

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**PROPUESTA DE UN MODELO DE CONSEJO. DIRIGIDO A LOS ALUMNOS QUE
CURSAN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR, PARA AYUDARLOS A RESOLVER
PROBLEMAS.**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA.
P R E S E N T A:
FRANCISCO JAVIER GARCIA SANTOS.

DIRECTORA: LIC. CONCEPCIÓN CONDE ALVAREZ.

REVISORA: LIC. GUADALUPE OSORIO ALVAREZ.

CIUDAD UNIVERSITARIA, MAYO DE 2006.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

ÍNDICE

	Página.
RESUMEN	III
INTRODUCCIÓN	IV
CAPITULO I. ANTECEDENTES.	
1.1 Antecedentes de la Orientación Educativa.	1
1.2 Antecedentes la la Orientación Educativa a Nivel Medio Superior en la UNAM.	2
1.3 Funciones de la Orientación Educativa.	5
1.4 Objetivos de la Orientación Educativa.	7
1.5 Antecedentes del Consejo.	8
1.6 Funciones del Consejo.	12
1.7 Función del Diálogo en el Consejo.	14
1.8 Función y Perfil del Consejero.	17
CAPITULO II. PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS.	
2.1 Gestalt.	20
2.2 Teoría de las Expectativas y Evaluación.	23
2.3 Teoría de la Auto-eficacia Percibida.	28
2.4 Terapia Centrada en el Cliente.	32
CAPITULO III. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	
3.1 Definición.	41
3.2 Teorías.	46
CAPITULO IV. PROPUESTA DE UN MODELO DE CONSEJO.	
4.1 Justificación del Modelo de Consejo.	50
4.2 Descripción de los contenidos del Modelo de Consejo.	51
4.3 Presentación del Modelo de Consejo.	53
4.4 Consideraciones Psicoéticas aplicables al Modelo.	60
CONCLUSIONES.	64
REFERENCIAS.	66

RESUMEN

En el presente trabajo se propone un Modelo de Consejo con el objetivo de poder ayudar a los alumnos, que cursan el nivel medio superior, a que, a través del autoconocimiento de sus potencialidades resuelvan los problemas de ajuste personal que estén interfiriendo con el desarrollo integral de su personalidad. Esta propuesta, no solamente explica el proceso que vive el alumno en el momento en que está resolviendo un problema, también propone las habilidades que debe aprender y llevar a cabo para resolver el problema que presenta. Considerando que es un proceso en donde participan dos personas, el Modelo de Consejo propuesto también explica las habilidades que debe mostrar el Orientador durante el proceso de Consejo que sostenga con el alumno, con la finalidad de facilitar el aprendizaje de las nuevas habilidades que debe adoptar y poner en práctica el alumno. El propósito de elaborar un Modelo con estas características es, que el Orientador, asumiendo un rol de Consejero, potencie en el alumno el aprendizaje y práctica de nuevas habilidades que le permitan solucionar de manera eficaz sus problemas, logrando así un desarrollo integral del alumno en todos los ámbitos, y que este aprendizaje sea perdurable en la vida del alumno.

El objetivo de proponer un Modelo de Consejo con estas características es que tanto el alumno como el Orientador-Consejero, al final de todo el proceso, logren un crecimiento personal como resultado de la interacción que han vivido. Para poder lograr este acometido se ha sustentado la base teórica del Modelo de Consejo en algunos de los postulados de la Teoría de la Gestalt, la Teoría de la Auto-eficacia, la Teoría de las Expectativas y Evaluación y de la Terapia Centrada en el Cliente.

El presente trabajo esta constituido por cuatro capítulos, en donde, el primer capítulo esta conformado por los antecedentes de la orientación educativa, tanto a nivel mundial como a nivel medio superior en México, y por las funciones y objetivos que debe cubrir; los antecedentes y funciones del consejo, la función del diálogo en el consejo, y la función y perfil del consejero. En el segundo capítulo se hace una revisión de los postulados de las cuatro teorías psicológicas que se han elegido para explicar las habilidades que debe potenciar el Orientador-Consejero en el alumno, así como las habilidades que debe mostrar el Orientador-Consejero a lo largo del proceso de Consejo. En el tercer capítulo se hace una revisión de la definición que hacen algunos autores de lo que representa la solución de problemas; y se propone un diagrama en donde se explica el proceso que lleva a cabo una persona en el momento en que esta resolviendo un problema; finalizando con la definición de las cuatro teorías psicológicas que se han elegido, de lo que para ellas representa la solución de problemas. Y por último, en el cuarto capítulo se describe el Modelo de Consejo propuesto y las consideraciones psicoéticas aplicables al modelo.

INTRODUCCIÓN

“La educación desempeña un papel importante en las sociedades humanas y es un elemento esencial de la humanización del hombre. Si se quiere entender al hombre en todos los aspectos de su vida, se le tiene que proporcionar una educación integral”. (Delval, 1996). Esta educación integral tiene que estar compuesta por conocimientos que formen al alumno como un futuro profesional capaz de reflexionar sobre las causas, efectos y soluciones de los fenómenos sociales y naturales que afectan a la sociedad en la que vive; pero también se le debe enseñar habilidades que le permitan tener un sano desarrollo de su personalidad y una mejor interacción con todas las personas con las que convive; de esta forma la escuela no solamente estará cumpliendo con la función de instruir académicamente al alumno, sino también lo estará educando para que mejore su calidad de vida en todos los aspectos.

El concepto de educación para la vida tuvo un especial relieve en el movimiento de la escuela activa. Este movimiento hacía hincapié en que los aprendizajes que se adquieren en la escuela deben servir para su aplicación en la vida cotidiana, con una función activa y de desarrollo personal.

Desde sus orígenes en 1908 los servicios de orientación, que en un principio recibieron el nombre de Orientación Vocacional y que actualmente se les conoce con el nombre de Orientación Psicopedagógica u Orientación Educativa; y que para efectos de este trabajo haremos referencia a ellos con el nombre de Orientación Educativa; partiendo de la definición y función primordial descrita por Davis y Kelly en 1907, y Bisquerra en 1992, han pretendido que el alumno esté cada vez mejor preparado, no solamente en el ámbito académico sino también en la conformación y consolidación de una personalidad sana e integral, considerando siempre el aspecto humano del alumno. Entendiendo el concepto de Orientación Educativa como un proceso de ayuda a los alumnos, en todos los aspectos de su vida; tratando de que los aprendizajes adquiridos a lo largo de su estancia en la escuela le sirvan al alumno para tener un mejor conocimiento de sí mismo y de las causas que pueden explicar los fenómenos sociales que acontecen a su alrededor.

Conviene insistir en que la Orientación Educativa es un proceso continuo, que debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital. Según las circunstancias, la Orientación Educativa puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales o sociales; pero lo que da identidad a la Orientación Educativa es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada. (Bisquerra, 1998).

Los servicios de Orientación Educativa se sirven de varios modelos de intervención según sea el problema que tienen que resolver en determinado momento; así encontramos que cuando se tiene que hacer una intervención para ayudar al alumno a resolver algún tipo de problema que tenga que ver con el ajuste

de su personalidad, la Orientación Educativa emplea el modelo clínico conocido también con el nombre de Consejo. Este tipo de intervención es más personalizada y tiene como objetivo el ayudar al alumno a tener un mejor conocimiento de sí mismo, ayudándolo a resolver aquellos problemas que tienen que ver con el desarrollo integral de su personalidad.

Retomando una de las funciones de la Orientación Educativa, que es la de promover en el alumno un sano desarrollo de su persona, atendiendo los problemas de ajuste personal; se propone un Modelo de Consejo que sirva a los orientadores para ayudar a los alumnos que cursan el nivel medio superior a resolver aquellos problemas que están interfiriendo con el desarrollo adecuado de su persona.

Otro de los motivos por el cual surge la inquietud de elaborar este trabajo es que actualmente en nuestro país, dentro del ámbito educativo, en la mayoría de las instituciones educativas de nivel medio superior, los servicios de orientación educativa se encuentran bajo el mando de personal que no tiene el conocimiento necesario para poder ayudar al alumno en esta formación integral de su persona. Por lo que este servicio solamente se ocupa por atender aquellos problemas que solamente competen al área instruccional, de rendimiento académico y vocacional, dejando a un lado los problemas de ajuste personal que pueda presentar el alumno. Es por eso que este trabajo hace énfasis en que en los servicios de orientación, que se encuentran en las instituciones educativas de nivel medio superior, se encuentren profesionales que además de conocer estrategias para la elaboración de programas que eleven el rendimiento académico y ayuden a los alumnos a hacer una buena elección vocacional, también puedan ayudarlos a resolver problemas personales que interfieren con su desarrollo.

El objetivo de este trabajo es brindar una herramienta más al orientador, para que pueda ayudar a los alumnos a resolver los problemas de ajuste personal que pueda presentar durante su estancia en la escuela; teniendo en cuenta siempre la parte humana que presenta el alumno, aún en circunstancias adversas.

Debido al proceso cognitivo-conductual que deben llevar a cabo los alumnos para resolver sus problemas, el Modelo de Consejo propuesto está diseñado para ser aplicado a los alumnos de nivel medio superior.

A lo largo de este trabajo se revisan temas que pueden ser de gran utilidad para los orientadores, pretendiendo que este trabajo sea una herramienta más que pueda usarse en beneficio de la salud mental de los alumnos que cursan el nivel medio superior.

1. ANTECEDENTES.

1.1 ANTECEDENTES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

Desde sus orígenes la finalidad de la orientación ha sido ayudar a vivir con plenitud y de manera fructífera a las personas a las cuales se les ofrece el servicio. Su propósito es que las personas alcancen un desarrollo óptimo e integral de su personalidad mediante las actividades que realizan dentro y fuera de la escuela; tratando de que su formación académica no este desligada de su vida personal.

Muchos autores convienen en fijar el nacimiento de la orientación, como un servicio de apoyo que facilita el autoconocimiento de los alumnos en 1908; con la fundación en Boston del “Vocational Bureau” y con la publicación de “Choosing a Vocation” de Pearsons (1909), donde aparece por primera vez el término “Vocational Guidance” (Orientación Vocacional). (Bisquerra, 1996).

Se considera a Pearsons como el padre de la orientación vocacional por ser el primero en aplicar un método que permitía a los jóvenes, en edad escolar, de la ciudad de Boston elevar su nivel de vida. Para él, el servicio de orientación vocacional tenía como finalidad moderar los efectos negativos de la industrialización sobre los jóvenes de clases bajas. Para esto fundó en Boston el “Vocational Bureau”, el cual era un servicio público para ayudar a los jóvenes de clases bajas a encontrar trabajo, mediante el conocimiento de sí mismo para así poder elegir el empleo más adecuado de acuerdo a su perfil y necesidades.

El método empleado por Pearsons se dividía en tres etapas:

- 1) Autoanálisis: proceso mediante el cual el sujeto se conoce a sí mismo en todos los aspectos de su vida.
- 2) Información profesional: proceso mediante el cual el sujeto conoce el mundo de trabajo que más se adapta a sus aptitudes y necesidades.
- 3) Ajuste: proceso mediante el cual el sujeto elige el empleo que se adapta a sus características, aptitudes y necesidades.

Pearsons consideraba que el servicio de orientación solamente se tenía que dar en un momento determinado de la vida de los sujetos, por lo general en la adolescencia, pues consideraba que es en esta etapa de la vida en donde los sujetos tenían que elegir una profesión. Con la finalidad de que la orientación llegará a todos los sujetos, propuso que el servicio de orientación se diera dentro del marco escolar. Pero tuvieron que pasar siete años para que el School Comitte de Boston adoptara el primer programa de titulación para orientadores basado en su propuesta.

Para dar el servicio de orientación, Pearsons se apoyaba en documentación bibliográfica, biografías de personas sobresalientes en alguna profesión, información acerca de las profesiones, y de visitas a centros de trabajo.

Así como a Pearsons se le considera el pionero en trabajar el servicio de orientación vocacional con jóvenes; a Jesse B. Davis (1871-1955) se le considera el pionero en trabajar la orientación desde dentro de la escuela, integrada en el currículo escolar. Por eso se le considera el padre de la orientación educativa. En 1907, al ser nombrado director de la High School de Gran Rapids (Michigan), inició un programa destinado al cultivo de la personalidad, desarrollo del carácter y a la información profesional. En 1913 con motivo de la III Conferencia Nacional sobre Orientación Vocacional se crea la National Vocational Guidance Association (NVGA), siendo Davis uno de los miembros fundadores, junto con Leavitt, Bloomfield y otros. Esta asociación a partir de 1986 pasó a denominarse National Career Development Association (NCDA). Se trata de la primera asociación de profesionales de la orientación. (ob. cit.).

Davis consideraba que el marco escolar es el más idóneo para mejorar la calidad de vida de los sujetos y preparar su futuro social y profesional. Como instrumento propone el currículo de orientación vocacional y moral. Y es precisamente con la publicación de su libro "Vocational and Moral Guidance" en 1914, donde liga el aspecto moral con la orientación vocacional.

Para Davis el objetivo de la orientación era que el alumno obtuviera una mejor comprensión de sí mismo y de su responsabilidad social. Por lo que la orientación era el medio para contribuir al desarrollo del individuo. A diferencia de Pearsons, que consideraba que la orientación solamente se daba en una etapa de la vida, Davis concebía a la orientación como un proceso que se prolonga a lo largo de la vida de los sujetos.

Truman L. Kelly, basándose en el trabajo realizado por Davis, fue el primero en utilizar el término Educational Guidance (Orientación Educativa). En su concepción la orientación educativa consiste en una actividad de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela. (ob. cit.). Para Kelly, al igual que Davis, la orientación educativa debía estar integrada en el currículo escolar.

A estos tres autores se les considera los pioneros en la orientación por sus aportaciones; a Pearsons por ser el primero en ofrecer el servicio de orientación, a Davis por incorporar el servicio de orientación al sistema escolar y a Kelly por hacer la distinción entre la orientación vocacional y la educativa, pues a partir de este momento se comienza a considerar a la orientación como un proceso de ayuda dentro del ámbito escolar, que permitirá al alumno un desarrollo integral de su personalidad.

1.2 ANTECEDENTES DE LA ORIENTACION EDUCATIVA A NIVEL MEDIO SUPERIOR EN LA UNAM.

Los primeros indicios de la orientación a nivel medio superior en la UNAM se dan en 1906 cuando se realizan pláticas acerca de las carreras de medicina, derecho e ingeniería en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), estas pláticas tenían una

función meramente de carácter vocacional, en donde se le informaba a los alumnos el plan de estudios de cada carrera y el perfil del alumno para entrar a la carrera de su elección.

Para 1958 funciona ya en la ENP el Departamento de Orientación, con el fin de asesorar a los estudiantes en la elección de sus materias optativas, como apoyo en funciones escolares, y en la elección de carrera. En ese mismo año la Dirección General de Enseñanza Técnica y Comercial de la SEP, creó su Departamento de Orientación Educativa, y a la vez surgieron departamentos psicopedagógicos en la Universidad de Guadalajara, Monterrey y Guanajuato. La Universidad Iberoamericana funda, asimismo, su centro de Orientación Educativa.

En 1966 se inicia en la UNAM un proceso de reformas con dos metas principales; la integración y la actualización de la Universidad Nacional y convertir los servicios de orientación en una orientación integral. Para ese mismo año funcionan ya el Departamento Psicopedagógico, el Departamento de Orientación de la ENP y la Dirección General de Orientación y Servicios Sociales. En ese mismo año el Departamento de Psicopedagogía se separa de la Dirección General de Servicios Médicos de la que dependía, para formar junto con el Departamento de Orientación de la ENP la Dirección General de Servicios Sociales de la Universidad.

En 1967 la UNAM cambia el nombre de la Dirección General de Servicios Sociales por el de Dirección General de Orientación y Servicios Sociales y Orientación Vocacional de la ENP.

En 1971 con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, también a cargo de la UNAM, se crea dentro de los mismos colegios el Departamento de Psicopedagogía. Teniendo como misión ayudar a los alumnos en la elección de materias de quinto y sexto semestre, y dar a conocer las carreras que se imparten a nivel superior en la UNAM.

En 1973 la Dirección General de Orientación y Servicios Sociales se transformo en la Dirección General de Orientación Vocacional (DGOV). Con el fin de abarcar el servicio de orientación educativa tanto de las ENP como de los CCH y de todas sus escuelas a nivel superior.

En 1999 la DGOV cambió su nombre al de Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), teniendo como misión el coadyuvar a la formación integral de los alumnos, a través de propiciar su desarrollo personal, académico y profesional, durante su transito por la Universidad, mediante la prestación de orientación y servicios educativos que les otorgue apoyos y estímulos para favorecer la calidad de su permanencia en la institución y su desempeño académico; proporcionar información que apoye la toma de decisiones; brindar la oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades profesionales en la solución de problemas tanto personales como de la comunidad, fomentando una consciencia de servicio y retribución a la sociedad; y facilite su incorporación al mercado laboral. (Gutiérrez, 1999).

Fuera de la UNAM los servicios de Orientación Educativa se dieron a partir de la década de los cincuenta de la siguiente manera (Díaz, 1995; en López, 2001):

Primero fue consolidado, en 1958, en las escuelas secundarias y en el Instituto Politécnico Nacional. En ese mismo año la Secretaría de Educación Pública creó el departamento de Orientación Educativa.

Para 1966 el Estado creó el Sistema Nacional de Orientación Vocacional (SNOV) y en 1984 el Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE) como medios que favorecen el desarrollo de los servicios de Orientación Educativa, mismos que han presentado tres etapas principales.

La primera etapa corresponde a la función específica del consejo profesional, que consistía en proporcionar atención especial a los alumnos que realizaban con poco éxito su trabajo académico, se preocupaba exclusivamente por la vida profesional al concluir su educación formal. El servicio era proporcionado por una oficina especial, centrada básicamente en la orientación psicopedagógica y se efectuaba una sola vez en la vida académica del alumno, en el momento en que estaba a punto de concluir sus estudios y consistía fundamentalmente en proporcionar consejos sobre el trabajo que se iba a desempeñar.

La segunda etapa corresponde a la orientación vocacional, en este caso se remarca la importancia que tiene la orientación como servicio de apoyo y consejo vocacional, donde la orientación educativa y vocacional están en el mismo plano; el estudiante recibe apoyo específico para conocer sus aptitudes e intereses vocacionales, y para tal propósito el orientador aplica la psicometría. La asesoría se brinda únicamente a los alumnos que se encuentran en el grado escolar antecedente al próximo nivel educativo.

La tercera etapa hace especial énfasis en la Orientación Educativa integral, que se caracteriza por concebir a la orientación como un proceso permanente en la vida escolar del individuo, considerando los distintos aspectos que influyen en su desarrollo psicológico, social y cultural; el aspecto vocacional se convierte sólo en una parte de todo el proceso de orientación que se encuentra presente a lo largo de los tres años que constituyen la educación secundaria.

Es así como la Orientación Educativa, en esta última etapa, participa en el abatimiento del bajo rendimiento escolar, y por lo tanto en la deserción escolar; la mediación entre la educación superior y el mercado de trabajo a través del control de alumnos que ingresan, específicamente en el nivel superior, al mismo tiempo que promueve la educación tecnológica, capacitando para el trabajo como opción terminal.

Con la finalidad de cubrir las funciones de orientación en México, en 1990 el Programa Nacional de Orientación Educativa, propuso que la enseñanza de temáticas de la orientación educativa se impartiera en grupo y no exclusivamente de forma individual, ya que esto básicamente contribuiría al mejoramiento de la adquisición del aprendizaje. Asimismo se concibió que en la orientación vocacional

se debía considerar la situación económica y las características de las carreras en relación con las actitudes, aptitudes e intereses de los alumnos.

Precisamente en la década de los noventa, los orientadores se encontraban con un nombramiento predominantemente académico, además de actividades administrativas. Dentro de las actividades académicas se incluía la materia de Orientación Educativa, que se impartió de 1993 a 2000, sólo para alumnos de tercer grado de secundaria.

Para ayudar a impartir esta materia, la SEP creó un libro para el maestro de orientación con un enfoque en la comunicación como eje integrador de los conocimientos (información, experiencia, intereses); en la prevención como el propósito central y coadyuvante para la construcción de actitudes de autoestima, respeto y tolerancia y la resignificación de valores; y en el trabajo colectivo a partir de los intereses o situaciones problemáticas que propongan los alumnos del grupo, entre los cuales se proponen: sexualidad y comunicación, función de la adolescencia, proyectos de vida, adicciones, deporte, salud, nutrición, decisión vocacional y procreación. Este material a pesar de ser un muy buen intento por darle estructura al trabajo del orientador frente al grupo, careció de una adecuada difusión.

Como se ha visto una de las instituciones más importantes en México, por el número de alumnos a los que ofrece sus servicios de orientación a nivel medio superior, tanto en la ENP y el CCH, es la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) de la UNAM.

Entre los servicios que ofrece la DGOSE se encuentran; el de orientación profesional, talleres para mejorar el rendimiento académico, bolsa de trabajo y el de orientación especializada. Con la finalidad de que se puedan llevar a buen término estos servicios, los encargados de impartir y estar a cargo de estos servicios son psicólogos y pedagogos egresados de la propia Universidad.

1.3 FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

En los renglones anteriores se revisó un poco de la historia, tanto a nivel internacional como nacional, del servicio de Orientación Educativa; a continuación se mencionan las funciones, que debe procurar el servicio de Orientación Educativa. Estas funciones están basadas en los planteamientos de algunos autores que perciben el servicio de orientación vocacional como un servicio que proporcione al alumno herramientas que le permitan interactuar de manera eficaz con su ambiente. Y que además consideran que el servicio de orientación no solamente debe abarcar cuestiones de índole académico sino también de la vida personal del alumno.

Weinberg (1969), plantea que una función vital de la orientación es promover en los alumnos la salud mental, es decir, lograr que el alumno sea productivo en la sociedad en que vive, que tenga un sentimiento de seguridad en sí mismo, una percepción eficaz y relación fácil con la realidad, y una noción de creatividad y autonomía. Este estado de salud mental óptimo es alcanzado por el alumno cuando

el orientador le ayuda a encontrar los valores a los que aspira, encontrando así el alumno un sentimiento de responsabilidad para consigo mismo, una autorrealización, sentirse una persona creativa, trabajar y amar con tal confianza en su capacidad para hacerlo; verse como un ser individual con las potencialidades necesarias para poder vivir con armonía consigo mismo y con la sociedad en la que vive.

Afirmar que la orientación tiene por función la salud mental no significa negar la relación tradicional de persona a persona, pero si el criterio que nos guía es el de aprender los métodos adaptativos capaces de mejorar nuestro rendimiento educacional en un momento determinado, entonces el estudiante desfavorecido se verá introducido en el mismo molde educacional rutinario que es tan disfuncional en el plano de la salud mental de nuestra sociedad.

Bisquerra (1992), basado en el modelo planteado por Morril, Octting y Hurst (1974), elaboró un programa de orientación, tratando de abarcar las áreas de prevención y desarrollo integral de los estudiantes. Algunas de las funciones de este modelo son:

- Organización y planificación de la orientación.
Esta función pretende planificar programas de intervención, ya sea a nivel preventivos, de desarrollo o correctivos.
- Diagnóstico psicopedagógico.
En esta función el orientador coopera con el tutor en el conocimiento del alumno. De esta forma se tiene un análisis del desarrollo del alumno, en las dimensiones física, afectiva, cognitiva social y psicomotriz.
- Programas de intervención.
En esta función se trabaja la prevención de conductas de alto riesgo; promoviendo y desarrollando programas de educación para la salud.
- Función de consulta.
En esta función el orientador trabaja con el alumno a través del consejo y asesoramiento individual en todos los aspectos, personal, vocacional, académico, etc.

Para Rodríguez (1991), las funciones de la orientación son:

- Ayuda: para que el orientado consiga su adaptación, en cualquier momento o etapa de su vida y en cualquier contexto, para prevenir desajustes y adoptar medidas correctivas, en su caso. Esta función intenta reforzar las aptitudes del orientado para que alcance el dominio de resolución de sus propios problemas.
- Educativa y evolutiva: para reforzar en los orientados todas las técnicas de resolución de problemas y adquisición de confianza en las propias fuerzas y debilidades.

- Asesoría y diagnóstico: por la que se intenta recoger datos de la personalidad del orientado, cómo opera y estructura, como integra los conocimientos y actitudes y cómo desarrolla sus posibilidades. Para recolectar esta información el orientador se basa tanto en las pruebas psicológicas como en la asesoría individualizada.
- Informativa: sobre las posibilidades que ofrece el contexto en donde se desarrolla el orientado, así como de su situación personal.

Estos autores coinciden en que el servicio de Orientación Educativa tiene como finalidad ayudar a los alumnos, que solicitan el servicio, a mejorar su calidad de vida, tanto académica como personal; proporcionándoles las herramientas necesarias para que puedan resolver cualquier adversidad que interfiera con su desarrollo.

1.4 OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

En la formulación de los objetivos de la Orientación Educativa debe tenerse siempre presente el contexto en el cual va a desarrollarse el programa de intervención. Los objetivos que en seguida se proponen son a nivel general; deben entenderse como guías o sugerencias, que deberán ser adaptadas *mutatis mutandis* a cada situación real y concreta. Como ejemplos sugerentes de objetivos generales de un programa de orientación están los siguientes:

- En la dimensión educativa.
 - Integración del alumno en el medio escolar.
 - Adquirir habilidades de estudio eficiente.
 - Desarrollar habilidades de eficiencia lectora.
 - Posibilitar el desarrollo del aprendizaje autónomo.
- En la dimensión de desarrollo de la carrera.
 - Adquirir información de las características personales en relación a requisitos ocupacionales.
 - Adquirir información sobre estudios y formación profesional, así como de centros donde cursarlos.
 - Desarrollar estrategias de toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.

- En la dimensión de desarrollo personal.
- Lograr una adaptación social activa y comprometida.
- Formular y concretar un proyecto personal de vida.
- Facilitar el desarrollo de las propias metas y valores.
- Conseguir la autorrealización personal y social.
- Desarrollar el autoconocimiento y la autocomprensión.
- Integración y desarrollo de sí mismo.
- Mejora de las relaciones interpersonales.
- Conseguir una autonomía que permita una autodeterminación.
- Capacidad para aceptar los hechos de forma realista.
- Desarrollo de habilidades de vida.
- Desarrollar al máximo las propias potencialidades. (Bisquerra, 1992).

1.5 ANTECEDENTES DEL CONSEJO.

Desde el comienzo de los tiempos, los hombres han juzgado necesario trabajar juntos para la protección y el bienestar comunes, y han descubierto que los beneficia pedir y dar consejo cuando ello es indispensable.

En sus orígenes el consejo se daba, en gran medida, por compasión hacia un amigo en dificultades, o por personas religiosas que partían, en su pensamiento, de ciertos postulados, o por aquellas investidas de autoridad legal, que hablaban en representación de las reglas y costumbres de la sociedad. Cualesquiera que hayan sido las fuentes del consejo, la presuposición básica era que el hombre no siempre puede ver claramente sus propios problemas. (Beck, 1973).

Dentro de las instituciones educativas una fase esencial de los servicios de orientación educativa es el consejo, este tipo de servicio es una orientación personalizada cuya finalidad es potenciar en el alumno el autoconocimiento y la autocomprensión de sí mismo; tratando que sea él mismo quien pueda solucionar cualquier tipo de problemas que esté afectando alguna área de su vida.

La actividad orientadora incluye diversas técnicas de recogida de datos, como fuente de información necesaria acerca del individuo. La observación del orientado por el orientador, la entrevista con los padres, etc., forman parte de este programa. Una vez organizados los medios y estudiados detenidamente, se procede a orientar.

Este momento se denomina “consejo”, ayuda explícita a un escolar determinado. Así aparece el consejo como fase culminante en el proceso orientador, un intento de solucionar cualquier problema.

De un modo continuo se enfrenta el orientador con diversos casos que llaman su atención: un niño que, a pesar de su capacidad mental, no progresa en los estudios; un adolescente que, aunque rinde satisfactoriamente, se manifiesta inadaptado. Estas situaciones pueden ser pasajeras, un paréntesis en la vida del escolar. La fatiga, incluso los cambios del clima, influyen de manera acusada sobre muchos. Sin embargo, estas manifestaciones son, a veces, continuas y perturbadoras; por tanto amenazan el desarrollo del alumno. El orientador debe comenzar entonces a poner en práctica su programa de orientación de un modo individual. Aplica distintas técnicas, explora el ambiente familiar y reúne toda la información que esté a su alcance. Con todo ello elabora un fichero amplio y detallado donde quedan esclarecidas, en parte, sus interrogaciones acerca del orientado. El conjunto de síntomas se convierte en un cuadro armónico y se traduce en imágenes expresivas. Ante estos resultados de la investigación, procede a establecer relaciones directas con el escolar. En esta situación, la ayuda recae unas veces sobre el aprendizaje, el aspecto intelectual; otras, el acento se carga sobre las relaciones, la faceta afectiva. Con esto, y conviene reiterarlo, no quiere decirse que es factible separar un aspecto de otro. Se trata, únicamente, de dirigir el ataque al origen del trastorno, al punto débil dentro de la unidad. De ahí que el consejo –como se aludía antes- no deba calificarse de intelectual, afectivo, social, etc., sino de integral. (en, Conde, 2002).

Durante la etapa comprendida entre la Primera Guerra Mundial y el final de los años cuarenta comienza a desarrollarse el “*counseling*”. En Estados Unidos, a partir de la década de los años veinte, se empieza a utilizar cada vez más los términos “*educational guidance*” y “*vocational guidance*”, mientras que en Europa se generaliza más el de orientación profesional. En esta época se advierte un interés creciente por considerar la orientación como algo más que un simple informar sobre las ocupaciones, considerándose como una intervención más comprometida encaminada a que los alumnos fueran capaces de conocerse a sí mismos, también su entorno más cercano y, además, ayudarles en el proceso de ajuste y de toma de decisiones vocacionales. (Bisquerra, 1998).

Proctor, en 1925, consideraba que el servicio de orientación no tenía que abarcar problemas escolares únicamente. Para Proctor, hay momentos en que el alumno no es capaz de integrar su entorno y su autoconocimiento con los objetivos educacionales y profesionales que exige la escuela; por lo que se le debe proporcionar al alumno ayuda personalizada que facilite su ajuste personal. Es quizás con este planteamiento y con la influencia de los años veinte, de la higiene mental, los tests, los estudios sobre el desarrollo del niño, la introducción de los registros acumulativos y la educación progresiva, que la orientación empieza a recibir influencias del modelo clínico; con la finalidad de brindar un servicio más amplio dentro de la orientación.

Proctor, Benefield y Wrenn, en 1931, adoptando el modelo clínico como método de intervención, introducen el modelo de counseling dentro del servicio de orientación, como un servicio de ayuda individualizada; cuya finalidad es ayudar a los alumnos a tener una adecuada comprensión de la información profesional en relación con las características personales.

Caplan (1970, en López 2001), considera que el consejo es un proceso voluntario entre dos personas cuya finalidad es resolver un problema, que puede ser iniciado y terminado por cualquiera de las dos partes en el momento que lo deseen. Su objetivo es ayudar al aconsejado a desarrollar habilidades y aptitudes que le permitan actuar de manera efectiva en su vida.

Hahn y Mac Lean (en Jiménez, 1983), definen al consejo como un proceso que tiene lugar en una relación de persona a persona, entre un individuo perturbado por problemas que no puede manejar solo y un profesional cuya formación y experiencia lo califican para ayudar a otros a alcanzar soluciones para diversos tipos de dificultades personales.

Para Rogers (1984), el consejo es una relación estructurada y permisiva que permite al cliente comprenderse mejor a sí mismo, de tal manera que pueda ir dando pasos positivos a la luz del nuevo enfoque que quiere dar a su vida.

Rivas (1988), define al consejo como un proceso de ayuda técnica solicitado por una persona en situación de incertidumbre, estructurado adecuadamente para lograr el mejor desarrollo de la carrera personal, facilitando y clarificando cuanta información relevante sea precisa para la evaluación de sus experiencias y la toma de decisiones eficaces. Este proceso parte del análisis de la realidad personal tal como la percibe el individuo, de los hechos y actividades vocacionales que favorecen los planes a corto, medio y largo plazo, proponiendo los reajustes, actividades, etc., que el proceso va requiriendo y a los que el sujeto libre y progresivamente se va comprometiendo.

Rodríguez (1991), define el proceso de consejo como una relación profesional entre un consejero formado y un cliente. En donde el consejero pretende ayudar al cliente a entender y clarificar sus puntos de vista desde su espacio vital y a aprender a alcanzar sus objetivos previstos mediante elecciones conscientes y bien documentadas, mediante la solución efectiva de problemas tanto emocionales como personales.

Para Bisquerra (1992), el servicio de consejo es un tipo de asesoramiento personal individualizado basado en la relación cara a cara. Esta técnica permite que el aconsejado sienta confianza para expresar libremente aquellos factores que considera que están impidiendo su desarrollo.

Para Baker (1996), el consejo es un método viable para remover los aspectos que impiden la salud mental, previniendo que esto ocurra principalmente.

La Asociación Británica para el Counseling (1992), definen al consejo como “la utilización hábil y fundamentada de la relación y la comunicación, con el fin de desarrollar el autoconocimiento, la aceptación, el crecimiento emocional y los recursos personales”. (Bisquerra, 1998).

El consejo se centra en el individuo, en sus problemas, y necesidades, y le ayuda enseñándole lo que precisa para resolver sus problemas. Así, el aconsejado llega a ser capaz e independiente para superar futuras dificultades. (Rodríguez, 1991).

El consejo visto como un modelo de ayuda, al igual que la orientación, surge como un medio para mantener la salud mental, integrando también los aspectos sociales y medioambientales que rodean al individuo. El consejo por lo tanto, surge inspirado en el deseo altruista de contribuir con el bienestar psicológico de las personas o el éxito organizacional o escolar según sea el caso; siendo por lo general psicólogos, trabajadores sociales y aquellos especializados en esta rama los encargados de desarrollarlo. (Wallace y Hall, 1996, en López 2001).

El servicio de consejo se asemeja a una psicoterapia, sin embargo en el consejo se pretende ayudar a las personas que tienen problemas en el transcurso de su crecimiento, por lo que esta siendo afectado su desarrollo. Mientras que la psicoterapia es un servicio cuya finalidad es la de curar los conflictos desintegradores o destructores de la personalidad. El consejo tiene una finalidad preventiva, la psicoterapia tiene una finalidad rehabilitatoria.

En la vida práctica, la línea divisoria entre el consejo y la psicoterapia no puede ser trazada exactamente. En teoría podemos afirmar que la misión del consejero consiste en ayudar a las personas capaces de afrontar cualquier género de responsabilidad, pero no dispuestas, acaso, a asumirla. El psicoterapeuta, en cambio, tiene por cometido asistir a aquellos que son incapaces de asumir tal responsabilidad, no obstante estar, quizá, dispuestos a aceptarla. (Kunkel, 1957).

Para Fuster (1977), se usa la palabra Psicoterapia para expresar la relación entre el psiquiatra o psicólogo clínico con los claramente psicóticos o psiconeuróticos. En cambio, el Consejo indica la relación con gente normal pero que tiene problemas de ajuste; en este caso, el sujeto posee las condiciones necesarias y la capacidad para ejercer un cierto control sobre los elementos de su situación. El enfoque es esencialmente el mismo en ambos casos, pero la duración, la clase de sujetos y la clase de problemas, establecen las diferencias. (en Bisquerra, 1998).

El servicio de consejo es un tipo de ayuda que permite a la persona que lo solicita, adquirir habilidades que le permitan solucionar cualquier tipo de problemas que estén interfiriendo con su desarrollo; siempre y cuando el problema no sea de carácter terapéutico. Sin embargo cuando el problema es de carácter terapéutico el consejo sirve como medio de canalización al tipo de terapia que la persona necesite; siempre y cuando la persona así lo desee.

1.6 FUNCIONES DEL CONSEJO.

Bordin (1979), plantea que cuando una persona acude a pedir ayuda de un consejero, la meta principal del consejero es la de no contribuir a la solución de estas situaciones inmediatas. La meta principal es comprender los obstáculos que impiden el desarrollo de la personalidad del aconsejado, puesto que estos obstáculos se encuentran en lo profundo de la persona. La acción del consejero debe contribuir a la eliminación de estos obstáculos, para que el aconsejado pueda tener un crecimiento psicológico.

La problemática de carácter personal que mueve al sujeto a buscar consejo se centra generalmente en torno a una desorientación, una crisis, un bloqueo, un conflicto, una falta de control; en torno a la indecisión, a la incapacidad operativa o a un estado de duda torturante. Pero el consultante no aporta a la situación de consejo tan sólo su problemática. Posee también, por lo general, disposiciones y competencias que permiten desarrollar y promover el consejo. Entre estas competencias y disposiciones se encuentran su deseo de superar situaciones de carga y tensión subjetiva y de aclarar circunstancias vitales ambiguas, deseo exacerbado por el peso del problema acuciante; su capacidad de iniciar un nuevo aprendizaje y de llegar a una nueva idea de su propia situación vital; su reflexión sobre dicha situación vital y sobre las exigencias para superarla; su disposición a agotar los grados posibles de libertad de una existencia independiente y a reducir en lo posible sus dependencias; su reactividad emocional y su capacidad evolutiva. (Dietrich, 1986).

Para Proctor, Benefield y Wreen (1931), el servicio de consejo pretende:

- 1) Conseguir la máxima satisfacción y eficacia en todas las actividades, tanto escolares como profesionales.
- 2) Comprometerse con las actividades más apropiadas para sí mismo y para la sociedad.
- 3) Formular objetivos educativos y profesionales, y planificar actividades acordes con dichos planes.
- 4) Proveerse de la información necesaria para la toma de decisiones. (en Bisquerra, 1996).

Para Hill (1965), el consejo debe proporcionar al alumno:

- Ayuda para entenderse como individuo, haciendo posible que el alumno exprese y desarrolle una conciencia de sus propias ideas, sentimientos, valores y necesidades.
- Proporcionar información personal y ambiental al alumno según sea requerida, de acuerdo a sus propias ideas, sentimientos, valores y necesidades.

- Desarrollar en el alumno una mayor capacidad para enfrentar y resolver problemas y una mayor aptitud para tomar decisiones y hacer planes.

Egan (1975), considera que el servicio de consejo debe ayudar al alumno a:

- Mantener transacciones de crecimiento consigo mismo y su medio.
- Cambiar conductas que son autodestructivas y destructivas para otros.
- Adquirir habilidades que lo capaciten para vivir más efectivamente en su ambiente.

Rogers (1984), señala que el consejo tiene como finalidad tratar tanto los problemas de adaptación como emocionales del cliente que acude a solicitar el servicio. Logrando en él un cambio de actitud y de conducta que favorezca su desarrollo.

Rodríguez (1991), plantea que las funciones del consejo son:

- Lograr un cambio en la conducta de quien recibe el servicio, el cual a su vez, permitirá a quien lo reciba vivir una vida más fructífera y autosatisfactoria.
- Ayudar al aconsejado a explorarse y comprenderse a sí mismo de tal manera que puedan ser individuos que se dirijan y gobiernen a sí mismos.
- Que el aconsejado explore la dinámica y las relaciones entre sus sentimientos, valores, percepción de los demás, relaciones interpersonales, temores y elecciones vitales.
- Que el aconsejado logre hacer insight, basado en sus habilidades, lo que le permitirá encontrar la solución a sus problemas.

Hough (1996), considera que una parte esencial del consejo, es que la atención debe dirigirse a todos los aspectos de la forma en que el aconsejado se comunica, tanto verbal como no verbal. Dado que esta vía suele estar afectada por fuertes problemas personales, sentimientos, miedos y angustias; por lo que a menudo les es difícil a los aconsejados expresar todas las cosas que desean expresar a través de la palabra. El consejero debe comprender que es lo que el aconsejado pretende decir por medio del lenguaje, de los gestos, del tono de voz, y de todos los aspectos del intercambio verbal y extraverbal.

Para Wallace y Hall (1996), el consejo es una aproximación de ayuda en la cual los psicólogos y consejeros calificados fungen como facilitadores para que los aconsejados puedan resolver situaciones potenciales a ellos mismos o a otros individuos, clientes o programas en los que están inmersos, comenzando con la activación de agentes que favorezcan la solución de problemas, desarrollando competencias que le permitan actuar en situaciones futuras similares.

La relación entre el consejero y aconsejado se caracteriza por ser genuina, abierta y empática. Este tipo de ayuda se caracteriza por ser una relación de persona a persona, en donde una es el experto o consejero, capacitado para ayudar al cliente o aconsejado a encontrar la solución al problema que presenta. El consejero actúa como un guía, procurando que sea el aconsejado quien decida cual es la conducta más adecuada que debe realizar para solucionar eficazmente su problema.

1.7 FUNCIÓN DEL DIÁLOGO EN EL CONSEJO.

A lo largo de nuestra vida, nos hemos encontrado con alguna situación abrumadora ante la que nos hemos sentido incapaces de tomar decisiones por nosotros mismos y hemos solicitado la ayuda de alguna persona, con la que establecemos un diálogo a fin de clarificar el problema, que además de no saberlo identificar con precisión, nos producía unos sentimientos de frustración, ansiedad, dolor, etc. El fin del diálogo en el Consejo consiste en auxiliar a las personas a entender y afrontar mejor sus problemas existenciales y a mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales mediante la creación de un clima facilitador que propicie la implicación personal del propio aconsejado en el proceso.

Mediante el diálogo el consejero explora la situación en la que se encuentra el aconsejado en el momento en que solicita de sus servicios; ayuda al aconsejado a encontrar el origen o las causas del problema que presenta; lo ayuda a comprender y aceptar con valor y dignidad su situación; promueve en él crear un plan de acción basado en sus propios recursos que lo lleve a solucionar eficazmente su problema; y por último evalúa con el aconsejado el resultado de sus acciones, promoviendo en el aconsejado su desarrollo personal.

Para poder ayudar al aconsejado a solucionar sus problemas el consejero utiliza como método de trabajo el diálogo. Este tipo de diálogo esta conformado por dos partes esenciales; la primera corresponde al consejero que consiste en saber preguntar, la segunda parte corresponde al aconsejado que consiste en saber responder. Esta técnica de saber preguntar y saber responder tiene sus orígenes en Platón; para él la vía más sencilla de llegar al conocimiento de las cosas era a través del diálogo; y el diálogo consiste en saber preguntar y saber responder.

El consejo se concreta en la entrevista en donde el diálogo es el procedimiento característico para afrontar la intervención directa e individualizada. Se centra básicamente, en la relación personal Consejero-Aconsejado. Esta relación de ayuda tiene como objetivo prioritario el satisfacer las necesidades de carácter individual, educativo y profesional del individuo. Esta relación, si bien tiene un enfoque terapéutico, puede también tener una dimensión preventiva y de desarrollo personal.

El diálogo en el Consejo se halla inmerso en un proceso de carácter psicopedagógico, en el sentido de que intenta potenciar los recursos humanos y el desarrollo de habilidades tanto sociales como cognitivas, para afrontar

satisfactoriamente las dificultades que se presentan, bien de modo preventivo, bien interviniendo en la solución de un estado problemático manifiesto.

Los puntos nucleares de este proceso se pueden resumir en los siguientes: (Barreto y col., 1997, en Bisquerra, 1998).

- El diálogo es un proceso interactivo.
- En él se crea una relación de ayuda.
- Con el objeto de producir cambios en la persona.
- Potenciando los propios recursos del individuo.
- Promoviendo el autoconocimiento a través de experiencias cognitivas y emocionales.
- Fundamentado en la comunicación.

El diálogo en el consejo es un proceso de comunicación que se basa en una relación interpersonal entre dos personas, cara a cara, programada, no es un mero encuentro casual, y con la finalidad de facilitar el crecimiento personal del que va a recibir el consejo.

El consejero debe tener en cuenta que en el proceso de comunicación que se establece en el diálogo con el aconsejado se producen conductas, tanto observables como no observables y éstas últimas actúan como filtros que, al interpretar los mensajes, distorsionan el contenido del mensaje.

Si todo fuese tan sencillo, percibiríamos la realidad en toda su complejidad y nunca nuestras intenciones serían mal interpretadas. Pero la evidencia nos demuestra que, con frecuencia, se crea un vacío de relación personal al no adecuarse la percepción receptora con la intención emisora, debido a la existencia de filtros selectivos de la realidad (neurológicos, culturales, individuales) que la distorsionan y crean diferencias entre el modelo representacional de la realidad y la realidad misma. Por eso, una verdadera comunicación interpersonal no es un proceso lineal, sino circular, de mutua interacción e influencia, en donde emisor y receptor existen simultáneamente en cada una de las partes comunicativas.

Para que el emisor realice correctamente su función de cara a la comunicación humana, deberá elaborar una estructura profunda correcta (lo que cree, piensa y siente), lograda a través de la conciencia y atenuación de sus filtros culturales e individuales, y una estructura de superficie (aspectos comunicacionales del lenguaje), que traduzca lo más fiel y concretamente posible su estructura profunda. (Bisquerra, 1998). Si el consejero toma en cuenta todas estas consideraciones que se presentan en el diálogo, durante el consejo, podrá tener un mejor control de las situaciones que propicien en el aconsejado y él una mejor comunicación.

Cuando el diálogo es llevado de forma eficaz, como lo plantea Platón, podemos llegar a otra característica del diálogo planteada por Cicerón; en la que “el diálogo es un arte que enseña a las persona a dividir una cosa entera en sus partes, para explicar con una definición una cosa oculta, a establecer una cosa oscura con una interpretación, a discernir primero y luego distinguir lo que es ambiguo y obtener por último una regla con que juzgar lo verdadero y lo falso, y juzgar si las consecuencias derivan de las premisas escogidas”. (Abbagnano, 1971).

Durante el proceso de consejo el consejero debe tener en cuenta que el diálogo que mantendrá con el aconsejado pasa por tres etapas:

1ª. De confusión: en esta etapa el diálogo en el aconsejado aparece de forma confusa; por lo que el consejero debe mostrar tolerancia y respeto para con él. En esta etapa el consejero debe hacer uso del análisis e interpretación de lo que le esta diciendo el aconsejado, para ayudarle a aclarar su situación y disminuir en él la angustia.

2ª. De exploración: en esta etapa el diálogo está enfocado a encontrar el origen del malestar del aconsejado, por lo que el consejero debe aprovechar los momentos catárticos del aconsejado, tratando de obtener toda la información necesaria. También en esta etapa el consejero junto con el aconsejado crean un plan de acción-ejecución, de acuerdo a las habilidades y recursos con los que cuenta el aconsejado y con los que ha descubierto y aprendido en el proceso, para resolver eficazmente su problema. En esta etapa el consejero se muestra empático con el aconsejado creando así un ambiente de confianza.

3ª. De valoración: en esta etapa el diálogo se centra en la evaluación de los resultados obtenidos del aconsejado al momento de llevar acabo el plan de acción-ejecución de la etapa anterior. En esta etapa el consejero compara la situación inicial con la situación reciente del aconsejado, haciéndole ver los logros y avances que ha tenido así como las habilidades que ha adquirido.

A través del diálogo el consejero y el aconsejado forman un círculo de comunicación, una transacción, en la que abiertamente hablan en forma conjunta, buscando la armonía de la comprensión mutua. (Conde, 2003).

Por todo lo antes mencionado, el diálogo es la herramienta principal dentro del consejo, pues es por esta vía como el consejero ayuda al aconsejado a encontrar por sí mismo la solución al problema planteado.

Tanto el servicio de Orientación Educativa como el de Consejo son procesos cuya finalidad es la de ayudar al alumno en su adaptación presente y su planificación de vida posterior; estos dos servicios no pueden ser un aspecto independiente dentro de la formación educativa del alumno. Más bien deben considerarse como una función de toda educación y, como tal función, pretender instruir, aconsejar y ayudar a los alumnos en el proceso de formular, elegir y alcanzar objetivos que sean significativos, aconsejables y dignos moral, pedagógica y socialmente en sus vidas. Estos objetivos deben ser necesariamente posibles y estar dentro del alcance de las

capacidades, el interés y el desarrollo del alumno. Dado que la Orientación Educativa como el Consejo suponen un fin, este ha de ser funcional para el alumno. Ambos deben de ser esencialmente procesos por medio del cual el alumno comprenda mejor y más plenamente sus facultades e intereses, para que de esta forma pueda alcanzar una autodirección completa y significativa de su vida. De tal forma tanto la Orientación Educativa como el Consejo consta de métodos y medios a través de los cuales la educación fomenta no sólo la formación profesional del alumno sino también una mejor calidad de vida para él, a través de la utilización inteligente de las experiencias que le proporciona tanto la escuela como la vida.

1.8 FUNCION Y PERFIL DEL CONSEJERO.

El papel del consejero es: a) dar soporte a los alumnos en transición que necesitan información respecto a sí mismos, a su medio vocacional próximo y futuro; b) ayudar al alumno a formular planes responsables y c) favorecer la toma de decisiones que afectan a su desarrollo personal y profesional. (Jones, 1984; en Rivas, 1988).

Un consejero antes que nada está comprometido con su propio crecimiento: físico, intelectual, emocional, social (la gente orientada religiosamente agregaría “espiritual”); ya que se da cuenta de que debe modelar la conducta que él espera ayudar a que otros alcancen. Sabe que puede ayudar solamente si, en sentido pleno del término, él es un ser humano “potente”, una persona con voluntad y recursos para actuar.

Posee una adecuada inteligencia básica, es consciente de sus propias posibilidades intelectuales, respeta el mundo de las ideas. En referencia a su capacidad intelectual ni se subestima ni pretende que tiene más de lo que realmente tiene. Puede transformar la buena teoría y la buena investigación en programas prácticos que le capaciten para ayudar a otros más efectivamente y tiene la destreza adecuada para evaluar estos programas.

Tiene buen sentido común y buena inteligencia social. Está como en su hogar en el mundo socio-emocional, tanto en el suyo como en el de otros. Ha desarrollado un extenso repertorio de destrezas socio-emocionales que le capacitan para responder espontánea y efectivamente a una amplia gama de necesidades humanas. Estas destrezas son una segunda naturaleza en él.

El buen consejero atiende a su cliente tanto física como psicológicamente. Sabe lo que su propio cuerpo está diciendo y puede leer los mensajes no verbales de su cliente. Escucha atentamente al otro, conociendo que la acertada orientación es un proceso intenso en cual se puede conseguir mucho si las dos personas están dispuestas a colaborar. Responde frecuentemente al otro, ya que está trabajando para comprenderlo. Responde desde el marco de referencia de su cliente, porque él puede ver el mundo a través de los ojos de su cliente. Respeta a su cliente y expresa su respeto al estar disponible para él, trabajando con él, no juzgándole, confiando en las fuerzas constructivas encontradas en él y finalmente con la esperanza de que

viva la vida tan efectivamente como pueda. Se interesa auténticamente por la persona que ha venido buscando ayuda; esto es, no está a la defensiva, es espontáneo y siempre dispuesto a decir lo que piensa y siente, siempre que sea en beneficio de su cliente. Un buen consejero es concreto en sus expresiones, trata con sentimientos reales y conducta real más que con formulaciones vagas, psicodinámicas oscuras, o con generalidades. Su hablar aunque cuidadoso y humano, es también llano y va al grano.

Un consejero es un integrador. Ayuda al cliente a explorar su mundo de experiencias, sentimientos y conducta; mientras el cliente da datos acerca de sí mismo, el consejero le ayuda a integrar esos datos en una forma que le facilita al cliente el entenderse a sí mismo y a su conducta. El consejero en este proceso, no teme compartir sus propias experiencias, si ve que esto avanzará el proceso de ayuda. No teme confrontar a su cliente con cuidado, a hacerle demandas, si estas demandas emergen de la experiencia del cliente y no de las necesidades del consejero. No teme tratar abiertamente sobre el tema de su propia relación con el cliente, al grado que ayude al cliente a entender su propia conducta y su estilo interpersonal. Pero hace todas estas cosas con precaución y respeto, recordando que la ayuda es para el cliente; no permite que él mismo y sus necesidades interfieran en la ayuda.

La acción es lo más importante para el buen consejero. Puesto que él es un agente en su propia vida –uno que se apodera de la vida antes que someterse a ella- es capaz de ayudar a su cliente a elaborar programas de acción que conduzcan a cambios constructivos de la conducta. Sabe que la propia comprensión no es suficiente y que el proceso de ayuda no está completo hasta que el cliente actúe según su entendimiento. Él es práctico: procurará todos los recursos posibles de ayuda que capaciten a su cliente a lograr sus metas. Indudablemente, se da cuenta de que el proceso de ayuda es evolutivo – que el proceso entero está llevando a un cambio constructivo de conducta por parte del cliente-. Debido a su amplio repertorio de respuestas, el consejero puede llegar a un problema desde muchos puntos diferentes y ayudar a generar conductas alternas. No está atado a un solo curso de acción. Cuando usa una variedad de técnicas en el proceso de consejo, es el maestro de las técnicas que usa; él las posee. Sigue un modelo de consejo pero no tiene miedo a divergir de él cuando tal divergencia podría probar ser más constructiva.

El consejero no es un hombre que nunca haya conocido problemas humanos, pero no se retira de la problemática de su propia vida. Explora su propia conducta y sabe quién es. Sabe lo que significa ser ayudado y tiene un profundo respeto por el proceso de ayuda y su poder para lo mejor o lo peor. Aunque esté viviendo relativamente con efectividad, siempre es un hombre en proceso. No ayuda a otros para satisfacer sus propias necesidades, pero sabe que cuando hace posible para otra persona el escoger la vida, aumenta sus propias posibilidades de continuar escogiéndola. (Egan, 1975).

Como se ha podido observar a lo largo de este capítulo los servicios de orientación educativa, a nivel medio superior, han sido enfocados a cubrir la función

de diagnóstico psicopedagógico, e información profesográfica, tratando de cubrir solamente la dimensión educativa, para mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, con el fin de elevar el nivel de aprovechamiento de los alumnos, así como de evitar la deserción escolar; también los servicios han sido enfocados a la dimensión de desarrollo de la carrera, tratando de que los alumnos que se encuentran cursando el último año del bachillerato tengan información sobre que carrera elegir para continuar con sus estudios, así como el perfil que se necesita para ingresar a la carrera de su elección; olvidando la función de consulta, ayuda, programas de intervención de asesoría y diagnóstico, cubriendo así con el objetivo de desarrollo personal del alumno. Al dejar de cubrir tanto la función como el objetivo antes mencionado, la orientación a nivel medio superior, no utiliza el consejo como un servicio de apoyo dentro de las funciones que debe cubrir la orientación educativa; que en países como Canadá, Estados Unidos y de la Unión Europea, tiene un papel muy importante en la formación integral que se le da al alumno durante su estancia en la escuela. Sin embargo en México este servicio es prácticamente inexistente en las instituciones educativas de nivel medio superior; de ahí que se plantee la necesidad de proponer un Modelo de Consejo que pueda ser una herramienta de ayuda para los orientadores, con el fin de ayudar a los alumnos a tener un óptimo desarrollo de su personalidad.

2. PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS.

La psicología de la Gestalt fue la primera escuela en investigar y explicar las estrategias y procesos que emplean los seres humanos en el momento en que tienen que resolver un problema. Las aportaciones de estas investigaciones nos han permitido conocer, sobre todo, los procesos cognitivos que emplean los seres humanos en el momento en que tienen que resolver un problema; sin embargo la experiencia en el estudio de la solución de problemas nos indica que debido a la complejidad del ser humano, cuando se enfrenta a una situación adversa, intervienen también procesos conductuales y afectivos que le ayudan a resolver el problema que esta viviendo. Por eso, en los siguientes renglones, explicaremos como intervienen estas dos ultimas esferas en la solución de problemas; apoyándonos en la definición de algunos de los postulados de la teoría de la Auto-eficacia, de Expectativas y Evaluación, y de la Terapia Centrada en el Cliente.

2.1 GESTALT.

Antecedentes.

El artículo de Max Wertheimer (1880-1943) sobre el movimiento aparente – publicado en 1912- marca el nacimiento de la psicología gestaltista. Es un informe del trabajo realizado por Wertheimer, Wolfgang Köhler, y Kurt Koffka, los tres fundadores de la nueva escuela. Como la mayoría de las nuevas escuelas, la psicología de la Gestalt aclaró algunos viejos problemas psicológicos y señaló el camino a otros nuevos. Al rechazar la artificialidad del análisis psicológico tradicional, promovió colateralmente el interés por problemas más cercanos a la experiencia cotidiana.

La psicología de la Gestalt comenzó, en parte, como una revuelta contra el análisis introspeccionista, al que consideraba artificial. Pero los psicólogos de la Gestalt no dejaron de reconocer que el análisis está en el meollo mismo de la ciencia. No se objetaba el análisis como tal, sino un tipo particular de análisis. Köhler decía que el análisis de los introspeccionistas ortodoxos descuida la experiencia más importante. La experiencia común, la experiencia de la vida cotidiana, no puede encontrarse en la psicología del introspeccionista. Köhler no sostenía que los hallazgos del introspeccionista fueran irreales, sino que su realidad era imaginada y artificial. Los psicólogos ggestaltistas no objetaron la artificialidad del laboratorio como tal, sino la artificialidad de un método altisonante y una concepción estéril. La Gestalt no es una psicología aplicada, sino que los ggestaltistas han intentado hacer de ella una psicología cuyos resultados se apliquen a la experiencia real.

También se ha considerado que los ggestaltistas rechazan la cuantificación. En realidad no creían que la cuantificación fuera ilegítima o innecesaria, sino más bien prematura. Sostuvieron que la psicología debía dedicarse en un primer momento a los descubrimientos cualitativos importantes. No se opusieron a la cuantificación como tal; sí, en cambio, a la cuantificación por la cuantificación misma.

Köhler resume esta opinión al afirmar que “difícilmente pueda exagerarse el valor de la información cualitativa, como complemento necesario del trabajo cuantitativo.

Koffka (1935) utilizó el mismo tipo de argumentos al referirse a la cuantificación, pero lo hizo de una manera más completa y refinada. Destruyó la supuesta antítesis entre cantidad y cualidad, concluyendo que “la descripción cuantitativa, matemática, de la ciencia física, lejos de oponerse a la cualidad, no es más que una manera particularmente exacta de representar la cualidad”. Por lo tanto, Koffka estaría de acuerdo en que eventualmente la psicología, para alcanzar una precisión máxima, deberá expresar sus leyes en forma cuantitativa.

Otra área de investigación realizada por los guesaltistas fue la de tratar de explicar los principios del aprendizaje a través de la solución de problemas. En 1925, Köhler al realizar sus estudios en la estación de Tenerife, encara los procesos de solución de problemas con una perspectiva completamente distinta de la de los conductistas y asociacionistas, e incluso los funcionalistas. La psicología de la Gestalt se apoya en la premisa de que la percepción está determinada por el carácter del campo como un todo. Es muy natural, entonces, que el aprendizaje tenga una explicación análoga. Es eso exactamente lo que hizo Köhler. Para él, la solución de un problema es una reestructuración del campo perceptual. Cuando se presenta un problema falta algo, necesario para una solución adecuada. La solución llega cuando el elemento que falta se incorpora de tal modo que el campo se hace significativo en relación al problema presentado. Por ejemplo, a uno de los chimpancés con los que experimentaba Köhler se le dieron dos palos que podían unirse, y que en esas condiciones permitían alcanzar una banana que no podía obtenerse de ninguna otra manera. Después de muchos intentos vanos por alcanzar la banana con un solo palo, el chimpancé desistió y se dedicó a jugar con los palos. Cuando accidentalmente (o por lo menos en un momento de ocio) unió los dos palos, inmediatamente alcanzó y obtuvo la banana. Había surgido el ingrediente perceptual que faltaba para la solución; el campo perceptual se reestructuró.

En *Productive thinking* (1945), Wertheimer sugirió métodos efectivos para la solución de problemas. Wertheimer aplicó los principios guesaltistas del aprendizaje al pensamiento creador humano. Según él, debe pensarse en términos de totalidades. Es necesario tener amplio panorama general de la situación, sin perderse en los detalles. Si no se pueden evitar los errores, serán por lo menos errores buenos, errores con una posibilidad de éxito, y no errores ciegos cometidos sin considerar las limitaciones de la situación como un todo. Así como quien aprende debe considerar la situación como un todo, también el maestro debe presentar la situación como un todo. No debe esconder la solución o el cambio correctos, ni instar al error, como hacia Thorndike. A nadie debe instársele a dar un solo paso a ciegas; ni siquiera se le debe permitir. Más bien hay que instarle a no perder de vista las metas y los requisitos para el éxito.

Dunker (1945) realizó un amplio análisis guesalista del proceso de solución de problemas. Analizó los factores (de la situación y del procedimiento seguido para resolver los problemas) que determinan la dificultad para hallar una solución. Como Wertheimer, creía que uno de los obstáculos más serios para un desempeño exitoso

es la tendencia del sujeto a restringir el número de soluciones posibles. Dedicó mucha atención al estudio de la fijación de las respuestas. Consideraba que los errores son útiles, en el sentido de que el pensamiento no regresa a las ideas originales sobre soluciones posibles cuando se descubre la falsedad de éstas. De modo que no hay una simple eliminación de los errores, sino que éstos dirigen las respuestas ulteriores. Los requisitos planteados por la situación problemática piden una solución que incluya los atributos requeridos; en otras palabras, las respuestas son determinadas por la situación total, el campo del problema.

La mayor parte del trabajo de los guesaltistas se refiere a la solución de problemas, y no tanto el aprendizaje. Puede establecerse una distinción tosca entre las dos áreas. La solución de problemas implica que ciertos elementos ya conocidos se combinen de un modo tal que permite alcanzar la solución. El aprendizaje por lo general se refiere a la adquisición de respuestas relativamente más simples, más discretas. La distinción es hasta cierto punto arbitraria: los experimentos de Köhler con monos puede considerarse como casos de aprendizaje o casos de solución de problemas. (en Marx, 1978).

Postulados.

¿Qué significa resolver problemas? Según los psicólogos de la Gestalt, el proceso de solución de problemas es una búsqueda para relacionar un aspecto de una situación problema con otro, y da por resultado comprensión estructural, o sea la capacidad para concebir como concuerdan todas las partes del problema para satisfacer los requerimientos de la meta. Esto implica reorganizar los elementos de la situación problema en una nueva forma, de modo que solucionen el problema. (Mayer, 1978).

Esta teoría clasifica a los problemas de acuerdo a la información que se tenga de ellos, por lo que los problemas pueden ser:

a) Problemas bien definidos: en este tipo de problemas los sujetos tienen la información necesaria para solucionar un problema.

b) Problemas mal definidos: en este tipo de problemas el sujeto no tiene un criterio claro y explícito de cual es la posible solución a un problema.

Max Wetheimer (1945, en Carretero, 1984), hizo una distinción entre dos tipos de pensamiento que ayudan a la persona a resolver una situación problema. El primer tipo de pensamiento es:

1) El pensamiento productivo: esta forma de pensar supone la producción de una solución nueva a partir de una organización creativa del problema. En este tipo de pensamiento el sujeto desarrolla nuevas estrategias para solucionar un problema. El segundo tipo de pensamiento es:

2) El pensamiento reproductivo: esta forma de pensar supone la mera reproducción de los métodos y comportamientos ya conocidos para resolver una situación problema.

La escuela de Wurzburg considera que entre estos dos tipos de pensamiento existe una influencia de la experiencia anterior de los sujetos, a la cual llamo disposición. Esta disposición no es necesariamente una influencia negativa en la solución de problemas, sino únicamente el hecho de estar preparado o dispuesto para la realización de la tarea.

Ante la solución de un problema el sujeto puede emplear dos tipos de disposición; en primer lugar puede tener una tendencia a utilizar un plan o método que no se adecua plenamente al problema, por lo tanto el sujeto se ve impedido a encontrar la solución correcta a su problema. En segundo lugar el sujeto puede tener una fijeza funcional, considerando a las estrategias atadas a una función concreta sin ser capaz de utilizarlas con otra función que le ayude a solucionar un problema.

En este sentido Mayer (1930, en Carretero, 1984), señala que la experiencia previa puede afectar positivamente la solución de un problema, especialmente cuando se orienta a los sujetos en una dirección productiva en la búsqueda de la solución del problema.

En resumen, para sustentar el Modelo de Consejo propuesto, los psicólogos de Gestalt hicieron cuatro aportaciones importantes para entender como los sujetos pueden solucionar un problema, la primera de ellas es el insight, proceso mediante el cual el sujeto sabe qué hacer para solucionar un problema; la segunda es la clasificación de los problemas de acuerdo a la información que se tenga de ellos, así el sujeto puede crear estrategias de solución; la tercera es el tipo de pensamiento que tienen los sujetos cuando solucionan un problema, así podemos evaluar si la estrategia es la adecuada; y la cuarta es la experiencia previa de los sujetos, lo que ayuda al sujeto a encontrar soluciones más apropiadas.

2.2 TEORÍA DE LAS EXPECTATIVAS Y EVALUACIÓN.

Antecedentes.

Julian Rotter (1954) elaboró su teoría del aprendizaje social al mismo tiempo que George Kelly estaba desarrollando su teoría del constructo personal. Rotter trabajo como investigador clínico y experimental a la vez. Además, ha sido influido por el trabajo de psicoanalistas como Freud y Adler, así como por el trabajo de teóricos del aprendizaje experimental como Hull y Tolman. La influencia de Adler es especialmente importante con relación al énfasis de Rotter en el componente social del funcionamiento psicológico. Para Rotter es importante reconocer que la mayor parte de nuestro aprendizaje sucede dentro de un contexto social y que la mayoría de nuestras motivaciones incluyen otras personas. La influencia de Hull y Tolman son notables desde el punto de vista del énfasis de Rotter tanto en los refuerzos como en las cogniciones para el funcionamiento humano.

Durante la década de los cuarenta hubo un debate notable entre los teóricos del aprendizaje tradicional sobre *qué* se aprende y *cómo* se aprende. Los Hullianos, siguieron la teoría de Clark Hull, destacaron las conexiones de E-R que se formaban a base de esfuerzo. Los Tolmanianos, siguiendo la teoría de Edward Chase Tolman, destacaron el aprendizaje de mapas cognitivos que se daban sin la necesidad del refuerzo. Según Tolman, el refuerzo influía la motivación y la conducta, pero el aprendizaje se daba sin la necesidad de refuerzo. Además, lo que se aprendía eran “mapas cognitivos” en vez de conexiones de E-R. Por lo tanto, las ratas que corrían en un laberinto aprendían un mapa del laberinto en vez de movimientos de derecha-izquierda más mecanicistas. Tolman estaba muy adelantado a su época en el énfasis en la importancia de variables cognitivas en el aprendizaje y el rendimiento.

Lo que Rotter intento hacer fue cambiar la importancia del refuerzo, asociada con Hull, con la importancia de la cognición, asociada con Tolman. Así, sugirió que en una situación el individuo puede tener varias opciones de comportamiento. Cada conducta potencial se relaciona con una consecuencia. La consecuencia tiene un valor asociado, un valor de refuerzo. Por ejemplo, actuar de manera agresiva o dependiente puede resultar en una variedad de posibles consecuencias, cada una de las cuales se relaciona con un cierto valor de refuerzo. Por lo tanto, tenemos la importancia de los reforzadores destacada por Hull en el aprendizaje y el logro. Además, de todas formas, la gente tiene expectativas respecto a la probabilidad de los reforzadores después de cada conducta. Es como si la persona dijera “La probabilidad de que consiga este reforzador para esta conducta es X”.

Aquí se sugiere que las consecuencias de la conducta, los reforzadores, tengan tanto un valor, mayor o menor, como unas probabilidades (expectativas), más o menos elevadas. Entonces la probabilidad de una conducta es una función del valor del reforzador asociado con la conducta y de la probabilidad de que el reforzador suceda. Tenemos lo que se conoce como modelo expectativa-valor de la conducta. Volviendo al ejemplo anterior, actuar de manera agresiva o dependiente puede resultar en una variedad de consecuencias posibles, cada una de las cuales está relacionada con un valor de refuerzo y una probabilidad de ocurrencia. La conducta específica escogida representa la mejor combinación de valor y expectativa.

Es importante reconocer que en el modelo de Rotter el valor y la probabilidad de varios reforzadores son únicos para el individuo. Lo que es importante no es alguna medida objetiva del valor y la probabilidad, sino el valor que le concede el individuo y los cálculos de sus expectativas. Así, a menudo nos sorprende enterarnos del valor aparentemente inusual que una persona asocia con una consecuencia, o las expectativas aparentemente extrañas que una persona tiene sobre ciertas consecuencias. La conducta sorprendente o inusual sólo se puede entender desde el punto de vista de las expectativas y de los valores de refuerzo del individuo, como ocurre con toda la conducta. Una persona muy agresiva relaciona el valor elevado de refuerzo y/o la probabilidad elevada de refuerzo con comportarse de manera agresiva, mientras que una persona muy tímida inhibida, relaciona las consecuencias

negativas, desde el punto de vista del valor y la probabilidad, con obrar agresivamente.

Rotter sugirió que estos valores y expectativas de refuerzo son únicos, no sólo para el individuo, sino también para la situación. La misma conducta no tendrá el mismo resultado, desde el punto de vista del valor y de la expectativa de refuerzo, en cada situación. Comportarse de manera agresiva tiene, por ejemplo, diferentes consecuencias en situaciones sociales y deportivas. Por lo tanto, no es sorprendente que la conducta de la gente varíe de una situación a otra, dependiendo de las contingencias de refuerzo relacionadas con las conductas de cada situación. Esto también indica que las situaciones se pueden entender y evaluar desde el punto de vista de las consecuencias (valor y expectativas de los reforzadores) asociadas con conductas específicas. De nuevo, sin embargo, es la situación psicológica que es única para el individuo la que es importante al determinar la conducta. (Pervin, 1998).

Postulados.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, la conducta del hombre está determinada por sus objetivos. La conducta es siempre direccional. Un individuo responde con aquellas formas de conducta que ha aprendido y conducen a las mayores satisfacciones en una situación dada. Cada persona asocia gradualmente ciertos objetivos y condiciones internas con satisfacciones innatas o no aprendidas. Por ejemplo: el alimento de la madre satisface primero al niño, luego la presencia misma de la madre se vuelve placentera; a continuación el individuo se esforzará por realizar cosas que la madre apruebe, hasta que finalmente, aun en ausencia de la madre, siente satisfacción al cumplir aquellas tareas que en alguna ocasión estuvieron asociadas a su aprobación. Los motivos psicológicos, como algo diferente de las satisfacciones del organismo no aprendidas o con bases biológicas, son el resultado de la experiencia más que del instinto.

Gradualmente un conjunto de motivos diferenciados, o necesidades se desarrolla en cada individuo, variando de lo muy específico a lo muy general. Cuanto más específicas son las categorías de conducta y las metas incluidas en la necesidad, es más posible predecir la fuerza de una basándose en otra. Cuanto más general, amplio e inclusivo es un concepto, menos preciso será el pronóstico de una conducta basándose en la otra. (Rotter, 1965).

La teoría de Rotter reconocía la importancia de los factores situacionales y del reforzamiento como determinantes de la conducta. Sin embargo, consideraba que la situación externa y los reforzadores sólo tienen una influencia indirecta en el comportamiento. En realidad, su teoría trata de los factores cognoscitivos que median entre los efectos de la situación y los reforzadores ambientales sobre la conducta. En concreto, Rotter afirmaba que son los valores y las expectativas personales los que al final determinan nuestro comportamiento. (Spiegler, 1999).

Rotter (1965), sustenta su teoría en cuatro constructos básicos:

1.-La situación psicológica: esta dada por el contexto en el que se presenta una conducta, y cada persona difiere en la forma en que percibe y responde ante esta situación.

2.-El valor del reforzamiento: se refiere a la preferencia que una persona tiene por un resultado o reforzador en particular en relación con otros resultados o reforzadores posibles. Así la persona elige realizar la conducta que le sea más gratificante.

3.-La expectativa: evaluación subjetiva que hace una persona sobre la probabilidad de obtener un determinado resultado al emitir una conducta.

4.-Potencial de la conducta: es la probabilidad de que una persona realice un comportamiento en particular para obtener un resultado deseado.

Dentro de la situación psicológica se debe tener en cuenta que no sólo existen diferencias individuales en la fuerza de las diversas necesidades, sino que también se dan en la forma como se percibe la misma situación. Las reacciones de un individuo frente a situaciones diferentes dependen de su propia experiencia pasada que, conscientemente, constituye un aspecto importante de las diferencias individuales. La situación psicológica, pues, proporciona la clave de la expectativa, que tiene una persona porque sus formas de conducta la lleven a los resultados deseados.

Por otro lado la potencialidad de una conducta dada o un conjunto de conductas que ocurren en una situación específica depende de la expectativa que tiene el individuo de que la conducta lo llevará a una meta o satisfacción particular, del valor que la satisfacción tiene para él y la relativa fuerza de otras conductas potenciales en la misma situación. Se presume que a menudo el individuo es inconsciente de las metas (o significado) de su conducta y de las esperanzas de alcanzar dichas metas. (Rotter, 1965).

Dentro de una situación psicológica, la probabilidad de que una persona realice una conducta esta determinada por:

- El valor del reforzamiento: recompensa intrínseca asociada con el resultado que desea.
- La expectativa que la persona tiene que en realidad obtendrá el reforzador.

Bajo esta fórmula podemos plantear las siguientes probabilidades de que una persona emita una conducta para alcanzar una meta.

a) Si el valor del reforzamiento o la expectativa es baja, también lo será la probabilidad de que el sujeto realice una conducta.

b) Si el valor que se le asigne al valor del reforzamiento o la expectativa, equivale a cero, la conducta no será emitida.

c) Si el valor del reforzamiento y la expectativa son muy altas, el sujeto emitirá una serie de conductas para obtener el resultado deseado.

En 1982 Rotter distinguió dos tipos de expectativas: las específicas y las generalizadas.

- Una expectativa específica es la estimación subjetiva que la persona hace de las oportunidades de obtener un resultado en particular al realizar cierta conducta.
- Una expectativa generalizada es la predicción subjetiva que hace un individuo de las probabilidades de obtener una clase particular de resultados al realizar determinada clase de comportamiento. Nos servimos de expectativas generalizadas cuando percibimos una semejanza psicológica importante en una diversidad de situaciones. De esta forma la gente llega a responder a situaciones similares de maneras parecidas.

Nuestras expectativas determinan nuestro comportamiento para alcanzar nuestros objetivos.

Un tipo de expectativa generalizada ampliamente estudiada por Rotter (1966) fue el locus de control, el cual definió como:

Cuando un esfuerzo es percibido como no contingente a alguna acción del sujeto, percibe esto como resultado de la suerte, el destino, el control de otros poderosos o como impredecible por causa de la gran complejidad de las fuerzas que lo rodean. Cuando el acontecimiento es interpretado de este modo, se denomina a esto como una creencia de control externo. Si la persona no percibe que el evento es contingente a su conducta o a sus características relativamente pertinentes, se denomina creencia en el control interno.

Así, los sujetos con un locus de control externo percibirán que el resultado y o causa de sus actos se deben a factores externos a él, sobre los cuales no tiene control, lo que le dificultará percibir un problema como parte de él para encontrar la solución más adecuada. Cuando el sujeto tiene un locus de control interno percibe que el resultado y o causa de sus actos son producto de su comportamiento, por lo que ante una situación problema encontrará la solución adecuada de acuerdo a sus recursos y habilidades.

En resumen, los postulados de la Teoría de las Expectativas y Evaluación que apoyan el sustento teórico del Modelo de Consejo propuesto son: la situación psicológica, el valor del reforzamiento, el tipo de expectativa (ya sea específica o generalizada), el locus de control y el potencial de conducta.

2.3 TEORÍA DE LA AUTO-EFICACIA PERCIBIDA.

Antecedentes.

En los primeros años de la teoría social cognitiva, o, como se llamó entonces, teoría social del aprendizaje, el concepto de self fue prácticamente ignorado (Bandura y Walters, 1963), de acuerdo con el énfasis conductual inicial. En 1977, influido por la revolución cognitiva, Bandura publicó un artículo que en muchos aspectos parecía representar una desviación radical de sus ideas y de su trabajo. De hecho manifestaba parte de una transformación gradual hacia un mayor énfasis cognitivo en su pensamiento e investigación. El ensayo destacaba el concepto de auto-eficacia y lo situaba en el centro de todo cambio en psicoterapia (Bandura, 1977b). El concepto de Bandura de auto-eficacia se refiere a la capacidad percibida de salir adelante en situaciones específicas. Se refiere a las opiniones que la gente se forma respecto a su capacidad de actuar en una tarea o situación específica. Según Bandura, las opiniones de auto-eficacia influyen en qué actividades participamos, cuánto esfuerzo gastamos en una situación, cuánto tiempo perseveramos en una tarea, y en nuestras reacciones emocionales mientras prevemos una situación o estamos implicados en ella. Pensamos, sentimos y nos comportamos de forma diferente en aquellas situaciones en las que nos sentimos seguros de nuestras capacidades de aquellas situaciones en las que estamos inseguros o nos sentimos incapaces. Así, las creencias de auto-eficacia influyen en los pensamientos, la motivación, el rendimiento y el aurosal emocional.

Es importante distinguir que el concepto de auto-eficacia de Bandura no se refiere al self que alguien tiene, sino a los procesos cognitivos en los que el concepto del self está implicado. En otras palabras, el self es un concepto, un constructo, o una representación mental como cualquier otro concepto, excepto que es más importante que la mayoría por su influencia en nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Como tal, puede ser estudiado de la misma forma que estudiamos otras representaciones mentales semejantes. Por lo tanto, podemos interesarnos en los factores que influyen en el desarrollo de las creencias de auto-eficacia y en cómo se pueden cambiar las creencias de auto-eficacia.

Un segundo punto importante sobre el concepto de auto-eficacia de Bandura es que no se refiere a un concepto de self global. La gente hace juicios de auto-eficacia con relación a tareas y situaciones específicas. La gente puede creer que es eficaz manejando algunas situaciones y no otras. En otras palabras, una vez más se destaca la especificidad situacional. A pesar de que algunos psicólogos hablan del autoconcepto y de la autoestima de una persona, Bandura sugiere que estos conceptos son demasiado globales e insatisfactorios para pronosticar cómo actuará una persona en una situación específica. Tales conceptos globales pueden tener cierto grado de generalidad, o banda ancha, pero tienen poca fidelidad, o habilidad para pronosticar situaciones específicas. Esto se debe a que no reconocen adecuadamente las diversas diferenciaciones que la gente hace entre las situaciones y su capacidad para dominar las diferentes exigencias asociadas con ellas.

La tercera cuestión a considerar es la que incluye las aportaciones cognitivas a la motivación (Bandura, 1989b). Durante algún tiempo, la teoría cognitiva social ignoró el área de la motivación. Sin embargo, esta área ha estado tratada desde entonces desde el punto de vista de los objetivos y los modelos. Un objetivo se refiere a un punto final deseado. Un modelo se refiere a un punto de referencia para la conducta deseada o ejecución. Los modelos pueden ser externos, que corresponden a evaluaciones impuestas por los demás, o internos, que corresponden a evaluaciones impuestas internamente. La alabanza y la crítica, tanto externa como interna, representan reacciones a modelos de intersección o no intersección. Por lo tanto, para nosotros los modelos representan objetivos a alcanzar y las bases para esperar el refuerzo de los demás o de nosotros mismos.

Los procesos cognitivos son importantes con relación a la motivación en, al menos, tres aspectos. En primer lugar, en la investigación experimental Bandura ha demostrado que la gente confía en el feedback, es decir, en la información acerca del resultado de la realización, para mantener el compromiso hacia un objetivo. Estaremos más motivados cuando tengamos información sobre el proceso hacia un objetivo que en ausencia de tal información. Segundo, los juicios de auto-eficacia juegan un papel importante en el esfuerzo motivacional y el compromiso. Estaremos más motivados cuando tengamos juicios de auto-eficacia elevada para el logro de un objetivo. Cualquiera de los dos, la ausencia de información sobre el proceso o la auto-eficacia que se percibe insuficiente, pueden conducir a un esfuerzo insatisfactorio. Por otra parte, la gente mantendrá el esfuerzo para conseguir un objetivo cuando estén provistos de feedback, es decir de la información –acerca del resultado de su proceso- adecuada y perciban una auto-eficacia elevada con relación a la tarea.

El tercer aspecto en que los procesos cognitivos son importantes en la conducta motivada es a través de las expectativas. Según Bandura, la conducta se mantiene por las expectativas o las consecuencias previstas, más que sólo por las consecuencias inmediatas. A través del desarrollo cognitivo de las expectativas acerca de los resultados de varias acciones, la gente es capaz de prever las consecuencias de la conducta antes de emprender la acción. A través de este desarrollo cognitivo también son capaces de prever recompensas y castigos en un futuro lejano. Estos y otros desarrollos cognitivos son importantes para el proceso de autorregulación. ¿Cómo es que somos capaces de mantener la obligación hacia un objetivo a través de extensos períodos de tiempo, especialmente en ausencia de recompensas externas?. Podemos hacerlo mediante nuestra capacidad cognitiva de recordar el objetivo y de prever recompensas futuras, basadas en parte en juicios de auto-eficacia positiva, y mediante nuestra capacidad para recompensarnos por el progreso hacia el futuro. Alternativamente, la obligación hacia objetivos a largo plazo es problemática cuando tenemos capacidades cognitivas limitadas para mantener el objetivo en la mente, cuando tenemos una cantidad limitada de prever el futuro, cuando no creemos que tengamos muchas posibilidades de lograr el objetivo y cuando no recibimos recompensas internas o externas por el progreso hecho. (Pervin, 1998).

La teoría de la auto-eficacia se relaciona principalmente con el rol de los factores cognoscitivos personales en el modelo de reciprocidad triádica de la teoría cognitivo social- tanto con el efecto de la cognición sobre el afecto y la conducta y el del efecto de la conducta, afecto y eventos contextuales sobre la cognición. La teoría de la auto-eficacia sostiene que todos los procesos de cambio psicológico y conductual operan a través de la alteración del sentido de destreza personal o de auto-eficacia (Bandura, 1977, 1982b, 1986). La auto-eficacia fue definida originalmente como un tipo bastante específico de expectativa relacionada con las creencias personales en la habilidad que uno tiene para ejecutar una conducta específica o un grupo de conductas requeridas para producir un resultado (Bandura, 1977). La definición de auto-eficacia se ha expandido, empero, para referirse a las “creencias que las personas tienen respecto a sus capacidades para ejercer control sobre los eventos que afectan sus vidas” (Bandura, 1989) y sus “creencias sobre sus capacidades para activar la motivación, recursos cognoscitivos y cursos de acción necesarios para ejercitar el control sobre las demandas de las tareas” (Bandura, 1990). De esta manera, los juicios de auto-eficacia se relacionan “no con las habilidades que uno tenga, sino con los juicios de lo que uno puede hacer con las habilidades que uno posea” (Bandura, 1986). De acuerdo con Bandura (1977), “las personas procesan, sopesan, e integran diversas fuentes de información relacionadas con su capacidad, y regulan su conducta de elección y gasto de esfuerzo de acuerdo a ello”. Así, las expectativas relacionadas con la destreza o la eficacia tienen una capacidad generativa y determinan la elección de las metas y las acciones dirigidas hacia las metas, gasto de esfuerzo en el logro de las metas, persistencia ante la adversidad y experiencias emocionales o afectivas (Bandura, 1986; Locke & Latham, 1990). (en, Maddux, 1995).

Esta teoría parte de la distinción conceptual (Bandura, 1977) entre expectativas de eficacia o auto-eficacia –capacidad percibida para ejecutar con éxito un determinado comportamiento- y expectativas de resultado o de acción-resultados, y propone que ambos tipos de expectativa actúan, en gran medida, como determinantes de la elección de actividades, del esfuerzo y de la persistencia en las actividades elegidas, de los patrones de pensamiento y de las respuestas emocionales. En la medida en que las expectativas actúan como determinantes de la conducta, pueden utilizarse como predictores de la misma.

Las expectativas, tanto de eficacia como de resultados, se conciben no como variables globales y estables, sino como cogniciones específicas y cambiantes, que se forman y se reelaboran constantemente a partir del procesamiento y la integración de la información procedente de diferentes orígenes: los propios logros en el pasado, la observación del comportamiento de los demás, la persuasión verbal y la auto-percepción del estado fisiológico del organismo. En este sentido, las expectativas vendrían a ser creencias actuales, que reflejan la historia individual y que se proyectan hacia el futuro.

Ha de señalarse, no obstante, que, si bien a nivel teórico se concede importancia a ambos tipos de expectativas, en la práctica la investigación se ha centrado perfectamente en el estudio de la influencia de las expectativas de eficacia, debido, probablemente, a que este constructo constituye la aportación más novedosa

de la teoría de la auto-eficacia. Cabe señalar, también, que en la teoría de Bandura se reconoce de forma explícita que las expectativas de eficacia no agotan los determinantes de la conducta: para que se produzca una buena actuación en un ámbito determinado, además de unas altas expectativas de eficacia y de resultados, se necesita poseer, como mínimo, las habilidades y los recursos materiales necesarios. (en Villamarín, 1994).

Postulados.

Esta teoría desarrollada por Bandura (1986), afirma que el hecho de que una persona emprenda una tarea depende en parte del nivel en que perciba su eficiencia en relación con la tarea. Esta estimación que uno hace de la habilidad para realizar una conducta específica se denomina auto-eficacia. La auto-eficacia es algo más que decirnos a nosotros mismos que podemos lograrlo, es una fuerte convicción de competencia que se sustenta en la evaluación que hacemos de diversas fuentes de información sobre nuestras destrezas.

La auto-eficacia percibida es, al menos en parte, independiente de las habilidades reales. Una persona puede ser muy competente en determinada tarea, pero si tiene poca confianza en su destreza no es muy probable que emprenda la tarea.

La auto-eficacia percibida influye en la cantidad de energía que invertimos y en que tanto perseveramos. Mientras mayor sea nuestra auto-eficacia, más fuertes y persistentes serán nuestros esfuerzos al afrontar obstáculos y retrocesos. (Spiegler, 1999).

Según Bandura, (1997, Pervin, 1998, y Spiegler, 1999), las fuentes de expectativas que potencian la auto-eficacia en los individuos son:

- Éxito de la ejecución: cuando el resultado de una tarea realizada es satisfactorio, mejora la expectativa de eficiencia, disminuyendo la amenaza de un fracaso potencial y aumentando la persistencia en tareas subsecuentes. A través de las experiencias los individuos adquieren conocimiento sobre en qué son buenos y cuáles son sus debilidades, de sus aptitudes y sus limitaciones.
- Experiencia vicaria: observar que otros tienen éxito en las tareas que realizan, desarrolla en uno la expectativa de también poder lograr el éxito deseado. Así mediante un proceso llamado aprendizaje por observación aprendemos sobre el mundo y sobre nosotros mismos observando a los demás.
- Persuasión verbal: que otro nos diga que podemos lograr lo que nos proponemos, aumenta nuestra expectativa de eficiencia. De esta forma las actitudes y creencias manifestadas por los demás influyen sobre lo que somos capaces de hacer. La confianza que manifiestan tener en

nosotros los padres, parejas o amigos pueden ser determinantes para nuestras creencias de auto-eficacia, en comparación con las expresiones de duda y falta de confianza. Por otro lado, estas expresiones de confianza deben estar acompañadas del éxito real para contribuir de modo significativo a nuestro sentido de auto-eficacia.

- Activación emocional: es el estado físico y emocional que informa a la persona de que está listo para ejecutar una tarea.

Las creencias de auto-eficacia son relevantes para las situaciones y tareas que enfrenta y emprende una persona. Afectan la propia opinión sobre la probabilidad de éxito en una situación, a pesar de que también se tiene que reconocer que el éxito tiene influencias externas al control de uno mismo. Las creencias de auto-eficacia pueden ser fuertes o débiles, muy resistentes al cambio u oscilantes como un yoyo. Así, mientras que unos individuos retienen un sentido de auto-eficacia en las situaciones a pesar de la frustración y desengaños continuos, otros abofetean su sentido de auto-eficacia continuamente, por cada éxito o fracaso.

Las creencias de auto-eficacia son importantes porque influyen en qué actividades participamos, cuánto nos esforzamos en una situación, y durante cuánto tiempo perseveramos en una tarea, así como nuestras reacciones emocionales cuando prevemos una situación o estamos involucrados en ella. Sin duda, pensamos, sentimos, y nos comportamos de manera diferente en las situaciones en que nos sentimos seguros de nuestra capacidad que en las situaciones en las que nos sentimos inseguros o incompetentes. Por lo tanto, los individuos tendrán diferentes pensamientos, motivaciones, emociones y actuación en las situaciones según las diferencias de las creencias de auto-eficacia. (Pervin, 1998).

Los cuatro postulados de la Teoría de la Auto-eficacia Percibida, éxito de la ejecución, experiencia vicaria, persuasión verbal y activación emocional, arriba mencionados, sustentan y explican el Modelo de Consejo propuesto.

2.4 TERAPIA CENTRADA EN EL CLIENTE.

Antecedentes.

La teoría de la personalidad de Rogers surge, al igual que el psicoanálisis, de la experiencia clínica. En concreto, se desarrolló a partir de la investigación en el método de psicoterapia creado por él y denominado terapia centrada en el cliente o terapia no directiva. Este tipo de terapia es el resultado de la denominada psicología humanista, representada por C. R. Rogers y A. H. Maslow. Esta forma de ver a la psicología surge en rechazo al determinismo y reduccionismo característicos del conductismo y psicoanálisis, tiene sus antecedentes en la tradición filosófica europea, particularmente en las corrientes de la fenomenología y el existencialismo. La psicología humanista no representa una teoría organizada, sino un movimiento académico, cuyo impacto se sitúa entre los años 1940-1950, y que alcanza después

una gran difusión a partir de los años sesenta, convirtiéndose en un movimiento social.

La base filosófica de la teoría de Rogers se encuentra en la fenomenología y el existencialismo. Para Rogers, el factor significativo que afecta al individuo no es la realidad como tal, sino cómo el individuo experimenta esa realidad. En su discurso como presidente de la APA durante el período de 1946-1947, Rogers acentúa la importancia del mundo fenomenológico de la conducta, y más adelante, en los años cincuenta, toma contacto con la obra de Soren Kierkegaard y de los otros existencialistas y fenomenólogos. (Pelechano, 1996).

La terapia centrada en el cliente de Carl Rogers pone la atención sobre los sentimientos más que sobre el contenido intelectual de lo que se dice. El cliente encuentra la oportunidad de explorar, libremente y sin recelo, sus dificultades y las actitudes “emocionalizadas” que las rodean. En las entrevistas psicoterapéuticas: 1) la atención se centra en el individuo y no en el problema; 2) se atiende a los sentimientos más que al intelecto; 3) se otorga más atención al presente que al pasado; 4) se produce una relación emocional en la relación de asesoramiento.

Son las actitudes del terapeuta y no sus técnicas las que facilitan la terapia. La función del terapeuta consiste en asumir, en la medida de lo posible, el marco interno de referencia del cliente, en percibir el mundo como lo ve él, en percibir a este último tal como él mismo se ve, en dejar de lado al hacerlo así todas las percepciones recibidas desde el marco externo de referencia y en comunicar al cliente parte de esta comprensión empática. Es decir, el terapeuta trata de comprender al cliente y de comunicarle esta comprensión. Trata de comunicar al cliente una sensación de aceptación y confianza en su capacidad para manejar los problemas. Responde a preguntas y suministra información cuando esas respuestas parecen oportunas para el tratamiento, pero puede abstenerse de proporcionar información cuando en la pregunta parece hallarse implicada la cuestión de la dependencia. Se hace recaer la responsabilidad en el cliente. (Bisquerra, 2000).

Carl Rogers desarrolló una nueva forma de psicoterapia centrada en el paciente. Rogers consideraba que cada persona tiene las capacidades para comprenderse así mismo y resolver sus problemas. El papel del terapeuta, en el proceso terapéutico, consiste en mostrar empatía con el paciente y una sincera preocupación por lo que le sucede, con el fin de que éste revele sus verdaderos sentimientos sin miedo a ser juzgado, para así alcanzar un óptimo desarrollo en su personalidad.

Postulados.

Rogers (1961), hace las siguientes reflexiones: “Durante mi trabajo en el Counseling Center de la Universidad de Chicago tuve la oportunidad de trabajar con personas afectadas por una amplia variedad de problemas personales. Como asesor sé bien que los problemas planteados en la primera entrevista no son los mismos que aparecen durante la segunda o tercera sesión, y que cuando llega la décima entrevista habrá surgido toda una serie de nuevos problemas.

No obstante, he llegado a creer que a pesar de esta intrincada multiplicidad horizontal y de los estratos de complejidad vertical, tal vez exista un único problema. A medida que sigo la experiencia de muchos clientes en la relación terapéutica que nos esforzamos en crear para ellos, me parece que cada uno plantea la misma pregunta. Por debajo del nivel de la situación-problema que aqueja al individuo se advierte una búsqueda primordial. Pienso que en el fondo, todos se preguntan: “¿Quién soy yo realmente? ¿Cómo puedo entrar en contacto con este sí mismo real que subyace a mi conducta superficial? ¿Cómo puedo llegar a ser yo mismo?”.

Para poder contestar a esta serie de preguntas, y ayudar al cliente a encontrar la solución a los problemas que le aquejan, mediante el conocimiento de sí mismo; Rogers, con base a su experiencia en el asesoramiento y la terapia psicológica, plantea que están presentes una serie de situaciones, que el terapeuta debe tener en cuenta, en el momento en que entra en contacto psicológico con el cliente; estas situaciones deben ser tomadas en cuenta por el terapeuta con la finalidad de que el cliente pueda encontrar la congruencia en su Yo, recuperando así su salud mental. Patterson, 1977 y Dicaprio, 1885; han estudiado ampliamente estas situaciones planteadas por Rogers y han coincidido en señalar las siguientes situaciones que el terapeuta debe tener en cuenta al inicio de todo proceso terapéutico o de ayuda.

- Tendencia a la actualización: es una tendencia inherente del organismo para desarrollar todas sus capacidades en formas que sirven para mantener o hacer atractivos al organismo.
- Propia actualización: tendencia de crecimiento y desarrollo psicológico manifestado a través del yo, que tiene que ser congruente con el yo real de la persona.
- Proceso de valoración de tipo orgánico: depende de las experiencias armonizadas afectivamente que se sienten agradables o desagradables, placenteras o no placenteras, satisfactorias o no satisfactorias.
- Introyección: proceso por el cual una persona incorpora como parte integral de su yo, ideas normas y valores externos.
- Incongruencia: discrepancia que existe entre el concepto del yo y las experiencias reales del yo de la persona.
- Condiciones de valía: requerimientos impuestos, generalmente por personas íntimamente cercanas al sujeto, para recibir respeto y aceptación.

Para que exista un aprendizaje y cambio constructivo y significativo de personalidad en el cliente, Rogers plantea que deben existir ciertas condiciones a lo largo del proceso terapéutico. Estas condiciones son:

1. Dos personas están en un contacto psicológico.
2. La primera, a quien llamaremos paciente, se halla en un estado de incongruencia, siendo vulnerable o ansioso.
3. La segunda persona, a quien llamaremos terapeuta, es congruente o integrada en la relación.
4. El terapeuta experimenta un aprecio positivo incondicional por el paciente.
5. El terapeuta experimenta una comprensión empática del marco de referencia interna del paciente y se esfuerza por comunicar a éste tal experiencia.
6. La comunicación al paciente de la comprensión empática y el aprecio positivo incondicional del terapeuta se logra en un grado mínimo. (Lafarga, 1994).
7. El terapeuta muestra confianza hacia el paciente; con la finalidad de que sea capaz de desarrollar todo su potencial humano en pro de encontrar la solución a sus problemas. (Rogers, 1969).

Para que la terapia centrada en el cliente tenga un mayor éxito, Rogers plantea que el terapeuta debe mostrar las siguientes habilidades:

- Autenticidad o congruencia del asesor en la relación: esto significa que, dentro de la relación, él es libre y profundamente él mismo, con su experiencia real exactamente representada por su conciencia de sí mismo; con lo cual entra en un encuentro de persona a persona en donde habrá más probabilidades de que cambie aspectos negativos de la personalidad del cliente.
- Aprecio positivo incondicional: significa un interés por el paciente como persona aparte, con permiso de tener sus propios sentimientos, sus propias experiencias. Es un sentimiento positivo que aflora sin reservas ni evaluaciones y que implica no juzgar. Cuando este aprecio sin valoraciones está presente en el encuentro entre asesor y cliente hay más posibilidades de que este último cambie y se desarrolle de manera constructiva.
- Empatía: el asesor experimenta una comprensión empática y precisa del conocimiento que el cliente tiene de su propia experiencia; sentir el mundo privado del paciente como si fuera el propio, pero sin nunca perder la cualidad de "como si". Cuando el asesor capta con claridad el mundo del cliente y puede moverse libremente dentro de él, puede comunicarle a ese individuo su comprensión de aquello que él conoce

vagamente y volcar en palabras los significados de experiencias de las que él apenas si tiene conciencia. Esta clase de empatía muy sensible parece ser un factor importante en el proceso de posibilitar a una persona el acercamiento a sí misma, el aprendizaje, cambio y desarrollo.

- Saber escuchar: el terapeuta debe percibir tan sensitiva y exactamente como sea posible, todo el campo perceptual según lo experimenta el cliente, sin juzgar, ni criticar, ni aconsejar, ni consolar, mientras el cliente esta expresando sus experiencias.
- Reflexión: el terapeuta hace un análisis de los sentimientos y pensamientos del paciente, expresados, para después dar a entender al paciente que esta siendo comprendido.
- Explicar: una vez que el terapeuta ha escuchado con atención y ha reflexionado el material expresado por el paciente, puede hacer que el paciente tenga una explicación de sus ideas y sentimientos, ayudándole a encontrar el origen de sus conflictos y la posible solución.
- Respeto: es el aprecio de la dignidad y el valor del paciente; el terapeuta acepta el hecho de que el paciente tiene derecho a escoger sus propias decisiones. (Rogers, 1965, Patterson, 1977, Lafarga, 1994, Bisquerra, 1998).

De todas estas habilidades Rogers, (1969), considera que la más importante de ellas es el saber escuchar al paciente a lo largo de todo el proceso terapéutico. Escuchar tanto su lenguaje verbal como el no verbal. Puesto que cuando se escucha a otra persona se entra realmente en contacto con ella; escuchando sus palabras, sus pensamientos, los matices de sentimientos, el significado personal y aun el significado inconsciente de todo lo que esta perturbando al paciente; por eso el terapeuta debe estar atento a todo lo que dice y expresa el paciente durante la terapia, tanto verbalmente como gestualmente y al como lo dice tomando en cuenta el matiz con que lo dice.

Evidentemente es improbable que un asesor experimente las clases de actitudes arriba descritas, a menos que mantenga una filosofía análoga respecto a la gente. Las actitudes descritas sólo tienen sentido dentro de un contexto de gran respeto hacia la persona y sus potencialidades. El asesor será incapaz de sentir verdadera preocupación o deseos de comprender al cliente, y quizá no se respetará a sí mismo lo bastante para ser auténtico, a menos que su sistema de valores tenga como elemento primario la dignidad del individuo. El profesional que crea que los individuos son esencialmente objetos a manipular para bien del estado, o de la institución de enseñanza, o para su propio bien, o para satisfacer su propia necesidad de poder y control, no experimentará estas actitudes descritas que integran las relaciones promotoras del desarrollo personal. Así pues, estas

condiciones surgen como análogas y naturales en ciertos contextos filosóficos, pero en otros no. (Rogers, 1965).

En 1977, Rogers, con base a su experiencia comenta: “[Cuando existen estas condiciones, se produce inevitablemente un cambio. Las percepciones inflexibles que el cliente tiene de sí mismo y de los demás se relajan y se abren a la realidad. Revisa sus interpretaciones rígidas del significado de su experiencia, cuestiona muchos hechos de su vida y advierte que son meros hechos porque así los ha considerado él. Descubre sentimientos antes ignorados y los experimenta, a menudo vívidamente, en la relación terapéutica. De esta manera aprende a abrirse más a toda su experiencia y a aceptar las pruebas internas y externas de ésta. Aprende a ser su experiencia, a ser los sentimientos que ha temido así como los que ha considerado más aceptables. Llega a ser una persona más fluida, que cambia y aprende.

Se podría uno preguntar ¿por qué una persona que busca ayuda, cambia positivamente cuando participa en una relación con un terapeuta que tiene estas características? A través de los años he llegado a ver con más y más claridad que el proceso de cambio en el cliente está en reciprocidad con las actitudes del terapeuta.

A medida que el cliente encuentra al terapeuta escuchando sus sentimientos en una forma aceptante, él se vuelve capaz de escucharse a sí mismo con aceptación, de oír y aceptar el coraje, el miedo, la ternura, el valor que está siendo experimentado. A medida que el cliente encuentra al terapeuta estimándolo y valorándolo aun en los aspectos ocultos y horribles que han sido expresados, él experimenta una estimación y gusto por sí mismo. A medida que el terapeuta es experimentado como real, el cliente es capaz de tirar las fachadas para ser más abiertamente la experiencia interna.

Políticamente, al escuchar los sentimientos internos, el cliente reduce el poder que otros han tenido para inculcarle culpas, miedos e inhibiciones y poco a poco aumenta la comprensión, el control sobre sí mismo. A medida que el cliente es más aceptante de sí mismo, se vuelve más y más grande. El cliente se posee a sí mismo en un grado que nunca antes se había dado. La sensación de poder está creciendo. Conforme el cliente se va haciendo más consciente de sí mismo, más aceptante de sí, menos defensivo y más abierto, él encuentra por fin algo de libertad para crecer y cambiar en las direcciones naturales del organismo humano. La vida está ahora en sus manos para ser vivida como un individuo]”.

Finalmente una vez que el terapeuta ha logrado que el cliente se encuentre con sí mismo, a través de la terapia centrada en el cliente, éste muestra las siguientes características de cambio:

Comienza a verse de otra manera.

Se acepta a sí mismo y acepta sus sentimientos más plenamente.

Siente mayor confianza en sí mismo y se impone sus propias orientaciones.

Se vuelve más parecido a lo que quisiera ser.

Sus percepciones se tornan más flexibles, menos rígidas.
Adopta objetivos más realistas.

Se comporta de manera más madura.

Sus conductas inadaptadas cambian, incluso las muy antiguas.

Se vuelve más capaz de aceptar a los demás.

El individuo recibe mejor las pruebas de lo que está sucediendo fuera y dentro de él.

Las características básicas de su personalidad cambian en sentido constructivo. (Rogers, 1961).

Durante todo el proceso terapéutico, la técnica utilizada por Rogers para que el terapeuta ayude al cliente a vivir estas experiencias, para encontrar la congruencia en la estructura de su Yo y de esta forma recuperar su salud psicológica, es a través de la respuesta reflejo.

Puesto que el terapeuta no trata de juzgar, interrogar o dar seguridad, ni de explorar o interpretar, sino que por el contrario, trata de participar en la experiencia inmediata del cliente, se deduce, fácilmente, que sus respuestas deben adaptarse al pensamiento de éste hasta el punto de rehacerlo dándole una forma equivalente o que, al menos, el cliente reconozca como suya.

La finalidad de este tipo de respuestas es que el terapeuta logre hacer sentir al paciente de una forma distinta a la que se está percibiendo debido al problema que está viviendo; es decir, el terapeuta tomando en cuenta los sentimientos y las percepciones que el paciente tiene sobre su problema, con su intervención ayuda al paciente a sentir y percibir el problema de manera distinta, teniendo en cuenta las características propias del paciente y del problema. De esta forma el terapeuta ayuda al paciente a eliminar las distorsiones y sentimientos negativos que tiene sobre su problema.

La respuesta reflejo puede presentar diferentes modalidades en la medida en que da luz al cliente sin instruirlo y afina su pensamiento sin traicionarlo. Estas variaciones se sitúan en un continuo y aunque no podríamos separarlos con líneas de demarcación claras, se pueden distinguir tres tipos. Los nombraremos según el orden creciente de su valor de elucidación: 1) reiteración o reflejo simple; 2) reflejo del sentimiento o reflejo propiamente dicho; 3) elucidación (reconocimiento de los sentimientos, reflexión de los sentimientos o clarificación).

1. La reiteración.

Esta forma elemental del reflejo se dirige al contenido, estrictamente manifiesto, de la comunicación. Generalmente, es breve y consiste en resumir la comunicación del cliente o en poner de manifiesto un elemento importante o simplemente en reproducir las últimas palabras para facilitar la continuación del relato. El reflejo simple se emplea, sobre todo, cuando la actividad del cliente es descriptiva, es decir, cuando le falta sustancia emocional o cuando el sentimiento está amalgamado hasta tal punto con el contenido material, que el terapeuta daría prueba de una actitud escrutadora, analítica, contraria a sus intenciones, si se esforzara por sacar algún significado implícito.

Por el hecho de que representa algo así como un calco simplificado del pensamiento del cliente, esta respuesta apenas tiene valor de elucidación directa. Sin embargo, prepara el terreno para una toma de conciencia cada vez mayor, ya que tiende a establecer un clima de seguridad que favorece la disminución de las barreras defensivas del “yo” y, por tanto, también la ampliación del campo de la percepción. Sirve pues, esencialmente, para establecer una atmósfera de acogida y de relajamiento. Por ello, esta respuesta se suele formular según las mismas palabras del cliente, por muy humildes que éstas sean.

2. El reflejo del sentimiento.

Mientras la reiteración facilita el proceso dando al sujeto el sentimiento de ser perfectamente comprendido y respetado, el reflejo propiamente dicho trata de sacar a la luz la intención, la actitud o el sentimiento inherentes a sus palabras, proponiéndolos al cliente sin imponérselos. En términos gestaltistas, consiste en iluminar el fondo de la comunicación con el fin de permitir al sujeto que se dé cuenta de si hay en él elementos susceptibles de integrarse en la figura, de modificar ésta o de realzarla.

El reflejo del sentimiento tiene, pues, un carácter más dinámico que la reiteración. Este último trata de estabilizar y de precisar la figura, de reducir su fugacidad para permitir que el cliente la examine mejor y compruebe su exactitud. El reflejo del sentimiento da un paso más. Tiende a favorecer la evolución de la figura, en el sentido de una amplificación, de una diferenciación o de una corrección.

3. La elucidación.

Mientras el reflejo del sentimiento trata de ampliar, diferenciar o incluso desplazar el centro de la percepción sacando a la luz ciertos elementos que pertenecen indudablemente al campo, pero que han quedado eclipsados por el relieve dado a otros elementos, la elucidación consiste, más bien, en captar y cristalizar ciertos elementos que, sin formar claramente parte del campo, lo impregnan. La elucidación trata de poner de manifiesto sentimientos y actitudes que no se derivan directamente de las palabras del sujeto sino que pueden deducirse razonablemente de la comunicación o de su contexto.

Como la elucidación es, de hecho, una deducción, se caracteriza por una cierta agudeza intelectual que no tienen las otras variedades del reflejo, puesto que el reconocimiento es un simple calco del pensamiento manifiesto del cliente, y el reflejo del sentimiento, propiamente dicho procede de una especie de participación afectiva en este pensamiento más que de una operación lógica. A causa de este matiz intelectual, el empleo de la elucidación suele ejercer un atractivo más fuerte que las otras formas del reflejo. (Rogers, 1967).

Para poder explicar y sustentar el Modelo de Consejo propuesto se ha dividido en tres partes a la teoría de la Terapia Centrada en el Cliente; la primera parte explica las condiciones bajo las cuales se encuentra el aconsejado en el momento en que llega a pedir la ayuda del consejero, estas condiciones a explorar por parte del consejero son: tendencia a la actualización, una propia actualización, proceso de valoración de tipo orgánico, la introyección de ideas que están interfiriendo en la solución de problemas y las condiciones de valía que tiene el aconsejado. La segunda parte explica las condiciones bajo las cuales se debe de dar la relación consejero-aconsejado para obtener mejores resultados con el aconsejado en la solución de problemas, estas condiciones son: que dos personas estén en contacto psicológico (un consejero y un aconsejado), que el aconsejado se encuentre en un estado de incongruencia, que el consejero sea congruente e integro, que el consejero experimente una comprensión empática por el aconsejado, que exista una comunicación del consejero al aconsejado de la comprensión empática que siente por él, que el aprecio positivo incondicional que siente el consejero por el aconsejado se de en un grado mínimo, y que durante todo el proceso el consejero muestre confianza en las decisiones y lo que le diga el aconsejado. La tercera parte explica y propone las habilidades que debe tener el consejero para ayudar al aconsejado a encontrar la solución del problema planteado, estas habilidades son: autenticidad, aprecio positivo incondicional, empatía, saber escuchar, hacer una reflexión tanto del sentir como el pensar del aconsejado, poder explicar al aconsejado cual es su situación ante el problema, cómo lo esta resolviendo, y mostrar respeto de todo lo que diga y haga el aconsejado durante el proceso de consejo.

En resumen, en este capítulo se encuentra la definición de los postulados de las cuatro teorías que se han escogido para explicar y sustentar el Modelo de Consejo propuesto; que en el capítulo 4 se analizará a fondo; tratando de proporcionarle al consejero la parte teórica que sustenta el Modelo de Consejo propuesto. Cabe señalar que de cada teoría solamente se han tomado y analizado los constructos que se adecuan para poder explicar y entender mejor el proceso y las habilidades que debe desarrollar tanto el consejero como el aconsejado cuando están en un proceso de consejo, cuya finalidad es encontrar la solución a un problema planteado por el aconsejado.

3. SOLUCION DE PROBLEMAS.

3.1 DEFINICION.

El campo de la solución de problemas ha llamado poderosamente la atención de los psicólogos, quizás porque es la conducta de enfrentarse y resolver las situaciones problemáticas donde mejor se manifiestan las capacidades cognitivas de nuestra especie. La resolución de problemas es un aspecto central de las actividades profesionales a las que nos enfrentamos diariamente y cuando estamos ociosos nos divertimos resolviendo problemas en forma de juegos.

La amplitud de problemas diferentes es muy grande, así resolver una ecuación matemática es un problema, como lo es el realizar la declaración de la renta o escribir una poesía o un tratado sobre moral. ¿Cómo podemos entonces definir o, si acaso, caracterizar lo que entendemos por problema? Generalmente, se suele decir que un problema surge cuando queremos conseguir algo y los sistemas que tenemos a nuestra disposición para conseguirlo no nos sirven. Es decir, existe una meta mas o menos definida y no existe un camino claro y sencillo que nos conduzca hacia ella. Precizando un poco más, la mayor parte de los psicólogos consideran que un problema existe cuando hay algún obstáculo entre una situación dada y una situación meta. La existencia de ese obstáculo obliga al sujeto a considerar los posibles caminos que le puedan conducir a la situación meta. (Carretero, 1984).

Cuando hablamos en psicología que una persona tiene un problema, estamos haciendo referencia a que esta persona se encuentra ante una situación caótica, lo que trae como consecuencia una inestabilidad en su personalidad y su entorno. Esta situación lleva a la persona a buscar, ya sea en su repertorio de habilidades o en la ayuda de alguien, una solución que le devuelva la estabilidad a su vida. Entendiendo por solución de problemas, las técnicas que emplea la persona para resolver eficazmente la situación adversa que esta viviendo.

Una contribución importante hecha por los gestaltistas es la idea de que muchas personas quedan atoradas cuando se enfrentan a situaciones problemáticas, porque no pueden cambiar su proceso mental para resolver problemas: puesto que les es imposible contemplar la situación de manera distinta, no son capaces de descubrir una nueva forma de reagrupar los elementos. El proporcionar un indicio o, como dicen algunos gestaltistas, el dar una dirección; es importante en la solución de problemas, porque ayuda al sujeto a desviarse de los viejos patrones de organizar la situación. Esta nueva forma de considerar el problema, se llama perspicacia; es decir, el mágico destello que se produce cuando la dirección cumple su cometido (algunos gestaltistas han señalado que la solución y el destello de perspicacia van a menudo acompañados por la exclamación “¡Ah!”). (Mayer, 1978).

El psicólogo Dunker, perteneciente a la escuela Gestalt, definió la esencia de la solución de problemas al escribir:

Un problema emerge cuando un organismo vivo tiene un objetivo, pero no sabe como conseguirlo. (Garnham, 1996).

Basado en esta premisa a continuación se presenta el planteamiento de algunos autores sobre lo que ellos consideran lo que es y representa la solución de problemas en el ser humano.

Watzlawich (1989), señala que cuando una persona se encuentra en una situación problema, pasa por tres modos diferentes de enfocar mal la situación; por lo cual no puede encontrar la solución a su problema. Estas formas de enfocar mal la situación son:

1) Intenta una solución negando que un problema lo sea en realidad; por lo que es preciso actuar, pero no se emprende tal acción.

2) Se intenta un cambio para eliminar una dificultad que desde el punto de vista práctico es inmodificable o bien inexistente; por lo que se emprende una acción cuando no se debería emprender.

3) Se comete un error de tipificación lógica y se establece un juego sin fin cuando se intenta un cambio en una situación que tan sólo puede cambiarse a partir del nivel lógico inmediatamente superior o bien, se intenta un cambio cuando resultaría adecuado un cambio; así la acción es emprendida a un nivel equivocado.

Si la persona acepta que tiene un problema y emprende la acción correcta podrá encontrar la solución adecuada a su problema; de lo contrario, como se dice en el lenguaje coloquial, sólo le estará dando vueltas al problema.

Para Sánchez (1992), la mayoría de las deficiencias para resolver problemas, se debe a la falta de conocimiento acerca de que es un problema, a las dificultades para lograr la representación mental del problema, al poco conocimiento del uso de estrategias generales para resolver determinados problemas y a dificultades para verbalizar las respuestas.

Se sabe que con la práctica sistemática pueden desarrollarse las habilidades mencionadas. A veces a partir de la práctica sistemática, con diferentes problemas se adquiere experiencia y se conocen familias de estrategias entre las cuales puede seleccionarse la más apropiada para resolver determinado problema. Cuanto mayor es el repertorio de estrategias, mayor es la probabilidad de identificar o adaptar una para resolver un problema nuevo. La práctica sistemática para resolver problemas, razonar en voz alta, discutir las estrategias utilizadas y aprender de los errores, ayuda a desarrollar habilidades que facilitan el razonamiento y permiten visualizar y comprender los problemas.

En ocasiones la solución a un problema se encuentra empleando la información más inmediata a nuestros órganos sensoriales, sin necesidad de crear una estrategia a seguir; sin embargo hay problemas que requieren de la creación de nuevas estrategias y desarrollo de habilidades para encontrar su solución.

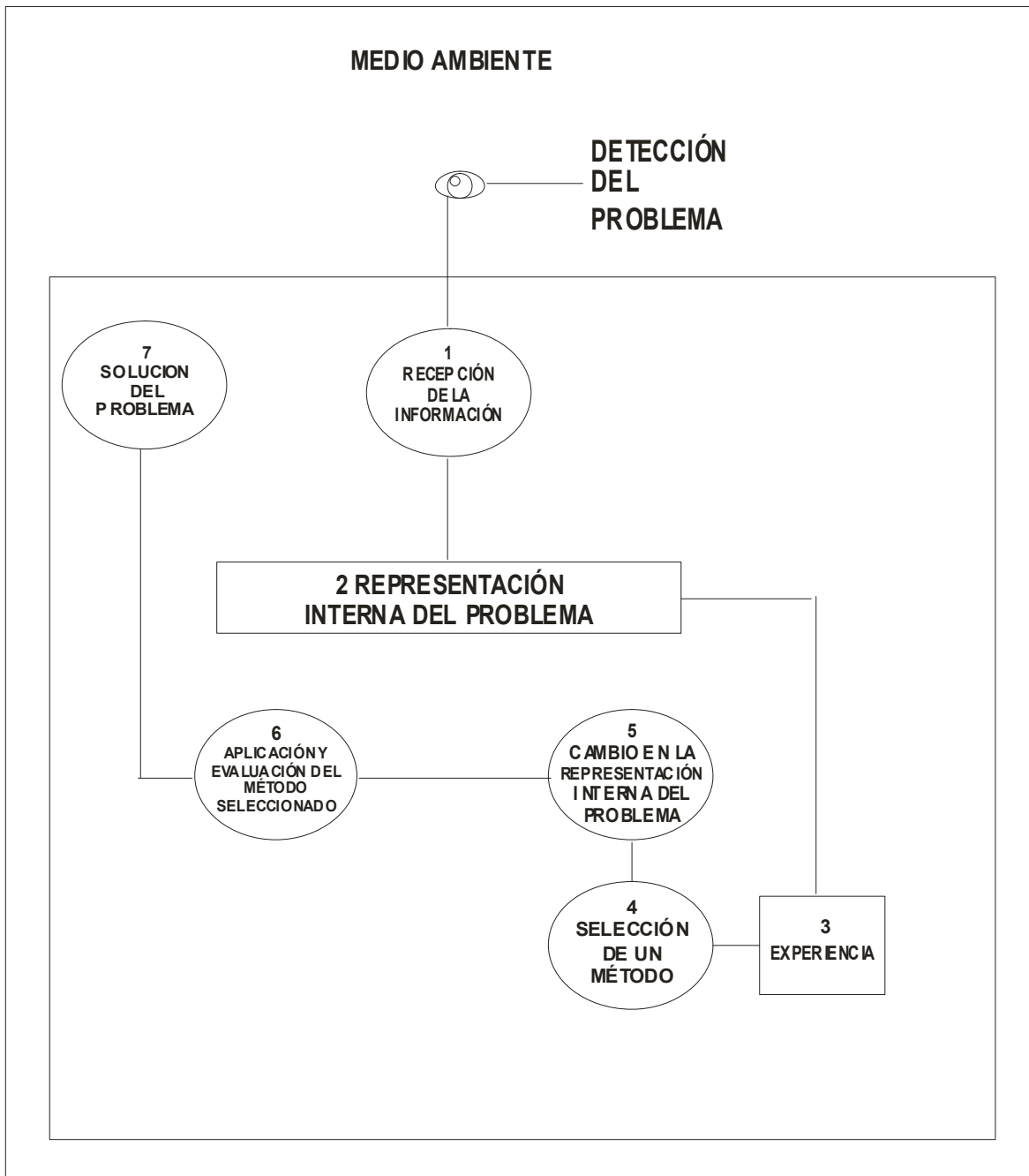
El planteamiento de Woolfolk (1999), es, que la solución a un problema consiste en la creación de nuevas respuestas ante una situación en la que la aplicación de las reglas aprendidas no permiten a los sujetos alcanzar alguna meta planteada, por lo que se debe crear un nuevo método. Si este nuevo método tiene bases sólidas, creadas en las habilidades de la propia persona, este método será eficaz, y la persona habrá resuelto su problema.

Salovey y Mayer (1990, en Rodríguez, 2002), en su trabajo realizado sobre inteligencia emocional, encontraron que las emociones y los estados de ánimo, influyen en algunos de los componentes y estrategias involucradas en la solución de problemas como:

- Emociones como la felicidad, pueden fácilmente generar múltiples planes futuros.
- Emociones positivas pueden modificar la organización de la memoria y el material cognitivo puede ser mejor integrado.
- Las emociones proveen de sistemas complejos, que permiten enfocar la atención en diferentes niveles de pensamiento.
- Las emociones y los estados de ánimo, pueden ser usados para motivar y ayudar a ejecutar tareas intelectuales complejas.

La propuesta de estos autores sobre la inteligencia emocional hace referencia a que las emociones implican procesos mentales como: la percepción, monitoreo, evaluación y regulación, que son necesarios no sólo para que el individuo solucione problemas de carácter emocional, sino también intelectual.

En los párrafos anteriores se revisó el trabajo de algunos autores sobre las estrategias que se deben llevar a cabo para la solución de problemas. A continuación se presenta un esquema, basado en el modelo de solución de problemas de Newell (1972), en donde se explica, tratando de sintetizar y de agrupar a todos los autores anteriores, el proceso que realiza una persona para solucionar un problema.



Este esquema esta conformado por:

Un rectángulo grande que representa el medio ambiente en donde se desenvuelve el sujeto. En este entorno el sujeto percibe que hay una situación que esta impidiendo su óptimo desarrollo y una buena interacción con todo el ambiente que le rodea (***Detección del problema***). Aquí el sujeto tiene un objetivo que desea alcanzar, pero no sabe como conseguirlo.

El segundo rectángulo, inscrito en el primero, representa el proceso que lleva a cabo el sujeto para resolver eficazmente la situación problema; en donde:

1) Es la recepción de la información; en este proceso el sujeto analiza la información que tiene acerca del problema; si los obstáculos que le impiden alcanzar sus objetivos son en verdad un problema o no y si tienen solución. Si el sujeto detecta que los obstáculos que están impidiendo alcanzar sus metas son un problema y tienen solución pasa a la siguiente etapa que es:

2) La representación interna del problema; en esta etapa el sujeto hace un análisis del problema, en donde explora: cómo se siente y percibe ante la presencia del problema, qué área de su vida está siendo afectada, cual es el posible origen del problema. Este proceso es a nivel cognitivo y afectivo. Una vez que ha elaborado este pequeño análisis pasa a la siguiente etapa que es:

3) La experiencia; en esta etapa el sujeto evoca situaciones similares que le sirven para tomar conciencia de que ha tenido que hacer en circunstancias similares para salir a flote de las adversidades. Al pasar por esta etapa está haciendo uso de habilidades anteriores que le han funcionado y desechando las que no le servirán. Una vez que ha hecho conciencia de que puede resolver los problemas porque cuenta con las herramientas necesarias pasa a la siguiente etapa que es:

4) La selección de un método; en esta etapa el sujeto selecciona las habilidades que le servirán para solucionar el problema. De ser necesario adopta y crea nuevas herramientas, que le permita solucionar su problema; de esta forma el sujeto elabora un método de acción que lo lleve a resolver eficazmente el problema. La selección del método adecuado lleva al sujeto a la siguiente etapa que es:

5) Tener un cambio en la representación interna del problema; en esta etapa no solo hay un cambio del sujeto a nivel cognitivo sobre como emprender el cambio para solucionar el problema, también hay un cambio a nivel afectivo en el sujeto, ya que se percibe como un ser capaz de vencer cualquier adversidad que interfiera el logro de sus metas. Este cambio de actitud hará que se incremente la probabilidad de éxito en la siguiente etapa que es:

6) La aplicación y evaluación del método seleccionado; en esta etapa el sujeto debe poner en práctica todo su repertorio conductual que en las etapas 3 y 4 estuvo elaborando. En esta etapa el sujeto puede percibir que algunas conductas no están ayudando a solucionar el problema; por lo que debe mostrar flexibilidad para volver a replantear otro tipo de conductas. Si la aplicación del método seleccionado tiene éxito entonces el sujeto habrá llegado a la última etapa del proceso que es:

7) La solución del problema; en esta última etapa el sujeto no sólo ha encontrado la solución a su problema, también ha creado todo un plan de acción que le servirá para solucionar futuros problemas que se le presenten en su vida. Por eso el sujeto debe de hacer un análisis global del proceso; para que se perciba como un ser perfectible, dotado de herramientas, capaz de superar cualquier adversidad que interfiera con su desarrollo e intereses personales.

El modelo de solución de problemas, que se ha presentado en el esquema anterior, no sólo explica el proceso cognitivo que lleva a cabo una persona cuando está solucionando un problema; es también un esquema que permite entender las circunstancias que vive una persona cuando esta tratando de solucionar un problema. Además es una herramienta de apoyo para el experto, que esta ayudando a alguien a resolver algún problema, sobre los pasos que tiene que seguir una persona para encontrar la solución a sus problemas de acuerdo a sus propias características.

3.2 TEORIAS.

En la primera parte de este capítulo se ha analizado la definición de algunos autores de lo que para ellos representa el proceso de solución de problemas; además de describir un modelo que permite entender mejor el proceso que emplea una persona cuando esta resolviendo un problema. En los siguientes párrafos se define la postura de algunas teorías de lo que representa para ellas el proceso y las habilidades, que emplea una persona cuando se encuentra ante la solución de un problema. Cabe señalar que en esta parte, se ha adaptado algunos de los postulados de las teorías de la Auto-eficacia, de Expectativas y Evaluación y de la Terapia Centrada en el Cliente, para explicar más a fondo dichos procesos y habilidades, que deben desarrollar tanto el que ayuda a alguien a resolver un problema como quien presenta el problema; sin dejar a un lado a la teoría de la Gestalt como la pionera en el estudio de la solución de problemas.

Como se menciona anteriormente, “los psicólogos de la Gestalt fueron realmente pioneros en el estudio de la conducta de solución de problemas. Para estos psicólogos la solución de problemas tenía siempre un aspecto creativo, de reestructuración perceptiva, que, llegado el momento, era comprendido súbitamente por el sujeto. Esta comprensión súbita o insight supone que el sujeto sabe que ha encontrado la solución antes de ponerla en práctica, destacando asimismo el carácter novedoso de la solución encontrada”. (Carretero, 1984).

Para los psicólogos de la Gestalt la persona se encuentra en una situación problema, cuando los hábitos de respuesta que tiene no sirven para encontrar alguna solución viable ante dicha situación; por lo que debe crear un nuevo repertorio de respuestas.

Para la Teoría de la Auto-eficacia, una persona se encuentra en una situación problema cuando: sus acciones no están consiguiendo lo que se ha planteado como meta; por lo que hay una percepción de ineficacia en el resultado de sus actos. Para que la persona mejore tanto la percepción de ineficacia que tiene de si misma como los resultados de sus conductas tiene que ir jerarquizando, de menor a mayor grado de dificultad, las conductas que le permitirán resolver su problema; así va adquiriendo seguridad en sí mismo conforme va realizando las conductas más sencillas hasta llegar al objetivo planteado de mayor dificultad.

La Teoría de la Expectativa y Evaluación describe el proceso de solución de problemas como una situación en donde una persona considera tener un problema cuando: el resultado de la ejecución de sus conductas no concuerda con la expectativa que ella se había planteado; lo que lleva a la persona a desistir en alcanzar lo que se ha propuesto como una meta. La persona logra solucionar su problema cuando puede distinguir correctamente los factores, ya sean internos o externos, que están impidiendo alcanzar con éxito la conducta que desea como meta; de esta forma la persona puede tener mayor control sobre los factores que pueden intervenir a la hora de ejecutar una conducta que lo lleve a la meta propuesta en un inicio.

El proceso de solución de problemas en la Terapia Centrada en el Cliente consiste en una relación interpersonal de ayuda en donde: una persona se encuentra en una situación problema cuando existe en él una dualidad de su Yo; es decir cuando hay una incongruencia entre lo que pretende ser y hacer y lo que es y hace en realidad. Este sentimiento de incongruencia lleva al sujeto a pedir ayuda a un experto; el cual cuenta con el conocimiento necesario para ayudar a esta persona a solucionar su problema. Es en ese momento cuando surge, dependiendo del grado del problema, una relación terapéutica o de consejo; en donde el experto o terapeuta provee de habilidades al cliente o paciente para que tenga un óptimo desarrollo de su personalidad.

Al respecto Rogers (1977), plantea que el objetivo de la Terapia Centrada en el Cliente, esta enfocado directamente a promover una mayor independencia e integración del individuo, en lugar de esperar que tales resultados ocurran si el terapeuta ayuda a resolver el problema. El centro de atención es el individuo y no el problema. El objetivo no es resolver un problema particular sino ayudar al individuo a crecer, de modo que él pueda hacer frente al actual problema y a problemas posteriores de una manera más integrada. Si él puede ganar suficiente integración para manejar un problema de una manera más independiente, más responsable, menos confusa, mejor organizada, entonces él será capaz de manejar también nuevos problemas en la misma forma.

Si esto parece un poco vago, puede hacerse un poco más específico. La Terapia Centrada en el Cliente se basa mucho más en el impulso individual al crecimiento, a la salud y al buen funcionamiento psicológico. Tanto la terapia como el consejo no es cuestión de hacerle algo al individuo o de inducirlo a hacer algo en relación a sí mismo. Por el contrario, se trata de liberarlo para que tenga un crecimiento y un desarrollo normales, de quitar obstáculos para que él pueda ir otra vez hacia adelante.

De manera general se puede describir de la siguiente forma el proceso de solución de problemas que utiliza una persona; dependiendo de las características de cada teoría.

TEORIAS	PERCEPCION DE LA SP
GESTALT	<p>-El sujeto se encuentra en una situación problema cuando crea una mala percepción de la interacción que tiene con su ambiente.</p> <p>-La SP presenta una aspecto creativo para el sujeto.</p> <p>-La SP se encuentra en el sujeto, sólo hay que ayudarlo a encontrarla.</p> <p>-Cuando la SP no se encuentra en el repertorio conductual del sujeto, él puede crear nuevos repertorios para la SP.</p>
ATO-EFICACIA	<p>-La SP presenta para el sujeto una oportunidad de autoconocimiento de las habilidades que tiene para interactuar con su ambiente.</p> <p>-Dependiendo de que tan eficiente se perciba la persona afrontará la situación problema que este viviendo.</p> <p>-Para lograr un buen resultado en la SP el sujeto primero se percibe en la situación que va a enfrentar antes de llevar a cabo un plan de acción; de esta forma jerarquiza las opciones que tiene, desde las más sencillas hasta las más difíciles.</p>
EXPECTATIVAS Y EVALUACION	<p>-El sujeto se encuentra en una situación problema cuando lo que tiene no corresponde con lo que desea.</p> <p>-La SP esta en función de los factores a los que atribuye las causas que originaron el problema.</p>
TERAPIA CENTRADA EN EL CLIENTE	<p>-El sujeto se encuentra en una situación problema debido a la incongruencia de su Yo; y al poco conocimiento que tiene de sí mismo.</p> <p>-Para encontrar la SP pide la ayuda de un experto.</p> <p>-A través de un proceso terapéutico o de consejo el sujeto adquiere habilidades para la SP y de esta forma un mejor autoconocimiento tanto de sus potencialidades como de sí mismo; de esta forma alcanza un óptimo desarrollo de su personalidad.</p>

En resumen, aunque cada teoría difiere en la forma en que cada persona afronta un problema y las habilidades que emplea para encontrar la solución a sus problemas, todas coinciden en que la persona cuenta con el potencial necesario para poder solucionar de manera eficaz su problema y así tener un óptimo desarrollo de su personalidad.

A lo largo de este capítulo se ha definido y explicado el proceso que se lleva a cabo para la solución de problemas en humanos. Pretendiendo que los contenidos revisados puedan ayudar al consejero a entender y comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje que se debe llevar a cabo cuando un alumno acude a él a pedirle ayuda para solucionar un problema; así como la dinámica que vive el alumno en el momento en el que está solucionando un problema; de esta forma el consejero ayuda al alumno a poner en práctica las habilidades necesarias que resuelvan el problema que presenta.

4 PROPUESTA DE UN MODELO DE CONSEJO.

4.1 JUSTIFICACION.

La intención de elaborar un Modelo de Consejo para brindar un mejor servicio de Orientación Educativa, surge de la necesidad por responder a un problema actual que presenta el servicio de orientación en nuestro país a nivel medio superior; en donde se le ha dado más prioridad a atender los problemas de índole académico, instruccional y vocacional, que a los problemas de ajuste personal que presentan los alumnos; dejando a un lado una de las funciones de la Orientación Educativa, que es: la función de ayuda al desarrollo personal del alumno. Esta deficiencia en los servicios de orientación, considero que es producto de la formación profesional que tienen los orientadores que se hacen cargo de los departamentos de orientación educativa en las escuelas de nivel medio superior, ya que encontramos que muchas veces son ingenieros, contadores, biólogos, etc., profesionistas que no cuentan con los conocimientos necesarios que permiten el entendimiento del comportamiento humano; por tal motivo se pretende que este Modelo de Consejo sea utilizado por orientadores con una formación psicológica, o profesionales que hayan recibido una previa capacitación en desarrollo psicológico.

Trabajos anteriores como el de Gutiérrez, 1999; Gil, 2002; y González y Granados, 2003; realizados en México, señalan la importancia de que los servicios de orientación educativa a nivel medio superior, abarquen programas que tomen en cuenta el desarrollo integral del alumno, con el fin de que la escuela pueda ser el medio que proporcione al alumno habilidades que le permitan un mejor autoconocimiento, logrando hacer de él un buen profesionista y ser humano.

Otros trabajos como el de Alvarez, 1991; López y López 2001; realizados en México; Watts, y Van Esbroeck, 2000; realizado en los países de la Unión Europea; Lent, 2000, y Cummings, y coautores, 2004; realizados en Estados Unidos, señalan la importancia de incluir el servicio de consejo dentro de las instituciones educativas, de nivel medio superior a superior, como un medio de ayuda a los alumnos, para que puedan tener un mejor autoconocimiento en la solución de problemas.

Este Modelo de Consejo esta conformado por tres etapas progresivas de trabajo, en donde se pretende que al término de la intervención, el alumno encuentre la solución a sus problemas de manera satisfactoria, alcanzando así una mejor autocomprensión y autoconocimiento de su persona y del potencial de conductas que tiene para interactuar de manera eficaz con su medio y consigo mismo. Al final, el modelo propone una serie de consideraciones psicoéticas a tomarse en cuenta, con la finalidad de que tanto el orientador como el alumno obtengan un mayor beneficio del proceso psicológico establecido.

4.2 DESCRIPCION DE LOS CONTENIDOS DEL MODELO.

De acuerdo con lo expresado en los capítulos anteriores, el Modelo de Consejo que se propone a continuación pretende promover dentro de los servicios de Orientación Educativa de las instituciones educativas de nivel medio superior, la función de ayuda personal a los alumnos. La técnica principal para aplicar este Modelo es el Consejo; con todas las características que se han descrito en el primer capítulo. Este Modelo pretende ser una herramienta más para los orientadores que están interesados en ayudar a los alumnos a tener un desarrollo integral de su personalidad; que consideran que la escuela no solamente debe preocuparse por la formación académica de los alumnos sino también por la formación integral de los mismos, tomando en cuenta que es la escuela, después de la casa, el lugar en donde los alumnos pasan el mayor tiempo de sus vidas y en donde también adquieren habilidades que les servirán para tener una mejor calidad de vida en el futuro; siendo capaces de enfrentar y resolver eficazmente cualquier adversidad que interfiera con su desarrollo personal.

