutico
- (f) En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales estas constituyen en sí dos carreras con planes de estudio propios.

- (a) Se ingresa a la carrera de Contaduría o Administración, y después de cursar los 4 primeros semestres, en Cd. Universitaria, y los dos primeros semestres en la FES Cuatitlán, con un promedio mínimo de B.
- (b) Es indispensable presentar examen diagnóstico (inglés y francesas) o una entrevista (alemanas e italianas) previo ingreso a la licenciatura.
- (c) Es indispensable participar en un curso propedéutico de tres años.
- (d) Se ingresa a la carrera de Ingeniería Eléctrica y Electrónica o a Ingeniería en Computación, y en el 4º semestre se opta por el cambio a Ingeniería en Telecomunicaciones.

NOTAS:
 DESD. GUÍA DE CARRERAS 1985
 SUA. INFORMACIÓN GENERAL, 1985
 REVISIÓN: ENERO 1985

Anexo 4

Carrera	Plantel
C.D. 0. 9. 8. 10. A. BIBLIOTECOLOGÍA	0
C.D. 0. 9. 8. 10. B. INGENIERÍA DEL INGLÉS	0
C.D. 0. 9. 8. 10. C. ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LINGÜÍSTICOS	0
C.D. 0. 9. 8. 10. D. FILOSOFÍA	0
C.D. 0. 9. 8. 10. E. HISTORIA	0
C.D. 0. 9. 8. 10. F. LENGUA Y LINGÜÍSTICAS HISPÁNICAS	0
C.D. 0. 9. 8. 10. G. LENGUA Y LINGÜÍSTICAS MODERNAS (ALEMANAS, FRANCESAS, INGLÉSES, ITALIANAS, J.)	0
C.D. 0. 9. 8. 10. H. LINGÜÍSTICAS CLÁSICAS	0
C.D. 0. 9. 8. 10. I. LINGÜÍSTICA DRAMÁTICA Y TEATRO	0
C.D. 0. 9. 8. 10. J. PEDAGOGÍA	0

**ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
PLAN DE ESTUDIOS DEL 6º AÑO
MATERIAS ESPECÍFICAS DE CADA ÁREA**

ÁREA DE CIENCIAS FÍSICO MATEMÁTICAS (1)	HRS.
MATEMÁTICAS	3
DIBUJO	3
CONSTRUCTIVO	3
FÍSICA	4
MATERIA OPTATIVA	3

ÁREA DE CIENCIAS QUÍMICO BIOLÓGICAS (2)	HRS
MATEMÁTICAS	3
BIOLOGÍA	4
FÍSICA	4
QUÍMICA	4
MATERIA OPTATIVA	3

ÁREA DE DISCIPLINAS ECONÓMICAS ADMINISTRATIVAS (3)	HRS.
MATEMÁTICAS	3
GEOGRAFÍA	3
ECONOMÍA	3
SOCIOLOGÍA	3
MATERIA OPTATIVA	3

ÁREA DE DISCIPLINAS SOCIALES (4)	HRS.
HISTORIA DE LAS DOCTRINAS FILOSÓFICAS	3
HISTORIA DE LA CULTURA	3
SOCIOLOGÍA	3
MATERIA OPTATIVA	3

ÁREA DE HUMANIDADES CLÁSICAS (5)	HRS
HISTORIA DE LAS DOCTRINAS FILOSÓFICAS	3
ESTÉTICA	2
LATÍN	3
GRIEGO	3
MATERIA OPTATIVA	3

ÁREA DE BELLAS ARTES (6)	HRS.
HISTORIA DEL ARTE	3
ESTÉTICA	2
MATERIA OPTATIVA	3
MATERIA OPTATIVA	3

MATERIAS COMUNES A TODAS LAS ÁREAS

PSICOLOGÍA	HRS
LITERATURA HÉXICA Y EPICO AMERICANA	3
LITERATURA UNIVERSAL	2
NOIONES DE DERECHO POSITIVO MEXICANO	3
LENGUA EXTRANJERA	3

MATERIAS OPTATIVAS A TODAS LAS ÁREAS

TEMAS SELECTOS DE FÍSICA	3
TEMAS SELECTOS DE MATEMÁTICAS	3
TEMAS SELECTOS DE BIOLOGÍA	3
TEMAS SELECTOS DE QUÍMICA	3
GEOLOGÍA Y MINERALOGÍA	3
COSMOGRAFÍA	3
GEOLOGÍA	3
INGLÉS I	3
FRANCÉS I	3
ITALIANO I	3
ALEMÁN I	3
PRACTICAS ADMINISTRATIVAS Y COMERCIALES	3
PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE MÉXICO	3
MODELADO	2
HIGIENE MENTAL	3
REVOLUCIÓN MEXICANA	3
PROBLEMAS SOCIALES, ECONÓMICOS Y POLÍTICOS DE MÉXICO	3



**carreras que se
imparten en la
UNAM**

**POR ÁREAS DEL
BACHILLERATO**



SECRETARÍA DE SERVICIOS ACADÉMICOS
DIRECCIÓN GENERAL DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL