



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

TRAYECTORIA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA:
ASPECTOS DESTACADOS Y VISIÓN PROSPECTIVA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A:
ARTURO MEZA MARISCAL

DIRECTOR DE TESIS:
DRA. SANDRA CASTAÑEDA FIGUEIRAS

COMITÉ DE TESIS:
DRA. MARÍA ELENA ORTIZ SALINAS
DRA. ÁNGELES MATA MENDOZA
DR. EDUARDO PEÑALOSA CASTRO
DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ



MÉXICO, D.F.,

2011



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

	Resumen	4
	Introducción	5
1	Realidad de la orientación educativa	
1.1	Estableciendo delimitaciones en el campo	7
1.2	El sentido de la orientación a través de su historia	11
1.3	Las demandas actuales hacia la orientación	16
1.4	La orientación educativa en busca de nuevas formulaciones	21
2	Una propuesta de reordenamiento de los enfoques y modelos de la orientación	
2.1	El tránsito de diseños estructurantes	24
2.2	El trastocamiento del nuevo paradigma por diferencias formativas y confusión respecto a los modelos	26
2.3	Sucesión y simultaneidad en los grandes enfoques generales de intervención	31
2.4	Optar por algún enfoque	34
3	De los modelos descriptivos a los modelos de acción	
3.1	Historias en busca explicaciones	37
3.2	Explicaciones en busca de historia	40
3.2.1	El orientador como terapeuta en una acción directa e individualizada: El modelo de <i>counseling</i>	41
3.2.2	La acción del orientador como colaborador: El modelo de programas	43
3.2.3	La acción del orientador como asesor: El modelo de consulta o asesoramiento	47
3.3	La correspondencia de la cotidianeidad de la orientación educativa, con su propuesta de representación teórica	50
4	La orientación educativa en un mundo global	
4.1	La orientación educativa y la globalidad	54
4.2	Una orientación crítica, acorde a la globalización	57

4.3	Atisbos a una prospectiva de la orientación educativa	60
4.4	Una orientación educativa con nuevas preocupaciones	62
4.5	Trascendiendo el programa de orientación educativa	65
5	Lo que además ha de abordar la Orientación Educativa	
5.1	Punto de confluencia en proceso de evaluación	71
5.2	Estudiar la subjetividad de los actores de la orientación	74
	Referencias	78

RESUMEN: Se pretende crear referentes para definir a la Orientación Educativa desde el quehacer cotidiano de la disciplina, lo que ha obligado a presentar sus antecedentes teóricos más relevantes, al mismo tiempo que se le describe a través de enfatizar su trayectoria en el ámbito de la Universidad Nacional Autónoma de México, particularmente en la Escuela Nacional Preparatoria. Desde estas consideraciones previas se enuncia una visión prospectiva del sentido que la Orientación Educativa puede adoptar más allá de una práctica educativa, donde se revele como un proceso humanizador en tanto colaborador en una tendencia hacia la toma de conciencia de la realidad social del estudiante y en donde se destaque su significado para el estudiante, en tanto coadyuvante en el desarrollo de su personalidad.

Palabras clave: orientación educativa, orientación vocacional, sentido de la orientación educativa, significado de la orientación educativa

INTRODUCCIÓN

La Orientación Educativa es un área del conocimiento que merced a sus actividades; a la proliferación de sus modelos de actuación; a la diversidad de posturas presentes en sus sustentos teóricos y metodológicos, y a la amplia variedad de sus actividades idiosincráticas, es tenida como una disciplina independiente.

Su larga historia, trayectoria y méritos (de los que indudablemente, tiene algunos), sin embargo, no han impedido que sea mal comprendida por los representantes de otras actuaciones educativas con las que comparte el mismo espacio institucional (Larrauri, 2001). Quizá sea también mal comprendida por los protagonistas que le dan sustento, los propios orientadores (Vuelvas, 2010).

La confusión en sus propósitos, la contradicción prevaleciente en sus métodos y las dificultades para conciliar los enfoques que orientan su acción, han estado presentes desde los orígenes de la disciplina, por lo que no es de extrañar que en la actualidad, tal problemática, torne casi cualquier reunión de Orientadores Educativos, si no en una Torre de Babel, sí en un espacio en donde el arribo a consensos tiene que conocer de grandes dosis de tolerancia y de interdisciplinaridad.

La presencia de estas obvias dificultades han hecho optar en el presente escrito, por una aproximación en la que se pretenda entender a la orientación educativa desde lo que hace el orientador, lo que no debe tomarse como una forma de desestimar la formulación conceptual de una definición acabada de la materia. En todo caso una disciplina se define desde lo que hace y no desde lo que se pueda decir que debiera hacer.

En tanto se argumenta en el sentido de que la Orientación Educativa tiene como esencia (es decir, como fundamental objetivo a atender y como fuente de solución de los problemas a enfrentar) y centro de interés, al estudiante que es el interesado en ser orientado y en orientarse, se pretende con la subsecuente exposición arribar a la comprensión de lo que la Orientación Educativa debiera ser, en un ánimo utópico, y a una descripción de lo que la Orientación educativa pudiera ser, a partir de las propuestas elaboradas por estudiosos del tema, casi siempre ellos mismos, Orientadores Educativos.

Para arribar a ese punto, ha sido necesario desarrollar una serie de consideraciones contempladas en el cuerpo del texto. Así, en el apartado 1 se exponen las diversas formulaciones que han tratado de dar sentido al quehacer del orientador, y de que forma han llegado a la elaboración de nuevas problemáticas.

En el apartado 2, armados con el beneficio que da poder comprender los diferendos pasados contando con las elaboraciones de análisis realizados en el presente, se refiere cómo se ha propuesto el reordenamiento de los enfoques y modelos de la orientación.

En el apartado 3, se hace un amplio recorrido de las formas en las que se ha clasificado el actuar de los orientadores, y sobre todo de la manera en la que el actuar de los orientadores ha respondido a esa clasificación.

En el apartado 4, se pretende ubicar a la educación y particularmente a la orientación en relación a las demandas de la globalidad, y sobre todo, destacar las formas en las que la orientación ha respondido a tales demandas.

Finalmente, una serie de propuestas a modo de análisis conclusivo es presentado en el apartado 5 desde una visión prospectiva que pretende dar sentido al quehacer de la Orientación Educativa.

1 Realidad de la orientación educativa

1.1 Estableciendo delimitaciones en el campo

La dificultad para abordar a una definición conceptual satisfactoria de la orientación educativa es una que se presenta desde el surgimiento de la disciplina dada la modificación persistente que han conocido sus objetivos y sus campos de acción.

De acuerdo a las conclusiones de Molina (2004), el concepto de orientación, sus funciones y el modo de planificarla fueron, desde el comienzo, imprecisos, problemáticos y, con frecuencia, contradictorios. Según este autor, la orientación ha sido tratada desde diversos enfoques: como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar. Realiza un amplio periplo que incluye el destacar algunos aspectos puntuales de la orientación como referentes que delimitan a la orientación educativa toda, aportando definiciones inclusivas de cada uno de esos aspectos (la orientación profesional, la orientación de aspectos personales y sociales, la orientación escolar) En la Tabla 1 se ilustra la referida descripción.

Tomando en cuenta la perspectiva que aporta la serie de conceptos que sobre la orientación maneja, afirma que a lo largo del presente siglo, pero sobre todo durante las tres últimas décadas, la orientación ha evolucionado desde un modelo clínico, centrado en el sujeto y menos atento a las circunstancias, hacia un modelo psicopedagógico, en el cual se implica toda la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos) hasta llegar a un modelo socio-psicopedagógico en el que

también ha de estar presente la sociedad, unas veces como “sujeto-objeto” de orientación, y otras como facilitadora de la misma, aportando los medios para que los agentes puedan asumir su rol con mayor garantía (Molina, 2004).

Tabla 1. Definiciones de la orientación, de acuerdo a Molina (2004).

Orientación profesional	Orientación de aspectos personales y sociales	Orientación escolar
Proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto para poder decidir acerca del propio futuro	Proceso de ayuda continua a todas las personas en los diferentes aspectos de su personalidad, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.	Proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar y frente a las actividades de aprendizaje.

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

En este sentido resulta coincidente la postura de Ramos, Cuadrado y Fernández (2007), en tanto consideran a la enseñanza como el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia, mientras que la orientación es la ayuda que se ofrece a una persona para desarrollar su proyecto de vida en lo personal, académico y profesional.

Como síntesis del recorrido conceptual efectuado por Molina (2004) y con base al análisis realizado, concluye considerando a la orientación educativa como un proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno (Molina, 2004). No cabe duda entonces, que la orientación educativa es una actividad profesional que de acuerdo a Mayer (2006) resulta fundamental para lograr una de las grandes metas de la educación a saber, la eficiencia profesional, entendida no como una equivalencia del éxito económico, sino como la selección de la profesión adecuada a cada uno para desenvolver su vida, partiendo de la advertencia de que si bien todas las profesiones y ocupaciones útiles a la sociedad son respetables, “...el error al escoger la profesión, puede llevar a la frustración y a la neurosis” (p.14).

De manera semejante se delinear las ideas de Solé (2009) sobre la orientación, quien tratando de conciliar las dos grandes tradiciones que históricamente la han conformado –la tradición psicológica por una parte y la tradición pedagógica y de las ciencias de la educación, por la otra–, la entiende en dos sentidos constitutivos y complementarios. Primeramente, desde la ayuda que se proporciona a una persona para que elija entre diversos itinerarios y opciones, aquél que le resulte más conveniente, implica que la orientación consiste en proporcionar información, guía y asesoramiento a alguien, para que tome la decisión más adecuada a partir de la confluencia a lograr entre las características de las opciones a elegir y las capacidades, características y limitaciones de quien decide. En segundo lugar, considera a la función orientadora como inherente a proporcionar los medios

necesarios para la formación integral y personalizada del alumno en todas sus capacidades –cognitivo-lingüísticas, motrices, de relación interpersonal, de inserción social, de equilibrio personal y académicas– como parte integrante de un proyecto educativo amplio.

El momento actual de la orientación educativa, continuando con la exposición de Solé (2009), estaría signado con un tipo de intervención de perspectiva curricular, frente a una individual. Es decir, que contextualiza las dificultades que presenten determinados alumnos y tiene en cuenta todos los factores y variables (organizativos, curriculares, vinculados a la interacción directa en el aula) involucrados en el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza aprendizaje. En esta perspectiva, tópicos como los de la orientación vocacional –originalmente circunscrita a un ejercicio de información profesiográfica que habría de empalmarse a la información sobre las características del sujeto– deviene en orientación para la carrera, subsumiendo o desplazando la antigua concepción de orientación vocacional. La circunstancia en todo caso denota la naturaleza de la actividad central del orientador contemporáneo que puede definirse desde su quehacer cotidiano a la manera en la que la propia Solé (2009) termina haciéndolo, independientemente de las conceptualizaciones elaboradas o asumidas, o de los modelos abordados: a la orientación se le define desde el quehacer del orientador, desde su intervención, “...como el conjunto articulado y coherente de tareas que llevan a cabo los orientadores en colaboración con los distintos sistemas y agentes del centro educativo, acciones tendientes a promover una enseñanza diversificada, atenta a los distintos usuarios y de calidad” (p. 26-27).

1.2 El sentido de la orientación a través de su historia

Entender a la orientación educativa desde lo que hace el orientador no es desestimar la formulación conceptual de una definición acabada de la materia. En todo caso una disciplina se define desde lo que hace y no desde lo que se pueda decir que debiera hacer.

Pero para comprender el quehacer del orientador resulta inevitable presentar una descripción sucinta –mientras más breve, mejor– de su historia.

Interesa en el presente trabajo ubicar básicamente la transformación que conoció la orientación en México hacia principios de los años 80, cuando a partir sobre todo de las recomendaciones emitidas por la UNESCO respecto a la orientación educativa, se inició un largo periplo de reformulación de la materia, que de ninguna manera ha concluido. Este proceso inicia en el año de 1979, a partir de la valoración emitida por la UNESCO (1979), acerca de las concepciones de orientación prevalecientes en América Latina, señalando que este campo era dominado por un reduccionismo de corte psicologista y utilitario que derivaba en el predominio de la orientación vocacional.

Para este organismo educativo se hacía necesario transitar de semejante concepción a una perspectiva de mayor amplitud, donde además de la tradicional atención al fracaso escolar y a la elección de carrera, tuviera cabida el desarrollo integral de la persona; es decir, se sugirió un cambio de perspectiva, la Orientación Educativa Integral, conformada por áreas de atención que van de la orientación personal a la orientación política de los estudiantes del nivel medio superior (Meneses, 1997).

Más que un repaso histórico o historiográfico de tal proceso, interesaría saber la circunstancia del momento actual de la elaboración conceptual de la orientación

educativa. Al respecto, en opinión de Meneses (2001), el desarrollo histórico de la conceptualización de la orientación educativa ha transcurrido como si no hubiese historia, como si no hubiesen pasado ya casi 30 años desde los primeros intentos cuyos inicios se mencionan más arriba.

El punto es descrito como precariedad discursiva en torno a las especificidades de la orientación educativa, que encuentra sus condicionantes en el cultivo de la realidad cotidiana, en una paradoja donde las acciones tradicionales son capaces de convivir con un imaginario que exalta lo innovador, resultado de la ausencia de criticidad y de actitud teórica ante la práctica (Meneses 2001).

Esta circunstancia ha llevado a Meneses (1997) a caracterizar desde hace tiempo a la orientación educativa como una práctica sociohistórica que contribuye a la formación en el sentido de la constitución, de los sujetos sociales, sobre la que hay que decir que no ha alcanzado una corporeidad discursiva sólida, pues siempre ha ocupado un lugar secundario en lo que toca a los saberes existentes.

Una caracterización que auxiliaría a comprender a la orientación educativa en su sentido histórico y formativo, dejaría ver cómo lo que se produce o explica en términos o bajo la alusión de la orientación educativa se ha centrado en torno a:

- a) La relación del educando (y la comunidad educativa) con la institución escolar, bajo la perspectiva de su desenvolvimiento y adaptación a ésta, incluyendo a los ámbitos del llamado “fracaso escolar” (que irónicamente nunca se interpreta como un fracaso de la escuela), la deserción y la indisciplina.
- b) El proceso de toma de decisiones de los sujetos de la educación, casi siempre escolarizados, con énfasis en la identidad ocupacional o profesional.
- c) El papel de las profesiones y de la actividad laboral, tanto en lo referido a la vida social (bajo análisis provenientes del funcionalismo o del conflicto) como a

las adaptaciones de éstas en los sujetos (aunque muy pocos acerca de la realidad psíquica profunda).

d) Construcciones diversas, tanto conceptuales como metodológicas, encaminadas a asumir una auto reflexión de la orientación educativa. En tal caso, que resulta poco frecuente, se discute el problema de la construcción teórica e histórica de lo que la orientación educativa ha formulado como propio: su situación epistemológica, las condiciones de la posibilidad de hablar de un objeto de estudio y los entrecruzamientos de los profesionales de la orientación educativa.

Insiste Meneses (2001) en señalar que todos y cada uno de los ámbitos anteriores, sobre los que versan las preocupaciones de la orientación educativa, aparecen en la cotidianeidad expresados en formas disímiles, sobrepuestas y contrapuestas; referidas con indiferencia, en silencio o en actitudes sintomáticas. De esta manera la precariedad se agrava, pues aún cuando nunca será posible ni deseable la univocidad de saberes, por vía de los hechos "... se conforma una suerte de Babel, donde lo que priva no es la pluralidad, sino la confusión derivada de la escasa interlocución entre los generadores del discurso, siendo lo más preocupante la falta de rigor argumentativo." (p. 8).

Esta suerte de incompreensión entre el discurso y la práctica de la orientación educativa puede ser evidenciada, insiste Meneses (2001), por la escasa producción de investigaciones y de trabajo conceptual en el campo. Al respecto, en un esfuerzo sistemático de investigación y comparación que parece apuntalar el pesimismo del autor comentado anteriormente, Magaña (2006) ha establecido el estado del conocimiento de la orientación educativa en México, recabando la producción de los congresos nacionales de orientación educativa organizados por la AMPO (Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación).

Su trabajo originalmente cubría hasta el sexto congreso nacional de 2005, si bien ha revelado en comentarios posteriores, que sus estudios pueden tenerse como actualizados al abarcar también el séptimo congreso realizado en 2007, y el octavo en 2009 (H. Magaña, comunicación personal, 23 de abril, 2010).

Puede considerarse como un acierto metodológico el tomar solamente como indicador la información proveniente de los congresos nacionales de orientación educativa organizados por la AMPO, dado que se trata del único evento académico donde se aglutinan la gran mayoría de los orientadores de este país. De esta manera, considerar la presencia de investigadores de la orientación provenientes de la gran mayoría de los estados de la república, permite obtener un amplio panorama del quehacer de la orientación y los orientadores.

Dos aspectos son de destacar del análisis de Magaña: en primer lugar, señala que los trabajos que denomina “clásicos,” han sido preeminentes en la producción intelectual de los orientadores (alrededor del 70% de las ponencias presentadas). Se trata de elaboraciones en las que siguen presentes las teorías, modelos de toma de decisiones, profesiografía, psicometría, inventarios vocacionales, reflexiones generales sobre el papel y las funciones del orientador, “...que siguen las tendencias de hace muchos años y no ofrecen una perspectiva innovadora ni mucho menos creativa y propositiva; antes bien, permanecen en la tradición y la continuidad de su práctica orientadora de los años sesenta y setenta.” (Magaña, 2006, p.43).

En segundo lugar en los temas que denomina “emergentes o actuales”, se observa la búsqueda de una posibilidad de adentrarse a mirar a la actividad del orientador como parte de la infinidad de procesos educativos que tocan linderos más allá de la orientación educativa como objeto de estudio. Es así entonces que surgen nuevas

propuestas o cuando menos ya aparecen menciones a paradigmas contemporáneos como el abordaje sistémico, la gestalt, el constructivismo, la perspectiva sociocultural.

Han sido recurrentes en este grupo los temas vinculados al área axiológica; de ahí entonces que infinidad de trabajos sobre los valores en orientación, la ética profesional, la moral, estén presentes de manera significativa. En la investigación como tal aparece ya la perspectiva cualitativa, etnográfica junto a la cuantitativa. Surgen nuevas maneras de acercarse al trabajo de la orientación, ahora con la moda de las tutorías, los programas y la formación de tutores. Se trata ya una preocupación constante que de manera consecuente ha conllevado a que en muchas escuelas los sistemas tutoriales hayan sido encargados a los orientadores.

Otros temas emergentes y sobre todo sintomáticos del momento histórico es el de la sexualidad. La preocupación por abordar estos complejos asuntos se evidencia en la formulación de programas preventivos sobre sexualidad, en abordar de manera responsable y profesional temas como el sida y los jóvenes, la homosexualidad, el lesbianismo, embarazos adolescentes; algunos de ellos identifican los temas como conductas de riesgo o actividades de atención en el nivel de la prevención.

Otras áreas que pocas veces se han presentado pero que denotan una gran preocupación es el referente a la escuela inclusiva. El integrar a niños con y sin discapacidad a la escuela regular, el plantear un programa de orientación educativa y vocacional con niños y jóvenes que presentan alguna discapacidad y su posible integración a las escuelas de todos los niveles educativos, es una preocupación de algunos orientadores que ya empiezan a plantear programas de intervención.

Otro aspecto que destaca en estas temáticas es lo referente a las adicciones. Los problemas de alcoholismo, drogadicción y tabaquismo se integran a las nuevas “enfermedades del siglo”; las anorexias, bulimias y adicciones al internet y los videojuegos. Aparecen estos nuevos trastornos que se ven reflejados en la escuela y ante los cuales no hay en estos momentos una manera satisfactoria de enfrentar; antes bien, la orientación se encuentra en la búsqueda de propuestas alternativas de intervención y sobre todo, de identificar y canalizar a las instituciones pertinentes. Pareciera entonces que la orientación educativa se encuentra entregada a una febril actividad que en todo caso revela la búsqueda de la definición de su actuar. Pareciera también que pretende hacerlo desde paradigmas de los años 70 donde el sujeto de la orientación es responsable de la determinación de su conducta, como resultado de un voluntarismo racionalista. Dado que se analiza y discute desde la orientación educativa muchas y diversas aproximaciones teóricas y metodológicas, ésta se encuentra también en la búsqueda de propuestas que permitan acercarse a su objeto de estudio bajo otras perspectivas, como según parece mostrar la atención otorgada los temas emergentes (Magaña, 2006; 2010).

1.3 Las demandas actuales hacia la orientación

Los cambios que se han producido en el mundo contemporáneo, tanto en el conocimiento como en los ámbitos económico y social durante la última década, han determinado que las diferentes disciplinas científicas experimenten un proceso de modificación y transformación (González y Lessire, 2005). Como fenómeno derivado de esta circunstancia, en el campo de la Orientación se pueden destacar dos tipos de cambios.

El primero de ellos se relaciona, como lo señala Durant (2002), con la circunstancia de estar frente a un nuevo paradigma en el que se supone necesario

reconsiderar ontológicamente la realidad de la sociedad, lo que para la orientación educativa implica la necesidad de crear nuevos escenarios donde tengan lugar la interacción interdisciplinaria y transdisciplinaria a través de una dialéctica que se conciba interdependiente. En esta idea, se requiere de un orientador capaz de reconceptualizar a la orientación admitiendo sus nuevos valores y pensando en términos colectivos y globales; es decir, un tipo de profesional de la educación capaz de someter a revisión los diversos aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que desde el quehacer de la orientación educativa, den sostenimiento a nuevos roles y procure la construcción de nuevos espacios para la realización de su praxis profesional.

El segundo tipo de cambios que enfrenta la orientación se refiere, según Tractenberg, Streumer y Van Zolingen, (2002), a los cambios habidos en el mundo del trabajo, tales como la necesidad de nuevas cualificaciones, nuevas formas de contratación y de organización del trabajo y aún nuevos trabajos que desplazan la idoneidad de las formas convencionales de formación profesional y educación, que implican nuevas demandas relacionadas con destrezas y conocimientos.

Desde diversos ángulos y concepciones la orientación ha prevalecido en la educación superior y en la media superior, con la idea de que los jóvenes vinculen intereses y aptitudes con prospectivas que les permitan convertirse en dinamizadores del desarrollo nacional, a la vez que resuelvan su futuro personal. Su desenvolvimiento ha sido resultado de las intenciones de las instituciones educativas y las circunstancias económicas, sociales y aun políticas.

Permeada por influencias predominantes en distintos momentos, ha transitado del gabinete del consejero vocacional al salón de clases en la etapa masificada de la educación; de las pruebas psicométricas como mágica ciencia instrumental a la

problemática real del adolescente de nuestro tiempo; de las *aptitudes* como supuestos impulsos internos al panorama realista y crudo del mercado laboral, y se ha enfrentado a un mundo cambiante en el que trata insistentemente de reinsertarse. La acción de los orientadores ha pasado de apoyo en la solución de proyectos individuales, a facilitador de un proceso más consciente en el trayecto de la toma de decisiones.

La modernidad contemporánea ha depositado en la educación su fe en el progreso, la convicción de que es el mecanismo infalible para el logro de la igualdad social y la posibilidad del acceso a una sociedad desarrollada. Esta utopía ha sido entonces también la de la orientación educativa, perteneciéndole por igual el sentimiento de frustración y desilusión que acompaña al fracaso de la educación formal. La orientación educativa recibe sin embargo la crítica más despiadada, "...olvidándose que su estado actual no es sino uno más de los síntomas de la gran crisis educativa nacional." (Hernández, 2004, p. 27).

Una evidencia sintomática de esta crisis es la desproporcionada relación que en nuestro país se da, entre el número de empleos creados a nivel profesional, con el total de egresados de las instituciones de enseñanza superior, que para el año de 2009, fue de 3.5 egresados por cada .5 puestos (Suárez, 2009).

Para el inicio de la segunda década del siglo XXI, México, de acuerdo a la estimación proyectada por Suárez (2008), estará desaprovechando la oportunidad de contar simultáneamente, con la mayor proporción en la historia de jóvenes en edad de desempeñarse productivamente, coincidiendo con el más alto perfil de escolaridad que se haya obtenido en cualquier época anterior. La realidad es que del total de desempleados en el segundo trimestre de 2010, el 35% poseían estudios de educación media superior; para los jóvenes del rango de edad entre 20

y 29 años, con educación superior, la tasa de desempleo fue del 7.62%, la más alta para este rango etario reportada por el INEGI (2010).

Siendo preocupante la revelación del fracaso de la economía política del Estado mexicano, que se evidencia a través del aumento persistente del desempleo, desde la orientación educativa debe llamarnos la atención la forma en la que se ha abordado la relación entre educación superior y empleo: Se advierte que el desfase entre el número de profesionales que egresan de las universidades y la cantidad de empleos disponibles no es un fenómeno nuevo ni exclusivo en México. Desde hace tiempo se han realizado estudios que han puesto ojo crítico a los problemas de este tipo tanto en nuestro país (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, 2003), como en el ámbito internacional (San Segundo, 1997; Mercado, Planas y Planas, 2005).

A partir del conocimiento que se ha generado sobre el desajuste entre demanda laboral y oferta educativa, se han puesto en marcha diversas acciones de planeación que, generalmente, han mostrado ser altamente imprecisas y contraproducentes. Por ejemplo, a mitad de los sesenta se pusieron de moda los estudios de planeación de recursos humanos que, mediante cálculos estadísticos, trataban de pronosticar la demanda de profesionales en determinadas áreas y así incentivar la oferta de tales disciplinas. Del mismo modo, en los años ochenta se emprendió un amplio ejercicio de pronóstico laboral, mediante métodos de planeación prospectiva, que también mostró al cabo las dificultades de prever las condiciones del mercado laboral a futuro (ANUIES, 1981).

En los años noventa se enfatizó la educación superior tecnológica (institutos y universidades tecnológicas) con el doble propósito de diversificar la oferta

universitaria y contar con los recursos humanos adecuados a la reconversión industrial del país (Espinoza, 2009).

Paradójicamente, desde entonces, en el sector manufacturero la pérdida de empleos ha sido más acusada y constante que en otros ramos de actividad productiva. No obstante esta evidencia, se continúa insistiendo en la necesidad de perfiles tecnológicos, como si la existencia de una oferta educativa de este tipo pudiera reconstituir, por sí misma, la dinámica productiva del país (Espinoza, 2009).

El grave problema del desempleo entre los jóvenes con alta escolaridad debe estudiarse y combatirse desde diversas perspectivas y flancos. Se requieren políticas eficaces e imaginativas para ampliar el enfoque de la educación y de la capacitación, para fomentar la calidad académica dentro de las universidades, pero también se necesitan urgentemente ajustes y cambios sustanciales dentro de la estructura laboral actual y en los métodos de selección y reclutamiento de las empresas (Observatorio Ciudadano de la Educación OCE, 2005). Es este un problema que no se resolverá desde la orientación educativa, o no solamente desde la orientación educativa.

El mayor inconveniente de la educación superior no está en las instituciones, sino en su nudo terminal: el mercado laboral. La vieja idea según la cual la educación es puerta de entrada hacia un futuro más radiante continúa presente. La teoría del capital humano afirma que la educación dota al individuo de habilidades para ser más competitivo y para tener asegurado un empleo; sin embargo, el vínculo educación-mercado laboral está ligado a la problemática de todo el sistema económico-social, y su solución hasta ahora es inviable; en la relación educación, ocupación y remuneración existen factores que la complican, el funcionamiento del mercado es heterogéneo y la acreditación educativa sólo aumenta la probabilidad

de acceso a ciertas ocupaciones, pero no asegura ni garantiza el empleo ni la calidad del mismo (Hernández, 2004)

La realidad que encontramos al adentrarnos en un nuevo siglo pletórico de oportunidades es que no están creadas las condiciones sociales para que el nivel de excelencia sea alcanzado por los más, pues, los programas institucionales que sustentan esa búsqueda optan todavía por los menos, con criterios limitados que dan cuenta del progreso para unos cuantos; por otra parte, quienes alcanzan tales oportunidades tampoco tienen un futuro asegurado por un mercado de trabajo harto inestable, pues el desempleo y el subempleo son dos incontenibles realidades que trastocan toda la potencialidad que pudiera tener la educación para el futuro del país, según argumenta el OCE (2005).

La problemática del empleo y la educación representa un problema mayúsculo tanto para el país como para la educación. Afirma Hernández (2004) que desde hace más de veinte años consideraba que esta circunstancia atravesaba núcleos sensibles de la Orientación Vocacional, pues dejaba sin base la intención de sugerir a los jóvenes caminos asequibles para alcanzar el éxito profesional. En la actualidad la problemática se ha agravado a tal punto, que la labor vocacional del orientador realizada de esta manera, se encuentra virtualmente agotada.

1.4 La orientación educativa en busca de nuevas formulaciones

Hacia finales de la primera década del siglo XXI el mundo ha estado enfrentando una profunda recesión donde la amenaza de la pérdida del trabajo, el desempleo, la descalificación profesional, la pobreza y exclusión social, afecta ya a una gran parte de la población. El impacto de la crisis en la vida de las personas, en su desarrollo profesional, su inclusión social y su participación en la sociedad es algo

que afectará la estabilidad social y política de muchos países. Desde esta certeza la Declaración de Jyvaskyla (González, 2009) sostiene que dado que la orientación para la carrera y el asesoramiento vocacional basado en las necesidades personales, intereses y habilidades está diseñada básicamente para asistir a los individuos en el sentido de dirigir el desarrollo de sus carreras a lo largo de sus vidas, la orientación juega un papel vital para mantener a una sociedad altamente calificada, económicamente sustentable y con una activa participación de su ciudadanía en la inclusión social. Por consiguiente, la orientación educativa deberá insistir en seguir ayudando a canalizar las crecientes necesidades de los usuarios en estos tiempos particularmente difíciles, focalizándose en el desarrollo social y económico de los países (González, 2009).

La rama de la Orientación Educativa conocida como Orientación Vocacional, Orientación para la Carrera u Orientación Vocacional y Profesional no parece haberse quedado rezagada si tomamos en cuenta los planteamientos hechos por Krumboltz (1999).

Según este autor, para estos nuevos tiempos es necesario hacer nuevas consideraciones relacionadas con los objetivos de la orientación vocacional y que además debemos tomar muy en cuenta los eventos fortuitos, "casualidades" u oportunidades que se dan alrededor de las personas, y que también vale la pena considerar.

Desde hace un tiempo atrás, Krumboltz, conjuntamente con otros autores, vienen tratando de desarrollar lo que han denominado La Teoría de la Casualidad Planificada (Planned Happenstance Theory). Esta teoría surge como una modificación o enmienda a la teoría del aprendizaje en la Orientación Vocacional presentada por el autor en 1996 y la cual era una ampliación de la Teoría del

Aprendizaje Social en la Toma de Decisiones Vocacionales presentada por Krumboltz en 1979.

Las proposiciones básicas en estas tres propuestas se mantienen:

"Los humanos nacen con características y predisposiciones diferentes en un tiempo y en un espacio específico que ni siquiera sus padres pueden predeterminar. Además de eso crecen en un ambiente en donde ocurren muchos eventos fortuitos que proporcionan innumerables oportunidades de aprendizaje, tanto positivas como negativas. Los individuos pueden además generar estos eventos y pueden capitalizarlos para así maximizar sus posibilidades de aprendizaje. El trabajo del orientador/a es facilitar el aprendizaje de destrezas, intereses, creencias, valores, hábitos de trabajo y cualidades personales que capacitan a cada persona (orientando, usuario, cliente, etc.) para crear una vida satisfactoria en un mundo laboral constantemente cambiante" (Mitchell, Levin y Krumboltz, 1999, p. 116-117).

Quizá debiéramos concluir provisionalmente con Magaña (2006; 2010), que si bien la orientación educativa puede poseer un discurso que busca insertarse en el mundo contemporáneo y sus peculiaridades, quizá la práctica de la orientación no corresponda con los recursos disponibles. La crítica estaría dirigida a los orientadores y no a la orientación, como disciplina que se beneficia de un trabajo teórico y de investigación.

2. Una propuesta de reordenamiento de los enfoques y modelos de la orientación

2.1 El tránsito de diseños estructurantes

En nuestro contexto más inmediato la orientación educativa se asienta de manera formal como actividad académica en la Universidad Nacional Autónoma de México, como resultado del convenio celebrado en 1997 entre la UNAM y el STUNAM para el tránsito al sector académico del personal profesionalista de base que realizaba funciones de orientación en las instalaciones de la Dirección General de Orientación Vocacional y de la Escuela Nacional Preparatoria. Con base en la opinión de las comisiones dictaminadoras y su ratificación por el Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria, en su carácter de Consejo Técnico afín de la DGOSE, esta Dirección General cuenta a partir de ese año con 59 técnicos académicos, 58 de ellos de tiempo completo. Asimismo, de los 83 profesionistas que laboraba en los nueve planteles de la Nacional Preparatoria, 63 de ellos transitaron al sector académico, aceptándose mediante un acuerdo de tipo laboral, el carácter académico de la orientación educativa.

La anécdota que se refiere, pareciera que no tendría mayor relevancia que la que mereciera la descripción de un evento de reorganización administrativo-laboral. El evento sin embargo es la constatación de un profundo cambio de diseños estructurantes en la orientación educativa, con trascendentales consecuencias teóricas y prácticas

La orientación educativa tiene una función de gran relevancia en la educación, como proceso formativo que dirige sus acciones y fines a los jóvenes, con el objeto de brindarles herramientas intelectuales que les permitan conocer, aprender y

construir formas de vida satisfactorias, a partir de sus potencialidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas, constituyéndose en un proceso de vinculación entre el desarrollo armónico integral de los sujetos y el entorno universitario en su contexto nacional y universal (Celis, 2004).

El tránsito de los orientadores universitarios al sector académico parecía ser el detonador que urgía para desatar la polémica alrededor de las tareas prioritarias, los modelos, los enfoques desde los que habría de desplegarse la nueva orientación educativa y el abordaje del quehacer profesional. Las expectativas sin embargo, fueron desproporcionadas, al menos en lo que respecta a la intensidad y resultados de la discusión desplegada (Bacilio, 2004).

La función de la orientación educativa en la universidad de acuerdo a Celis (2004), tiene como objetivo apoyar al estudiante durante su tránsito por la Institución a través de estrategias de intervención individual, grupal y masiva, a fin de facilitar su incorporación y adaptación al entorno escolar; resolver las dificultades que enfrenta en su proceso de enseñanza-aprendizaje; tomar decisiones informadas; vincularse con su medio social y cultural y mantener su salud emocional, buscando incidir con ello, en el mejoramiento de la calidad de su permanencia y desempeño académico. Para el propósito, despliega su actividad a través de una serie de acciones, desarrollo de programas y servicios desde tres ejes vertebradores:

Integración y Adaptación a la Institución. Donde se pretende facilitar a los alumnos su adaptación al medio escolar y promover los valores sociales y universitarios, que les ayuden a identificarse con la Institución y los motiven a permanecer y concluir sus estudios.

Apoyo al Aprendizaje Cuyo objetivo es dotar a los alumnos que así lo requieran, de herramientas que les permitan mejorar sus estrategias de aprendizaje y en consecuencia, la calidad de su permanencia y desempeño académico.

Apoyo a la Toma de Decisiones Con el objeto de apoyar a los estudiantes de bachillerato en el proceso de toma de decisiones académicas y vocacionales, se han desarrollado diversos modelos de atención, que mediante diferentes estrategias de intervención, ofrece a los alumnos información sobre sus intereses y aptitudes, las características de las opciones educativas y del ejercicio profesional de los egresados, así como del campo y mercado de trabajo de las profesiones. Este modelo incluye la aplicación de instrumentos psicométricos para evaluar aptitudes e intereses, así como diversos programas y actividades que incluyen actividades permanentes como son la impartición de talleres, conferencias, el montaje de exposiciones profesiográficas y la publicación de diversos materiales, además de las actividades curriculares.

2.2 El trastocamiento del nuevo paradigma por diferencias formativas y confusión respecto a los modelos

Los trabajadores administrativos con nombramiento de *profesionistas* (de acuerdo a la nominación empleada por el tabulador vigente), convertidos en docentes de la nueva orientación educativa universitaria, pedagogos y psicólogos, habían sido formados en tradiciones disciplinares distintas (psicología educativa, clínica, social, pedagogía terapéutica, organización escolar) y en distintas escuelas de pensamiento psicológico y pedagógico, que con frecuencia aluden a modelos de funcionamiento del psiquismo humano, a veces abiertamente discrepantes. Es obvio que la competencia de cada uno en su propia formación, le compelerá a

priorizar determinadas actividades por sobre otras; pero se demuestra sobre todo que existen una enorme cantidad de presupuestos desde los cuales definir el objeto u objetos de orientación educativa y para elegir los medios más adecuados para abordarlos.

La diversidad que se mencionó se traduce en diversos modelos o enfoques de la orientación educativa. Aunque no se pretende en este trabajo revisar las múltiples propuestas de modelos existentes, se considera el de Álvarez y Bisquerra (1996) tanto porque fue ampliamente utilizado por los recién academizados profesionistas de la orientación universitaria, allá en los años de su tránsito, como porque sigue siendo un modelo referido contemporáneamente, para comprender las características del quehacer de la disciplina (Nava, 2009).

No resulta sencillo establecer relación entre autores de tradiciones epistemológicas y disciplinares distintas, respecto a las propuestas que presentan en un campo particular. Así, es frecuente en discusiones académicas referirse a: asesoramiento, enfoque o modelo clínico, modelo de counseling, modelo de consulta, enfoque o modelo educacional, institucional, enfoque de intervención directa, de intervención indirecta, modelos de servicio, por programas y modelos tecnológicos, por mencionar algunos. A esta diversidad hay que añadir la que se desprende de las teorías psicológicas de las que parte el profesional, de modo que por ejemplo, se puede trabajar según un modelo de consulta desde una perspectiva rogeriana, desde una perspectiva conductual o una constructivista.

Señalemos además que los criterios utilizados por distintos autores para distinguir modelos contrastados de intervención en orientación educativa difieren significativamente (Nava, 2009).

Por principio, según refiere Solé (2005), el concepto “modelo” en algunas propuestas se asemeja más bien a *plan o guía para la acción*, donde se describen diferentes diseños, estructuras y componentes de un proceso de orientación educativa. En una propuesta alternativa, puede partirse del concepto de “modelo” más cercano a la idea de *teoría o marco explicativo de la realidad*; en este caso, los componentes del proceso de orientación educativa que se describan, se encuentran teóricamente prefigurados: el modelo supone un posicionamiento teórico-conceptual, cuyos parámetros delimitan tanto el ámbito de intervención, como las estrategias y procedimientos que se van a implementar (Bacilio, 2004).

En su momento, el inconveniente trató de solucionarse por Álvarez y Bisquerra (1996) proponiendo una clasificación de los modelos de intervención según se apliquen a la naturaleza de ciertos ejes de intervención (Tabla 2)

Tabla 2 Modelos y Ejes de Intervención en orientación educativa

M o d e l o	E j e d e I n t e r v e n c i ó n			
	Directa-indirecta	Individual-grupal	interna-externa (a la institución)	Reactiva (correctiva, remedial)-Proactiva (prevención y desarrollo).
Clínico	Directa	Individual	Preferentemente externa	Reactiva (correctiva, remedial)
Servicios	Preferentemente directa	Individual y grupal	Preferentemente externa	Reactiva (correctiva, remedial)
Programas	Preferentemente directa	Preferentemente grupal	Preferentemente interna	Preferentemen <u>te</u> proactiva
Consulta	Indirecta	Preferentemente grupal	Preferentemente interna	Preferentemen <u>te</u> proactiva
Tecnológico	Remota	individual o grupal	Externa	Proactiva (prevención y desarrollo).

Psicopedagógico	Indirecta	Grupal	Interna	Proactiva (prevención y desarrollo).
------------------------	-----------	--------	---------	--------------------------------------

Fuente: Álvarez y Bisquerra, 1996.

La propuesta representa un intento por organizar un universo confuso, pues en el ámbito de los modelos nada parece tener un significado unívoco, empezando por su propia definición. Sin embargo, tal clasificación presenta una serie de problemas, el principal quizás, según menciona Bacilio (2004), que los elementos que se organizan obedecen a naturalezas diferentes, como puede comprobarse al atender a las definiciones y a los criterios subyacentes que se proporcionan de cada uno de los “modelos”. Basta inclusive una mirada a la Tabla 2, para hacer notar que los ejes son útiles para distinguir el modelo clínico, el tecnológico y el psicopedagógico, tal como lo entienden los autores. Pero cuando se trata de **servicios, programas y consulta**, la distinción no es clara y los ejes no ayudan a la diferenciación. La clasificación pareciera partir además de una visión restrictiva de la intervención a implementar, donde pareciera atenderse tan sólo, problemas individuales. También se evidencia restrictiva la consideración de **consulta**, en tanto intervención exclusivamente indirecta.

Más trascendente, sin embargo, es la presencia de una concepción implícita en la propuesta, en la que se supone el psicólogo empleará uno u otro modelo según la circunstancia que enfrente. Por supuesto que el orientador debe poseer un amplio abanico de estrategias de intervención; pero su selección no es el resultado de una decisión *ad hoc*, sino más bien el fruto de interrogar dicha situación desde una perspectiva determinada, desde una posición intelectual, ética e ideológica que ofrece determinadas explicaciones sobre los aspectos cruciales de la orientación educativa, según lo que ha argumentado Hernández (2004).

Así, una concepción del aprendizaje como un proceso fundamentalmente individual, que se “añade” pero no incide en el desarrollo, vinculado a un conjunto de capacidades innatas del sujeto, que delimitan su alcance y sus limitaciones, conduce a interpretar las dificultades de aprendizaje de un modo determinado – quizá como carencia o alteración de las capacidades del individuo- y por lo tanto a abordarlas y tratarlas desde esa visión, que priorizará una intervención directa con el fin de evaluar dichas capacidades y a proponer tratamientos susceptibles de compensar, rehabilitar o reeducar, lo que se ha concebido como déficit de la persona. Estas ideas se corresponden a la caracterización *perspectiva individual* de Ainscow (1995).

Sin embargo, una concepción social e interactiva del aprendizaje como proceso que impele al desarrollo y lo promueve, entendido en una perspectiva contextual en la que tienen parte el individuo que aprende (o no) y los agentes educativos, así como las peculiaridades de los contenidos de aprendizaje, nos remite a una interpretación de las dificultades de aprendizaje radicalmente distinta a la anterior. Esta interpretación, que no niega la aportación del individuo en lo que sabe y en lo que sabe hacer, pero que atiende también a la participación de los otros miembros que constituyen el sistema en el que se produce la situación que se trata, lógicamente llevará a una forma diferente de enfrentarla –que no podrá ser considerada en términos estrictamente individuales- así como a proponer estrategias para su optimización. Esto es lo que Ainscow (1995) denominaría *perspectiva curricular*.

Estos pensamientos referentes influyen decisivamente en la lectura que se hace de la realidad, en lo que se considera es un problema, en la interpretación que se hace de su etiología, su estado, su evolución, así como en lo que se entiende ha de

hacerse para subsanarlo. Influyen críticamente en lo que el orientador define como realidad con la que trabaja y en cómo se define a sí mismo y a la intervención que decide.

2. 3. Sucesión y simultaneidad en los grandes enfoques generales de intervención

Atendiendo a los aspectos que se han comentado, en orientación educativa se ha tenido presente una continuidad evolutiva entre los enfoques o modelos clínico, educacional y comunitario, si bien en este último caso, no puede asumirse que se trata de un modelo, en tanto enfoque de intervención, sino en cuanto al ámbito en el que se desarrolla (Bassedas, et al., 1991).

Reiterando su análisis sobre los grandes enfoques, Solé (2005) sostiene que el modelo clínico o asistencial hace especial hincapié en los aspectos psicológicos de la intervención, con una interpretación restrictiva hacia la faceta psicológica, centrándose la intervención en las dificultades de los alumnos y en realizar la rehabilitación necesaria. Se prescinde en consecuencia del estudio de las demás variables que influyen en el proceso educativo, no siendo en sentido estricto, cuestionado. Por otra parte, en el modelo preventivo o educativo se presta especial atención a la vertiente educativa del trabajo psicopedagógico, teniendo como objetivo prevenir el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje en general. Aquí se considera imprescindible analizar todos los elementos de la institución escolar. Este enfoque, referido por González (2007), permite suponer la intervención en el contexto amplio del proceso educativo para verse traducido en diversas tareas.

La distinción educacional/clínico (o educacional/asistencial) en la definición de la orientación educativa es crucial, al encubrir una serie de opciones que conviene explicitar. Cuando se interviene desde un enfoque asistencial o clínico, el objeto de intervención es el sujeto (o los problemas y dificultades que *padece*); la escuela aparece entonces como el lugar físico en el que se produce la intervención. De forma consecuente, los conocimientos y estrategias necesarios para la intervención, se encuentran en disciplinas vinculadas a la psicología del desarrollo, a las teorías de la personalidad, al estudio y diagnóstico de las diferencias individuales, a estrategias de reeducación y de atención en psicoterapia, a la determinación psicométrica de lo que le *conviene* ser al sujeto. El profesional que asume este enfoque se sitúa así, aunque dentro de la institución educativa, ajeno a ésta, trabajando con “niños y adolescentes”, antes que con “alumnos”. La especificidad de su tarea le conduce inevitablemente a situarse como “experto” de un ámbito que no puede ser compartido con los demás profesionales que trabajan en la institución. Se refuerza así un rol de “resolvedor de problemas específicos”, que aunque se manifiestan, se detectan y se tratan dentro de la institución, se abordan en realidad fuera de ella.

La intervención desde un enfoque educacional, como matiza González (2007), define como su objeto los procesos de enseñanza y aprendizaje que la escuela diseña y pone en marcha, así como la institución en su conjunto; ésta no es sólo el lugar físico donde se realiza dicha intervención; se convierte precisamente en su objeto. Los conocimientos y estrategias que consecuentemente se requieren, remiten fundamentalmente al conocimiento psicoeducativo: teorías de la instrucción, explicaciones sobre los procesos de enseñanza, y aprendizaje y conocimiento sobre los factores y variables que en ellos intervienen, formulación

que permite identificar y actuar sobre las dificultades de aprendizaje, de relación, de socialización y las vinculadas a las capacidades de equilibrio y desarrollo personal y social. Son también necesarios conocimientos sobre el sistema educativo, la política educativa y sobre la organización y dinámicas institucionales. De esta manera se trabaja con “alumnos” con profesores, y con la institución, así como con sistemas familiares y con otros servicios. El psicólogo, “experto” en la materia, define su quehacer como complementaria a la de otros profesionistas de la escuela.

Es manifiesto, como ha advertido Vuelvas (2004), que ambos enfoques considerados traducen en formas claramente distintas –y podría afirmarse que hasta opuestas- la forma en la que conciben la intervención. Esta diversidad de opciones se exagera si se tiene en cuenta que tanto en el enfoque clínico como en el educacional, se contienen propuestas diversas, dependiendo del marco específico de referencia en el que se insertan. De esta manera podemos encontrar un enfoque asistencial que se apoye en el psicoanálisis, en la psicología humanista de C. Rogers, o en otra explicación de la psicología humana; de la misma manera puede encontrarse un enfoque educacional que toma como referente una teoría de la instrucción neocognitivista, o una constructivista. Es dable suponer que el enfoque determina los parámetros más importantes de la intervención, si bien ésta se define finalmente en función del contexto en el que se produce y de los marcos de interpretación con los que el orientador se aproxima a la realidad en la que debe intervenir (Hernández, 2004).

2.4 Optar por algún enfoque

Por supuesto que el advenimiento del enfoque educacional en la orientación educativa supuso un avance con respecto a otras opciones (Celis, 2004; Nava, 2009).

En su quehacer se ha transitado, según constata Vuelvas (2004), desde los momentos en los que el orientador basaba su actuar, en el conocimiento de las leyes y los principios generales que gobiernan los diversos fenómenos que le interesan (por ejemplo, encontrar la relación entre la personalidad y las características de los campos ocupacionales para perfilar la elección profesional, compartiendo la convicción de Holland), al intento por pretender comprender a la elección vocacional-profesional y los problemas que enfrenta el individuo en su desarrollo personal y en sus expectativas de proyección profesional como expresiones del conocimiento propio, cuyo significado puede ser interpretado desde la perspectiva del sujeto y la particularidad del actor, tomando en cuenta, el entorno social, la circunstancia específica y los espacios escolares en donde el sujeto despliega su actividad.

De manera esquemática, si consideramos con Krichesky (2009) que se ha realizado un amplio periplo –desde los enfoques psicologistas individualistas, a los psicosociales- las estrategias institucionales de la orientación en la escuela se han distinguido por estar ligadas a un enfoque que priorizaba la intervención en el diagnóstico y el apoyo a la resolución de problemas individuales principalmente referidos al aprendizaje, para dar cabida a la orientación vocacional “tradicional” y, en los últimos años, al desarrollo de regímenes de tutoría. En la actualidad se torna necesario reinventar propuestas de orientación que den cuenta de las rupturas e incertidumbres generadas por los múltiples cambios sociales en la conformación

de una nueva cultura e identidad juvenil en el inicio de siglo. Para ello resulta indispensable el trabajo interdisciplinario que permita generar marcos conceptuales y de acción cada vez más compartidos y menos estancos, que permitan generar la posibilidad de alcanzar un currículum más democrático a través del desarrollo de proyectos en el aula, estructurados a partir de un conjunto de núcleos temáticos: el trabajo con los vínculos y las dinámicas grupales, el desarrollo y seguimiento de los procesos de aprendizaje, la creación de estrategias de participación institucional y comunitaria, y la orientación para los estudios postobligatorios y el mundo del trabajo (Krichesky 2009).

Lo que se ha expuesto hasta este punto, permitirá clarificar la visión que se posee de los modelos de intervención descritos por Álvarez y Bisquerra (1996), en el sentido de que se trata de entidades de naturaleza distinta entre sí, lo que ahora puede ser mejor explicado.

En opinión de quien esto escribe, los conceptos “clínico” y “psicopedagógico”, abarcarían lo que se ha denominado respectivamente enfoques clínico/asistencial y educacional.

Las denominaciones “servicios”, “programas” y “tecnológico” no tienen el rango de modelos, tratándose más bien de propuestas de estructurar la intervención desde un modelo concreto. Así, desde un modelo educacional-constructivo se podrían proporcionar servicios a una institución educativa y ofrecer a la vez, la propuesta de programas.

El término “consulta” presenta objeciones de otro tipo, que han sido referidas por Solé (2009). Según esta autora, el término delimita un tipo de intervención que se caracteriza por su carácter triádico, donde el consultante suele ser un profesional que se dirige al consultor para plantearle un problema que afecta a una tercera

instancia, adoptándose un tipo de intervención básicamente indirecta. La consulta pues, tal como la describen Álvarez y Bisquerra (1996), no define un modelo de intervención.

En todo caso, se pone de manifiesto la dificultad de definir y establecer límites claros a términos que a veces son usados como sinónimos, cuando en realidad son distintos y de términos diferentes que en ocasiones sirven para referirse a lo mismo. Pensamos que la diferenciación educacional – asistencial permite optar por un determinado enfoque, o cuando menos, esclarecer algunos límites para la discusión.

3 De los modelos descriptivos a los modelos de acción

3.1 Historias en busca de explicaciones

Hemos tratado la orientación educativa como si su despliegue hubiese ocurrido sólo en la Universidad Nacional Autónoma de México y particularmente en la Escuela Nacional Preparatoria.

Ocurre que las prácticas de la orientación educativa se han multiplicado en todos los sistemas educativos del país; han surgido, crecido, casi desaparecido, desdibujado su rostro, y reencarnado, sin haber tenido oportunidad de realizarse un análisis reflexivo, no ya que permitiera justificar sus prácticas, sino que al menos pudiera describir su racionalidad –seguramente- subyacente (González, 2007).

Cabe decir que la orientación educativa se ha dispersado como diáspora de orígenes múltiples en el amplio continente del sistema educativo nacional y sus diversas modalidades y niveles. Con semejante consideración, Mayorga (2009) aproxima una visión histórica de la orientación educativa, en la que resalta la circunstancia de que en nuestro medio el quehacer del orientador se encuentre definido no tanto por la disciplina misma, sino por el espacio institucional donde se realiza (secundaria oficial, bachillerato federal, estatal, de la UNAM u otros), lo que es la constatación en todo caso, de que la orientación educativa, estando a merced de una política educativa errática, no se ha podido consolidar como una disciplina expresión cabal de sus constructores (Meza y Rosas, 2004).

Particularmente Nava (2009), refiriéndose a la orientación educativa y sus vicisitudes en la educación secundaria, explica que la implantación de la Orientación Educativa y Vocacional, fue un logro del maestro Luis Herrera y Montes (de muy querida memoria), quien junto con sus colaboradores de la

entonces Escuela Normal Superior de México, lograron que la SEP les aprobara en 1952 una propuesta para incorporarla al plan de estudios de educación secundaria como asignatura y servicio de asistencia educativa, modalidad con la que operó hasta 1974, fecha en que salió del currículum para ceder su tiempo a diversas materias científicas, quedándose sólo como servicio de asistencia educativa hasta 1993, cuando volvió a incorporarse como asignatura del currículum de secundaria, para luego volver a salir en 1999 y ceder sus tiempos a la actual signatura de Formación Cívica y Ética, quedándose nuevamente como un servicio de asistencia educativa (Cantón y Aguirre, 1999).

Las repercusiones sociales de estos cambios curriculares, especula Nava (2009), no se han analizado cuidadosamente, pero el autor sospecha que la ausencia de Orientación Educativa y/o de Educación Cívica en los distintos planes y programas de estudios del Sistema Educativo Nacional de 1974 a 1993, causaron en los egresados un serio deterioro de su perfil cívico y ético, que tal vez deba asociarse (con otros factores, por supuesto), al incremento de la corrupción y la delincuencia a partir del año 1994, cuando esos adolescentes a los que se alude, son ya, agentes sociales actuantes.

En el año 1999 que se comenta, siguiendo la exposición de Nava (2009), antes de la fecha en la que se iniciaría la aplicación de la nueva disciplina, hubo momentos de inquietud entre los Orientadores Educativos; primero por la exclusión del currículum de la orientación educativa, luego porque se dijo que no "desaparecía" del currículum, sino que se integraba junto con Civismo en la nueva asignatura de Formación Cívica y Ética. También hubo inquietud por saber si a los Orientadores Educativos se les invitaría a trabajar como docentes de la nueva disciplina. Llegado septiembre de 1999 se disipó la inquietud cuando los orientadores fueron

participando con uno o dos grupos como docentes, al igual que los profesores de Civismo. Así transcurrieron los años 1999 al 2004, que se refiere como la "prueba de fuego" de los Orientadores Educativos, ahora docentes de Formación Cívica y Ética. Esta experiencia demostró que no sólo cumplieron bien su rol docente, sino que obtuvieron mejores promedios en otras asignaturas en el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), ya que en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior, conocido por sus siglas: EXANI-I, precisamente los resultados de 2003, mostraron que Formación Cívica y Ética obtuvo el más alto puntaje (51.29%), en comparación con las demás asignaturas:

- Formación Cívica y Ética (51.29%).
- Español (46.43%).
- Historia (42.26%).
- Geografía (45.51%).
- Matemáticas (48.16%).
- Física (43.38%).
- Química (45.68%).
- Biología (48.65%).

En la Reforma Integral de Educación Secundaria que actualmente vivimos, la orientación educativa reaparece como materia curricular con el nombre de Orientación y Tutoría con una hora a la semana por cada grupo escolar, aunque aún existe confusión respecto a quién fungirá como coordinador de cada uno de tales grupos (Nava, 2009).

Bajo esta presentación, la orientación educativa, se imparte nuevamente como una materia curricular que con la figura de tutor, aporta una innovación curricular en la

educación secundaria en la que desde luego los alumnos serán los mayormente beneficiados, si bien los mecanismos y condiciones para que el tutor despliegue su trabajo, no se han definido cabalmente, ni parecen ser los más convenientes para el orientador, en términos laborales. Como sea, por lo pronto puede vislumbrarse que la tarea que le corresponderá cumplir a la orientación educativa en el nuevo mapa curricular de la educación básica, será sin duda, la de humanizar el currículum de educación secundaria.

3.2 Explicaciones en busca de historia

La historia de la orientación educativa que falta por escribir, tiene su propia dinámica según el escenario en el que se haya desenvuelto. Casi cada entidad federativa y casi cada nivel educativo, ha desplegado su propia versión de orientación educativa atendiendo a supuestos teóricos, enfoques y modelos diferentes y en ocasiones contrapuestos, y más bien asignadas las tareas con un inmediatismo pragmático, no del todo desechado en la actualidad, que dificultan elaborar para la labor del orientador, el trabajo de conceptualización y definición teórica que tan necesaria le resulta (Mayorga, 2009).

En este sentido, en el de encontrar la elaboración teórica del quehacer que le permita delimitar y comprender su espacio epistemológico, la orientación educativa se ve necesitada de *modelizar* su actuar, en el sentido descrito por Angulo (1990), como una construcción que señalando los elementos clave de una realidad y sus relaciones, nos permite comprender su naturaleza. De esta manera, modelizando la acción de la orientación educativa se podrá comprender la circunstancia de las diversas prácticas que existen y la conforman, obligando al debate y la reflexión.

La precedente estrategia de análisis de Angulo, ha sido reelaborada por Jiménez y Porras (2000), a propósito del examen exhaustivo que hacen de las prácticas de la orientación que subsumen a la formación profesional en psicopedagogía. Por consiguiente, en los párrafos subsecuentes se expondrán *in extenso* las ideas centrales de estos autores respecto a los siguientes tres modelos básicos que explican el quehacer orientador.

3.2.1 El orientador como terapeuta en una acción directa e individualizada: El modelo de *counseling*

En principio deberemos hacer notar la existencia de los términos *guidance* y *counseling*, que han sido utilizados como sinónimos de *orientación* en español, son resultado de una traducción que parece no haber sido la más conveniente.

La *vocational guidance* en sus orígenes alude a un movimiento educativo progresista en norteamérica, consistente en, tras un breve aprendizaje, brindar a jóvenes desfavorecidos un puesto de trabajo de acuerdo a sus capacidades personales. El término refiere entonces a un énfasis en las ocupaciones, a las que se llega después de haber seleccionado para el sujeto, la mejor forma de aproximarlo a ellas a través de la formación escolar. Su desarrollo posterior se asociaría generalmente a tendencias selectivas y discriminatorias.

El concepto se vio rápidamente sustituido por el de *counseling*, que en sus distintas modalidades se refiere a la configuración de una forma de relación personal para la resolución de conflictos personales, estando inspirado por el movimiento psicoanalítico, asociándosele en la actualidad, sobre todo a las orientaciones de tipo humanista que tuvieron su origen en los aportes de Carl Rogers. Es la acción

remedial que se ejerce sobre alumnos que padecen o pueden padecer algún tipo de problema o disfunción, directa o indirectamente relacionada con lo escolar.

En la Tabla 3 se presenta un resumen de la contrastación de los dos conceptos que se comentan, realizada por Jiménez y Porras (2000). Quizá faltaría adicionar un renglón más en el que debiera anotarse que en el *guidance* se pretende resolver un problema, de la forma más inmediata posible; y que en el *counseling*, la intención reside en que el sujeto a quien se proporciona, se encuentre a sí mismo.

Tabla 3. Contrastación de los conceptos *guidance* y *counseling* en la práctica de la orientación educativa

Guidance	Counseling
Más cognoscitivo	Más afectivo
Más impersonal y público	Más personal, privado y confidencial
Generalmente iniciado por el terapeuta	Generalmente iniciado por el cliente
Más colectivo. Siempre hace referencia a actividades que se desarrollan, como mínimo, en lo que se puede denominar grupo clase	Individualizado, aunque puede hablarse de una modalidad grupal, para personas que enfrentan problemas similares
El ámbito de actuación es preferentemente vocacional, aunque puede ser extendido a lo educacional en general	Se ha extendido desde lo educacional, hasta muchos otros campos

Fuente: Jiménez y Porras, 2000.

El *counseling*, en tanto modelo de acción que se centra en la indagación de las estrategias más adecuadas para la resolución de los problemas individuales de sus clientes, en principio de tipo educativo y vocacional, puede desempeñarse empleando diversos métodos de trabajo, pues le es dable aceptar diversas aproximaciones, entre las que se incluyen la aproximación psicodinámica, la

cognitivo conductista, la centrada en la persona, así como otras teorías menores, tales como la psicoterapia transpersonal, el análisis transaccional, la terapia de la gestalt, el psicodrama, la terapia del arte, la terapia familiar sistémica y aún la teoría del caos y la teoría de rasgos y factores.

3.2.2 La acción del orientador como colaborador: El modelo de programas

El modelo de programas surge como una alternativa a la intervención terapéutica, en todas las profesiones de ayuda, en donde se asume como principio reconceptualizador, la consideración de lo social y lo contextual sobre lo individual y lo intrapsíquico, sosteniéndose que la función de la orientación debe ser en primer lugar preventiva y sólo secundariamente debe ocuparse de los problemas individuales.

De esta manera se asumen una serie de planteamientos que darán forma a la intervención a través de programas, frente a la acción de ayuda de tipo psicoterapéutica:

1. Se asume que los trastornos están en gran parte determinados por factores y procesos del entorno sociocultural en el que está inmerso el individuo, de manera diferente a lo supuesto por el modelo terapéutico que ubicaba tal origen, en la dinámica intrapsíquica del individuo.
2. En el modelo terapéutico, los constructos epistemológicos que guiaban la investigación y la acumulación de conocimiento eran endógenos y extraídos exclusivamente de la psicología; en los modelos alternativos los constructos son exógenos y se extraen de disciplinas emergentes: la ecología, la teoría de la comunicación y otras.

3. La localización de los problemas en el entorno exige ubicar allí la responsabilidad de los mismos y no esperar que incidan grave e irreversiblemente en los individuos. Por lo tanto se introduce la prevención y la solución en el propio contexto natural del individuo, sin necesidad de aislarlo ni sacarlo de su medio. Es necesario actuar sobre ese entorno.
4. El fin del proceso de ayuda deja de ser la reparación terapéutica para dirigirse al enriquecimiento, desarrollo y potenciación competencial de la comunidad, del grupo o entorno, a diversos niveles.
5. La organización de la acción de ayuda deja de ser individual y esporádica y de espera, para pasar a realizar una planificación racional de su distribución y prestación, de un modo continuo y proactivo.
6. El agente que realiza la ayuda no tiene porqué ser exclusivamente un profesional; también actúan paraprofesionales o mediadores.
7. La comunidad o entorno, de un modo global, es corresponsable de las necesidades y objetivos de la acción, no sólo los profesionales. Se tiene en cuenta la *demanda* (las necesidades sentidas o vividas por los usuarios) como punto de partida para elaborar programas.
8. La relación del agente con los clientes (en este caso toda la comunidad) es de colaboración simétrica, igualitaria, no distanciada. Sin embargo, en el modelo terapéutico era jerárquica, asimétrica y distanciada.
9. El agente deja de ser un técnico, un experto-interventor para ejercer de dinamizador, facilitador, diseñador, evaluador y aplicador de programas de cambio social.
10. Por último, la evaluación deja de ser individual, para ser global, de todo el programa.

Parte consustancial en este modelo es la noción de *prevención*, que tomada del campo de la salud mental, obliga a la actuación antes, no después, apuntando hacia las causas y orígenes socioambientales de los problemas, no sus efectos o manifestaciones personales.

Así, la prevención primaria se refiere a medidas que reducen la incidencia de un desorden contrarrestando los factores perjudiciales que producen dicha anomalía. La prevención primaria, siempre proactiva, va dirigida al conjunto de la población, asumiendo estrategias educativas y de ingeniería social donde el mejor procedimiento para eliminar problemas no es eliminar a los que ya han florecido, sino proporcionar recursos adaptativos personales y socioambientales.

Presta atención sobresaliente, que no única, a los momentos de transición del alumno. Por ejemplo, los programas de acogida a los nuevos alumnos y los que se aplican exhaustivamente en los primeros años de escolaridad.

La prevención secundaria se dirige al sector de la población que puede o no haber sido afectada por un problema o que se sospecha que va a ser afectada –aunque no se esté seguro de ello- si no se le previene. Mientras que la prevención primaria se enfoca sobre toda la población, la secundaria se dirige a la población en riesgo.

Por último, la prevención terciaria pretende minimizar o disminuir las consecuencias de los problemas, que ya se han producido, a través de la rehabilitación.

El análisis de Jiménez y Porras (2000) que estamos siguiendo, discute ampliamente sobre la conveniencia o no de aceptar la existencia de una prevención terciaria que por sus características no debiera ser tomada como prevención. Concluyen en todo caso que, considerada en el marco de programas de acción la prevención terciaria lo es, no si supone una actuación sobre el individuo (que es el supuesto del modelo

terapéutico del *counseling*), sino una actuación sobre la población aunque ésta se reduzca a un grupo de individuos afectados por un problema.

El modelo por programas reconceptualiza entonces el papel del orientador al pasar de experto interventor, a un facilitador, dinamizador y motivador de una acción sistemática, planificada cuidadosamente y que responde a unas necesidades previamente diagnosticadas, donde profesores y tutores pasan a ser los principales protagonistas.

Los programas de orientación, a cuyos contenidos se les suele dar poca importancia, muchos de ellos ya dispersos en los programas oficiales pueden agruparse en *campos de contenido*, susceptibles de ser reagrupados:

- a) Educación para la carrera. Sustituyendo a los tradicionales contenidos de *orientación vocacional*, integrando contenidos vocacionales a lo largo de todo el currículum del alumno, relacionado educación con mundo de trabajo, en un proceso de educación permanente.
- b) Educación psicológica. Pretende ayudar a que el alumno adquiriera las competencias psicológicas necesarias para afrontar la vida, donde se destacan contenidos como entrenamiento asertivo, prevención de estrés, educación moral y clarificación de valores, autoconcepto, autoestima, autoconfianza y educación para la paz, para el consumo y para la salud.
- c) Habilidades de estudio. Donde lo importante en un programa de este tipo es que se integre realmente en las distintas disciplinas y no se quede en un tratamiento ocasional, habiéndose llegado a una distinción no excluyente, entre el desarrollo de técnicas de estudio –hábitos o conductas que son implementadas de manera relativamente mecánica- y estrategias de

aprendizaje –comportamientos conscientes que tienen una intencionalidad dirigida a un objeto de aprendizaje-.

- d) Habilidades sociales, de gran importancia en el clima de la escuela y el aula, como precursores y potenciadores del desenvolvimiento del individuo en esta área.

Las funciones del orientador al interior del programa pueden variar desde ser directamente responsable (del diseño, desarrollo y evaluación) del programa, ser el coordinador y gestor de las diversas actividades que implica y aún llegar a tener alguna actuación remedial al interior del programa, a pesar de haberse asumido una visión preventiva. Queda asentado sin embargo, que el modelo de programas ha supuesto una *revolución* epistemológica no sólo para la acción de la orientación educativa, sino para todas las profesiones de ayuda.

3.2.3 La acción del orientador como asesor: El modelo de consulta o asesoramiento

Aunque podría decirse que el modelo de consulta sólo se opone al de programas en el sentido de que en el primero, la acción es indirecta, la precisión resulta insuficiente para diferenciarlos, por lo que habrá que tratarlos específicamente. En este modelo se utiliza indistintamente el término consulta y asesoramiento por considerárseles sinónimos, si bien Jiménez y Porras (2002) insisten en señalar que no se le debe confundir con *counseling* y su función.

Se denomina asesoramiento a las labores en las que participan profesionales de igual status con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional. Uno de los participantes, justamente el que tiene el problema, demanda ayuda para resolverlo y el otro está en situación de corresponder a esta

petición, ofreciendo recursos variados para ayudar a encontrar la solución. Se suele definir como un servicio de tipo indirecto, en el sentido de que no recae en los clientes –sujetos de atención- de la institución (estudiantes, enfermos, ancianos) sino que incide indirectamente sobre éstos al servir al profesional que trata con la clientela. En este modelo, el *consultante* plantea una cuestión o problema (no personal del consultante, sino de un tercero) a un experto en los aspectos de servicios humanos de la cuestión (consultor) trabajando los dos conjuntamente para su resolución, aunque la responsabilidad de la implementación del plan corresponde al consultante.

La consulta o el asesoramiento se emplea en diversos campos de los servicios humanos. Aunque la concepción general puede variar en función de los diversos submodelos que pudieran estar presentes, poseen algunas características generales:

1. El cliente y el asesorado pueden ser una persona, un programa o una organización. El asesor suele ser una persona, organización o servicio especializado.
2. Es una relación triádica y no diádica como en el *counseling*, y en el modelo de programas. Asimismo es una relación indirecta donde lo importante es resolver los problemas del cliente y no los personales del asesorado, aunque éstos puedan cubrirse indirectamente. La consulta se centra en problemas o cuestiones de trabajo, no en los problemas personales del consultante.
3. Se intenta mejorar el contexto social del cliente, no sólo resolver el problema de éste. La finalidad es aumentar las capacidades del asesorado para resolver problemas similares; en definitiva educarlo para que esté mejor preparado para afrontar los problemas del

cliente; esto ocurrirá cuando los asesorados conserven la responsabilidad de la acción. El asesor es garante de que el asesorado se involucre en el proceso, pero no debe de aceptar responsabilidades de actuación que sólo corresponden a éste.

4. La relación entre asesor y asesorado debe ser colegiada, colaborativa y simétrica, nunca ejercida desde la superioridad y el poder. Asimismo es voluntaria y temporal; acaba cuando el problema del cliente está resuelto y es el asesorado el que demanda el apoyo del asesor. Se basa en un acuerdo, en un *contrato* entre ambos y la información compartida es confidencial.
5. Por último, el asesor siempre es en cierta manera, un *extraño*, por lo menos cuando se inicia la relación, al sistema del cliente y del asesorado.

La consulta o asesoramiento guarda similitud con otras intervenciones sobre las que se hace necesario realizar alguna acotación a fin de diferenciarlas.

De esta manera, si bien como la inspección o supervisión, está interesada en facilitar la realización del trabajo por parte de los supervisados, se diferencia de ésta, en cuanto a que los supervisores se sitúan en un nivel superior al del evaluado, exigiendo que sus sugerencias sean aceptadas por los supervisados, tornándose su actuar, cuando menos amenazante y perdiéndose la idea de que el asesoramiento debe realizarse entre profesionales de igual estatus.

El asesoramiento debe diferenciarse de la labor realizada por los responsables del desarrollo y aplicación de programas específicos, que desean que el profesor se haga partícipe de determinado programa institucional, en tanto poseen éstos un número limitado de respuestas, las que se relacionan directamente con el programa

o reforma que promueven, mientras que los asesores tienen que estar abiertos a una gama de ayudas a problemas muy amplia.

Pero quizá más importante resulte destacar la diferenciación de la consulta con la enseñanza. Esta actividad supone proporcionar información de una manera planificada, sistemática y estructurada. Aunque el asesor en algunos momentos pueda en efecto realizar tareas de enseñanza, trabajando con los asesorados sobre contenidos concretos de algún sector curricular, su labor siempre será asistemática y ocasional. La función del asesor no es enseñar en el sentido clásico de la palabra, aunque la transformación actual del papel del enseñante puede acercar estas dos actividades.

El asesor debe ser capaz de presentar a los profesores el conocimiento desde una actitud crítica y problematizadora, relativizando la tradición y los valores sociales y políticos predominantes, que siempre inundan los problemas educativos y psicopedagógicos. El asesor no podrá ser promotor de las reformas o innovaciones propuestas por la administración, ni puede ser el que ofrece su saber como el único disponible; más bien su papel es el de conectar al profesor con otras fuentes de información.

Se ha tratado en este apartado, de definir los contenidos de la orientación educativa por lo que el orientador hace, lo que ha permitido ubicarla en principio como un contenido de la psicología educativa desde la que se ha diversificado y desde la ha conocido de una evolución, al punto de ser considerada una rama desligada (Hernández, 1999). Es del mayor interés de revelar las características del territorio en el que se despliega la orientación educativa, dado que resulta prioritario en la construcción de su saber.

3.3 La correspondencia de la cotidianeidad de la orientación educativa, con su propuesta de representación teórica

Es de mencionarse que la descripción hecha por Jiménez y Porras (2000) de los modelos desde los cuales puede comprenderse el quehacer del orientador educativo se corresponden ampliamente con la práctica cotidiana de la disciplina en el ámbito de la Universidad Nacional Autónoma de México, según puede notarse en La Guía del Orientador (Dirección General de Orientación y Servicios Educativos DGOSE, 2008).

En principio tenemos que el modelo de *counseling* se encuentra ampliamente difundido y es recurrentemente utilizado por el docente de orientación educativa, desde las diversas aproximaciones metodológicas que pueden tener cabida en el modelo; se trata quizá de una de las prácticas de más alta frecuencia de la rutina laboral del orientador. Ahora bien, cabe señalar que la intervención del orientador educativo como terapeuta en su ámbito de competencia, no conoce de una supervisión, asesoramiento o calificación formales, que pudiesen mejorar o regular la calidad de la propia intervención, dejándose su trascendencia en manos de las iniciativas del orientador.

La existencia de la orientación educativa está presente como asignatura obligatoria del currículum en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, a diferencia de la forma en la que se presenta en el Colegio de Ciencias y Humanidades, como un servicio opcional al que puede acudir el estudiante que lo considere necesario.

En ambas escuelas la orientación educativa se presenta también en la forma de una serie de programas paralelos al currículum, que pueden relacionarse con los campos de contenido considerados por Jiménez y Porras (2000).

Así, se imparten los talleres de “Autoestima y asertividad”, “Proyectando mi futuro”, “Manejo de la afectividad en el ámbito escolar”, “Intervención psicológica grupal”, “Taller para padres: autoestima”, en dos vertientes, una dirigida a los alumnos y otro para la formación de replicadores dirigido al personal interesado de facultades y escuelas, fundamentalmente del bachillerato. El taller “Estrategias de aprendizaje” se imparte tanto a los estudiantes que lo soliciten, como a replicadores en escuelas y facultades.

La Toma de Decisiones Académicas y Vocacionales, como uno de los ejes vertebradores de la orientación educativa (Celis, 2004), además de ser un tema integrante del programa de estudios Orientación Educativa V que se cursa en el quinto año de la Escuela Nacional Preparatoria, se desarrolla mediante un modelo de atención masivo que a través de diferentes estrategias de intervención ofrece a los alumnos información sobre sus intereses y aptitudes, las características de las opciones educativas y del ejercicio profesional de los egresados, así como del campo y mercado de trabajo de las profesiones. El modelo incluye la aplicación de los instrumentos psicométricos PROUNAM II, para evaluación de aptitudes y el INVOCA, para evaluar intereses, desarrollados y puestos a punto por los orientadores de la Universidad, con los que además de las actividades que se relacionan con el modelo de *counseling*, se acude al orientador como colaborador al desarrollar los programas “El Estudiante Orienta al Estudiante”, la “Jornada Universitaria de Orientación Vocacional”, y la exposición de orientación “Al Encuentro del Mañana”, además de actividades permanentes como son la impartición de talleres y conferencias, el montaje de exposiciones profesiográficas, así como la publicación de diversos y numerosos materiales.

El modelo de consulta se ha aplicado de diversas maneras desde por el orientador educativo. Al respecto la más destacable como actividad de orientación educativa quizá sea no sólo la aplicación del orientador como tutor de estudiantes, sino también como asesores de tutores. En este sentido hay que señalar que desde la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos se ha desarrollado el “Taller para la Formación de Tutores PRONABES-UNAM”, que se ha aplicado en diversas escuelas y facultades de la universidad, así como en escuelas incorporadas.

Vale decir entonces, que el quehacer cotidiano del orientador educativo se despliega en mucho desde la perspectiva que autores como Jiménez y Porras (2000) y Solé (2005), han propuesto para describir el territorio conceptual de la práctica de la orientación educativa.

Lo interesante será a continuación, desde estos elementos derivar una propuesta que, consecuente con los logros alcanzados por la orientación educativa sea capaz de devenir en una alternativa pertinente y realizable.

4 La orientación educativa en un mundo global

4.1 La orientación educativa y la globalidad

Durante los últimos 20 años, el mundo ha estado conociendo de profundas transformaciones geopolíticas y geoeconómicas, expandiéndose las fronteras de los países desarrollados al transferir los procesos de producción a países más rentables como una estrategia para mantener los niveles de acumulación y ganancia en un mercado cada vez más competitivo y diversificado. Esta llamada Tercera Revolución Industrial, caracterizada por el espectacular desarrollo de la cibernética, la telemática y las telecomunicaciones, ha propiciado la complejidad de los distintos procesos de convivencia humana, afectando distintas esferas como lo social, económico, cultural, educativo e institucional (Rózaga, 2001)

Estos avances tecnológicos, aunados a procesos socioeconómicos de índole mundial, han llevado a concebir al planeta como un todo integral en el que poco a poco se irán cayendo las fronteras entre las naciones. Se trata de la respuesta al “fin de las utopías” desde el concepto que se infiltra día a día en nuestras mentes y actos como una “salida alternativa” a los cada vez más acentuados problemas de la humanidad que se vislumbran en el nuevo milenio: la globalización.

Este fenómeno ha abierto las fronteras de todos los países del orbe a fin de colocar la producción de bienes y servicios en todos sus rincones, ubicándose como un hecho sin precedentes en la historia de la humanidad.

La globalización es un acontecimiento básicamente económico que ha impactado a todas las esferas sociales, humanas, científicas y naturales, en las que el capitalismo se impone como “la única” opción dados los acontecimientos

relacionados con el fracaso y desaparición del socialismo real y la aparición de un mundo unipolar (Ianni, 2006).

De manera esquemática, en una *vis a vis* de contrastación, García (1997) presenta una escueta, pero ilustrativa descripción de las visiones en pugna a las que obliga la globalización. Menciona que dentro de la nueva racionalidad de la “globalización” no se debe dejar de tomar en cuenta que: calidad de vida, no es mejoramiento de la capacidad productiva y aumento de consumo; calidad de educación, no significa destrezas intelectuales aplicadas; énfasis en los conocimientos básicos, no equivale a pragmatismo y formación a-valoral; participación de la sociedad, no puede ser privatización de las instituciones; globalización nunca deberá ser pérdida de la identidad cultural; incremento de los recursos financieros no significa mayor dependencia de los grupos de poder; vinculación con la producción, no es equiparable a políticas de exclusión y restricción de empleo; eficiencia no es lo mismo que orientación al lucro; competitividad, es muy diferente al refuerzo del individualismo y pérdida de la solidaridad, en beneficio de los más fuertes; interés de la sociedad será distinto a interés de los empresarios.

Acorde con esta postura crítica, Dueñas y Berra (2008) sostienen que: “Pensar que el modelo de integración por el que se opte en la globalización, no importa, es pensar ingenuamente, porque toda integración económica genera cultura, genera hábitos, pautas de comportamiento, expectativas, etc. En pocas palabras, conformar a individuos de ese modelo” (p. 134).

Si bien el capitalismo no ha dado solución a los graves problemas económicos y sociales que ha generado, los defensores del sistema capitalista bajo su versión ultra liberal ocultan una de sus principales características: este sistema actúa básicamente mediante el establecimiento de una política concentradora del ingreso y socialmente

discriminatoria, desde la que se enaltece la existencia de un “neodarwinismo social”, donde sólo los individuos “más capacitados y diestros” serían “elegidos”; pero no se explicita que estos tienen este perfil dadas sus condiciones socio-económicas, pues son los que tienen posibilidades concretas de educación para acceder al conocimiento científico, tecnológico y a la cultura (López, 2002).