El objetivo principal de este Modelo es que el orientador, adoptando el rol de consejero, a través de sesiones de consejo que se den por lo menos una vez a la semana con una duración de 45 a 50 minutos, pueda ayudar al alumno, que solicite el servicio o que sea remitido por presentar conductas inapropiadas dentro de la escuela, a resolver el problema, o los problemas de ajuste a su persona que presenta. Este Modelo pretende desarrollar en el alumno las habilidades necesarias que le permitan tener un mejor autoconocimiento, ayudándolo a resolver los problemas que se le puedan presentar durante su estancia en la escuela y estén interfiriendo con su crecimiento personal, o afectando su rendimiento académico; es por eso que este Modelo no solamente toma en cuenta los problemas de índole académico de los alumnos sino también los de índole personal que competen a las áreas afectivas, familiares y sociales.

La finalidad de este Modelo es la de eliminar del repertorio conductual del alumno, que se encuentra en una situación problemática, todas las conductas que no le sirven para encontrar la solución a su problema de manera eficaz; promoviendo y fortaleciendo aquellas que le están ayudando a resolver su problema. De esta forma el alumno hace uso y conciencia de los recursos con los que cuenta para encontrar la solución adecuada a su problema; propiciando en él un autoconocimiento y conciencia de las potencialidades que tiene para interactuar con su medio y consigo mismo; y mediante este autoconocimiento el alumno pueda conocer y controlar las conductas que debe emitir ante la presencia de un nuevo problema.

Como en este Modelo hay una relación interpersonal, en donde una pretende ayudar a otra a tener un sano desarrollo de su personalidad, retomaremos los postulados del consejo para nombrar al orientador o experto, que es la persona que ayudará a quien solicite de sus servicios a tener un óptimo desarrollo de su personalidad como Consejero; y al alumno o cliente, que es la persona que se encuentra confusa y pide ayuda para resolver el problema que está interfiriendo con su desarrollo psicológico como Aconsejado. Una vez que se ha iniciado el proceso de consejo, de acuerdo con la Terapia Centrada en el Cliente, el Consejero debe

tener en cuenta que para que se de un cambio constructivo y significativo en el Aconsejado deben estar presentes las siguientes condiciones:

1.-Que él, como Consejero, debe de ser una persona congruente e integra, tanto en su vida profesional como personal.

2.-Desde el momento en que el Aconsejado ha solicitado su ayuda para resolver un problema se debe de tener un contacto psicológico entre ambos; es decir, que a partir de ese momento cada encuentro que sostengan será con la finalidad de lograr un crecimiento personal en todos los ámbitos de la vida de los dos, teniendo como prioridad el desarrollo óptimo de la personalidad del Aconsejado.

3.-El Aconsejado, en el momento en que acude a solicitar la ayuda del Consejero, pretende salir del estado de incongruencia en el que se encuentra, siendo vulnerable y ansioso.

4.-A lo largo de todo el proceso psicológico el Consejero debe mostrar un aprecio positivo incondicional por el Aconsejado.

5.-Además de mostrar un aprecio positivo incondicional por el Aconsejado el Consejero debe mostrar y hacerle sentir al Aconsejado una comprensión empática de su problemática. Y por último:

6.-El Consejero debe comunicarle, tanto verbal como no verbal, al Aconsejado de está comprensión empática y el aprecio positivo incondicional que siente por él en un grado mínimo.

Teniendo en cuenta las consideraciones antes mencionadas, a lo largo de este proceso el Consejero debe promover en el Aconsejado, de acuerdo con los postulados de la Terapia Centrada en el Cliente:

1.- Una tendencia a la actualización en el Aconsejado: promoviendo en él, el desarrollo de todas sus capacidades que lo lleven a tener un mejor autoconocimiento de sí mismo.

2.-Una propia actualización en el Aconsejado: logrando que la estructura de su Yo sea congruente con lo que esta siendo y con lo que pretende llegar a ser; logrando así un crecimiento y desarrollo psicológico sano en el Aconsejado.

3.-Un proceso de valoración de tipo orgánico: en donde el Aconsejado valore y exprese abiertamente las experiencias, tanto afectivas como cognoscitivas, que está viviendo en ese momento, sin temor a ser juzgado por expresar libremente sus sentimientos respecto al problema presentado.

4.-Que el Aconsejado sea consciente de la introyección que ha hecho de las ideas y normas que ha adoptado de las personas más cercanas a él o del medio; primero para conformar la estructura de su personalidad, y segundo como han

influido los consejos de estas personas al momento en que ha tenido que tomar una decisión para intentar resolver sus problemas.

5.-Hacerle notar al aconsejado la incongruencia en la que se encuentra su Yo; no solamente en como esta percibiendo las circunstancias, también en cómo las está sintiendo, y cómo está actuando. Y por último:

6.-Ayudar al Aconsejado a distinguir entre las condiciones de valía negativas; que son todos los requerimientos que le han sido impuestos por las personas más cercanas a él afectivamente para poder ser respetado y aceptado, y que de alguna forma no le han permitido ser él mismo y por ende le han causado un serio dilema en la conformación de su personalidad; y las condiciones de valía positivas; que son todos aquellos requerimientos, también impuestos por las personas más cercanas a él afectivamente, pero que le han servido de forma positiva para conformar una personalidad sana.

Si el Consejero toma en cuenta todas estas consideraciones, así como las condiciones que se deben de dar en el proceso de consejo y las aplica desde el inicio facilitará el camino para que el Aconsejado resuelva más pronto sus problemas.

4.3 PRESENTACION DEL MODELO DE CONSEJO.

Este Modelo esta compuesto por tres etapas progresivas, en cada una de ellas se proponen los objetivos a cubrir, las habilidades que el consejero debe mostrar para ayudar al aconsejado a resolver su problema, la técnica de consejo empleada por el Consejero, basada en la respuesta reflejo, así como las metas que tanto el Consejero como el Aconsejado deben alcanzar para solucionar el problema presentado. Cabe mencionar que aunque en cada etapa se mencionan las habilidades que debe mostrar el Consejero, como la respuesta reflejo que debe emplear el Consejero, estas no son excluyentes de las otras etapas, es decir, el Consejero puede mostrar habilidades, y emplear las respuestas reflejo, que no corresponden a la etapa cuando sean requeridas; esta utilización estará dada por el propio proceso de consejo. A continuación se presentan las etapas que componen el Modelo de Consejo propuesto.

Etapas I: De exploración.

De acuerdo al proceso que se lleva a cabo para la solución de problemas, presentado en el modelo del capítulo 3; el primer paso que debe dar el Aconsejado en el proceso de solución de problemas es:

A) Recepción de la información acerca del problema.

En este primer paso el Consejero debe procurar recabar toda la información posible acerca del origen y desarrollo del problema del Aconsejado. En primer lugar el Consejero debe explorar: ¿desde cuando apareció el problema, cuáles son los principales síntomas, cuál es la causa que considera el Aconsejado que propicio el

origen del problema? En segundo lugar debe explorar a que área de la vida del Aconsejado compete el problema y que otras áreas están siendo afectadas. Y por último, con toda esta información el Consejero debe hacer consciente al Aconsejado de su situación respecto al problema, es decir, si la situación que él percibe como problema le pertenece solamente a él, si hay terceros involucrados, o, si el problema es excluyente a él.

B) Representación interna del problema.

En este segundo paso el Consejero debe ayudar al Aconsejado a: primero definir en términos propios y explícitos el problema, tratando que el Aconsejado exprese libremente como se siente, como se percibe ante el problema, sin temor a ser juzgado o criticado. Cabe mencionar que en esta primera etapa del proceso, si el Consejero logra hacer un buen trabajo con el Aconsejado, este percibirá la posible solución a su problema a nivel cognitivo; creando en él mapas cognitivos que serán la base para la solución a su problema.

Objetivo: En esta primera etapa del proceso de consejo, la labor del Consejero es ayudar al Aconsejado a hacer consciente su problema, es decir, si la circunstancia que esta viviendo en ese momento representa en verdad un problema o no, de ser así a que esfera de su vida pertenece el problema (académica, laboral, familiar, social, de pareja o afectiva) y cuál es su participación en el problema.

Habilidades del Consejero: Desde el primer contacto que tenga el Consejero con el Aconsejado debe mostrar ser una persona auténtica y congruente, mostrar empatía respecto a la situación en la que se encuentra el Aconsejado, saber escuchar con respeto todo lo que dice el Aconsejado respecto al problema planteado, y hacer sentir al Aconsejado que se tiene un aprecio positivo incondicional por él.

Técnica de consejo empleada por el Consejero: En esta etapa el Consejero debe tener en cuenta que el diálogo del Aconsejado es confuso, lo que impide que pueda expresar claramente su situación, por lo que deberá utilizar la técnica de la respuesta reflejo simple o de reiteración para ayudar al Aconsejado a aclarar la perspectiva que tiene sobre su problema.

Metas a cubrir:

1.-El Consejero explorará la situación psicológica en la que se está presentando el problema del Aconsejado. Procurando explorar cuáles son las áreas de la vida del Aconsejado que están siendo afectadas.

2.-El siguiente paso es ayudar al Aconsejado a definir el problema con sus propias palabras, expresando libremente sus sentimientos y pensamientos. Tratando de disminuir la angustia del Aconsejado, para que de esta forma pueda percibir un panorama más claro y favorable de su problema.

3.-Una vez que el Aconsejado ha logrado definir su problema el Consejero explorará el tipo de pensamiento que está empleando el Aconsejado para resolver su problema. En caso de detectar que el Aconsejado esta empleando un pensamiento de tipo repetitivo, en donde pretende emplear estrategias que en el pasado lo han llevado al fracaso, o insiste en emplear una estrategia que no se adecua al presente problema pero que le sirvió para resolver otro problema, tratará de promover en el Aconsejado un pensamiento de tipo productivo, en donde creé nuevas estrategias de acuerdo a las características propias tanto de él como del problema en curso, lo que facilitará la solución a su problema y obtendrá mejores resultados.

4.-Otra característica que debe tener en cuenta el Consejero para facilitar la solución del problema del Aconsejado, que está íntimamente relacionada con el tipo de pensamiento, es el locus de control que tiene el Aconsejado respecto a su problema. En esta parte el Consejero debe tener en cuenta que deberá explorar en el Aconsejado dos tipos de locus de control, el primero para saber a que factores esta el Aconsejado atribuyendo el origen de su problema; el segundo tipo de locus de control tiene que ver con el lugar en el que cree el Aconsejado que se encuentran las habilidades que debe emplear para solucionar su problema. En ambos casos el Consejero ayudará al Aconsejado a tener un locus de control interno, puesto que esta postura facilitará el éxito en la selección y ejecución de conductas que debe llevar a cabo el Aconsejado para solucionar su problema.

5.-El siguiente paso es ayudar al Aconsejado a tener una buena disposición para resolver su problema, evitando que lo invada una fijeza funcional a la hora de decidir las opciones que tiene para resolver su problema.

6.-Si el Aconsejado ha logrado emplear un pensamiento de tipo productivo, tiene un locus de control interno y tiene una buena disposición para solucionar su problema, puede pasar a la siguiente etapa.

No hay que olvidar que todo el proceso que ha llevado el Aconsejado en esta etapa ha sido a nivel cognitivo y afectivo. Que a lo largo de esta etapa solamente se ha tratado de hacer consciente al Aconsejado de que cuenta con las habilidades necesarias para resolver el problema planteado, pero hasta el momento no ha puesto en práctica las habilidades necesarias, ni se ha enfrentado con el problema; sin embargo esta preparación es la base del éxito de el Aconsejado en el momento en que tenga que poner en práctica todo lo que ha aprendido en esta etapa; por otro lado esta presente un posible fracaso si se ha sobrestimado las habilidades del Aconsejado y subestimado las características y circunstancias en las que esta dado el problema, o si el Aconsejado no cree y tiene plena convicción en sí mismo de que cuenta con las habilidades necesarias para resolver su problema.

Etapa II: Solución del problema.

De acuerdo al proceso que se lleva acabo para la solución de problemas, presentado en el modelo del capitulo 3; el Aconsejado en esta etapa se encuentra en un proceso de:

A) Evocación de la experiencia.

En esta parte del proceso de solución de problemas, el Consejero debe explorar en el Aconsejado que es lo que ha hecho en situaciones adversas anteriores, tratando de que el Aconsejado haga consciencia de cuáles han sido las habilidades que ha puesto en práctica en el pasado. De esta forma el Aconsejado también estará retomando o deshaciendo de su repertorio conductual las conductas que le ayudaron a resolver problemas anteriores o que obstaculizaron su solución.

B) Selección de un método.

En esta parte del proceso de solución de problemas, el Consejero ayudará al Aconsejado, con base a sus características y a todo lo explorado en la primera etapa del Modelo de Consejo, a elegir el método más adecuado que le permita resolver de manera eficaz su problema.

C) Cambio en la representación interna del problema.

Una vez que el Aconsejado ha seleccionado un plan de acción para resolver su problema, se crea en él un cambio significativo tanto en la percepción del problema como en la percepción que se tenía de sí mismo. Este cambio sucede tanto a nivel cognitivo como afectivo, propiciando en el Aconsejado llevar a cabo este plan de acción obteniendo buenos resultados, puesto que está convencido de que la solución a su problema se encuentra solamente en él; y que cuenta con las habilidades necesarias para solucionar de manera eficaz su problema.

Objetivo: En esta segunda etapa del proceso de solución de problemas, el Consejero debe de desarrollar en el Aconsejado, de acuerdo a sus propias características, habilidades cognitivo-conductuales que le permitan resolver eficazmente el problema planteado.

Habilidades del consejero: Además de todas las habilidades mencionadas en la etapa anterior, en esta etapa el Consejero debe hacer junto con el Aconsejado una reflexión sobre su sentir, pensar y actuar respecto al problema planteado, de esta forma el Consejero estará encontrando con el Aconsejado una explicación al origen, desarrollo y posible solución a su problema; de esta forma el Aconsejado sentirá que ha sido comprendido por alguien y que su problema tiene solución.

Técnica de consejo empleada por el consejero: En esta etapa el diálogo que mantiene el Consejero con el Aconsejado es de exploración, en donde se pretende que el Aconsejado pueda explorar las habilidades que tiene para poder resolver su problema, y elaborar un plan de acción. Tomando en cuenta estas circunstancias la técnica adecuada empleada por el Consejero para ayudar al Aconsejado en esta etapa es la respuesta reflejo del sentimiento.

Metas a cubrir:

1.-El Consejero explorará las conductas que ha emitido el Aconsejado en situaciones anteriores, en donde ha tenido que hacer uso de sus habilidades para resolver de manera eficaz situaciones adversas que se le han presentado; al hacer esta exploración debe tener en cuenta que tan satisfecho se siente el Aconsejado de los resultados que obtuvo en el pasado, que conductas podría repetir que lo ayuden a resolver eficazmente su nuevo problema, que conductas son necesarias desechar puesto que no servirán.

2.-Una vez que el Aconsejado ha expresado su sentir sobre los resultados obtenidos en situaciones anteriores, el Consejero debe hacerle notar los logros obtenidos, resaltado siempre el aspecto positivo, lo que hará que el Aconsejado se sienta más eficiente en el momento en que tenga que enfrentar el problema planteado.

3.-El Consejero evaluará con el Aconsejado la expectativa que tiene sobre la probabilidad de obtener un buen resultado al emitir una serie de conductas que puedan solucionar su problema. Tratando de que la expectativa sea específica y alta, de esta forma el Aconsejado podrá emitir las conductas adecuadas que espera puedan solucionar su problema. En caso de que el Aconsejado llegará a tener una expectativa generalizada el Consejero deberá ayudar al Aconsejado a desecharla de su repertorio conductual, de igual forma si la expectativa es baja o nula el Consejero deberá ayudar al Aconsejado a escoger o replantear un expectativa que sea lo suficientemente alta.

4.-El Consejero persuadirá al Aconsejado a que lleve a cabo el potencial de conducta que ha seleccionado de acuerdo a sus características y que pueden resolver su problema. Permitiendo que el Aconsejado elija las conductas que considere le serán más gratificantes (valor del reforzamiento).

5.-Una forma de ayudar al Aconsejado a tener una expectativa y potencial de conducta altos, es a través del aprendizaje vicario. Decirle al Aconsejado los logros que han obtenido personajes públicos, o el propio Consejero, ante situaciones en donde todo indicaba que la probabilidad de obtener un buen resultado era prácticamente nula, y sin embargo gracias a la disciplina, constancia, trabajo y perseverancia se pudo revertir el resultado, ayudará para que el Aconsejado cambie la perspectiva negativa que tiene sobre su posibilidad de obtener un resultado negativo por uno positivo. Además esta postura puede ayudar también al Aconsejado a poner una activación emocional mayor a la que estaba dispuesto emplear en un inicio.

En esta etapa el Consejero ha hecho consciente al Aconsejado del método que debe seguir para solucionar su problema y además del posible resultado que obtendrá al emitir las conductas que él a elegido; a este proceso los psicólogos de Gestalt lo han llamado insight, puesto que es el proceso en donde el sujeto sabe que ha encontrado la posible solución a su problema, sin embargo ahora sólo basta

ponerlo en práctica; y para ello es necesario pasar a la siguiente etapa, sabiendo que el Aconsejado esta más que listo para resolver su problema.

Etapa III: Autoevaluación.

De acuerdo al proceso que se lleva a cabo para la solución de problemas, presentado en el modelo del capítulo 3; el Aconsejado en esta etapa se encuentra en un proceso de:

A) Aplicación y evaluación del método seleccionado.

En esta etapa del proceso de solución de problemas, el Aconsejado deberá llevar a cabo de manera conductual el plan de acción que elaboró en la etapa anterior, es decir, deberá enfrentar con acciones el problema que expuso al inicio del proceso, tratando de que las conductas que eligió le permitan resolver eficazmente el problema planteado. El papel del Consejero en esta etapa es de evaluar con el Aconsejado el éxito y/o fracaso de sus acciones; de ser necesario el Consejero puede hacer regresar al Aconsejado a una etapa anterior con la finalidad de que replantee nuevamente los objetivos para obtener un mejor resultado. Una característica importante que debe mostrar el Aconsejado es ser flexible, puesto que esta postura le permitirá obtener mejores resultados en caso de que sus primeras elecciones no hayan satisfecho las expectativas que se había planteado.

B) Solución del problema.

En esta última etapa del proceso de solución de problemas, el Aconsejado no solamente ha solucionado eficazmente su problema, también ha adquirido un nuevo repertorio conductual que le permitirá resolver nuevos problemas en el futuro.

Objetivo: Que el Aconsejado no sólo encuentre la solución eficaz al problema planteado al inicio del proceso, sino que también sea consciente del potencial que tiene y de las habilidades que adquirió para resolver nuevos problemas en el futuro, logrando en él un óptimo desarrollo de su personalidad.

Habilidades del Consejero: Además de todas las habilidades expuestas en las etapas anteriores, el Consejero debe mostrar y aceptar con todo respeto las decisiones que tome el Aconsejado para resolver su problema. Hacer una reflexión integral del actuar del Aconsejado a lo largo de todo el proceso, con la finalidad de hacer consciente al Aconsejado de que cuenta con el potencial y las habilidades necesarias para poder enfrentar nuevamente cualquier problema que se le presente en el futuro, y que sólo tendrá que poner en práctica el proceso de solución de problemas que aprendió en el proceso de Consejo que ha vivido.

Técnica de consejo empleada por el consejero: En esta etapa el diálogo que tiene el Consejero con el Aconsejado es tipo valorativo, en donde el Aconsejado hace un análisis del proceso que ha vivido; la función del Consejero es hacer consciente al Aconsejado de todo lo que ha aprendido a lo largo de todo el proceso,

por lo que la técnica de diálogo empleada en esta etapa es la respuesta reflejo de elucidación.

Metas a cubrir:

1.- El Aconsejado pondrá a disposición del método seleccionado toda su activación emocional, con la finalidad de llevar a buen término la solución a su problema.

2.-El Consejero evaluará con el Aconsejado el resultado que obtuvo en la ejecución de las conductas que eligió para solucionar su problema. Resaltando las conductas que emitió y obtuvieron buenos resultados, analizando los factores que intervinieron y favorecieron que se obtuvieran los resultados esperados; de la misma manera el Aconsejado deberá hacer un análisis de los factores que intervinieron e impidieron obtener un mejor resultado en las conductas en las que obtuvo un resultado diferente al esperado. En esta parte el Consejero deberá resaltar la dedicación, el empeño, trabajo y tiempo que puso y dedicó el Aconsejado para alcanzar el objetivo propuesto, independientemente del resultado obtenido; de esta forma se estará promoviendo en el Aconsejado disponer de una nueva activación emocional para seguir en el proceso de solución de problemas, y se estará fortaleciendo en él la idea de que puede solucionar cualquier problema que interfiera con su desarrollo personal, puesto que cuenta con los recursos necesarios para hacerle frente a cualquier problema y obtener buenos resultados.

3.-Como se mencionó anteriormente, si los resultados obtenidos no son los esperados por el Aconsejado; este deberá mostrar cierta flexibilidad para regresar a la etapa que sea necesaria para crear y adoptar nuevas estrategias que le permitan alcanzar el resultado deseado. La labor del Consejero es saber persuadir correctamente al Aconsejado para que no desista y abandone el proceso de Consejo dejando de lado todo lo que ha aprendido desarrollado y puesto en práctica para resolver su problema.

4.-Una vez que el Aconsejado reporte que ha solucionado de manera satisfactoria el problema que lo llevo a pedir la ayuda del Consejero, el Consejero hará el cierre del proceso, analizando con el Aconsejado las habilidades que adquirió para solucionar su problema.

En esta última etapa el trabajo del Consejero es de ayudar al Aconsejado a poner en práctica un método de acción que le permita solucionar el problema planteado al inicio del proceso, así como evaluar con el Aconsejado el resultado de sus acciones evitando ser crítico, respetando las decisiones que tome el Aconsejado, aunque a veces estas no necesariamente sean a favor de solucionar su problema; sin embargo el Consejero debe comprender el porque el Aconsejado decidió tomar una decisión errónea, esta empatía mostrada por el Consejero hacia el Aconsejado esta dada debido a que el Consejero es una persona íntegra y congruente en todos los aspectos de su vida. Finalmente el trabajo del Consejero es hacer consciente al Aconsejado de que es un ser perfectible, dotado de los recursos

y habilidades necesarias para poder resolver cualquier tipo de problema que interfiera con el óptimo desarrollo de su personalidad.

