



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**"Desarrollo de un Programa de Orientación Educativa: una
Propuesta desde la Investigación-Acción"**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A (N)

Miguel Eduardo Domínguez Hernández

Directora: Dra. **Aida Ivonne Barrientos Noriega**

Dictaminadores: Mtra. **Alejandra Sánchez Velasco**

Dra. **Rosa Isela Ruiz García**





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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

INTRODUCCIÓN	5
---------------------------	----------

PARTE I

NOCIONES TEÓRICAS

1. EL CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA	9
1.1. Antecedentes Históricos	9
1.1.1. <i>La Orientación como Práctica Cultural o Consuetudinaria</i>	9
1.1.2. <i>La Orientación como Práctica Institucionalizada</i>	12
1.2. Desarrollo del Concepto Orientación Educativa	16
1.2.1. <i>El Concepto de Orientación</i>	17
1.2.2. <i>El Concepto de Educación</i>	17
1.2.3. <i>El Concepto de Orientación Educativa</i>	18
2. PRAXIS PROFESIONAL ESCOLAR DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	21
2.1. Psicología y Orientación Educativa.....	21
2.1.1. <i>El Psicólogo como orientador</i>	22
2.2. Definición Operativa de la Orientación Educativa.....	22
2.3. Finalidad	24
2.4. Principios	24
2.5. Áreas de Trabajo	26
2.5.1. <i>Área Escolar-Institucional</i>	27
2.5.2. <i>Área Vocacional-Profesional</i>	29
2.5.3. <i>Área Personal</i>	33
2.5.4. <i>Área Familiar</i>	34
2.5.5. <i>Área de Apoyo a la Función Tutorial y Docente</i>	34
2.6. Enfoques	37
2.7. Modelos	40
2.8. El Orientador Educativo	43

	3
2.9. Funciones de la Orientación Educativa	45
2.10. Retos que enfrenta la Orientación Educativa	47
2.10.1. Cambios socioculturales en el siglo XXI.....	47
2.10.2. Cambios en los sistemas escolares y educativos.	50
2.10.3. Estado de Desarrollo	51
3. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO	53
3.1. Antecedentes	53
3.1.1. Historia de la Orientación Educativa.....	53
3.1.2. Profesionalización de la práctica.....	56
3.2. La Orientación en la Educación Media Superior	58
3.2.1. Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México (EPOEM).....	59

PARTE II

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

4. DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA:	
INVESTIGACIÓN DE CAMPO.....	70
Planteamiento del Problema de Investigación	70
Preguntas de investigación	71
Objetivos de la investigación.....	71
<i>General</i>	71
<i>Específicos</i>	71
Método	72
<i>Participantes</i>	72
<i>Marco situacional</i>	73
<i>Búsqueda y entrada al campo de trabajo</i>	76
<i>Técnicas para levantar información</i>	77
<i>Procedimiento general de trabajo</i>	81
<i>Categorías de Análisis</i>	81
<i>Resultados</i>	84
Discusión	106

CONCLUSIONES.....	113
BIBLIOGRAFÍA	115
ANEXO 1. RECURSOS PARA TRABAJAR EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	126
ANEXO 2. CARACTERIZACIÓN DE LA EPOEM	136
ANEXO 3. RECURSOS EMPLEADOS DURANTE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN.....	140

INTRODUCCIÓN

Una de las mayores incertidumbres a la que se enfrenta una persona es la referente con el rumbo de la propia vida. ¿A dónde voy?, ¿qué quiero?, ¿cómo me va a ayudar lo que quiero?, ¿cómo beneficia a otros lo que hago o haré?, son algunas preguntas ante la definición de objetivos personales, a las que comúnmente suele enfrentárseles de forma individual, contando con poco o nulo apoyo o guía que ayude a generar respuestas motivadoras, reales y prácticas.

Aun cuando a lo largo de su vida, una persona se enfrenta al cuestionamiento y a la incertidumbre, la etapa que va desde el final de la infancia (de los 10 a 13 años) hasta la entrada al *mundo adulto* (20 a 24 años de edad) constituye un periodo de vida intensa porque se definen inquietudes, necesidades; se cuestiona a la familia y a la “sociedad” y se exploran alternativas que definen la diferencia personal; y se presenta una amplia gama de pensamientos, emociones y comportamientos novedosos.

Por otra parte, es frecuente que muchos jóvenes de las edades señaladas, a pesar de percibir la necesidad de apoyo, no se hacen *conscientes* de dicha situación y no solicitan ayuda. Esta situación se agrava cuando además, no tienen al alcance a una persona con la capacidad necesaria para guiarles. Como consecuencia, los jóvenes crecen con un desarrollo poco saludable en diversos ámbitos de su vida. Afortunadamente en México, el Sistema Nacional Educativo ofrece en los niveles de Educación Secundaria y de Educación Media Superior un espacio de asesoramiento, guía o apoyo conocido comúnmente como Orientación Educativa, Departamento de Apoyo Psicopedagógico o simplemente como área de Orientación.

Desde sus inicios en Europa y Estados Unidos, la Orientación se ha institucionalizado como una ayuda técnica proporcionada por personal profesional que cuenta con la capacidad de prestar la ayuda necesaria a los estudiantes para que puedan resolver de la mejor manera sus dilemas. México no ha sido la excepción al prestar este servicio en sus instituciones educativas, no obstante, en tiempos recientes se le ha descuidado, aún cuando desde 1925 se han desarrollado aproximaciones para su implementación en el país.

El proceso que ha vivido la Orientación en México se ha caracterizado por lo siguiente: la definición de la práctica orientadora desde la esfera política en materia escolar-educativa; la dificultad de profesionalizar (planes de estudio y de investigación) el desempeño de los/as Orientadores/as; y las *representaciones sociales* de parte de estudiantes, profesores, directivos, familias y opinión pública en general. Este conjunto de condiciones hacen de la Orientación, un campo de trabajo profesional con potencial desarrollo, pero también con múltiples puntos de tensión y cuestionamiento.

La presente tesis está enfocada a la Orientación bajo la modalidad de Educativa, argumentando que se trata de la más amplia y que mejor comprende la Praxis Profesional en una Escuela de Nivel Medio Superior.

El manuscrito se divide en dos partes, la primera aborda las nociones teóricas en las que se sustenta y desarrolla progresivamente el concepto de Orientación Educativa (capítulo 1), para después presentar una estructura *sui generis* que puede agruparse bajo dicho concepto y que ofrece la posibilidad de operacionalizar y adaptar según el ambiente escolar en donde se lleve a cabo (capítulo 2), para finalmente enfocar la revisión sobre el estado de práctica y conocimiento de la Orientación en México en general y particularmente en el Bachillerato Propedéutico del Estado de México (capítulo 3).

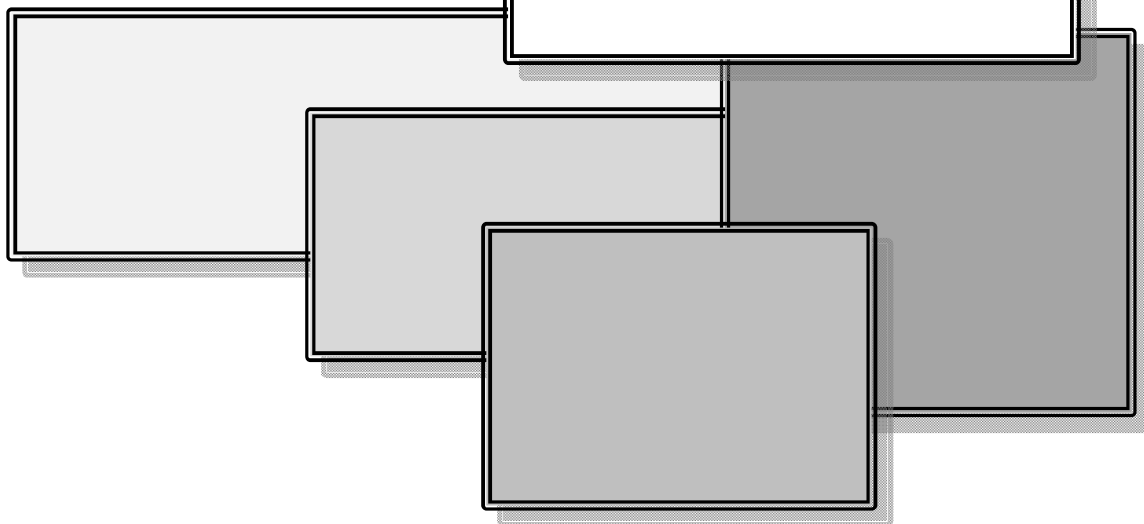
La segunda parte del trabajo contiene el estudio de campo que se efectuó en un plantel escolar de Nivel Medio Superior adscrito al Gobierno del Estado de México. Se empleó la metodología de la investigación-acción crítica con el objetivo general de desarrollar un Programa de Orientación Educativa. Los participantes fueron los/as Orientadores/as del plantel señalado; la duración del trabajo fue de seis meses y se llevó a cabo un amplio conjunto de acciones que encaminaron los esfuerzos hacia el desarrollo del programa, pero sobre todo a reflexionar sobre la Praxis Profesional de los/as Orientadores/as.

Los resultados de la investigación revelaron que el desarrollo de un Programa de Orientación Educativa tiene que ser necesariamente, resultado de una reflexión crítica constante y de la participación de todos/as los/as Orientadores/as implicados para modificar y renovar lo que

vienen haciendo, de lo contrario cualquier intento para desarrollar el Programa conducirá a “hacer más de lo mismo”, en perjuicio de los destinatarios finales de la Praxis Orientadora: los/as estudiantes.

Hacia la parte final de la tesis se concluye que el área de Orientación Educativa es un espacio de trabajo que puede desarrollarse en sus niveles teóricos y prácticos, así como de investigación con un objeto de estudio propios, siempre y cuando las condiciones político-escolares sean favorables a la Praxis. Así mismo, la Orientación educativa es un espacio de trabajo excelente para que el Psicólogo pueda desempeñarse profesionalmente, sobre todo cuando la Orientación aún no se encuentra constituida formalmente como una disciplina independiente de las influencias teóricas y prácticas de la Psicología (y de la Pedagogía).

PARTE I
NOCIONES TEÓRICAS



EL CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

*Toda orientación es educación,
pero no toda la educación es orientación.*

[Bisquerra, 2002]

Desde que una persona nace requiere de la guía u orientación de otra para alcanzar un desarrollo pleno (Reyes, 1995). Dicha *guía u orientación* se compone de varios elementos tales como la transmisión de prácticas culturales (lenguaje, costumbres, roles de género, entre otras), la enseñanza de habilidades manuales, el intercambio de experiencias o bien, el apoyo en momentos de crisis. En cuanto al *desarrollo pleno*, éste es a la vez un estado y un proceso personal integral, que implica la autoconciencia y la conciencia sobre la existencia de los entornos social y natural y las repercusiones de éstos sobre la vida personal (Martín y Tirado, 1997).

¿Cómo podría ser más eficaz la Orientación?, ¿qué beneficios ofrece al desarrollo de un ser humano? Es una meta de esta tesis analizar y demostrar que la Orientación Educativa, a nivel conceptual y en su Praxis Institucional, es, como lo mencionan Martín y Tirado (1997) y Meneses (2001), un espacio para incentivar el *Desarrollo Integral de un Ser Humano*.

1.1. Antecedentes Históricos

A lo largo del desarrollo humano varias han sido las figuras que han asumido y/o desempeñado el papel de Guías u Orientadores de los individuos en general (Sebastián, 2003), por ejemplo los ancianos, hechiceros y magos (en sociedades primitivas); los filósofos (en la Grecia antigua); el clero (durante la época medieval); o bien, el Estado y las demandas coyunturales durante la época de la Revolución Industrial (Reyes, 1995; Sánchez y Valdés, 2003).

1.1.1. La Orientación como Práctica Cultural o Consuetudinaria

Definitivamente una práctica que no ha sido institucionalizada, sistematizada o reflexionada con miras a una formalización teórica de su actuación, es una práctica cultural o

consuetudinaria, porque emana del devenir cotidiano sin que se le preste mayor importancia que aquella relativa a su acontecer. El desarrollo de la orientación como Práctica Cultural o Consuetudinaria es clasificada por Pérez y Blasco (2003) en dos partes: etapa pre-científica y período empirista.

a) **Etapa pre-científica:** es ubicada desde la Edad Antigua hasta la Edad Media. Para la primera, especialmente en la Antigüedad Clásica de los griegos, las personas se dedicaban a diversas actividades según el rango familiar que poseían y la profesión u ocupación del padre de familia, basándose siempre en una filosofía de desarrollo humano (Schmidt, 1993). En esa época Sócrates (470-399 a.C.) promulgaba el aforisma “conócete a ti mismo”, indicado para elevar el conocimiento de una persona a partir de sí misma y para sí misma. Platón, en su Diálogo *República o De lo justo*, proponía un sistema de designación de los ciudadanos para una preparación en tres áreas: los artesanos para trabajar los oficios y motivar la economía; los guerreros para defender la ciudad y los filósofos para gobernar a través de la legislación y con apoyo de la razón (Pérez y Blasco, 2003; Sebastián, 2003). Los romanos enfatizaban el desarrollo individual a través del aprovechamiento de las capacidades innatas de cada persona. Séneca (4 a.C.-65 d.C.), uno de los pensadores romanos más notables, aludía a dichas capacidades como la guía que orientaba el futuro de un persona y se pensaba que la voluntad se convertía en el mejor ingrediente para lograrlo (Sebastián, 2003).

Posteriormente, en la Edad Media las funciones orientadoras se ubicaron en la comunidad clerical; los párrocos seleccionaban a los más aptos para recibir educación y cultura bajo el supuesto de que Dios enviaba privilegios a unos cuantos elegidos (Sánchez y Valdés, 2003). Los clérigos también fungieron como orientadores a través del acto de la confesión y la absolución de las faltas cometidas (Schmidt, 1993). Santo Tomas de Aquino (1225-1274) comentaba en sus obras algunas situaciones que pudieran tomarse como psicopedagógicas. Por su parte el teólogo Ramón Llull (1235-1316), promovió la idea de que la educación considera los temperamentos y la aptitudes de las personas para que se les apoyara a definir la ocupación a la que deberían dedicarse (Sebastián, 2003).

b) **Periodo empirista:** durante la Edad Moderna (siglos XV al XVIII) en Europa, se experimentó una renovación sociocultural sembrada por el Movimiento Renacentista que difundía la importancia del Ser Humano (en tanto Ser cognoscente y Ser de transformación social), así como de la ciencia con carácter de máxima autoridad divulgadora del conocimiento de la realidad (Sebastián, 2003). En estas condiciones de evolución social aparecieron los grandes pensadores clásicos quienes de forma indirecta o con aproximaciones más o menos consistentes pregonaban indicios de Orientación o de acciones orientadoras dirigidas sobre todo a los individuos más jóvenes.

En esta época, las aproximaciones de los diferentes pensadores versaban sobre el potencial desarrollo del Ser Humano. Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) afirmaba que por herencia biológica, todo ser humano posee un “intelecto activo” dirigible a cualquier actividad que se le designe. Por su parte Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) argumentaba que el Ser Humano es bueno por naturaleza de tal manera que existe la posibilidad de educarle en una diversidad de actividades. En otro ámbito, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) enfatizó la necesidad de realizar acciones para impulsar el potencial de los infantes. Charles Louis de Secondat, Señor de la Brède y Barón de Montesquieu (1689-1755) habló sobre la libertad de elección profesional (Sebastián, 2003).

Durante la Edad Moderna, además de las ideas de los notables pensadores, diversos movimientos sociales originaron un impulso para el cambio en las concepciones que se tenían sobre el ser humano y sobre su capacidad de desarrollo, sobre todo del ejercicio de su libertad. Estos acontecimientos integraron los antecedentes ideológicos de una Orientación en vías de institucionalización. Entre los acontecimientos se encuentran: el Movimiento de Ilustración, la Revolución Francesa, la Independencia de las Colonias Norteamericanas y la Revolución Científica (Sebastián, 2003).

Posteriormente, en la Edad Contemporánea sobrevienen transformaciones sociales de gran impacto para todos los estratos sociales y para todas las actividades humanas. Este periodo que va de mediados a finales del siglo XVIII y que se ha prolongado hasta la actualidad (con sus respectivas subetapas) ha traído consigo el “boom” de las revoluciones,

tales como la industrial, la tecnológica y la científica, así como la lucha económico-ideológica y cambios en la velocidad de urbanización, en avances médicos y en democratización y universalidad de los servicios. Ante este cúmulo de transformaciones sociales, se ha hecho patente la necesidad de un apoyo especializado para asesorar a personas que incursionan en los nuevos estilos de vida, ya que de su adaptación a dichas transformaciones depende su propio porvenir (Pérez y Blasco, 2003). El apoyo fue focalizado, sobre todo, en la forma de inserción al mundo laboral y su estructura industrial: cómo elegir el mejor empleo, qué conocimientos y destrezas son necesarios, en dónde habrá mejores oportunidades de crecimiento o cuánto beneficio se obtendrá. Se trata de complicadas preguntas que al iniciar la Edad Contemporánea las personas solían hacerse (Sebastián, 2003). Este es el momento en el que se detiene el desarrollo de la Orientación como práctica cultural o consuetudinaria ya que de este modo se tornó insuficiente para asesorar a las personas ante los cambios sociales.

1.1.2. La Orientación como Práctica Institucionalizada

El desarrollo y establecimiento de la Orientación como práctica fue producto de una gran coyuntura estructurada por los sucesos propios de la Edad Moderna (principios del siglo XX), en la que se suscitaron situaciones como la necesidad de trabajo en la población en general para obtener un beneficio económico; la demanda de mano de obra por parte de empresas que comenzaban a expandir sus fronteras de comercialización y la gradual definición de puestos de trabajo, justamente como resultado de la mayor demanda de trabajo y de producción en serie (Ramírez y Flores, 1989; Sampascual, Navas y Castejón, 1999; Sánchez y Valdés, 2003). Entre los eventos constantes que formaron parte de la coyuntura para la institucionalización de la Orientación destacan los siguientes:

- El movimiento progresista en las escuelas de Estados Unidos y el correspondiente apoyo del presidente Theodore Roosevelt (Schmidt, 1993).
- La gradual urbanización tanto en Europa como en Norteamérica.
- Las recesiones económicas.
- El desarrollo de la Psicología y de sus aplicaciones psicométricas en la clasificación de candidatos a soldados durante la Primera Guerra Mundial.

Pérez y Blasco (2003) ofrecen una clasificación de cuatro periodos sobre el desarrollo de la Orientación a los cuales han denominado de la siguiente manera: observacional, empírico, desarrollo de la carrera o teórico y de profesionalización.

a) **Periodo observacional.** Etapa que inicia en el año de 1908 cuando Frank Parsons abrió la Bureau of Vocational Guidance (Departamento de Orientación Vocacional) en la Ciudad de Boston, Massachusetts, con el fin de proporcionar asesoría profesional a jóvenes inquietos por su inserción laboral y para facilitar entrenamiento a profesionales que deseaban convertirse en orientadores vocacionales. Un año después, Parsons publicó *Choosing a Vocation*, obra en la cual alude a la función del Orientador y plasma técnicas que pueden emplearse para ejercer la práctica (Sánchez y Valdés, 2003; Sebastián, 2003). En su obra inicia el análisis de la elección vocacional argumentando que para lograrla deben considerarse: 1) la exploración de las capacidades personales, 2) el análisis de las ocupaciones y de sus características y 3) la armonización de las dos situaciones anteriores con el afán de colocar en el lugar adecuado a la persona adecuada.

A la par de los trabajos de Parsons se establecieron dos líneas más sobre la Orientación. Una fue la **perspectiva clínica** iniciada por la publicación de la obra de Clifford Whittingham Beers *The Mind That Found Itself* (1908) que contiene información para promover la adaptación o salud mental de los individuos a sí mismos y hacia su entorno (Sampascual, et. al., 1999). La otra líneas fue la **perspectiva escolar** en la que se promovió la paulatina incorporación de la Orientación a la vida de las escuelas, sobre todo las norteamericanas, como lo hizo Eli Witwer Weaver al introducir en 1904 los servicios de orientación profesional en la *Boys High School* de Brooklyn, Nueva York (Sebastián, 2003).

En este panorama, la práctica de la Orientación seguía tres vertientes: 1) la vocacional-profesional-ocupacional o de toma de decisiones a cargo del Departamento de Parsons, 2) la de las experiencias de incorporación a las escuelas y 3) la de la salud mental y adaptación (Sampascual, et. al., 1999; Tyler, 1990;), y aunque no es posible establecer un año exacto para denotar la entrada de la Orientación a las escuelas, si se tiene una certidumbre respecto

a las modalidades que ha seguido. Sebastián (2003) ofrece dos líneas que explican de qué forma se ha incorporado la práctica:

i. *La Orientación como un proceso de ayuda externa a la escuela para lograr el ajuste de los estudiantes al sistema.* Se trata de una visión que concibe a la Orientación como un componente externo y poco implicado con la vida de la escuela. De esta visión se derivan algunos corolarios:

- La práctica de la Orientación se diseña con base a la visión de servicio.
- Se mantiene al margen de la dinámica del plantel escolar.
- Se enfatizan las diferencias individuales de los estudiantes.
- Los estudiantes cursarían en ciertas áreas según sus capacidades.
- Se requerirá de un especialista en Orientación, ajeno al plantel escolar.
- La atención se torna individualizada.

ii. *La Orientación como una función totalmente integrada a la escuela.* De esta manera la praxis se convierte en algo nativo, natural y completamente constitutivo de la vida escolar. Las derivaciones al respecto son las siguientes:

- Se promueve la adaptación de los estudiantes hacia el plantel escolar.
- Se proporcionaría a los alumnos el apoyo para prepararse e incorporarse al mundo adulto del trabajo y de la actividad profesional.
- Los profesores serán los principales encargados de la Orientación.
- Se integrará la Orientación al plan de estudios como proceso continuo.
- Se establecerá y definirá la Orientación a través de un programa.
- La Orientación asumiría la coordinación de todas las actividades orientadoras generadas en el plantel escolar.

Al respecto de la segunda línea, Sebastián (2003) agrega que “...no se pone en tela de juicio la necesidad de integrar la orientación en el proceso educativo como algo fundamental tanto para la educación como para la orientación, sino que esta nueva concepción de la

orientación requiere un nuevo modelo organizativo que implica la integración y flexibilidad de los centros, la adaptación del currículo, la formación del profesorado, y la aceptación del orientador como de las actividades orientadoras” (p. 39).

b) **Periodo empírico.** Se sitúa entre 1917 y 1945, periodo de las Grandes Guerras. En esa etapa se desarrolló aceleradamente la psicometría para clasificar a los candidatos a ingresar al ejército, al generar baterías de evaluación de personalidad e inteligencia. El conocimiento producido resultó útil para la Orientación pues fue Edmund Griffith Williamson (1900-1979) quien aprovechó esto para introducirlo a la práctica. En 1939 Williamson publicó *How to Counsel Students*, obra en la que sirviéndose de los conocimientos de la psicometría, argumenta que lo más importante es el proceso de una toma de decisiones balanceada entre los intereses del estudiante, de la escuela y del desarrollo social (Schmidt, 1993). Williamson decía que la Orientación debería ser personalizada y directiva a través de un método de seis pasos: análisis, síntesis, diagnóstico, prognosis, tratamiento y seguimiento.

En este mismo periodo de desarrollo de la práctica de la Orientación al interior de los centros escolares destacan tres tendencias (Krichesky, 1999; Pérez y Blasco, 2003):

- i. *La Orientación como selección de personal.* Busca la adecuación de los individuos a la profesión más adecuada a su desempeño, menospreciando el valor de la reflexión.
- ii. *La Orientación como ayuda individualizada.* Persigue la atención personal respecto a los problemas de un individuo. Originó el movimiento del *counseling* (consejería) y sus metas eran conseguir la satisfacción del individuo en sus actividades escolares y profesionales, lograr el auto-compromiso, buscar el trabajo por objetivos y acercarse a información certera para tomar decisiones.
- iii. *La Orientación como proceso educativo.* Apoya la toma de decisiones para fomentar la identidad escolar y complementar la práctica de la instrucción. Se desarrolló a través de la integración de la Orientación al quehacer educativo de las escuelas.

c) **Periodo del desarrollo de la carrera o teórico.** Se ubica entre 1950 y 1970 y en el cual destacan el perfeccionamiento de los instrumentos psicométricos utilizados en el recluta-

miento de soldados durante la Segunda Guerra Mundial y el apoyo psicoterapéutico a los veteranos de guerra, los desarrollos sobre intervenciones clínicas (Terapia Centrada en el cliente de Carl Rogers, la Terapia Racional Emotiva de Albert Ellis, las Psicoterapias del yo, las implosivas y de desensibilización) y los movimientos filosóficos del humanismo y del existencialismo. Al interior de las aulas escolares, el modelo de atención pasó de lo individual, a uno grupal (Krichesky, 1999).

d) **Periodo de profesionalización.** Va desde la década de 1970, hasta la actualidad e incluye la consolidación de aspectos teóricos y prácticos (programas y materiales), por ejemplo la National Aeronautics and Space Administration (NASA) en su afán de conquistar la carrera espacial buscó influir en las aspiraciones vocacionales de los niños de las diferentes escuelas de aquel país a través de testimonios del personal que laboraba en la agencia (Schmidt, 1993). En este mismo periodo, Schmidt identifica la consolidación tanto de la orientación individual como grupal, la inclusión de los docentes en general para aportar funciones orientadoras a los estudiantes, así como la participación de las familias para el desarrollo y el progreso de sus hijos, y la práctica de la derivación o canalización de casos específicos que sobrepasen las funciones de la Orientación y sobre todo, caracterizara la práctica orientadora como un espacio de planeación, coordinación y representación de programas específicos que giran en torno a la vida en el centro escolar.

1.2. Desarrollo del Concepto Orientación Educativa

La revisión histórica que se ha llevado a cabo en las secciones anteriores ha permitido notar que tanto en la vía cultural o consuetudinaria como en la institucionalizada se ha apreciado unanimidad respecto del significado de la Orientación y un adjetivo que pudiera ser el más incluyente y clarificador (escolar, institucional, educativa, psicopedagógica, vocacional, profesional, entre otros). Únicamente se han distinguido términos definidos por su práctica y no por el concepto en sí mismo. A continuación se presenta una dilucidación de lo que se puede entender por Orientación Educativa, concepto que se considerará como el más incluyente y clarificador tanto a nivel teórico como en su Praxis Institucional.

1.2.1. *El Concepto de Orientación*

De facto la palabra orientación ha tenido un uso indiscriminado, común o arbitrario (Ramírez y Flores, 1989; Tyler, 1990). En general se le ha entendido como la situación de ayuda hacia una persona o grupo de personas para que puedan lograr los objetivos o metas que se han propuesto (Ramírez y Flores, 1984).

Dentro del conocimiento científico de las ciencias sociales o de la educación y de prácticas profesionales no existe un común denominador respecto a la concepción sobre el término orientación. Galimberti (2007) señala que la palabra se refiere al “conocimiento de sí y de la propia relación con la realidad externa basándose en las coordenadas espaciotemporales y en las relaciones interpersonales” (p. 777).

En suma, ya sea *de facto* o sistemáticamente, existe dificultad por coordinar una definición del término orientación, sin embargo, es posible distinguir un elemento constante en cada definición: la presencia de una filosofía, cosmovisión o sistema axiológico específicos que intentan definir, tanto a la palabra misma como su dirección y tendencia (Martín y Tirado, 1997). En otras palabras, Orientación es un concepto que siempre va a estar acompañado de una estructura de pensamiento específica que defina su sentido, con todo y las consecuencias prácticas para su ejercicio (Ramírez y Flores, 1989).

1.2.2. *El Concepto de Educación*

Llevar cabo la conceptualización del término Educación se antoja tarea ardua, sin embargo, existe un consenso sobre aquello que define a la Educación a través de su acción o verbo, el cual se refiere a ésta como un proceso de transmisión de la cultura¹ y de sus productos entre los seres humanos pertenecientes a una comunidad determinada ya sea de forma *cultural* o consuetudinaria o bien, *institucionalmente* (Abbagnano y Visalberghi, 1995; De la Torre, 1999; Ferosa, 1981; Galimberti, 2007; Lave y Wenger, 2007).

¹ “...conjunto de técnicas, de uso, de producción y de comportamiento, mediante los cuales un grupo de hombres puede satisfacer sus necesidades, protegerse contra la hostilidad del ambiente físico y biológico y trabajar y convivir en una forma más o menos ordenada y pacífica” (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 11).

Existen otras visiones sobre lo que podría entenderse por Educación. En este caso Ferosa (1981) ofrece una concepción tripartita que resulta comprensiva y útil:

- **Acepción Vulgar.** Se trata de la percepción general que suele tener la mayoría de las personas al entender por Educación tanto un *comportamiento* específico, decoroso y aceptable, como un *saber* (acumulación de conocimientos y habilidades).
- **Acepción Científica.** Comprende los estudios sistemáticos que las Ciencias de la Educación han llevado a cabo para definir, clasificar y explicar el proceso educativo.
- **Acepción Filosófica.** Está referida a la labor reflexiva e ideológica que subyace al proceso educativo, generando posturas *a priori* del deber ser para Educación, Ser Educado, Ser Humano o Desarrollo, entre otras.

En suma, es posible apreciar que Educación es un concepto que implica a todo ser humano, a sus percepciones y a los intentos sistemáticos por comprenderlo. En la presente tesis, las definiciones por consenso y la acepción filosófica resultarán útiles para la comprensión de la Orientación Educativa. En vista de esto, se han encontrado tres fines relevantes que persigue la Educación: *posibilitar la continuidad del grupo social o de la comunidad, renovar los elementos culturales y Humanizar* (Abbagnano y Visalberghi, 1995; Castro, 1980; De la Torre, 1999; Freire, 1973). Por lo que se puede concluir que “la educación es un proceso exclusivamente humano, intencional, intercomunicativo y espiritual, en virtud del cual se realizan con mayor plenitud la instrucción, la personalización y la socialización del hombre” (Ferosa, 1981, p. 137).

1.2.3. El Concepto de Orientación Educativa

Para definir este concepto se retomarán los algunos elementos de las secciones anteriores. Para la parte de Orientación se dispondrá de lo siguiente:

- a) Trayectoria específica o especificada.*
- b) Predisposición.*

- c) *Situación de ayuda hacia una persona.*
- d) *Conocimiento de sí y de la propia relación con la realidad externa.*

A través de una metavisión, es posible apreciar un elemento transversal a todos. Se trata de una lógica implícita en cada palabra e idea, consistente en la **necesidad** de una filosofía, cosmovisión o sistema axiológico para que cada una adquiriera un sentido. En a) *trayectoria específica o especificada*, se requiere definir a dónde y por dónde; en b) *predisposición*, se refiere a un estado anticipado para entender, dicho estado puede estructurarse por una filosofía, cosmovisión o sistema axiológico; en c) *situación de ayuda hacia una persona*, para que pueda establecerse, indiscutiblemente se requiere de valores o elementos que puedan explicitar, clarificar y dar certidumbre a esa situación de ayuda; y en d) *conocimiento de sí y de la propia relación con la realidad externa*, se presenta un estado de conciencia respecto a la propia persona y a su entorno, lo cual se logra si existe una base desde al cual juzgar lo que se aprecia. Por lo tanto, Orientación se refiere a una *condición abierta y potencialmente determinada en su trayectoria por una filosofía, cosmovisión o sistema axiológico*, en donde se establece tanto una situación de apoyo interpersonal como de la generación de una conciencia de sí mismo y del entorno.

En cuanto a la situación que guarda el componente Educativa, el lector ha podido distinguir en la sección 1.2.2 algunas palabras e ideas claves, tales como:

- a) *Transmisión de la cultura y de sus productos entre los seres humanos pertenecientes a una comunidad determinada ya sea de forma cultural o consuetudinaria o bien, institucionalmente.*
- b) *Labor reflexiva e ideológica que subyace al proceso educativo.*
- c) *Fines/finalidad.*

En un metavisión de las palabras e ideas para Educación, subyace una constante, a saber: la **presencia** de una filosofía, cosmovisión o sistema axiológico. En a) *la cultura y sus productos*, innegablemente se está hablando de valores humanos implicados, formas de pensar, prácticas, etc.; en b) *la reflexión y la ideología* son dialécticas; en cuanto a c), los

tres *fin*es de la Educación mencionados en la sección 1.2.2 requieren del sustento del *una* filosofía, cosmovisión o sistema axiológico. Por lo tanto, Educación se refiere a *todo el contenido humano, mismo al que se le ha venido llamado filosofía, cosmovisión o sistema axiológico, potencialmente transmisible entre individuos de un grupo social específico.*

En este punto, es posible establecer la conexión entre los dos términos de la Orientación Educativa. El primero (Orientación) denota una situación abierta y definida en su trayectoria por el segundo (Educación), esto es, por una filosofía, cosmovisión o sistema axiológico. En otras palabras la Orientación estará y será en función de lo que se intenta Educar (lo transferible). ***Por lo tanto Orientación Educativa es un concepto que se refiere a una condición abierta al contenido Educativo presente en el contexto social en el que se le pretenda operacionalizar y poner en marcha*** o bien, como lo refieren Abbagnano y Visalberghi (1995), “...la finalidad y los objetivos que los distintos autores asignan a la orientación están condicionados, aunque sean bastantes coincidentes entre sí, por el concepto de educación que se siga como base ideológica” (p. 30).

Es importante señalar que tal y como ha quedado establecido el concepto de Orientación Educativa, su práctica puede llevarse a cabo en cualquier contexto de práctica humana; sin embargo, no ha de perderse de vista que el cometido de esta tesis es presentar la Praxis Profesional Escolar de la Orientación Educativa.

PRAXIS PROFESIONAL ESCOLAR DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se propone una estructura y funcionamiento de la Orientación Educativa para su práctica profesional en la escuela, lo cual responde a dos finalidades de la presente tesis:

1. Contribuir con una estructura estándar de la Orientación Educativa para su Praxis Profesional en la Escuela.
2. Motivar la adaptación de esta estructura a diferentes niveles de un Sistema Escolar/Educativo.

2.1. Psicología y Orientación Educativa

La Orientación Educativa en tanto Praxis Profesional es un espacio disciplinar que conjuga diversas intervenciones, sobre todo de la Psicología, por lo que el establecimiento de su objeto de estudio bien podría surgir de dicha ciencia; no obstante, el comportamiento que tendría por objeto la Orientación Educativa estaría en relación a la Escuela.

La Psicología Educativa podría ser, entonces, la rama de Psicología para encausar la Praxis de la Orientación, sin embargo, cabe destacar que el objeto de estudio de la Psicología Educativa es el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arancibia y Herrera, 1999; Ausubel, 1985; Beltrán, 1997; Manterola, 2003; Santrock, 2006; Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996; Woolfolk, 2010) y la Orientación Educativa busca, además de ello, fomentar el Desarrollo Integral del ser humano (Martín y Tirado, 2007), lo cual requiere de una **atención integral**.

Las áreas de la Psicología que puede aportar son la Evolutiva o del Desarrollo, la Social, la de Personalidad, la Escolar y la de Consejería, en las cuales están presentes tres líneas: la persona y su desarrollo; la escuela y su vida; y los procesos sociales influyentes sobre la persona.

La Orientación Educativa en tanto Praxis Profesional se nutre directamente de la Psicología y de sus áreas específicas. Esta situación compromete a la Orientación Educativa como una disciplina fáctico-aplicada (Sebastián, 2003) ya que emplea los recursos aportados por otra Ciencia, los cuales fueron generados inicialmente para explicar eventos o fenómenos propios de otro contexto profesional. Esta situación tiene un lado positivo: atender directamente a las personas que requieran de procesos orientadores (con lo cual se contribuye a su Desarrollo Integral). El lado negativo de esta situación es que la Orientación Educativa, no tendría ni teoría, ni método y objeto de estudio propio, sino más bien satisface a aquellos que son determinados por las diferentes áreas de la Psicología.

2.1.1. El Psicólogo como orientador

En la sección 2.8 se encuentran enlistadas las características que debe cumplir el/la profesional que desee desempeñarse como Orientador/a. Muchas de ellas forman parte del perfil del profesional que la Psicología señala en cualquier ámbito de trabajo propio, por lo que le resulta más o menos sencillo cumplirlas; sin embargo, ¿qué tipo específico de Psicólogo puede cumplir con el perfil? Concretamente, aunque no exclusivamente, podría ser el Psicólogo Escolar quien se desempeñe en Orientación Educativa dado que sus intereses se agrupan en el proceso de escolarización, esto es, en todo lo que ocurre en la vida cotidiana de una escuela, mientras que por su parte un Psicólogo Educativo se interesa más por el proceso de enseñanza-aprendizaje; un Psicólogo Consejero prefiere el trabajo de psicoterapia; un Psicólogo Social tiende a centrarse las condiciones socioculturales en las que se gesta el proceso de enseñanza-aprendizaje. En suma el Psicólogo Escolar como Orientador Educativo prestaría servicios psicológicos integrales a toda la comunidad de una escuela, lo cual requiere de una amplia formación para intervenir apropiadamente y de una alta resistencia personal ya que se convertiría en un mediador de todos los agentes escolares (Hernández, 1990).

2.2. Definición Operativa de la Orientación Educativa

En el capítulo anterior se comentó que Sebastián (2003) ofrece dos líneas de integración de la Orientación a la escuela. La segunda es la más congruente con esta tesis pues permite una incorporación total. En base a ello pueden citarse algunas definiciones operativas de orientación:

- a) *“...la orientación educativa es el apoyo especializado que se presenta a los sujetos durante su proceso educativo, el cual comprende su desarrollo escolar, vocacional, profesional y social”* (Nava, 1993, p. 42)
- b) *“Orientar no es otra cosa que estructurar de la manera más personalizada e integral posible el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el adecuado desarrollo y socialización de los alumnos”* (Martín y Tirado, 1997, p. 16).
- c) *“...se trata de un servicio técnico personal y sistemático que se ofrece al alumnado desde el sistema educativo, con el fin de ayudarlo a conocer sus posibilidades y sus limitaciones, así como las de su medio para que tome las decisiones adecuadas para obtener el máximo desarrollo personal, académico y social y para lograr su transición a la vida activa como ciudadano, libre y responsable”* (Sampascual, et. al., 1999, p. 15).
- d) *“...conjunto de métodos y técnicas para estudiar las capacidades, valores y motivación del individuo (vocación) y los factores del ambiente que son importantes para éste en la toma de decisiones relacionadas con el estudio, el trabajo y otras actividades a lo largo de su vida (carrera); así como el conjunto de teorías para explicar este proceso”* (Sánchez y Valdés, 2003, p. 3).
- e) *“...procura brindar un acompañamiento para la formación integral, aportando ideas, valores, formas de imaginar el mundo y de estar en él. En esta acepción, sus objetivos se dirigen hacia una educación técnica y al conocimiento reflexivo y crítico de sí mismo y de la realidad sociocultural...”* (Müller, 2005, p. 34).

A partir estas definiciones se puede afirmar que la Orientación Educativa sería un proceso de acompañamiento en un formato de ayuda técnica², colaboradora, planificada, sistemática e intencional de parte del agente de orientación, con el fin de influir en el desarrollo de la

²La ayuda técnica es la que le da operatividad a la Praxis Profesional de la Orientación Educativa y la diferencia de cualquier otra forma de Orientación no institucionalizada porque implica herramientas y técnicas que sólo pueden llevar a cabo determinados profesionales del ejercicio de la Orientación.

persona, sujeto de la orientación (Soler, 1989). Dicho proceso incluye un conjunto amplio de intervenciones en distintas áreas de trabajo en las que se relacionan diversas disciplinas y conocimientos (Del Campo, 2003).

2.3. Finalidad

Al momento de establecer qué es lo que pretende lograr la Orientación Educativa, es necesario considerar tanto los contenidos de la Psicología y de sus áreas específicas (Ramírez y Flores, 1989), como el contenido ideológico de Educación (y por lo tanto, del apelativo Educativa), ya que de ello van a depender las metas, objetivos o fines que persigue la Praxis (Soler, 1989).

Resultaría evidente la imposibilidad de postular dichas entidades *a priori*; no obstante, desde la Psicología y sus áreas, puede establecerse que la finalidad es la de **coadyuvar al Desarrollo Integral del Estudiante**, lo que implica el impulso de un autoconcepto, el trabajo de percepción subjetiva y real de desarrollo personal, el favorecimiento de una salud emocional, la modificación de alteraciones conductuales y actitudinales (más no de personalidad), el desarrollo de habilidades sociales, la prevención de problemas intrapersonales e interpersonales; la personalización del proceso enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de capacidades intelectuales, entre otras situaciones (Gutiérrez y Castro, 2004; Müller, 2005; Sampascual, et. al., 1999; Sánchez y Valdés, 2003; Soler, 1989).

2.4. Principios

Entendiendo por principio a la idea fundamental sin la cual el proceder profesional no tendría razón de ser y tampoco un respaldo ético a continuación se presentan los principios señalados por diferentes autores (AMPO, 2006; Bisquerra, 2005; García y Martínez, 2003; González, 2007; Ianni, 2003; Quintero, 2003; Sampascual, et. al., 1999; Sebastián, 2003; SMP, 2010; Soler, 1989;):

1. *La Orientación Educativa debe ser comprehensiva.* Reconoce en cada una de las personas a un ser humano individual, autónomo, potencial, educable y diferente.

2. *La Orientación Educativa debe ser universal.* Indica que las prácticas orientadoras son un recurso al alcance de toda persona, sin importar la condición ideológica, económica, étnica, de preferencia sexual, etc., que posea y con o sin problemas específicos, o experiencias críticas en su vida.
3. *La Orientación Educativa debe ser continua, sistemática y progresiva.* Aduce a la acción de las prácticas orientadoras como entes de trabajo responsable, planificado y acorde a un código ético.
4. *La Orientación Educativa debe estar integrada al currículo escolar.* Señala la clarificación y reflexión desde y para todos los agentes escolares (alumnos, docentes, orientadores, directivos) en cuanto a la generación de una adecuada unificación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las prácticas de *currículo oculto* (Torres, 2005).
5. *La Orientación Educativa debe poseer una praxis interdisciplinar.* Refiere la necesidad de mantener un desempeño profesional basado en una comunicación y trabajo colaborativo entre diferentes profesionales de las ciencias humanas y de la educación (v. gr. Psicólogos educativos, clínicos y sociales, Pedagogos, Sociólogos, Trabajadores de Servicio Social, Médicos Generales y Pediatras, Especialistas en Educación Especial, por mencionar algunos).
6. *La Orientación Educativa debe ser preventiva.* Se trata de las acciones que impiden la aparición de problemas en cualquier ámbito de la persona y en cualquier nivel de acción, tanto escolar como social.
7. *La Orientación Educativa debe ser un agente de cambio social.* Reconoce que tanto la acción orientadora como el profesional a cargo de la práctica (Orientador) están insertos en un determinado contexto, por lo que todo lo que se realice se ha de llevar a cabo con miras al mejoramiento del marco sociocultural, económico y hasta político en el que se desarrolle un individuo.

8. *La Orientación Educativa debe asumir una posición o postura.* Señala que debe existir un punto de partida desde el cual se establezcan las intervenciones de la Orientación (filosofía, cosmovisión o sistema axiológico); en la medida en que exista y se consolide, la función Educativa será útil, dado que siempre se educa desde una postura.

2.5. Áreas de Trabajo

Integrar la Orientación Educativa a la vida escolar requiere de un trabajo en equipo, con diferentes agentes escolares y diversos profesionales implicados. Sánchez y Valdés (2003) comentan que la orientación brindada a los estudiantes, primeramente debe atender a su vida escolar (rendimiento académico, permanencia, eficiencia terminal), después a su etapa de vida presente y futura (como un proyecto de vida), para que de esta manera, cada estudiante pueda ejercer una proyección de sí mismo hacia caminos profesionales y/o laborales. Este panorama requiere que diversas áreas de trabajo confluyan dentro de la Orientación Educativa.

En una revisión teórica y de experiencias profesionales (Bello, 1999; Bisquerra, 2002; Bisquerra, 2005; García, 2003; Gutiérrez y Castro, 2004; Hernández, 1990; Jiménez, 2001; Krichesky, 1999; Müller, 2005; Ramírez y Flores, 1989; Reyes, 1995; Rodríguez, 1989; Sampascual, et. al., 1999; Sánchez, 2002; Soler, 1989) ha sido posible identificar cinco áreas de trabajo (Ver Tabla 2.1).

Tabla 2.1. Resumen de las áreas identificadas para la práctica de la Orientación Educativa.

Áreas	Contenido
Área Escolar o Institucional	Abarca contenidos sobre el tránsito del estudiante en la escuela. <u>Temas centrales:</u> integración, identidad y rendimiento escolares.
Área Vocacional-Profesional	Incluye contenidos que tratan el desarrollo de la carrera escolar y laboral. <u>Temas centrales:</u> autoconocimiento, motivación, vocación, toma de decisiones, oferta escolar y mercado laboral.
Área Personal	Trata aquello que es propio de la etapa evolutiva del estudiante (diferente a la escuela o del desarrollo de carrera). <u>Temas centrales:</u> desarrollo humano y prevención.

Área Familiar	Comprende la posibilidad de apoyo a la familia para impulsar el óptimo desarrollo del estudiante. <u>Temas centrales</u> : prevención, escuela para padres y asesoramiento.
Área de Apoyo a la Acción Tutorial y Docente	Implica la ayuda, capacitación y/o coordinación que se le brinda a todo profesor, sea tutor o no, para que se convierta en un agente orientador integral.

2.5.1. Área Escolar-Institucional

Hace alusión al tránsito del estudiante por la escuela, lo que implica al rendimiento escolar (mejoramiento y optimización), a la eliminación de la deserción, al aumento a la eficiencia terminal y la identidad de estudiante (Guerra, 1988, en Sánchez y Valdés, 2003).

Para atender lo relacionado al rendimiento escolar se ha desarrollado la psicopedagogía con el fin de explicar, comprender e intervenir ante los procesos psicológicos que subyacen a las dificultades de aprendizaje (Müller, 2005). La intervención se da en dos vías: atención de corte clínico y regularización académica (Sampascual, et. al., 1999).

Por otra parte, el asunto de la identidad del estudiante implica el fomento de la integración al plantel escolar. Esto implica el encuentro del estudiante sobre sí mismo, respecto a la escuela, respecto a su institución y a su comunidad. Comúnmente suele hacerse referencia al conocimiento desde el estudiante hacia el ambiente físico e institucional (Guerra, 1988, en Sánchez y Valdés, 2003).

El desarrollo y la consolidación de la identidad escolar y el rendimiento académico están interrelacionados; un estudiante que no se perciba como tal y que además, presente un débil apego hacia la escuela, difícilmente podrá mostrar un óptimo desempeño y de la misma forma, un estudiante que muestra el desempeño deseable lo mantendrá si percibe que lo que está haciendo es porque es un estudiante y se le reconoce como tal (Ausubel, 1985; Manterola, 2003; Santrock, 2006). Por lo tanto en el ejercicio de la Orientación Educativa, el área escolar-institucional adquiere relevancia crucial ya que de ésta depende en gran

medida la satisfacción en el estudiante respecto a su tránsito en la escuela como una etapa importante de su vida.

En relación al rendimiento académico, los procedimientos del área escolar-institucional se basan en modelos del aprendizaje y enseñanza (Müller, 2005), los cuales, según Santrock (2006), pueden dividirse en dos grandes bloques: conductual y cognoscitivo con diferentes variantes (Ver en Anexo 1 el “Material 1. Modelos de aprendizaje y enseñanza”).

Dependiendo del modelo que se tome como referencia para la práctica de esta área, las intervenciones pueden incluir la administración de inventarios de hábitos de estudio (Müller, 2005), el uso de herramientas para el procesamiento de información como por ejemplo, la lectura estratégica, el resumen, la síntesis, la paráfrasis, el mapa conceptual, el mapa mental, los cuadros a doble y triple entrada, entre otros. Así mismo, también se emplea el entrenamiento en exposiciones temáticas, el trabajo por proyectos o la práctica del debate; o bien, se implementan programas o métodos específicos de estrategias de aprendizaje en el aula. Para ilustrar esto, en el Anexo 1, se encuentra el “Material 2. Metodología para un aprendizaje eficaz”.

Todas las intervenciones de esta área de trabajo pueden estructurarse en tres bloques de acciones (Sampascual, et. al., 1999) que permiten establecer la temporalidad de la intervención. En la Tabla 2.2 se aprecia lo mencionado.

En cuanto a la parte del desarrollo de la identidad e integración del estudiante, las experiencias de trabajo han revelado la importancia de llevar a cabo juegos de interacción para “romper el hielo” y así propiciar condiciones de cohesión grupal, apego a la escuela, generación de valores y desarrollo personal (Jiménez, 2001; Reyes, 1995). De igual forma, paulatinamente la necesidad de administrar materiales sociométricos se vuelve fundamental ya que la exploración de las condiciones de vida social y de dinámica grupal son vitales para llevar a cabo diagnósticos e intervenciones oportunas relativas al desarrollo de la identidad (Hernández, 1990).

Tabla 2.2. Niveles de intervención en área escolar-institucional.

Acciones Preventivas = Anticipar problemas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevención y detección temprana de los problemas de aprendizaje. 2. Facilitar al profesorado orientaciones metodológicas y de evaluación.
Acciones Ordinarias = Reforzar y consolidar el trabajo hecho
<ol style="list-style-type: none"> 1. Asesorar a los profesores sobre medidas de apoyo y refuerzo educativo. 2. Realizar apoyos y refuerzos en casos específicos.
Acciones Extraordinarias = Intervención remedial
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar propuesta de trabajo para alumnos que permanecen más del tiempo establecido en un ciclo escolar. 2. Desarrollo un programa de mejoramiento curricular. 3. Adaptar el currículo para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Comúnmente, el trabajo que se realiza para el desarrollo de la identidad y la integración del estudiante está marcado en documentos oficiales que persiguen la adhesión de los educandos a las políticas establecidas para con los establecimientos escolares (Saavedra, 2004; Sánchez, 2002;).

2.5.2. Área Vocacional-Profesional

El objetivo general de esta área es el de promover en los estudiantes el desarrollo de la carrera³ escolar y laboral. Las intervenciones se encaminan a analizar el desarrollo personal y a comprender el mundo circundante (Sampascual, et. al., 1999). Para lograr esto se han aportado enfoques teóricos diversos (Álvarez, 1995, en Sebastián, 2003), la tecnología psicométrica (Aragón, Ruiz, Juárez, Olivares y Silva, 2002) y la implementación de intervenciones específicas, por ejemplo el desarrollo de planes curriculares con temas *orientadores*, talleres vivenciales, visitas a ferias de oferta educativa, asesoramiento individual, entre otros (Renomi y Álvarez, 2002).

³Carrera: Conjunto de experiencias de una persona a lo largo de su vida. Incluye lo relacionado a la escuela, el trabajo, actividades sociales y el propio hogar (Sánchez y Valdés, 2003).

Para muchos (Bisquerra, 2002; Bisquerra, 2005; García, 2003; Ramírez y Flores, 1989; Sampascual, et. al., 1999; Soler, 1989) el uso de los adjetivos Vocacional y Profesional es indistinto y en la práctica es más o menos aceptable la indistinción porque la meta es el fomento al desarrollo de la carrera. Por el contrario, a nivel conceptual sí puede dividirse el contenido de lo Vocacional y lo Profesional.

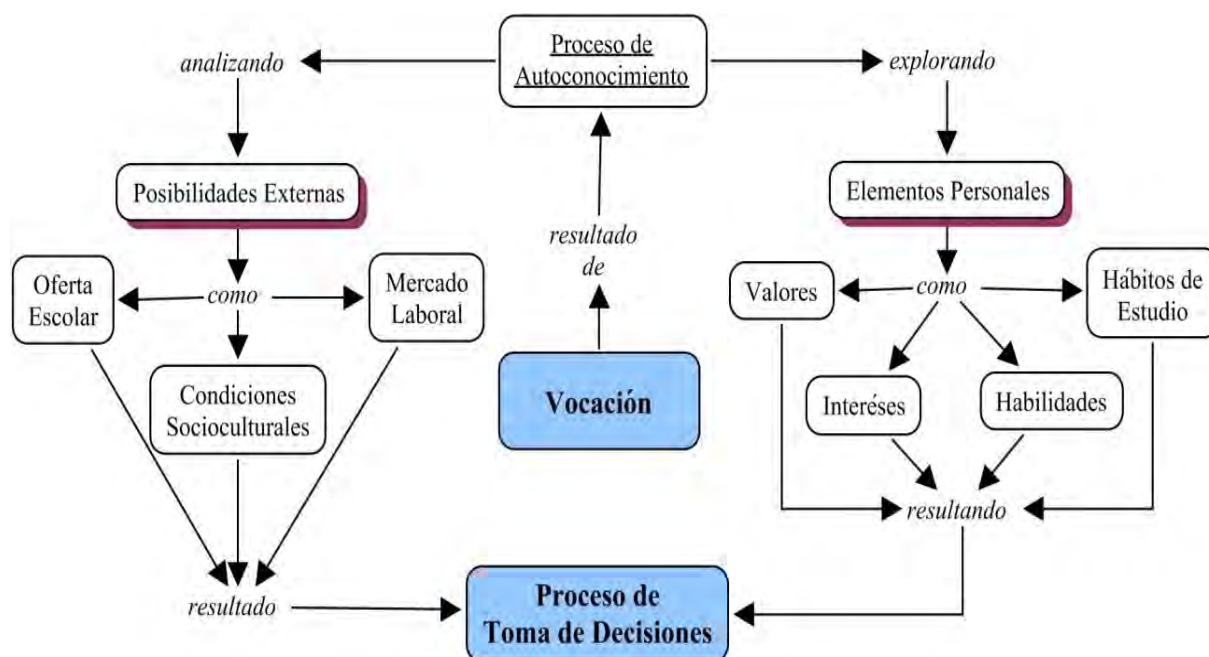


Figura 2.1. Estructura de conceptos que conforman las partes vocacional y profesional.

Para la parte Vocacional se identifica un concepto central: la vocación⁴ (Aisenson, 2002; Rodríguez, 1989; Sánchez y Valdés, 2003; Sebastián, 2003) que resulta de un proceso de autoconocimiento “...por medio del cual el individuo va a descubrir, en primer lugar, cuáles son los aspectos de su persona que son importantes para elegir la ocupación que en el futuro, en su vida adulta, va a desarrollar; en segundo, cuáles son sus intereses y habilidades; en tercero, conocer las características deseables para cada una de las diferentes áreas ocupacionales; por último, cómo compaginar ambos aspectos, es decir, cómo las características de sus aptitudes, personalidad, valores, motivaciones y hábitos de estudio se relacionan y compaginan con sus intereses vocacionales” (Aragón, et. al., 2002, p. 120).

⁴ Vocación: “...resultado de un conjunto de experiencias y características personales que se forman y modifican durante toda su vida, con base en el ambiente existente en cada una de la etapas de su desarrollo, hasta dar como resultado la toma de decisión ocupacional” (Sánchez y Valdés, 2003, p. 65).

Para lo Profesional se identifica como concepto central al Proceso de Toma de Decisiones (Renomi y Álvarez, 2002) que se compone de otros que comprenden la exploración de la oferta escolar, del panorama del mundo laboral y las condiciones socioculturales (Aisenson, 2002; Sánchez y Valdés, 2003; Sebastián, 2003). Al respecto Duarte y Bahia (2005) comentan que “...*los sujetos se constituyen a lo largo de sus vidas a partir de su actuación en un mundo material/cultural... [inmersos] en relaciones sociales marcadas por las formas de producción...*” (p. 5). En la Figura 2.1 se muestran las relaciones existentes entre los elementos mencionados.

Para llevar a cabo la intervención, la evaluación psicométrica es una de las vías cuyo proceso aporta elementos para el autoconocimiento. Aragón, et. al. (2002) proponen una batería psicométrica que incluya instrumentos que exploren las siguientes áreas:

- a) *Inteligencia o aptitudes*. Se evalúan estas dimensiones para obtener información relativa a la capacidad general y específica del estudiante respecto a una tarea particular. Los resultados contribuyen con información relativa *al grado de éxito* futuro en una ocupación. Entre los instrumentos psicométricos para este ámbito se encuentran:
 - a. Escalas de Inteligencia de Cattell, Factor “g”, Escalas 2 y 3.
 - b. Prueba de Aptitudes Diferenciales-5 (DAT-5).
 - c. Escalas Weschler de Inteligencia (WPPSI, WISC Y WAIS).

- b) *Hábitos de estudio (HE)*. Se trata del conjunto de habilidades personales para incorporarse a las prácticas escolares. La exploración de HE aporta información que ayuda a pronosticar el *grado de éxito* durante un itinerario de formación escolar-profesional. Entre los psicométricos para este ámbito se encuentran:
 - a. Inventario de Hábitos de Estudio de Pozar (IHE).

- c) *Personalidad*. En ésta área se lleva a cabo una exploración de los rasgos de personalidad predominantes en el estudiante. Los resultados ayudan a determinar la *compatibilidad* del estudiante con el ambiente escolar, laboral y con el conocimiento o saber relacionado con el área de interés. Entre los instrumentos psicométricos se encuentran:

- a. Cuestionario de Personalidad para Edad Adulta de Cattell (16 PF).
 - b. Cuestionario de Personalidad para Adolescentes de Cattell (HSPQ).
- d) *Valores*. Se trata del conjunto de cuestiones personales que pueden determinar lo que el estudiante hace y el camino para conseguirlo. Su medición resulta importante porque los resultados aportan indicadores sobre *la satisfacción y el desarrollo* de una persona en el campo profesional y laboral. Entre los instrumentos psicométricos están:
- a. Cuestionario de Valores Personales (SPV) de Gordon.
 - b. Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV) de Gordon.
 - c. Estudio de Valores de Allport, Vernon y Lindzey.
- e) *Intereses*. Este aspecto permite conocer cuáles son las preferencias ante ciertas áreas de conocimientos, profesiones y espacios laborales. Los resultados de las pruebas ayudarían a pronosticar la *satisfacción* en lo que se ha elegido hacer. Entre los instrumentos psicométricos para este ámbito se encuentran:
- a. Escala de Preferencias Vocacionales de Kuder.
 - b. Escala de Preferencias Personales de Kuder.
 - c. Búsqueda auto-dirigida, forma J de Holland (que a su vez es una prueba que intenta, por sí misma, evaluar personalidad, valores e intereses).

Otra forma para explorar lo vocacional es el uso de materiales de exploración cualitativos y personales, como por ejemplo un cuestionario de frases incompletas como el propuesto por Renomi y Álvarez (2009) en el que a través de composiciones verbales se solicita al estudiante que reflexione sobre su propia condición (Ver en Anexo 1 el “Material 3. Cuestionario de frases incompletas”).

Otro recurso de trabajo en ésta área son los talleres o cursos. Duarte y Bahía (2005) proponen un programa de orientación profesional para estudiantes de bachillerato. La estructura comprende un taller de quince sesiones de dos horas cada una para un grupo de hasta quince jóvenes, con tres módulos temáticos. El objetivo general del taller fue estimular la toma de decisiones respecto al ámbito profesional. En el Anexo 1 se encuentra

el “Material 4. Taller Vocacional-Profesional” que presenta una tabla con la estructura y contenido del mismo.

2.5.3. Área Personal

Bajo el supuesto de fomentar el Desarrollo Integral del Estudiante, la Orientación Educativa debe incluir de forma explícita el área personal, en la que se llevan a cabo intervenciones preventivas o remediales para apoyar en situaciones conflictivas personales propias de la edad de los estudiantes y que no son atendidas por alguna de las otras áreas de trabajo (Guerra, 1988, en Sánchez y Valdés, 2003). El objetivo es buscar una mejor integración del estudiante consigo mismo y con las diferentes áreas de su vida (Müller, 2005). El proceder en esta área radica en detectar y planificar una intervención en situaciones que están afectando directamente el desempeño académico del estudiante (Maruny, 1989).

Poco se ha trabajado esta área, pues lo más importante para las Escuelas es el rendimiento académico, sin embargo, el enfoque de psicoterapia Centrado en la Persona de Carl Rogers, que paulatinamente se ha introducido a la práctica escolar y que más que un modelo, es una forma de abordar las problemáticas humanas, se ha convertido en el punto de inicio para abordar el desarrollo del estudiante más allá del *ser estudiante* (Manterola, 2003).

Para trabajar en esta área pueden llevarse a cabo talleres vivenciales. Salmurri y Blanxer (2002) implementaron un programa para la educación emocional en una escuela de educación básica. Los autores parten de las premisa de que el aprendizaje, entrenamiento y práctica de diversas habilidades de autocontrol, cognitivas, conductuales y de interacción social, ayudan a reducir la violencia y la agresión en la escuela, además de reducir la frecuencia de conductas antisociales y autodestructivas, y contribuyen a mejorar la adaptación escolar, social y familiar, la autoestima, el autocontrol, así como la interacción y comunicación con otras personas. El programa se llevó a cabo en veinte sesiones de una hora y media de duración, con un arreglo experimental con grupo control y grupo experimental y evaluación pretest y postest. Los resultados demostraron que la función implementación de este tipo de actividades e inciden positivamente tanto en el estudiante como en la vida del plantel escolar.

2.5.4. *Área Familiar*

La familia se convierte en el sistema colaborador imprescindible por derecho propio de la Orientación Educativa, así que su existencia y dinámica tiene un gran peso sobre la funcionalidad y éxito en cualquier programa que desee implementar el equipo de Orientación. Entre las acciones que pueden llevarse a cabo desde la Orientación para la familia se encuentran las siguientes (Sánchez y Valdés, 2003; Soler, 1989):

- a) Asesoría en la prevención de conflictos que pudieran presentarse durante el desarrollo familiar.
- b) Intervención cuando la familia ha perdido su capacidad orientadora.
- c) Intervención para potenciar los recursos que la misma familia posee.
- d) Asesoramiento a padres para fomentar una optimización en el desarrollo de la estructura de autoridad que poseen al interior de la familia.
- e) Guiar e instruir a los padres respecto al proceso evolutivo de sus hijos.
- f) Mantener una estrecha comunicación sobre la realidad escolar y el desempeño escolar de los hijos.
- g) Fomentar en los padres actitudes de colaboración y comprensión de los comportamientos y aprendizajes escolares de sus hijos.

2.5.5. *Área de Apoyo a la Función Tutorial y Docente*

Una de las consecuencias de integrar la Orientación Educativa a la escuela es la demanda de participación de todos los profesores (González, 2008; Krichesky, 1999; Sebastián, 2003) bajo el supuesto de que todo agente escolar posee el potencial orientador, ya sea de forma intencionada o no consiente (Gutiérrez y Castro, 2003; Renomi y Álvarez, 2002).

A la forma orientadora de la que participan los profesores se le ha denominado de diferentes formas. En esta tesis se preferirá el indicativo de **Función Tutorial** ya que refiere la acción orientadora, de acompañamiento o guía que podrían ejercer los docentes⁵ como una actividad (intencionada o no consiente) que está incluida por sí misma en el cotidiano de

⁵ Aquí únicamente está abordándose la Función Tutorial desde un docente, sin embargo, existen otros tipos de tutorías: entre pares o por un experto.

cada profesor (Maruny, 1989; Müller, 2005). Por Función Tutorial se entiende lo siguiente un “...proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza” (ANUIES, s/f).

La definición anterior hace referencia al enfoque de la Función Tutorial Centrada en el Estudiante⁶ y en el perfeccionamiento de su proceso formativo, que considera a aquel como protagonista del proceso de trabajo; el docente-tutor, por su parte, se convierte en acompañante del estudiante y facilitador del proceso de autodeterminación (González, 2008).

El objetivo general de la tutoría es contribuir al Desarrollo Formativo Integral del estudiante (Müller, 2005; Renomi y Álvarez, 2002). Específicamente persigue las acciones enlistadas a continuación:

- Fomentar el autoconocimiento y autodeterminación del estudiante (González, 2008).
- Personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Planas, 2002).
- Prevenir e intervenir oportunamente en problemas concretos personales del estudiante (Planas, 2002; Renomi y Álvarez, 2002; Vales, Ramos y Olivares, 2009).
- Intervenir directamente en el desempeño académico del estudiante con el fin de mejorarlo, de evitar la deserción y de lograr mayor eficiencia terminal (ANUIES, s/f; Soler, 1989; Vales, Ramos y Olivares, 2009).

La operatividad de la Función Tutorial podría resultar paradójica para sus agentes educativos (docentes) porque los contenidos de trabajo que suelen abordar con los estudiantes son similares a los que se abordan en las diferentes áreas de trabajo de la Orientación Educativa. La diferencia no radica en el contenido temático, sino en el agente orientador, pues en muchas ocasiones, los estudiantes prefieren la confianza y el acompañamiento que les inspira un determinado profesor (Müller, 2005).

⁶ El otro enfoque es el de la Función Tutorial Centrada en el Docente (González, 2008).

La ocupación de la Orientación Educativa respecto a la Función Tutorial es la de ser un espacio de capacitación o entrenamiento, coordinación e integración de los profesores en la labor de tutores, ya que comúnmente no poseen la formación para abordar al estudiante cuando solicita el apoyo (Planas, 2002; Reyes, 1989).

Se denomina docente-tutor al agente orientador de la Función Tutorial. Al respecto Gutiérrez y Castro (2003) explicitan un perfil, que en diversos momentos también encuentra parecido con el que constituye al Orientador Educativo (Ver Sección 2.8). Planas (2002) señala que “se requiere un mínimo de formación, que hace falta una planificación para llevar a cabo un programa serio de acción tutorial, o incluso que son necesarias unas condiciones personales y una actitud favorecedora. Pero ¿es que esos mismos requisitos no hacen falta para desempeñar la labor docente?” (p. 182).

Existen dos grandes diferencias entre el perfil del Orientador Educativo y el de Docente-Tutor. La primera radica en que el Orientador Educativo ya sabe que es su responsabilidad efectuar un autoanálisis de su persona, de su Ser y de su existencia para saber el grado de intersubjetividad que desplaza en cada relación estudiante-orientador que efectúa; el Docente-Tutor no lo sabe, lo cual hace conveniente dar un vistazo al estado personal para poder desempeñar con éxito, con salud emocional y con la distancia personal apropiada, la relación con los estudiantes (González, 2008; Müller, 2005). Marina Müller (2005) comenta que el Docente-Tutor debe “...conocer el modo de aprendizaje de los mismos educadores, y los conflictos que involucra el aprendizaje para todo ser humano, ya sea como incorporación de información y construcción de conocimiento o como proceso subjetivo, altamente individual, original, único, impregnado de afectos, sabiendo que la manera de vivenciar la subjetividad es una buena medida una producción social e histórica” (p. 29) y propone una serie de preguntas destinadas a los Docentes-Tutores con el fin de iniciarlos en el proceso de reflexión y autoanálisis de su práctica como agentes orientadores, sujetos con carrera profesional y seres humanos en sí mismos. Las preguntas son las siguientes⁷:

⁷ En el Anexo 1, “Material 5. Cuestiones para pensar” el lector podrá encontrar unos bloques de preguntas que serán de utilidad tanto al Docente-Tutor, como al Orientador Educativo, incluso al Docente común.

- ¿Qué motivaciones le llevaron a elegir la docencia o tutoría como ocupaciones y a permanecer e intentar crecer en ellas?
- ¿Qué bienes y valores se movilizan y se transmiten desde su quehacer docente?
- ¿Cómo desempeñar los roles docente-tutor marcados por conflictos y límites desde lo personales, lo institucional-ocupacional, lo social, lo económico, de modo que mejoren los docentes su tarea y con ella, su calidad de vida?

La segunda diferencia entre Orientador Educativo y Docente-Tutor es que el primero concentra y coordina toda la acción orientadora del centro escolar, así como promotor del mejoramiento del desempeño docente, mientras que el segundo tiene un campo de acción más reducido, circunscrito a su práctica como enseñante. Como dice Rafael Bisquerra (2002): “la tutoría es orientación pero no toda la orientación es tutoría” (p. 279).

A manera de conclusión puede afirmarse que la Función Tutorial es el área de la Orientación Educativa en la que el papel central lo llevan los docentes convertidos y legitimados como Docentes-Tutores, apoyando su práctica en la capacitación que le pueda ofrecer el Orientador Educativo; además, la Función Tutorial es benévola para los estudiantes, porque como ya se mencionó, genera un formato de preferencia en donde aquellos se sienten más cómodos con un profesor en particular. Para los docentes también es benévolo porque les permite trascender su práctica como enseñantes y transmisores de conocimiento hacia una reflexión sobre su *Ser* como un agente que causa impacto y por lo tanto, le invita a visualizar como perfectibles su trabajo y su propia persona, dado que es con su ejemplo personal con el que orienta. Para la Orientación Educativa el beneficio se ve reflejado en la distribución equitativa de trabajo orientador y con ello, la disponibilidad de tiempo y espacio para desarrollar la planeación escolar, la planificación de sesiones de trabajo para abordar las temáticas de cada área, el asesoramiento a los docentes tutores y el desarrollo de investigación dentro del mismo centro escolar.

2.6. Enfoques

Por enfoque se entiende al conjunto de conceptos y principios que intentan explicar algún objeto de estudio o de trabajo e intervención. Se denomina enfoque porque no alcanza el

estatus de consolidación teórico para explicar la compleja realidad que intenta expresar (Sebastián, 2003).

La mayor parte de los enfoques presentes en la Orientación Educativa han sido desarrollados a partir de diversas fuentes profesionales, así como para explicar los trabajos del área vocacional-profesional, con el fin último de que el estudiante tome una decisión respecto a su futuro; no obstante puede estructurarse una compilación de corrientes teóricas que se han construido desde la Psicología y que son aplicables a la práctica profesional de la Orientación Educativa (Ver Tabla 2.3).

Tabla 2.3. *Corrientes teóricas aplicables a la práctica de la Orientación Educativa (Cfr. Manterola, 2003 y Sánchez y Valdés, 2003).*

Corriente	Características	Aplicaciones
Rasgo-factor	Estima los atributos de la persona en la elección de una carrera.	Compara los atributos ideales con los actuales.
Cognitiva	Enfocada hacia estrategias de solución de problemas en términos de conceptos estructurales.	Establece logros y capacidades ideales y pretende medir su existencia actual o potencial
Desarrollista	Enfocada a habilidades que se han desarrollado en función de un patrón de desarrollo progresivo y predecible (edad).	Establece la capacidad de demostrar que determinadas conductas son apropiadas al nivel de desarrollo de acuerdo a la edad, madurez, etc.
Psicodinámica	Establece las necesidades que determinan las conductas que llevan a la satisfacción de las pulsiones primarias.	Identifica la aceptación de resolución de estas necesidades. Reconoce motivaciones inconscientes.

Conductista	Se refiere a un repertorio de conductas determinadas por contingencias ambientales (reforzador).	Identifica los estímulos del ambiente y las respuestas que estos provocan en las personas.
Aprendizaje social	Enfoca hacia los mecanismos de aprendizaje social de las conductas y el modelaje.	Establece los modelos y mecanismos de asociación e identificación para aprender las conductas vocacionales.
Humanista	Se conceptualiza a la persona como un ser integral, con valores y aspiraciones.	Conceptualiza al aprendizaje como un proceso que permite a una persona transformarse significativa y permanentemente.
Socio-lógico	Describe los papeles sociales, marco legal, derechos y responsabilidades de la persona.	Estudia a la persona dentro de las normas y valores de su grupo.
Económico	Considera los recursos, riesgos y ganancias de la persona en función de los riesgos y ganancias de una empresa o situación.	Evalúa el costo, demanda, oferta y valor comercial de determinada actividad.
Heurístico/dinámico	Maneja supuestos probalísticos en la toma de decisiones y la dinámica de grupos en la solución de problemas.	Identifica un problema como un proceso dinámico fundamental en una fantasía y lo confronta como una realidad.
De toma de decisión	Enfoca los procesos de toma de decisión vocacional.	Estudia los elementos importantes para el proceso de decisión (por ejemplo madurez, valores información, etc.).

Los enfoques y las corrientes teóricas se convierten en una base sólida para el ejercicio de la Orientación Educativa, pues proporcionan fundamento, estructura y funcionalidad a las intervenciones en sus diferentes áreas de trabajo. Para el psicólogo que trabaja en la Orientación, emplear enfoques y corrientes teóricas le confiere a su práctica coherencia y certidumbre.

2.7. Modelos

Un Modelo es una estructura fáctica para ordenar el trabajo. En el caso de la Orientación Educativa, se refiere a la forma para llevar a cabo las intervenciones pertinentes (Pérez y Blasco, 2003), situación que depende directamente de los enfoques empleados (Sampascual, et. al., 1999). En una revisión de diversas fuentes (Bisquerra, 2002; Pérez y Blasco, 2003; Sampascual, et. al., 1999; Sanz, 1998; Sebastián, 2003) se ha podido detectar la existencia de cinco modelos comunes para la práctica de la Orientación Educativa.

1. *Modelo clínico, de consejo o de intervención directa individualizada.* Ofrece ayuda individual que permita al estudiante satisfacer, prevenir o resolver situaciones relevantes o problemáticas. Generalmente las acciones son remediales o terapéuticas; prevalece la intervención *uno a uno*. Es un proceso de trabajo ajeno al proceso escolar-educativo; su desenvolvimiento se lleva a cabo de forma externa a la institución escolar; precisa de la asistencia de un especialista terapeuta; la intervención es aislada e insuficiente; se presentan dificultades para reconocer los avances reales de la acción orientadora; podría duplicar los esfuerzos del personal de orientación con los usuarios recurrentes.
2. *Modelo de Consultoría.* Proporciona asistencia especializada a los agentes escolares o a la organización escolar en su conjunto para diseñar un plan de acción de mejora en resultados académicos y educativos. La intervención es indirecta respecto al alumno; la comunicación entre el alumno, el cliente asesorado (la escuela y sus agentes) y el consultor es triangular y unidireccional; la relación de trabajo es totalmente de consulta en donde predomina la exposición del problema ante los especialistas, antes que la participación de estos sobre el problema; puede tornarse preventiva, asistencial y de desarrollo; no hay enfoque o corriente teórica definido, predomina una postura ecléctica; demanda de la disposición de los agentes escolares-educativos-orientadores para ser entrenados; puede dar apoyo tanto a los modelos de servicios y programas; es un modelo cooperativo e integrador ya que conecta a distintos responsables de la educación; puede ser útil para la planificación de diseño de actuaciones grupales; la intervención es indirecta con formación de colaboradores y coordinación de agentes de impacto (triángulo de la consulta = orientado, orientador, consultor).

3. *Modelo de servicios*. Brinda prestaciones para atender disfunciones, carencias o necesidades experimentadas conforme estas van surgiendo en la comunidad escolar. La intervención se hace directamente sobre las partes implicadas en la situación a resolver; es un trabajo ajeno al proceso escolar (sin contextualización); implementa un enfoque centrado en el problema; estructura la intervención por objetivos alcanzables; en ocasiones suele incurrir en el asesoramiento; es el más extendido y aceptado socialmente por ser pragmático; suele trabajar sin objetivos específicos dado que atiende demandas espontáneas, no estructuradas y analizadas de antemano; es remedial y reactivo; no dice por qué y para qué lo hace, sólo qué hace; genera responsabilidades subprofesionales o administrativas en los orientadores; sólo funciona a causa de una solicitud o por la presencia de un problema.

4. *Modelo de Programas*. Planifica intervenciones para un determinado contexto, dirigido al logro de metas. Se trata de un modelo que comprende el análisis del contexto de trabajo (necesidades, agentes sociales y recursos materiales disponibles). Abarca lo siguiente: actuación directa con el estudiante, sobre todo de forma grupal; principios basados en prevención, desarrollo personal y social e intervención comunitaria; se desenvuelve de forma totalmente contextualizada; participan todos los agentes escolares que puedan adquirir una figura orientadora (docentes); tiene apertura con familias y la comunidad de alrededor; evalúa constantemente su desempeño para mejorar la programación. Aunque también presenta algunos inconvenientes tales como la dificultad de integrarse de forma efectiva a la vida escolar debido a la estructura orgánica de la misma (dinámica cotidiana y niveles de participación de los agentes educativos).

El modelo de programas es uno de los más efectivos en términos de cobertura de las necesidades de la población escolar y del contexto sociocultural por lo que su estructuración requiere un buen desarrollo. En relación a esto, Sanz (1998), detallan las fases del ciclo de un programa de orientación (Figura 2.2).

Para que este modelo revele su impacto es primordial recurrir a la evaluación del mismo. La forma específica propuesta por Sanz (1998) para evaluar el programa de orientación es a través de un cuadrante que consiste en lo siguiente (Tabla 2.4):

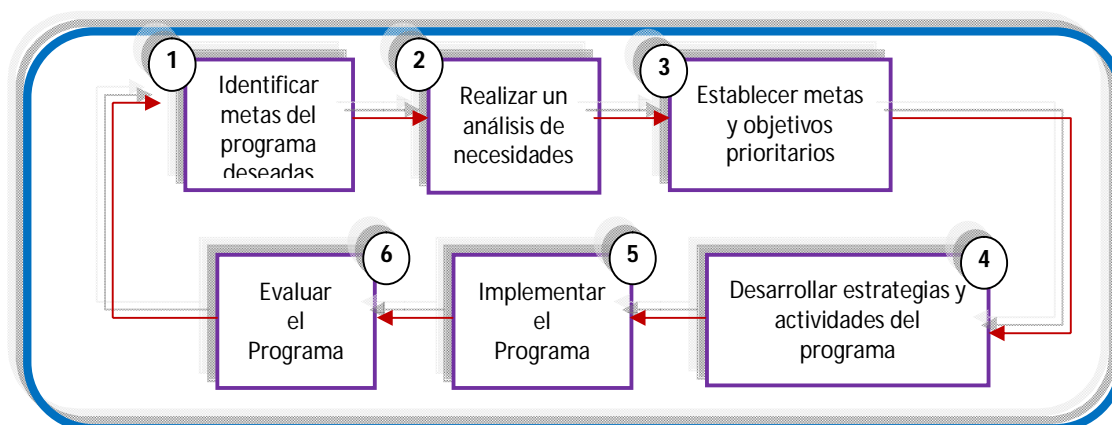


Figura 2.2. Ciclo de un programa como enfoque de trabajo en Orientación Educativa.

Tomado de Sanz (1998).

Tabla 2.4. Análisis por el cual se determina la evaluación del programa de Orientación Educativa.

	Información Cualitativa	Información Cuantitativa
Evaluación Transaccional	<p><i>Categoría I</i></p> <p>¿Qué información descriptiva puede ser aportada para fundamentar lo que hace el orientador?</p>	<p><i>Categoría II</i></p> <p>¿Qué información cuantitativa puede aportarse para fundamentar lo que hace el orientador?</p>
Evaluación de Producto	<p><i>Categoría III</i></p> <p>¿Qué información descriptiva puede aportarse para establecer los efectos de la intervención orientadora?</p>	<p><i>Categoría IV</i></p> <p>¿Qué información cuantitativa puede aportarse para establecer los efectos de la intervención orientadora?</p>

Otra forma en la que se puede evaluar la efectividad de un programa es mediante la administración de cuestionarios, encuestas o pruebas psicométricas que permitan saber el grado de incidencia de las acciones del programa sobre los destinatarios finales.