La premisa expuesta exhibe la naturaleza injusta de cualquier política educativa o de desarrollo científico fincada bajo tales premisas de competencia.

El análisis de la globalización en relación con la educación es abordada por Gutiérrez (2003), al ubicar dos visiones paradigmáticas de la globalización: una apologética, en tanto justifica y expone el concepto desde el fundamento neoliberal que lo sustenta y promueve sin llegar a cuestionarlo. La otra, crítico-alternativa que se asume como una visión que cuestiona, analiza y reflexiona las contradicciones y condiciones del contexto real –especialmente del subdesarrollo latinoamericano- en el que se ha intentado y venido aplicando.

Retoma ambas perspectivas desde el ámbito educativo y particularmente hacia la orientación educativa, identificando y cuestionando desde la realidad educativa del subdesarrollo los enfoques de la visión apologética de la globalización, intentando incorporar la visión crítico-alternativa a partir de las condiciones en las que se ha estado imponiendo.

Asume de manera manifiesta la visión crítico alternativa, sustentando que puede retomarse hacia la educación para afrontar los retos del mundo global, reflexionando el tipo de currículum y praxis educativa-orientadora más acorde a los procesos de inducción globalizadores, así como reconociendo y desarrollando el tipo y ética del sujeto educativo que se intenta orientar o apoyar para el proyecto global.

4.2 Una orientación crítica, acorde a la globalización

Algunos modelos de orientación educativa y profesional en el siglo XX han sido enumerados por Dueñas y Berra (2008) con el propósito de ilustrar que la orientación como cualquier disciplina de acción, cuenta con una serie de modelos de intervención que suponen distintos modelos de organización y que ofrecen distintas posibilidades de acción: Parsons (orientación vocacional); Brewer (orientar y educar son idénticos); Koos y Kefauver (función distributiva de la orientación); Paterson y Williamson (como proceso clínico); Jones y Katz (como toma de decisiones); Emis, Wrenn, May, Wilkins y otros (como sistema ecléctico); Hoyt (constelación de servicios); Shoben (reconstrucción social); Tiedeman y Field (acción intencional); Kehas (desarrollo personal); Dinkmeyer (como técnica consultiva); así mismo exponen que existen programas de orientación preventiva, de adquisición de habilidades de la vida y de orientación hacia el aprendizaje, en el sentido que los menciona Rodríguez (1998).

Una de las conclusiones centrales a la que arriban en su análisis, es que la mayoría de programas y propuestas conocidas, son de tipo remedial, asistencial o de servicios, que realmente están respondiendo a los problemas creados desde la revolución industrial hasta nuestros días, con la revolución científica - tecnológica. Pero que ninguno de ellos tiene una postura crítica epistemológica de la estructura social que los ha creado, por lo que terminan siendo una respuesta que pretende la adaptación y el conformismo (Dueñas y Berra, 2008).

En consecuencia, debe destacarse la postura de Gutiérrez (2003), en relación al proceso mundial de globalización en el ámbito local de nuestro país, donde la educación puede tomar dos directrices: o bien devenir en una educación “adaptativa” y acrítica de los cambios y transformaciones que ha generado la

globalización o bien una educación crítico reflexiva que analice y cuestione las condiciones reales en las que se está dando la globalización.

Considera, a partir de asumir como propia la postura crítico-reflexiva, que la educación y la orientación se encuentran en tránsito a asumir un papel fundamental que trasciende su misión institucional para incorporarse a una misión eminentemente social que rescate la formación de un ser humano integral que verdaderamente promueva una sociedad justa, equitativa, democrática y plural.

La promoción de esta idea parte de la consideración de que la orientación educativa se ha convertido en un apoyo sustancial para el desarrollo académico, personal y profesional del estudiante de bachillerato, por lo que en los procesos de globalización educativa, puede ser un recurso indispensable para incorporar al alumno en un contexto en el que la diversidad y la pluralidad social, económica, política y cultural serán los desafíos que el alumno habrá de afrontar.

Consideramos con Muñoz (1992) que la intervención de la orientación educativa se da a partir de dos categorías: la ontológica y la axiológica; la primera se refiere a la confrontación del adolescente con el análisis del ser y de su existencia. La axiológica tiene que ver con la idea de hombre que se quiere ser, es decir cuando el adolescente reflexiona acerca de *ser*, generalmente se conduce hacia el *deber ser*, por lo que lo ontológico y lo axiológico pueden localizarse como unidad básica en cualquier tipo de práctica orientadora.

En tanto parte del fenómeno educativo afectado por la globalización, la orientación educativa, considerada en el ámbito de la educación formal como un servicio de apoyo importante en la formación del estudiante, deberá incorporar a su práctica, los nuevos fines, retos y medios que la globalización exige en la formación de un sujeto flexible, creativo, colaborador y adaptable al cambio y la movilidad.

De ahí que la orientación educativa deba reflexionar su sentido y su práctica considerando ofrecer un apoyo más cercano y personalizado al estudiante, bajo una visión tutorial, en la que se reconozca la individualidad del educando y se procure un conocimiento de sí mismo y el desarrollo de la autoconfianza y su proyección personal (Rodríguez 1998).

De manera explícita Gutiérrez (2003) sustenta que desde la formación crítico-reflexiva de la orientación educativa, la información personal, educativa, axiológica, social, cultural y profesional se convierte en el eje articulador orientación-globalización, misma que estará encaminada a formar un sujeto reflexivo, analítico y crítico de su realidad y que además incorpore el desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación y creatividad, por lo que la orientación tiende a reforzar sus procesos y medios de consejería educativa y vocacional.

Dicha formación crítico-reflexiva de la orientación implica asumir una visión sociopolítica de la orientación educativa, la cual reconoce la relación entre el sujeto que elige y el medio económico, social y cultural en el que se elige; sobre todo le interesa saber cómo el individuo introyecta los valores de clase y los reproduce en su elección profesional y su proyecto de vida con el fin de desideologizarlos y facilitar una real y consciente decisión (Gutiérrez 2003)

A partir de ahí formará un sujeto ético que busque la emancipación del poder hegemónico al reflexionar, cuestionar y comprometerse con la posibilidad de cambio. Su ética estará fundada en una ética para la liberación -como la que propone Dussel- desde la globalización, que incorpore los postulados de la construcción de una verdadera sociedad global en la que las estructuras y la técnica estén al servicio del hombre y no el hombre al servicio de ellas, así como la

educación y la productividad para beneficio del hombre y no la educación y el hombre al servicio de la productividad (Ruiz, 2001)

Una orientación que promueva la capacidad de elección, permita la resolución de conflictos por medios no violentos y que sea solidaria con los excluidos y marginados.

En ese sentido la orientación educativa debe asumirse como una práctica educativa que busque formar un sujeto crítico reflexivo consciente de su realidad social, económica y cultural para que éste a su vez construya un proyecto de vida para sí y para la transformación social, comprometido con la emancipación y el desarrollo. Por lo tanto, el proyecto orientador de la globalidad deberá superar la visión adaptativa a la globalización, buscando un abordaje crítico-alternativo que reconozca y reflexione la realidad del contexto de su práctica.

4.3 Atisbos a una prospectiva de la orientación educativa

Propuestas de intervención producto de desarrollos teóricos contemporáneos que podrían tomarse como parte del nuevo instrumental del orientador educativo, no son escasas. La función del orientador alcanzaría un alto grado de sistematización y por consiguiente de eficacia si asumiera como parte integral de su quehacer, la aplicación de propuestas como la de Castañeda (2003a), que bajo la nominación de *Tutorio Estratégico*, describe el perfil que habrá de desarrollar el tutor, estableciendo de qué manera habrá él de atender necesidades de formación para toda la vida en sus tutorados, ofrecerles acompañamiento en una amplia gama de aspectos (salud, socioeconómicos, familiares, de pareja, adicciones y escolares) y asegurar su permanencia, buen desempeño y desarrollo integral durante su estancia en la institución educativa. En otras palabras, se confía que en la figura del tutor se cristalice la atención

especializada, individual y de grupos pequeños, dentro de un enfoque centrado en las necesidades del aprendiz, a fin de superar los efectos de la enseñanza expositiva, centrada en el profesor. En este contexto, el tutor debe desarrollar competencias para: fomentar saberes y hacer sobre conocimiento específico de la disciplina en la que los tutorados están matriculados, relacionarse y comunicarse adecuadamente con sus tutorados, detectar, de manera integral, necesidades regulares y especiales de tutoría, tomar decisiones informadas que aseguren la intervención requerida, así como atender y canalizar oportunamente necesidades personales y sociales.

Confeccionada como respuesta a la solicitud presentada por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior de México, considerando las necesidades del ámbito nacional y apoyándose en nociones fundamentadas empíricamente, Castañeda (2003b) construyó un marco de trabajo específico para *Tutorío Estratégico*, con el que se propone fomentar en los tutores conocimiento y habilidades para evaluar y fomentar, mediante estrategias generales y específicas, el desarrollo de variados aspectos en sus tutorados, entre ellos: a) aprendizajes eficientes mediante la utilización de habilidades constructivas de estudio sobre el qué, el cómo, el cuándo y el por qué aplicar determinadas estrategias de aprendizaje; b) conocimiento y habilidades de autorregulación para planear, monitorear y regular su aprendizaje, pensamiento y habilidades de resolución de problemas (establecer criterios de éxito y submetas que se deben lograr, formularse preguntas que evalúen avances, reparar fallas en tareas específicas, aumentar alternativas variadas de solución, entre otros procesos similares); c) autoconocimiento sobre sus fortalezas y debilidades y autoconciencia sobre la extensión y la profundidad con las que se aproximan a la obtención de objetivos personales y académicos y, finalmente, d) establecer estrategias o modificar las

habituales para resolver problemas en la amplia gama de situaciones que involucra la tutoría.

El *Tutorio Estratégico* utiliza cinco unidades instruccionales en las que se comprometen actividades de estudio independiente, con elaboración de reflexiones y conclusiones fundamentadas; ejemplificación de casos y procedimientos resueltos, entrenamiento directo de la utilización de herramientas; práctica situada; evaluaciones parciales y realimentación. El tutor recibe instrucciones generativas (qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo), puentes de contenido (materiales que inducen a la reflexión y/o a la aplicación de estrategias específicas), tareas orientadoras (estructuras pertinentes a los objetivos deseados) y práctica realimentada. Las condiciones incluyen trabajo individual y cooperativo argumentado. La aplicación de la propuesta *Tutorio Estratégico* llevada a cabo con más de 1.000 tutores de diversas universidades mexicanas utilizando los recursos de la Red EDUSAT e INTERNET para ofrecer conferencias por satélite a las múltiples unidades de capacitación y la asesoría individualizada requerida, mostraron en todas las evaluaciones parciales un porcentaje de éxito del 80% (Castañeda, 2004a).

El orientador educativo tiene por supuesto un importante papel a desempeñar con propuestas como la que se ha comentado.

4.4 Una orientación educativa con nuevas preocupaciones

Estamos en efecto, hablando de una nueva orientación educativa. De una orientación donde el centro de gravedad, donde el problema fundamental a atender no se limite a los procedimientos; se requiere de una donde el aspecto prioritario a tratar sean los procesos del sujeto: los procesos de constitución de su realidad personal, los de su expectativa de futuro.

El cambio de matiz que se propone en la prioridad de la orientación educativa, deberá superar la preocupación que hoy en el campo se presenta como central, la de la seguridad vocacional, entendida como el nivel de decisión que muestran los individuos al realizar elecciones vocacionales (González y Maytorena, 2005).

Lo crucial de la orientación educativa quizá no debiera reducirse al problema de la elección vocacional o a lograr su seguridad, como sostienen González y Maytorena (2005). Después de todo, parece tratarse de una determinación interna que ha conocido de un amplio estudio durante los últimos cincuenta años.

Ya Nauta (2010), quien para celebrar el 50 aniversario de la incorporación de la teoría de Holland (que se refiere a la preeminencia de seis tipos de personalidad, los cuales se corresponden con los tipos de ambientes de trabajo: realista, investigador, artista, social, emprendedor y convencional, que difieren en cuanto a intereses, preferencias vocacionales y no vocacionales, objetivos, creencias, valores y habilidades, y en donde su conjunción permite predecir logros y satisfacción en el trabajo), ha descrito el desarrollo y evolución de la teoría en su instrumentación y estado actual. Con un amplio soporte empírico demuestra la congruencia lograda por esta teoría entre persona y ambiente en cuanto se refiere a estrategia de toma de decisiones.

A pesar de su más bien modesto poder predictivo, diversas instrumentalizaciones de la teoría de Holland se aplican de manera consistente en el campo de la orientación vocacional y particularmente en cuanto a la evaluación de los intereses. Ahora bien, a mayor abundamiento, Anthony y Armstrong (2010) nos recuerdan que el trabajo de Holland parte de la hipótesis que afirma que la elección de una carrera representa una extensión de la personalidad y un intento por implementar

ampliamente el estilo de comportamiento personal en el contexto de la vida laboral.

Desde esta idea, parten de evaluar la integración de los puntajes individuales ocupacionales referentes a intereses habilidades y competencias obtenidos del U.S. Department of Labor's a fin de compararlos con la estructura de intereses de Holland, encontrando una modesta correspondencia, no los suficientemente sólida como para sustentar la validez predictiva de la teoría que se comenta.

Lo que trata de evidenciarse desde esta argumentación, es que esta teoría, la más reputada en cuanto a proceso de elección vocacional, es una teoría que funciona bien, cuando funciona bien, según han hecho notar Tracey y Darcy (2002); es decir, cuando la elección vocacional (en última instancia resultado de estilos personales que tienen su origen en la personalidad) transcurre sin desviaciones desde los estilos personales hacia los esfuerzos por implementar ampliamente el estilo de comportamiento personal en el contexto de la vida laboral, se logra congruencia entre estos dos aspectos; pero los resultados reportados por Tracey y Darcy (2002), revelan que la desviación de la estructura normativa se asocia a una menor certeza de la carrera y una mayor indecisión de carrera, relacionada con una menor autopercepción de la eficacia.

Quizá entonces lo que haya que examinar, más allá de las vicisitudes de la elección vocacional y sus circunstancias, es al sujeto que elije, antes que lo que elije.

En todo caso lo que aquí se propone conocer es la subjetividad del sujeto de la orientación educativa, con respecto a la propia orientación educativa. Es decir, hacer transitar el objeto de estudio de la orientación educativa de la teoría de la decisión, por ejemplo, a la subjetividad del sujeto de la orientación educativa.

El punto por supuesto requerirá de una exposición más pormenorizada.

4.5 Trascendiendo el programa de orientación educativa

No es el ánimo del presente apartado iniciar una suerte de idealización del papel jugado por el orientador en el proceso educativo en el que pretende incidir. Sí ha de anotarse sin embargo, que en la evolución de su papel ha actuado como un sujeto activo, pretendiendo no ceñirse de manera acrítica a los lineamientos delimitados en los planes y programas que prefiguran su quehacer. No siempre el orientador educativo se ha mantenido atado a su programa de actividades o al programa de estudio que se le ha asignado; desde diversas posturas y con variados niveles de éxito, ha hecho para con sus alumnos, lo que consideraba necesario para el propio alumno, de acuerdo a su formación, intereses y aún posturas ideológicas (González, 2007).

En la perspectiva alternativista a las limitaciones que implica el sujetarse a un programa de estudios en orientación educativa, autores como Hernández Garibay (2004), sostienen que el nudo terminal de la orientación vocacional, la contracción del mercado laboral, plantea la insuficiencia de la orientación educativa en relación a las esferas cultural, social, de las relaciones familiares, y con respecto a la manera en la que los nuevos sujetos educativos perciben y toman conciencia del mundo. Este espectro de circunstancias pone en entredicho a la orientación educativa y evidencia la crisis que desde hace años vive la disciplina.