4.4 CONSIDERACIONES PSICOETICAS APLICABLES AL MODELO.

En el Modelo de Consejo propuesto existe una interacción tanto inter, como intrapersonal entre dos personas, en donde una de ellas acude a la otra en busca de ayuda con el fin de poder alcanzar un crecimiento personal y profesional. Por tal motivo no se puede dejar a un lado el aspecto ético que se debe seguir para que este intercambio de conocimientos resulte benéfico para ambos.

Desde sus orígenes el objeto de estudio de la ética, ha sido la explicación desde la razón, de los actos de los humanos. Esto significa que la ética no es producto de la emoción o del instinto. Tampoco es el resultado de la intuición del corazón, ni mucho menos de la pasión. La ética tiene como órgano básico la razón. Y es que, para encontrar la causa de las cosas, para encontrar la razón de ser algo, la facultad indicada es justamente la razón. Por tal motivo la ética enfoca sus actividades en esa zona netamente humana, para poder explicar y sentar las bases de la conducta del hombre, su realización como hombre, sus decisiones libres, sus intenciones, su búsqueda de la felicidad, sus sentimientos nobles, heroicos, torvos o maliciosos; con la finalidad de que el ser humano pueda llegar a trascender tanto filogenéticamente como ontológicamente; respetando y acatando las normas básicas de convivencia que han permitido la supervivencia de la raza humana y de la propia.

Al hablar de psicoética se está haciendo referencia a las normas y principios básicos que debe emplear el psicólogo en el momento en que una persona acude en busca de sus servicios para mejorar su calidad de vida. Estas normas básicas tienen que ver con el manejo adecuado de los conocimientos de la propia disciplina, en este caso de la Psicología, que le sirven al psicólogo para llevar al ser humano a hacerse cada vez más plenamente humano.

Tres son los principios psicoéticos básicos que manifiestan, revelan o muestran cómo llegar a la dignificación del ser humano en una relación psicológica. Teniendo en cuenta que una de las características del consejo es que dos personas se encuentran en una relación psicológica; se debe tener en cuenta los siguientes principios:

1.-Principio de Beneficencia.

Este principio pretende que en el momento en que el Consejero entre en contacto con el Aconsejado, en una relación de consejo, busque en todo momento hacer el bien al Aconsejado, evitando de todas las formas posibles perjudicar al Aconsejado con su intervención en cualquier área de su vida. En condiciones normales, en donde no se pone en riesgo la salud del Aconsejado, de las personas más cercanas a él o de la sociedad, el deber de beneficencia del Consejero consiste en ayudar con humildad y con los medios técnicos a su disposición, a que el

Aconsejado recupere o mantenga su autonomía, su conciencia y su capacidad de vivir armónicamente con los demás.

2. Principio de Autonomía.

Este principio tiene sus orígenes en planteamiento de Kant sobre lo que para él significaba el que una persona fuera autónoma. Para Kant la autonomía era la capacidad que todo ser humano tiene para gobernarse por una norma que él mismo acepta como tal, sin coerción externa, sin que esta norma de gobierno afecte a terceros. Esta norma es universalmente válida, cuya imperatividad no es impuesta desde ningún poder heterónimo, sino a partir de que la mente humana la percibe como cierta y la voluntad la acepta por el peso de su misma evidencia. Esta capacidad de optar por aquellas normas y valores que el ser humano estima como racional y universalmente válidas, es formulada a partir de Kant, como autonomía. Esta aptitud esencial del ser humano es la raíz del derecho a ser respetado en las decisiones que una persona toma sobre sí misma sin perjudicar a otros. Bajo esta premisa Kant consideraba que, por el hecho de poder gobernarse así mismo, el ser humano posee un valor que es el de ser siempre un fin y nunca un medio para otro objetivo que no sea él mismo.

Para Engelhardt, el principio de autonomía considera que el peso de autoridad que tiene una determinada decisión, se deriva del mutuo consentimiento que entablan los individuos. Como consecuencia, si no hay tal consentimiento no puede haber verdadera autoridad. A su vez, el mutuo consentimiento sólo se puede originar en el hecho de que cada persona sea un centro autónomo de decisión al que no se puede violar sin destruir lo básico en la convivencia humana. De ahí que el respeto al derecho de consentir de los participantes en la comunidad de acción comunicativa, sea una condición necesaria para la existencia de una comunidad moral. Engelhardt formula la máxima de este principio como: no hagas a otros lo que ellos no se harían a sí mismos; y haz por ellos lo que con ellos te has puesto de acuerdo en hacer. (Franca-Terragó, 1996).

En resumen, este principio aplicado al Modelo de Consejo propuesto pretende que el Consejero fomente en el Aconsejado a tomar decisiones que propicien en él un cambio que le permita tener conciencia de sí mismo, y que le ayuden a resolver satisfactoriamente sus problemas, sin que estas decisiones afecten a otros. Para que el Aconsejado pueda tener conciencia de sí mismo sobre la toma de decisiones, el Consejero debe evitar ser él quien diga lo que tiene que hacer el Aconsejado para encontrar la solución a sus problemas; el Consejero debe tomar una postura de ser un guía, un facilitador que planteé posibles campos de acción que permitan llegar al Aconsejado a la solución del problema, dejando que sea el Aconsejado el que elija y ejecute la decisión que más se adecue a su forma de ser.

3. Principio de Justicia.

En los últimos años J. Rawls ha sido el más célebre y profundo autor en reformular el Principio de Justicia. Según él, en la posición original, es decir, en una sociedad supuestamente no corrompida todavía compuesta por seres iguales,

maduros y autónomos, es esperable que sus ciudadanos estructuren dicha sociedad sobre bases racionales; y establezcan que los criterios o bienes sociales primarios accesibles para todos, estén compuestos de: 1.libertades básicas (de pensamiento y conciencia); 2.libertad de movimiento y de elegir ocupación, teniendo como base la igualdad de diversas oportunidades; 3. la posibilidad de ejercer cargos y tareas de responsabilidad de acuerdo a la capacidad de gobierno y autogobierno de los sujetos; 4.la posibilidad de tener renta y riqueza y 5.el respeto a sí mismo como personas.

Siguiendo el planteamiento de Rawls se podría decir que el principio de Justicia es aquel imperativo moral que nos obliga, en primer lugar, a la igual consideración y respeto por todos los seres humanos. Esto supone evitar todo tipo de discriminación; ya sea por motivo de edad, condición social, credo religioso, raza, sexo o nacionalidad. Pero, sobre todo, implica el deber moral positivo de brindar eficazmente a todos los ciudadanos, la igualdad de oportunidades para acceder al común sistema de libertades abiertas para todos. En otras palabras, quiere decir que se debe garantizar el derecho de todo ciudadano a la igual oportunidad de buscar la satisfacción de las necesidades básicas, como son: la vida, la salud, la libertad, la educación y el trabajo; o escoger sacrificar cualquiera de éstas para alcanzar otras consideraciones prioritarias. (ob. cit.).

En resumen, una vez que el Consejero ha decidido utilizar este Modelo de Consejo, debe de hacerlo sin distinción alguna y con el debido respeto que merece cada uno de los alumnos; evitando cualquier tipo de prejuicio que afecte su trabajo y por ende los resultados.

Desde el punto de vista de la ética personalista no puede decirse que exista un único principio ético a partir del cual los dilemas de la práctica profesional puedan resolverse o superarse. En la trinidad de los tres principios simultáneamente tenidos en cuenta, los que deben articularse para que se pueda entablar una adecuada relación ética entre el profesional, la persona y la sociedad; y además, para que pueda vehicularse en la práctica concreta, el sostén, la protección y el acrecentamiento del valor ético supremo, que es la dignidad de la persona humana en sus tres dimensiones esenciales: incremento de la conciencia, la autonomía y la comunitariedad.

Por el contrario, si se diera prioridad o sólo se tuviera en cuenta al principio de autonomía, terminaríamos obrando en una ética individualista, libertarista o solopista. Si sólo tuviéramos en cuenta el principio de justicia, podríamos caer en una ética colectivista, totalitarista o gregaria. Si sólo aplicáramos el deber de hacer el bien podríamos caer en una sociedad paternalista o verticalista. (ob. cit.).

En estrecha relación con los principios antes analizados se encuentran la norma psicoética básica que debe tener en cuenta el Consejero en el momento en que ha iniciado el proceso de consejo con el Aconsejado. Esta norma psicoética es:

La Confidencialidad.

Debido a que el Consejero recaba información del Aconsejado que tiene que ver con su forma de pensar, sentir y de interactuar con su medio; el Consejero debe guardar secreto de todas las confidencias que le haga el Aconsejado durante el proceso de consejo. “En un sentido amplio, la norma ética de confidencialidad implica la protección de toda información considerada secreta, comunicada entre el Consejero y el Aconsejado. En un sentido estricto, sería el derecho que tiene cada persona de controlar la información referente a sí misma, cuando la comunica bajo la promesa –implícita o explícita- de que será mantenida en secreto”. (ob. cit.). En caso de que estos datos tengan que ser dados a conocer a la opinión pública se recomienda que el Consejero revise los criterios que se deben tomar en cuenta, estos criterios se encuentran en el Código Ético del Psicólogo.

Para que la aplicación de este Modelo de Consejo logre su acometido, que es, el desarrollo integral del alumno a través del autoconocimiento y la autocomprensión de las potencialidades que tiene para interactuar con su medio y consigo mismo, el Consejero debe crear desde el principio del proceso un ambiente agradable y seguro, en el que el Aconsejado se sienta seguro de poder expresar libremente sus pensamientos, sentimientos y actitudes sin tener miedo a que será juzgado por ello, o que estos datos serán dados a conocer a la opinión pública para que emita un juicio sobre él. Por tal motivo este Modelo de Consejo; además de proponer habilidades que debe buscar potenciar el Consejero en el Aconsejado, toma en cuenta la parte ética, que pretende que todo profesionalista al momento en que esta prestando un servicio tome en cuenta, primero y antes de cualquier fin, a la persona como ser humano y no como un objeto más con el cual se puede realizar algún trabajo, brindando a la persona a la que esta prestando sus servicios un trato humano, trato que todos merecemos en el momento en que prestamos o damos un servicio.

Para terminar no me queda más que el deseo de que esta propuesta, de un Modelo de Consejo, pueda ser de gran ayuda para todos los orientadores que están interesados en que los alumnos, que se encuentran cursando el nivel medio superior, no solamente reciban una formación profesional dentro de la escuela, que el día de mañana les permita ser unos buenos profesionales al servicio de la sociedad, sino también que sea la escuela el medio que facilite al alumno conocer un poco más de sí mismo, preparándolo para la vida; y que ese conocimiento sirva para formar personas con un gran crecimiento personal.

CONCLUSIONES.

-La escuela como medio facilitador del conocimiento y el aprendizaje del ser humano, debe tener en cuenta que el hecho de que este formando futuros profesionistas, no los excluye de presentar problemas de ajuste personal durante su estancia en ella, que afecten el sano desarrollo de su personalidad. Por tal motivo la escuela puede ser también el medio que ayude a los alumnos a resolver estos problemas de manera satisfactoria, a través del servicio de Orientación Educativa.

-Los servicios de Orientación Educativa además de cumplir con las funciones de ayuda psicopedagógica, en donde se pretende que el alumno aprenda y ponga en práctica habilidades que le permitan tener un mejor rendimiento académico, una mejor integración del alumno al medio escolar y una buena elección en la toma de decisiones para escoger la profesión que más convenga a sus intereses; no debe dejar de lado la función de prevenir conductas que pongan en riesgo el óptimo desarrollo integral del alumno; y en caso de que estas se presenten cumplir con la función de intervención, en donde se pretende que los servicios de Orientación Educativa puedan ayudar a los alumnos a resolver aquellos problemas que están interfiriendo con el desarrollo integral de su persona.

-El modelo en el cual se puede apoyar el orientador para cumplir la función de intervención, y que garantiza mejores resultados, es el modelo clínico mejor conocido como Consejo. A través de este modelo el orientador puede ayudar al alumno que presenta problemas de ajuste personal a tener una mejor conciencia de sí mismo, y del potencial de conductas con las que cuenta para resolver de manera eficiente sus problemas.

-Una vez que el orientador ha decidido emplear el Modelo de Consejo como una forma de intervención, debe tener en cuenta que la vía más efectiva para que pueda ayudar al alumno a resolver sus problemas es mediante el diálogo que mantenga con él; este diálogo deberá ser de forma terapéutica en donde el alumno pueda expresar libremente su sentir respecto al problema que presenta y la forma en que puede encontrar la solución; de esta forma el orientador estará ayudando al alumno a que sea él mismo quien encuentre la solución a su problema.

-Mediante la intervención que haga el orientador con el alumno, debe hacerle sentir al alumno que la presencia de un problema en su vida debe asumirlo como una oportunidad de crecimiento personal que le permitirá tener un mejor autoconocimiento y conciencia de sí mismo, de esta forma podrá tener un mejor dominio de sí y del medio que le rodea.

-Para que la aplicación de este Modelo de Consejo pueda rendir buenos resultados se sugiere que lo apliquen orientadores con una formación psicológica, psicólogos, o profesionistas previamente capacitados en conocimientos de desarrollo psicológico.

-Este Modelo de Consejo propuesto, hace énfasis principalmente en los postulados de la Terapia Centrada en el Cliente, por considerar que, el éxito de todo proceso de consejo consiste en las habilidades y actitudes que muestra el consejero hacia el aconsejado, teniendo siempre en cuenta el lado y potencial humano, que se da por parte de ambos; con la finalidad de que el aconsejado logre alcanzar un mejor autoconocimiento y desarrollo integral de su persona.

-Una de las limitaciones que encuentro para que se pueda aplicar este Modelo de Consejo en las instituciones educativas de nivel medio superior, es el costo y el tiempo que implica aplicarlo; ya que es un Modelo personalizado que requiere de un espacio propio y tiempo determinado; que en la mayoría de las ocasiones las instituciones educativas no cuentan con el espacio apropiado, y los alumnos con el tiempo necesario, que no interfiera con las horas clase que tienen que cubrir dentro de la escuela.

-Al final de la propuesta del Modelo de Consejo se decidió incluir los aspectos psicoéticos necesarios que se deben tener en cuenta en el momento que se inicia una relación de consejo, con la finalidad de que el Consejero tenga siempre presente que debe procurar en todo momento la salud e integridad del Aconsejado.

-Por último, la elaboración de este trabajo pretende ser una herramienta de apoyo y ayuda para los orientadores, con la finalidad de que los servicios de orientación educativa que se brindan dentro de las instituciones de nivel medio superior, puedan cubrir con la función de intervención; puesto que actualmente en nuestro país están más abocados en elaborar programas que incrementen el aprovechamiento académico, la elección adecuada de una profesión, que a la elaboración de programas que fomenten en el alumno la práctica de habilidades para la vida, que los lleven a ser buenos profesionistas sin dejar de lado la parte humana; puesto que últimamente se cree que por ser un profesionista de alto rendimiento se tiene que renunciar al conocimiento y desarrollo de sí mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Abbagnano, N. (1971). **Evolución de la La Dialéctica**. Ed. Martínez Roca. Barcelona, España.
- Alvarez, F. (1991). **Una Propuesta de Programa de Orientación Educativa a Nivel Consejo (Ajuste-Personal) para Alumnos de Nivel Medio Superior, Superior**. Tesis. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- American Psychological Association. (1998). **Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association**. Ed. El Manual Moderno. México, D.F.
- Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy. The Exercise of Control**. Ed. Freeman and Company. New York, United States of America.
- Baker, S. (1996). **School Counseling for the Twentyfirst Century**.
- Beck, C. (1973). **Orientación Educativa**. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, Argentina.
- Bisquerra, R (1992). **Orientación Psicopedagógica para la Prevención**. Ed. Boiñareu Universitario. Barcelona, España.
- Bisquerra, R. (1996). **Orígenes y Desarrollo de la Orientación Psicopedagógica**. Ed. Narcea. Madrid, España.
- Bisquerra, R. (1998). **Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica**. Ed. Praxis. España.
- Bisquerra, R. (2000). **Educación Emocional y Bienestar**. Ed. CISSPRAXIS. Barcelona.
- Bordin, E. (1979). **Asesoría Psicológica**. Ed. Trillas. México.
- Brugmann, A., y coautores, (1984). **Código Ético del Psicólogo**. Ed. Trillas. México.
- Carretero, M. (1984). **Lecturas de Psicología del Pensamiento**. Ed. Alianza. Madrid, España.
- Conde, C. (2002). **Taller Vivencial de Orientación Vocacional y Escolar**. Manual para el participante. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- Conde, C. (2003). **Curso Taller: Capacitación para Facilitadores**. Manual para el participante. Facultad de Psicología, UNAM. México.

- Cummings, J.; y coautores. (2004). **The 2002 Conference on the Future of School Psychology: Implications for Consultation, Intervention, and Prevention Services.** Journal of Educational & Psychological Consultation. Vol 15. Pp. 239-256.
- Delval, J. (1996). **Los fines de la educación.** Ed. Paidós. España.
- Dicaprio, N. (1989). **Teorías de la Personalidad.** Ed. Interamericana. México, D.F.
- Dietrich, G. (1986). **Psicología General del Counseling. Teoría y Práctica.** Ed. Herder. Barcelona, España.
- Egan, G. (1975). **El Orientador Experto: Un Modelo para la Ayuda Sistemática y la Relación Interpersonal.** Ed. Iberoamérica. México.
- Franca-Tarragó, O. (1996). **Ética para Psicólogos. Introducción a la Psicoética.** Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao, España.
- Garnham, A. (1996). **Manual de Psicología del Pensamiento.** Ed. Paidós. España.
- Gil, A. (2002). **La Orientación Educativa para el Desarrollo Integral del Adolescente en Educación Media Básica.** Reporte laboral. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- González, P.; Granados, M. (2003). **Orientación Educativa para Preadolescentes y Adolescentes: Una estrategia de Prevención.** Tesis. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- Gutiérrez, C. (1999). **Propuesta para la creación de Departamentos de Orientación Educativa en Instituciones de Educación Media Superior y Superior.** Tesina. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- Gutiérrez, R. (1978). **Introducción a la Ética.** Ed. Esfinge. México.
- Hill, G. (1965). **Orientación Escolar y Vocacional.** Ed. Prax-México. México, D.F.
- Hough, M. (1996). **Técnicas de Orientación Psicológica.** Ed. Narcea. Madrid, España.
- Jiménez, F.(1983). **Técnicas Psicológicas de Asesoramiento y Ayuda Interpersonal.** Ed. Narcea. Madrid, España.
- Kunkel, F. (1957). **El Consejo Psicológico.** Ed. Luis Miracle. Barcelona, España.
- Lafarga, J. (1994). **Desarrollo del Potencial Humano, Vol.1.** Ed. Trillas. México.
- Lent, R. (2000). **Educational Counseling.** Encyclopedia of Psychology. Vol 3. Pp. 134-137. Ed. Kadiz Alun E.

- López, G.; López, H. (2001). **Atención Psicológica y Educativa para Estudiantes de una Secundaria: Propuesta de un Modelo de Servicio**. Tesis. Facultad de Psicología, UNAM.
- Maddux, J. (1995). **Self-Efficacy. Adaptation, and Adjustment**. Ed. Plenum Press. New York.
- Marx, M.H., Hillix W.A. (1978). **Sistemas y Teorías Psicológicas Contemporáneas**. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Mayer, R. (1978). **Mecanismos del Pensamiento**. Ed. Concepto. México, D.F.
- Newell, A. (1972). **Human Problem Solving**. Ed. Prentice-Hall. E.U.
- Patterson, C.H. (1977).- **Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación**. Ed. Manual Moderno. México, D.F.
- Pelechano, V. (1996). **Psicología de la Personalidad**. Ed. Ariel. Barcelona.
- Pervin, L. (1998). **La Ciencia de la Personalidad**. Ed. McGraw-Hill Interamericana. España.
- Rivas, F. (1988). **Psicología Vocacional: Enfoques del asesoramiento**. Ed. Morata. Madrid, España.
- Rodríguez, G. (2002). **Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios**. Tesis. Facultad de Psicología, UNAM.
- Rodríguez, M. (1991). **Orientación Educativa**. Ed. Ecac. Barcelona, España.
- Rogers, C. (1961). **El Proceso de Convertirse en Persona. Mi Técnica Terapéutica**. Ed. Paidós. México, D.F.
- Rogers, C. (1969). **Libertad y Creatividad en la Educación**. Ed. Paidós. Barcelona.
- Rogers, C. (1977). **El Poder de la Persona**. Ed. Manual Moderno. México, D.F.
- Rogers, C. (1984). **Orientación Psicológica y Psicoterapia**. Ed. Narcea. Madrid, España.
- Rogers, C.; Kinget, G. (1967). **Psicoterapia y Relaciones Humanas. Teoría y Práctica de la Terapia no Directiva**. Tomo II. Ed. Alfaguara. Madrid, España.
- Rogers, C., Stevens, B. (1965). **Persona a Persona**. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Rotter, J. (1965). **Psicología Clínica**. Ed. Hispano Americana. México, D.F.

- Rotter, J. (1966). **Generalized Expectancies for Internal versus External control of Reinforcement**. Ed. Pentice-Hall. U.S.A.
- Sánchez, A. (1992). **Desarrollo de Habilidades del Pensamiento**. Ed. Trillas. México.
- Spiegler, L. (1999). **Personalidad. Estrategias y Temas**. Ed. International Thomson. México.
- Super, D., Bohn, M. (1973). **Psicología Ocupacional**. Ed. CECSA. México.
- Villamarín, F. (1994). **Autoeficacia: investigaciones en Psicología de la Salud** Anuario de Psicología, 1994, No. 61. Pp. 9-18.
- Wallace, W.; Hall, D. (1996). **Psychological Consultation Perspectives and Applications**. Ed. Brooks/Cole Publishing company. U.S.A.
- Watts, A.; Van Esbroeck, R. (2000). **New skills for new futures: A comparative review of higher education guidance and counseling. Services in the European Union**. International Journal for the Advancement of Counseling. Vol 22. Pp. 173-187.
- Watzlawich, P., Weakland, J., Fisch, R. (1989). **Cambio: Formación y Solución de los Problemas Humanos**. Ed. Herder. Barcelona, España.
- Weinberg, C. (1972). **Orientación Educativa**. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Weinberg, E. (1969). **Orientación Educativa**. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Woolfolk, A. (1999). **Psicología Educativa**. Ed. Prentice Hall Hispanoamericana. México.