Las respuestas alternativistas dadas por los orientadores, han sido sin embargo asistemáticas y poco colectivizadas y seguramente no siempre han sido las más convenientes para los estudiantes; sin embargo, y tratándose aparentemente de una inveterada característica del orientador educativo, tal tendencia parece permanecer incólume. Al respecto algunos autores afirman, siendo orientadores educativos ellos mismos, como en el caso de Vuelvas (2010), que el proceso de

academización que en la Escuela Nacional Preparatoria llevó al orientador educativo a convertirse en docente, le ha significado un vuelco en su objeto de estudio, pues desde la implantación de un programa de estudios, el orientador pasa a justificar la planeación curricular que tiene su razón de ser en la racionalidad técnica y en la búsqueda de la eficiencia institucional para el logro de los objetivos que debería cumplir con la función asignada, desligándolo de su función más sensible, obviándose la colaboración con el estudiante en el proceso de toma de conciencia de su realidad social y en el coadyuvar en el desarrollo de su personalidad. Lamenta que la racionalidad técnica se haya impuesto en las decisiones de quienes pretenden volver más eficiente a la orientación educativa, y que hayan modificado el carácter de servicio que antiguamente la definía, por el de asignatura curricular, convirtiéndose al orientador educativo en docente de orientación educativa.

La tendencia a que el orientador educativo trascienda su programa proviene no sólo de los antecedentes que han conformado su práctica, sino que resulta ser además una propuesta ingente que algunos orientadores demandan.

Es el caso de Gutiérrez (2009), quien propone una aproximación crítico evaluativa para valorar el currículum de orientación educativa en cuanto a su congruencia con lo que sucede con los tiempos actuales y en la búsqueda de evidenciar si sus prácticas de operación son aún vigentes o si son ya obsoletas.

Lo cierto es que diversas concepciones de la naturaleza que debiera tener la disciplina, confronta hoy a los orientadores, tanto más si se toman en cuenta las tareas que requerirían ser consideradas para responder a las demandas que plantea el presente siglo.

Autores sustentantes del enfoque social de la orientación, como Camargo (2008), llegan al extremo de plantear que la orientación educativa debe constituirse en torno a un compromiso de transformación social, que desde un proceso de concientización, movilización y organización, actuando con direccionalidad, impulse acciones concretas que permitan transformar la realidad social.

En todo caso parece haberse llegado a un acuerdo inicial de consenso, tal como lo han planteado Narváez, Urrieta y Niazoa (2008), en el que se busca revalorizar el factor humano del estudiante al definirlo como un agente productivo, constructor junto con otros, de escenarios con más posibilidades de satisfacer sus necesidades, convirtiéndose en promotor de acciones que conlleven el desarrollo de sus potencialidades humanas. Esta concepción del estudiante demuestra la necesidad de construir un modelo de orientación donde se prepare al estudiante para que asigne a sus experiencias educativas un significado y un sentido que le permita actuar eficazmente frente a los cambios imperantes en el contexto.

Desde el proceso de elección de carrera, donde conceptos como vocación, disposiciones naturales y otros han quedado rebasados, se asume que los sujetos tienen potencialidades que pueden ser desarrolladas si se cuenta con la motivación y los dispositivos que propicien un aprendizaje efectivo. Proporcionando la información y asesorías necesarias para que el sujeto elija por sí mismo de manera planeada y sistemática su actividad futura, asignándole al estudiante un papel activo en una toma de decisiones auto dirigida (situación más deseable que la mera aplicación de pruebas psicológicas, cuyos resultados son interpretados por el orientador para indicar al sujeto la carrera que le conviene), se opta por propiciar un proceso de construcción de una manera de ser, hacer y relacionarse con los demás. Es en esta línea de argumentación que Jiménez (2004) sostiene que no

basta –aunque no pueden obviarse- el análisis y evaluación de dos grandes factores: la información personal y la información profesiográfica; se requiere además atender a tres mecanismos cognitivos, que han evidenciado gran relevancia para entender el proceso de elección de carrera: la percepción de auto eficacia, las expectativas de logro y el establecimiento de metas.

Se da cuenta de la elección de carrera, según explica Jiménez (2004), para dar paso al complejo de decisiones que constituyen lo que se conoce como proyecto de vida, que involucra además de los procesos escolares y profesionales, otros de orden familiar y social como formar una pareja, tener hijos, hacer negocios, dedicarse a determinadas actividades recreativas, continuar estudiando, o planear diversas formas de participación social, entre muchas otras. Puede notarse que se rebasa la idea de vocación, para asignar al estudiante la capacidad de dirigir su propia conducta, tomar decisiones, autor regularse, generar estrategias y plantearse metas como parte de su proyecto de vida.

Lo que en última instancia estamos observando, es parte del cambio sustancial de las relaciones entre educación y sociedad, que se ha hecho evidente desde el decenio de los 90, al punto de ser tema de reflexión de la *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos* (UNESCO, 1990), donde se estableció como eje principal del desarrollo, el ampliar la magnitud con la que los individuos incorporan a su experiencia conocimientos útiles, habilidades de razonamiento, destrezas y valores, en tanto se les considera a estos agentes, como elementos básicos en el desarrollo individual y social.

Más aún, si se toma en cuenta que el conocimiento constituirá el valor agregado fundamental de todos los procesos de producción de bienes y servicios, haciendo que el dominio del saber sea el principal factor de desarrollo auto sostenido en la

sociedad (ANUIES, 2000) y si igualmente se considera a la *Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior* (UNESCO, 1998), que reflejando preocupación por los desafíos que habrá de enfrentar la educación superior en el siglo XXI, en su Artículo 9, *Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad*, demanda la adopción de nuevos métodos (y materiales) pedagógicos, que pongan a prueba no solamente la memoria, sino sobre todo que desarrollen y fomenten las facultades de comprensión y la creatividad, se estará perfectamente de acuerdo en que la aceleración intelectual y la modificación continua del conocimiento constituyen en la actualidad objetivos básicos del desarrollo personal en la mayoría de los escenarios y niveles de formación. (Castañeda, 2004b).

El empleo de nociones y procedimientos cognitivos para fomentar y evaluar el aprendizaje y las habilidades intelectuales reseñado por Castañeda (2004b), refiere la amplia evidencia producida por investigación interesada en identificar las habilidades cognitivas determinantes en el éxito académico, o al menos qué factores pueden ser considerados predictores razonables del mismo. Tal esfuerzo ha llevado a desarrollar una serie de propuestas susceptibles de ampliar conocimientos y habilidades relacionados con el logro de mejores niveles de percepción, codificación, almacenamiento, recuperación y aplicación de la información, así como con el incremento del desarrollo del pensamiento, del razonamiento, la solución de problemas, la adquisición, comprensión y producción del lenguaje. Más aún, tales investigaciones orientan sobre la interacción de variados componentes de tipo afectivo-motivacional y sociales, respecto a los cuales, la evidencia destaca su vinculación con el aceleramiento de las destrezas intelectuales y de la transformación del conocimiento.

De manera particular el orientador educativo puede dar el paso siguiente en procedimientos que le han sido familiares en los diversos métodos por él empleados, identificados como “*Aprendiendo a aprender*”, y que hoy se actualizan y revolucionan en propuestas como las del inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM), que expuesto por Castañeda y Ortega (2004), tiene como propósito fomentar en el estudiante, procesos de pensamiento y de autorregulación eficiente, en el ánimo de identificar y procurar estrategias de estudio asociadas al desempeño académico exitoso.

Esta serie de certezas están en proceso de convertirse en el nuevo arsenal con el que habrá de operar el orientador educativo en el ánimo de satisfacer las necesidades educativas actuales.

5 Lo que además ha de abordar la Orientación Educativa

5.1 Punto de confluencia en proceso de evaluación

Con lo discutido hasta el momento, podemos establecer que la Orientación Educativa es un área del conocimiento tenida como disciplina independiente, a la que se le solicita para tratar temas personales, escolares, o familiares que rebasan ya, las funciones inicialmente asignadas en su origen, de apoyo vocacional (González y Lessire, 2005).

Más allá de esta consideración del aspecto formal de la disciplina, habremos de añadir que la labor del orientador ha llegado al punto de tener que ser lo suficientemente dinámica como para entender la rapidez de los procesos de cambio de la sociedad y ser capaz de hacer comprensibles estos cambios a la comunidad educativa formada por alumnos y docentes (Mitchell, Levin, y Krumboltz, 1999).

El orientador y su labor son entonces, un auténtico punto de confluencia en el que se comunican ámbitos, agentes y actores de la educación; en el que se generan enlaces entre la institución y la familia; entre los alumnos y los profesores; entre los estudiantes y su propia identidad.

Desde las diversas maneras que los profesionales de la orientación asumen su quehacer, recientemente ha cobrado importancia la necesidad de evaluar la labor que realizan, por las inquietudes que surgen desde apreciaciones como la de Leyva (2007), quien considera que la Orientación Educativa no está respondiendo a las necesidades de los jóvenes de desarrollar las competencias de elegir con objetividad una carrera profesional como parte de un proceso normalizado de desarrollo personal, lo que constituye sólo parte del cuestionamiento hacia la disciplina en cuanto a su dificultad para que los estudiantes encuentren guías de ocupación que les permitan tener una vida digna, encontrar la canalización de sus aspiraciones e incorporarse plenamente a la sociedad.

En este sentido presentan su contribución, trabajos como los de De León y Rodríguez (2008), quienes a partir de la aplicación de un programa de orientación vocacional para la elección de carrera a nivel de educación media superior, en el que habiéndose colocado al alumno en un proceso de toma de decisiones donde se incluye información relativa a los intereses, aptitudes y preferencias universitarias, establecen el impacto de la orientación vocacional al determinar que el 33% de los alumnos modificaron su primera elección, una vez recibido el curso de orientación vocacional. De esta manera, la presencia del impacto de la orientación queda establecida, si bien no se registraron y evaluaron aspectos subjetivos relacionados con el proceso.

Algunos de tales aspectos son tomados en cuenta por Tokar, Withrow, Hall, y Moradi (2003), quienes presentan un modelo de ecuación estructural en el que evidencian la importancia del apego y la separación psicológica como variables muy probablemente relacionadas a la indecisión en la elección de carrera. En todo caso, parece evidente que la influencia de los pares y los estilos parentales predicen de manera confiable la presencia de indecisión desde la percepción de la auto eficacia y la autonomía, como parece haber demostrado Guay, Senécal, Gauthier y Fernet (2003).

En cuanto a la relación existente entre el perfil vocacional y el rendimiento académico, Díaz, Morales y Amador (2008), establecen que en la medida que el egresado de bachillerato selecciona una carrera congruente con su perfil vocacional, existe una fuerte correlación entre la carrera así seleccionada y el rendimiento escolar, al punto de considerar que la congruencia con el perfil vocacional puede fungir como un elemento predictor del éxito escolar.

De manera semejante, la inducción de la adaptación a la vida universitaria en bachilleres mediante la aplicación de un programa diseñado *ex profeso*, es evaluada por Añez (2008) mediante el uso de encuestas de opinión sobre el impacto de las actividades realizadas en la

aplicación de dicho programa, obteniéndose una muy positiva valoración de los resultados del mismo.

Sin lugar a dudas puede mencionarse que hallazgos como los comentados, confirman en general la trascendencia del trabajo del orientador y la pertinencia del papel de la Orientación Educativa.

Más aún, de manera ambiciosa, en tanto se pretende acometer una evaluación curricular de la Orientación Educativa, propuestas metodológicas como las de Gutiérrez (2009) obligan a acceder a un paradigma alternativo que reconozca el ser y quehacer de la educación en un contexto histórico, social, económico y cultural determinado, evitando así una parcialización de la realidad y la praxis educativa asumiendo que el proceso metodológico que se diseña parte de concebir el estudio de un currículo que contribuye a la toma de decisiones y a la revisión de su política. Se trata en todo caso de una propuesta que además de su especificidad para con las tareas de la Orientación Educativa, muestra una evolución de la perspectiva evaluativa en la que se supera la visión eficientista y técnica que ubica a la evaluación como un producto que busca únicamente medir el logro de los objetivos planteados y recolectar información cuantitativa del currículo que apoye la toma de decisiones bajo un esquema tecnocrático.

Representativa de este tipo de características que se comentan es la propuesta de evaluación curricular de la Orientación Educativa que presentan Hernández y Martínez (1996), donde se concibe a la evaluación como un saber técnico, cuando se trata de un saber social (Fernández y Carrión, 1999). Destacar la dimensión social de la evaluación curricular permite cesar de ubicar su objeto de estudio como un fenómeno natural, para poder abordarlo como relevante para las ciencias humanas (Díaz, 2001).

Tratándose de investigaciones de indudable interés para la actividad del Orientación y su quehacer, en tanto la posibilidad de construir el sujeto de la Orientación Educativa que

postula Vuelvas (2008), quien esto escribe se aunaría a su opinión, en el sentido de que para comprender la complejidad de las prácticas educativas, en especial las orientadoras, no es suficiente con estudiar las funciones y las condiciones formales del sistema educativo, que constituyen sólo la apariencia del fenómeno; es necesario indagar más bien en la subjetividad de los actores, el contenido que le asignan a su tarea en la enseñanza y el aprendizaje escolar, el sentido que tiene para ellos el proceso educativo, los medios y los fines que se persiguen, en la idea de que conociéndose las expresiones subjetivas de los actores, se revela lo que les significa la apariencia del fenómeno educativo.

5.2 Estudiar la subjetividad de los actores de la orientación

En el planteamiento de Vuelvas (2008) habrá de tenerse en cuenta su afirmación de que la complejidad de la práctica de la Orientación Educativa no se encuentra en el carácter curricular (asignatura o servicio) que le confiere la institución, ni en la función legitimada y consensuada (censor, encauzador) de la función de orientar, ni en los medios que emplea (técnicas, estrategias, métodos) para lograr fines específicos, adaptar e integrar socialmente al alumno hacia roles productivos, con el propósito de formar individuos responsables, modernos y competentes para enfrentar los retos que les presenta el mundo actual.

“La complejidad de la Orientación Educativa se ubica en lo que le significa al joven la experiencia escolar y la coherencia con sus expectativas de vida, para planear sus metas, proyectar aspiraciones y anhelos, así como la forma de asumir su rol de estudiante para resolver sus problemas escolares (aprendizaje e integración escolar) en su desarrollo personal (conocimiento de sí mismo e identidad personal) y focalizar su identidad profesional para definir quién ser y qué hacer para darle sentido a su vida” (p. 18).

Por lo anterior, conocer al sujeto de la Orientación Educativa implica la necesidad de apelar a su subjetividad, conocer la diversidad de sus valoraciones; captar lo que se construye

mediante el conocimiento que se asienta en la representación y su significado. Si se procede desde esta perspectiva, antes que destacando los aspectos de la eficiencia del programa (el cumplimiento del programa mismo) más que su eficacia (el logro de los objetivos que pretende), de acuerdo a la diferenciación establecida por Meza (2008), quizá nos encontraríamos entonces ante hallazgos como los de Larrauri (2001), quien haciendo un análisis semiótico del discurso, descubre que en relación a los maestros no docentes de Orientación Educativa, ésta es admitida parcialmente en su formulación conceptual, pues se considera que comprende la esencia tradicional de la orientación, esto es, lo vocacional, lo disciplinario, lo psicoterapéutico, etc., pero se critica que en algunos momentos se abuse de esa esencia saturando al alumno de actividades que se vienen realizando desde la secundaria sin que le aporte nada nuevo o de trascendencia para la etapa de la adolescencia por la que atraviesa por esos momentos. Siendo discutibles las caracterización que los docentes asignan a la Orientación Educativa, en cuanto a los resultados encontrados en los alumnos, el diferendo se torna realmente preocupante: en ellos se observa una resistencia conceptual frente a la Orientación Educativa, a la que se considera ajena a su esencia de guiar, orientar, desde el más pleno sentido de lo educativo, esto es, la formación integral del adolescente. Ellos la ven enfocada a la aplicación de cuestionarios, encuestas, tests, etc., y sólo interesada por las cuestiones administrativas de controles de asistencia, registro de calificaciones, etc., o por la atención paternalista frente a los conflictos con los maestros y entre estudiantes.

Desde esta perspectiva, se hace necesario entonces estudiar el impacto de la Orientación Educativa, más allá de la cuantificación de sus aspectos eficientistas e inclusive más allá de la evaluación de su eficacia. Se requiere transitar en la idea de develar y dimensionar el significado que para los alumnos ha adquirido la Orientación Educativa.

Las pretensiones contemporáneas de la Orientación Educativa se presentan no sólo como ambiciosas y tal vez desmedidas. Busca destacar una función de gran relevancia en la

educación, como proceso formativo que dirige sus acciones y fines a los jóvenes, con el objeto de brindarles herramientas intelectuales que les permitan conocer, aprender y construir formas de vida satisfactorias, a partir de sus potencialidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas, constituyéndose en un proceso de vinculación entre el desarrollo armónico integral de los sujetos y el entorno universitario en su contexto nacional y universal.

El establecer una estimación de la significación de la orientación educativa más allá de la visión eficientista del cumplimiento de algún programa de estudios, destacando el impacto que logra sobre la subjetividad del destinatario, nos permitirá comprender hasta qué punto en efecto, la Orientación Educativa se trasciende como una actividad no sólo educativa, sino sobre todo, de qué manera puede tenersele como parte de un proceso humanizador en los términos en los que Bacilio (2004) apuntaba el papel del orientador: como colaborador en un proceso de toma de conciencia de la realidad social del estudiante y como coadyuvante en el desarrollo de su personalidad.

Los problemas de la práctica de la Orientación Educativa tienen como centro de interés al estudiante, que es el interesado en orientarse y constituye la “materia de trabajo” del orientador. Las acciones que centran su atención en el apoyo de su desarrollo personal y proyección vocacional-profesional son tareas prioritarias que compete realizar al orientador. Sin embargo, existe un gran vacío que no logra llenar la intervención porque los problemas de la práctica que impactan a los alumnos, no se comprenden, ni pueden ser explicados en la práctica misma, debido a que responden a una lógica diferente. Se requiere de, además, una interpretación subjetiva de la realidad que ha de tener por objeto la construcción del sentido que asignan los actores a la construcción de sus acciones, de la experiencia de sentido común (Schutz, 1995) y de los significados socialmente compartidos de las diversas expresiones del

pensamiento del sentido común que se expresan a través de testimonios, opiniones, imágenes y representaciones.

Es preciso darles la palabra a los alumnos, profesores, padres de familia y los mismos orientadores, para que sean ellos los que expresen sus opiniones, testimonios, percepciones, actitudes, etc., sobre diversas problemáticas que atañen a la Orientación para comprender y explicar por qué suceden estas cosas, qué significa para ellos la Orientación personalizada y vocacional, los elementos que se juegan en cada problemática particular, etc., estos y otros problemas que pueden ser interpretados en la realidad de la vida cotidiana del actor con el objeto de comprender su naturaleza y razón de ser y, en el mejor de los casos, sugerir posibles soluciones.

Es una posibilidad de investigar en Orientación Educativa porque no se trata de un contenido de orientación para la intervención, tampoco una teoría que sustente un tipo de práctica, sino de un enfoque que tiene por objeto la construcción social de la realidad.

Referencias

- Ainscow, Mel (1995) *Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Barcelona: Narcea
- Álvarez González, Manuel & Bisquerra Alsina, Rafael (1996) Aproximación al concepto de orientación y tutoría. En: M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Anthony, Sarah Fetter & Armstrong, Patrick Ian (2010) Individuals and environments: Linking ability and skill ratings with interests. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 57(1), Jan 2010, 36-51.
- Añez, A. de B. (2008). Impacto de un programa de orientación, información y comunicación en el ingreso estudiantil universitario. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. VI, Número 15, julio-octubre 2008, 43-49
- Angulo Rasco, Félix (1990) *Innovación y evaluación educativa*. Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga: EAC
- ANUIES (1981) *Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el Periodo 1981-1991*. México: Autor.
- ANUIES (2003) *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico y prospectiva al año 2010*. México: Autor.
- Bacilio Hernández, Juan Catalino (2004) En Busca de un Modelo de Orientación Educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. N° 1, noviembre 2003-febrero 2004, 21-26
- Bassedas, Eulalia; Huguet, Teresa; Marrodán, Maité; Oliván, Marta; Planas, Mireia; Rosell, Montserrat; Seger, Manuel & Vilella, María (1991) *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Camargo Martínez, Xiomara (2008) La orientación comunitaria y las herramientas comunicacionales para su abordaje. Un enfoque social de la orientación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. VI, Número 16, enero-junio 2009 24-30
- Cantón, Valentina & Aguirre, Mario (1999). Formación cívica y ética para la educación secundaria: una propuesta republicana. *Correo del maestro*, No. 40, septiembre, 28-32.

- Castañeda, Sandra (2003a). Construyendo puentes entre la teoría y la práctica. *Pensamiento Educativo*, 32, 155-176. Pontificia Universidad de Chile.
- Castañeda, Sandra (2003b). *Manual de la Guía Integral para tutores de Educación Superior*. Laboratorio de Evaluación y Fomento del Desarrollo Cognitivo y del Aprendizaje. México: UNAM, Facultad de Psicología
- Castañeda, Sandra (2004a). Evaluando y fomentando el desarrollo cognitivo y el aprendizaje complejo. *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. N° 13, 109-143
- Castañeda, Sandra (2004b). Educación, aprendizaje y cognición. En S. Castañeda. *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. Ed. María Magdalena Ramos Tejeda. (pp. 49-74) México: El Manual Moderno; Universidad de Guadalajara, Instituto de Neurociencias; UNAM, Facultad de Psicología.
- Castañeda, Sandra & Ortega, Issac (2004). Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio. En S. Castañeda. *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. Ed. María Magdalena Ramos Tejeda. (pp. 277-299) México: El Manual Moderno; Universidad de Guadalajara, Instituto de Neurociencias; UNAM, Facultad de Psicología.
- Celis Barragán, María Elisa (2004) *Memoria 2004. Dirección General de Orientación y Servicios Educativos*. México: DGOSE/UNAM.
- De León, T. M. & Rodríguez, R. M. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. V, Número 13, noviembre 2007-febrero 2008, 10-17
- Díaz Barriga, Angel (2001). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.
- Díaz Barajas, Damaris; Morales Rodríguez, Marisol & Amador Zavala, Laura Olivia (2008). Perfil vocacional y rendimiento escolar en universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. VI, Número 16, enero-junio 2008, 30-37
- Dueñas Fernández, Rafael & Berra Bortolotti, María Juana (2008). La actividad de la orientación educativa y la globalización. *Revista científica electrónica de psicología Icsa-uaeh*. No.5, 131-144
- Durant de C., Marylin (2002) *La Orientación. Un enfoque transversal*. I Congreso de Profesionales de la Orientación de Países Bolivarianos. Universidad de Carabobo. Venezuela.

- DGOSE (2008) *Guía del Orientador*. Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. Universidad Nacional Autónoma de México. México: Autor.
- Espinoza Bautista, Víctor Jorge (2009) Las universidades tecnológicas en México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. VI Número 17, julio-diciembre 2009, 33-43
- Fernández Sierra, J. & Carrión Martínez, J. (1999). De orientadores a psicopedagogos: La formación de un nuevo profesional. En J. Fernández Sierra (Coord.), *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- García Maldonado, J. Vitelio (1997). Globalización y calidad de la educación. *Revista Mexicana de Pedagogía*. Vo. 8 No. 36, 9-12.
- González, J. R. & Lessire, O. (2005) Aspectos más recientes en orientación vocacional. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) Número 35/6 10 de abril de 2005. Recuperado el 12 de octubre de 2010 de <http://www.rieoei.org/oe04.htm>
- González Lomelí, Daniel & Maytorena Noriega, María de los Ángeles (2005) Modelo estructural de factores de carrera, seguridad vocacional y esfuerzo académico. *Interamerican Journal of Psychology*. Año/vol. 39, número 001, 39-47.
- González Bello, Julio (2007) La reconceptualización de la orientación educativa. Una necesidad impostergable, urgente, prioritaria. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. V, Número 11, marzo-junio 2007, 29-31
- González Bello, Julio (2009) Tiempos de luces y sombras. La importancia de la orientación educativa en tiempos de crisis económicas. (Declaración de Jyvaskyla, Finlandia, de la International Association for Educational and Vocational Guidance) *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol VI, Número 17, julio-diciembre 2009, p.54.
- Guay, Frédéric; Senécal, Caroline; Gauthier, Lysanne & Fernet, Claude (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*. Vol 50(2), Apr 2003, 165-177.
- Gutiérrez Gómez, Rubén (2003) Aportaciones teóricas al estudio de las relaciones entre globalización y orientación educativa. *Tiempo de educar. Revista interinstitucional de investigación educativa*. Enero-junio, año/vol. 4, número 007, 53-93
- Gutiérrez Gómez, Rubén (2009). Propuesta de evaluación de la Orientación Educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. VI, Número 17, julio-diciembre 2009, 12-18

- Hernández Garibay, Jesús (2004) Hacia una caracterización de la crisis y las tareas de la orientación educativa en el nuevo siglo. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* N° 2, marzo 2003-junio 2004, 23-42
- Hernández Hernández, Pedro (1999). *Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.
- Hernández, J. & Martínez, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de Orientación Educativa. *RELIEVE*. vol. 2, n. 2. Recuperado el 12 de abril de 2010 de http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm
- Jiménez Gámez, Rafael Ángel & Porras Vallejo, Ramón (2000). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Jiménez, Irma. (2004) Orientación educativa y proyecto de vida. Una aproximación cognitiva. En: S. Castañeda. *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. Ed. María Magdalena Ramos Tejeda. (pp. 431-444) México: El Manual Moderno; Universidad de Guadalajara, Instituto de Neurociencias; UNAM, Facultad de Psicología.
- Ianni, Octavio (2006). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI.
- Krichesky, Marcelo (2009). *Proyectos de orientación y tutoría*. México: Paidós Cuestiones de educación
- Larrauri, R. T. (2001). La Orientación Educativa dentro del discurso educativo de la reforma curricular del bachillerato propedéutico del Estado de México. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 3er. trimestre, año/vol. XXXI, número 003, 103-139
- Leyva Pacheco, Ana Cecilia (2007). La orientación de carrera una competencia necesaria y desapercibida. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Volumen V, Número 11, marzo-junio 2007, 37-38
- López Guerra, Susana (2002). *Globalización, Estado mexicano y educación*. Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Intervención Educativa. (Documentos LIE). Recuperado el 20 de noviembre de 2010, de http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Susa.pdf
- Magaña Vargas, Héctor (2006). El Estado del Conocimiento de la Orientación Educativa en México: Retrospectiva a Diez Años. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* N° 9, julio-octubre de 2006, pp. 43-53.
- Mayer, Frederick (2006). *Pedagogía comparada*. Editorial Pax: México

- Mayorga Osnaya, Eduardo (2009). Esbozando la historia de la orientación educativa en México. Una aproximación historiográfica. Ponencia presentada en el 8° Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO. *La Orientación educativa como Eje del Desarrollo de Competencias*. 5, 6, y 7 de noviembre 2009, Ciudad de México.
- Meneses Díaz, Gerardo (1997). Orientación educativa. Discurso y sentido. México: Lucerna Diogenis.
- Meneses Díaz, Gerardo (2001). Orientación educativa: Una práctica interpretada en su cotidianidad. *Tiempo de educar*. Enero-julio, año/vol. 3, número 5, pp. 15-43
- Mercado, Abel; Planas, Jordi & Planas, Jordi. (2005). Evolución del nivel de estudios de la oferta de trabajo en México. Una comparación con la Unión Europea. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Número 25, Volumen X. abril-junio de 2005
- Meza Mariscal, Arturo & Rosas Maldonado, Alma Guadalupe (2004). El nivel de educación secundaria. Un espacio olvidado por la Orientación Vocacional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. N° 3, julio-octubre 2004, 17-24
- Meza Mariscal, Arturo (2008). *Evaluación de programas y proyectos sociales mediante la investigación diagnóstica*. México: DGCA-UNAM.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. & Krumboltz, J. D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*. Vol 77. 115-124
- Molina Contreras, Denys (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de educación* (ISSN 1681-5653) Número 33/6 10 de agosto de 2004. Recuperado el 11 de mayo de 2010 de <http://www.rieoei.org/oe01.htm>
- Muñoz Riveroll, Bernardo (1992). *La didáctica de la orientación educativa*. México: ENEP-Aragón, UNAM.
- Narváez, Xiomara; Urrieta, Nilda & Niazoa, Milka (2008). La orientación por programas de intervención. Una experiencia en educación superior. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. VI, Número 16, enero-junio 2009 43-48
- Nauta, Margaret M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 57(1), Jan 2010, 11-22.

- Nava Ortiz, José (2009). La orientación educativa en el marco de la sociedad del conocimiento. Ponencia presentada en el 8º Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO. *La Orientación educativa como Eje del Desarrollo de Competencias*. 5, 6, y 7 de noviembre 2009, Ciudad de México.
- OCE (2005). Jóvenes y empleo. *Debate Educativo* No. 8 marzo 2005. Recuperado el 15 de agosto de 2010 de www.observatorio.org/comunicados/2c42dcf23135.pdf
- Ramos Sánchez, José Luis; Cuadrado Gordillo, Isabel & Fernández Antelo, Inmaculada (2007). Valoración del funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) no.43/4 – 10 de julio de 2007. Recuperado el 12 de agosto de 2010 de <http://www.rieoei.org/1784Ramos.pdf>
- Rodríguez Espinar, Sebastián (1998). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación.*: Barcelona: Laertes Ediciones.
- Rózaga Ryszard, Luter (2001). Región y globalización. *Convergencias, revista de ciencias sociales*. Año 8, número 25, mayo-agosto, 123-136
- Ruiz del Castillo, Amparo (2001). *Educación superior y globalización. Educar ¿para qué?* México: Plaza y Valdez.
- San Segundo Gómez de Cadiñanos, María de Jesús (1997). Educación e ingresos en el mercado de trabajo. *Cuadernos Económicos de I.C.E.* No. 63 1997 105-119
- Solé, Isabel (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. México: Lukambanda Editorial
- Suárez Zozaya, María Herlinda (2008). *Jóvenes universitarios en latino América, hoy*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Suárez Zozaya, María Herlinda (2009). 3er. Curso Internacional del Seminario de Educación Superior. 14 ago.- 4 dic. 2009. El malestar de la universidad. Temas críticos de la educación superior y de la UNAM. CRIM/UNAM-SES
- Schutz, Alfred (1995). *El problema de la realidad social*. Amorrortu. Segunda edición. Buenos Aires.
- Tokar, David M.; Withrow, Jason R.; Hall, Rosalie J. & Moradi, Bonnie (2003). Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization, and career indecision: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 50(1), Jan 2003, 3-19.

- Tracey, Terence J. G. & Darcy, Maria (2002). An idiographic examination of vocational interests and their relation to career decidedness. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 49(4), Oct 2002, 420-427.
- Tractenberg, Leonel; Streumer, Jan & Van Zolingen, Simone (2002). Career counselling in the emerging post-industrial society. *International journal for educational and vocational guidance*. Vol 2 N 2, pp. 85-99
- UNESCO (1979). *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones*. ISBN 92-330161-5 (Edición española). United States for Education and Science Organisation. Francia: Autor. Recuperado del 10 de noviembre de 2010 de www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/34_77_S.PDF
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. 5 al 9 de marzo de 1990. Nueva York: Autor
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. United States for Education and Science Organisation. París, 5-9 de octubre de 1998. París: Autor.
- Vuelvas Salazar, Bonifacio (2004). La investigación en orientación educativa. Elementos para una reflexión. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* N° 3, Julio-Octubre de 2004, 23-33
- Vuelvas Salazar, Bonifacio (2008). El sujeto de la orientación. Elección de carrera y exclusión educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Volumen VI, Número 15, julio-octubre de 2008, 14-29
- Vuelvas Salazar, Bonifacio (2010). Prácticas y representaciones en orientación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Volumen VIII, Número 18, enero-julio de 2010, 25-33