5. *Modelo de Integración Curricular.* Satisface las demandas espontáneas de un plantel escolar, a través de estrategias de intervención diseñadas *a priori*, comúnmente establecidas

desde las políticas en materia escolar o educativa. Entre los rasgos principales de este modelo se encuentran los siguientes: el agente central de la planeación, intervención y asesoramiento es el Departamento de Orientación Educativa; los agentes de orientación son absolutamente todos los actores escolares: docentes, orientadores y padres de familia; el Departamento de Orientación Educativa es una instancia que pertenece al plantel escolar; el Departamento se convierte en el coordinador de la participación de todo el equipo de profesores; las acciones orientadoras se integran a los planes de estudio; su desarrollo está relacionado con el modelo de consulta.

2.8. El Orientador Educativo

Müller (2005) comenta que para que el Orientador haga lo que le corresponde (Orientar) sólo le será "...posible al escuchar al alumno y promover su reflexión; al poner en palabras las ideas, fantasías, temas, las expectativas actuales y respecto al futuro; al promover la entrada al mundo social y ocupacional" (p. 39). En otras palabras, el Orientador requiere de una formación y una capacidad específicas para llevar buen término la empresa de Orientar. Schmidt (1993) se pronuncia al respecto y comenta que el trabajo que realiza el Orientador Educativo consiste en apoyar a los estudiantes para que se enfrenten a los retos de su actualidad y se conviertan en un factor de potencialización de su desarrollo y sus habilidades personales. De igual forma ha de ser un facilitador de la toma de decisiones de los estudiantes y de las personas en general (Sánchez y Valdés, 2003).

El perfil del Orientador Educativo –como el de cualquier otro profesional del área escolar– ha de estructurarse en dos áreas, a saber: sub-perfil teórico-profesional y sub-perfil personal-humano (Tyler, 1990). Para el primero se ha de entender todo lo relativo a su formación como agente preparado profesionalmente, mientras que el segundo se constituye de ciertas características personales que le confieren la capacidad de adaptación a un trabajo que implica la relación con otros y por lo tanto con valores humanos, morales y éticos diferentes a los propios.

Después de una revisión no definitiva (Müller, 2005; Renomi y Álvarez, 2002; Sánchez y Valdés, 2003; Tyler, 1990), pueden precisarse los contenidos para el sub-perfil teórico-profesional en el que puede incluirse las siguientes dimensiones:

1. Poseer grado de Licenciatura en Psicología, Psicología Educativa, Pedagogía o Especialidad en Orientación Educativa, con los permisos oficiales correspondientes.
2. Ser miembro de una sociedad de profesionales en su ramo que avale su práctica.
3. Adherir su práctica al Código Ético vigente en materia de Orientación Educativa y de su profesión de formación.
4. Conocer las normatividades vigentes que regulen su ejercicio profesional.
5. Estar al tanto de la historia social, cultural, política y económica de su lugar de trabajo y del estudiante.
6. Capacitarse constante para mejorar su nivel de profesionalización.
7. Conocer la oferta educativa de los respectivos niveles escolares.
8. Conocer la etapa de vida del alumno.
9. Conocimiento sobre dinámica de grupos.
10. Dominar el desarrollo de entrevista en diferentes niveles.
11. Manejar con eficacia la comunicación verbal y la no verbal.
12. Manejar adecuadamente instrumentos de medición (psicometría).
13. Poseer conocimiento amplio sobre teorías psicológicas y de la Orientación.
14. Conocer diversas técnicas pedagógicas (lúdicas, expresivas, formativas, multimedia, informáticas, dramáticas, cuestionarios, dinámicas grupales, sociogramas, observación, fichas de seguimiento).
15. Manejar competentemente todo lo relacionado a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
16. Participar en cuerpos colegiados para compartir experiencias, renovar y supervisar su práctica.

Para el sub-perfil personal-humano, las características más deseables son:

1. Autorregulación o disciplina.
2. Tolerancia a la frustración.
3. Capacidad de afrontamiento a los problemas.
4. Poseer un alto grado de autoconocimiento.
5. Actitud de apertura y de comunicación.
6. Predisposición y disposición para el trabajo colaborativo con el equipo de colegas.

7. Equilibrio afectivo / Estabilidad emocional.
8. Que admita el conflicto en su propia persona y en los demás en sus diferentes niveles y que pueda reflexionarlo.
9. Demostrar interés auténtico y aceptación incondicional por la persona del estudiante.
10. Poseer tanto la aptitud como la actitud de reflexión y autocrítica de su propio trabajo.
11. Alto grado de adaptabilidad y flexibilidad ante el entorno social.
12. Liderazgo y actitud directiva (proactividad).
13. Actitud de apertura, atención y servicio.
14. Habilidades de empatía para las problemáticas individuales, grupales e institucionales.
15. Amabilidad y cordialidad.
16. Distinguir su propia persona y sus límites de la de los otros.
17. Evitar la práctica de la enseñanza como una forma de manipulación, dominio o control de las acciones libres de los estudiantes.
18. Capacidad de promover en sí mismo y en los demás la elaboración de un proyecto vital que trascienda las circunstancias educativas y ocupacionales.

2.9. Funciones de la Orientación Educativa

Aunque las funciones de la Orientación Educativa dependan en gran medida del enfoque y del modelo que se elija, se pueden precisar nueve categorías que proporcionan una organización de las mismas (García y Martínez, 2003; Sebastián, 2003).

1. *De prevención.* Encaminadas a anticipar la aparición de problemas o a reducir el impacto de éstos cuando ya se han presentado. Se realiza un diagnóstico para detectar necesidades y situaciones de riesgo.
2. *De asesoramiento.* Comprende situaciones de interacción intencionada en donde una parte (la demanda) manifiesta un problema o asunto por resolver y otra (el asesor) proporciona información enfocada hacia una solución. Por ejemplo propiciar la aplicación de nuevas tecnologías educativas y metodologías de estudio para profesores y alumnos; asesorar al profesorado en todo lo que implica un conocimiento de la psicología del alumno; proporcionar a los profesores apoyo en su función tutorial,

facilitándoles pautas de observación sistemática, registros de conducta, técnicas de dinámica de grupo, técnicas de modificación de conducta, etc. (Soler, 1989).

3. *De apoyo y consejo.* Se trata, por un lado de la colaboración con el trabajo realizado por otras instancias, agentes escolares o actividades; por otra parte, se involucra en la atención directa de estudiantes y de toda la comunidad escolar en un formato personalizado. Algunas acciones son: establecer alianzas de colaboración con las familias de los alumnos (Marchesi 1993, en Sampascual, et. al., 1999); implementar programas-modelo o terapias-tipo de recuperación o reeducación escolares (Soler, 1989); organizar y/o colaborar en encuentros colectivos con los padres, de tipo informativo y/o formativo, además de las entrevistas individuales que las funciones anteriores demandan, y muy especialmente para la dinámica de la orientación familiar (Sánchez y Valdés, 2003).
4. *De información.* Se compone de acciones de difusión y transmisión de información relacionadas con las diferentes áreas de trabajo a diferentes agentes escolares.
5. *De evaluación y diagnóstico.* Comprende la utilización de instrumentos pertinentes para detectar problemas o necesidades de estudiantes, docentes, institucionales o familiares con el fin de implementar una intervención. Por ejemplo: diagnosticar individualmente a los “casos difíciles” elaborando programas de desarrollo individual y efectuar el correspondiente seguimiento en estrecho contacto con los docentes; participar en la evaluación del rendimiento del plantel escolar de acuerdo con los objetivos propuestos y las necesidades de la sociedad y de la comunidad de la que forma parte (Soler, 1989).
6. *De coordinación.* Se trata de las acciones en las que la Orientación funge como espacio de contacto entre dos o más agentes o situaciones escolares, por ejemplo, identificar los recursos humanos y materiales disponibles para poder trabajar; conocer el plantel educativo; colaborar interdisciplinariamente con profesionales de apoyo; analizar las interacciones personales en la escuela; lograr una mayor operatividad en la fijación de los objetivos específicos del plantel, en las relaciones interpersonales en el mismo, en las propias de la institución escolar con los padres de los alumnos y su acoplamiento,

aprovechamiento y actuación sobre el nivel comunitario y sus recursos (Soler, 1989; Marchesi 1993, en Sampascual, et. al., 1999).

7. *De planificación.* Se relaciona con la elaboración de proyectos de acción global a través de planes de gestión de recursos materiales y humanos, así como de búsqueda de recursos y de colaboración con otros agentes escolares.
8. *De mediación.* Acciones específicas para resolver problemas entre las partes implicadas en un conflicto. Algunos ejemplos de ellos son la mediación en conflictos familiares que afecten el rendimiento del estudiante (Fonkert, 2000) o el uso de la mediación como un recurso para resolver conflictos al interior de la escuela (Luna y Oppenheimer, 2003).
9. *De investigación.* Es el conjunto de acciones propias de la labor científica. Las metas son: contribuir a los conocimientos que posee la Orientación Educativa, mejorar la comprensión de los problemas atendidos y legitimar la Praxis.

2.10. Retos que enfrenta la Orientación Educativa

Son tres condiciones las que afectan principalmente a la Praxis de la Orientación Educativa: a) cambios socioculturales en el siglo XXI, b) cambios en los sistemas escolares y educativos y c) estado de desarrollo de la misma Orientación Educativa.

2.10.1. Cambios socioculturales en el siglo XXI

Por una parte, el desarrollo económico propio de la Revolución Industrial, la Revolución Tecnológica y la Guerra Fría, ha postulado como máxima autoridad el neoliberalismo en el predomina la desaparición de fronteras para el intercambio económico y la globalización de la cultura y del conocimiento (Cabrera, 2006). Resulta emotivo esto: no barreras, no frenos a la convivencia mundial; pero no todos los países, familias y seres humanos individuales poseen lo necesario para integrarse a esa nueva forma de convivencia mundial. Las personas que no pueden integrarse al nuevo estilo viven en crisis, en exclusión social y en fracturas socioculturales en donde la transmisión y permanencia de ciertas prácticas de cultura ya no tienen eco (Ianni, 2003).

Bauman (2007) maneja el concepto de “Modernidad Líquida” para referirse a la actual globalización. La caracterización que recibe la modernidad líquida se asienta en el denominado “síndrome de impaciencia”, cuyo significado se refiere a la incapacidad del individuo para esperar o postergar el momento en el que recibirá una gratificación o un momento placentero, convirtiendo a la demora como el enemigo total y al goce inmediato, aunque sea brevísimo, como la primera y última aspiración.

A partir del concepto de “síndrome de impaciencia” Bauman devela la potencial cualidad efímera del conocimiento, el cambio y la memoria social e individual. En el caso del conocimiento lo que antes era total y trascendente, ahora es desechable: el conocimiento que no ofrece un utilitarismo inmediato es apartado. Respecto al cambio, este elemento se promociona por sobre todas las cosas. El cambio debe ser el presente y aquello que no se transforme espontánea y aceleradamente está condenado al olvido; el concepto de adaptación de Darwin se ha superado en la Modernidad Líquida. Finalmente, la memoria tiene un destino similar. Se pregona que no ha de almacenarse todo aquello que sea insertible a la luz del utilitarismo. Surgen cuestionamientos: ¿cuándo hay lugar para la memoria?, ¿en dónde quedan almacenadas las prácticas y las costumbres de las sociedades? La respuesta desde la Modernidad Líquida es vivir al día, sin la nostalgia del tiempo ocurrido. Müller (2005) y Cabrera (2006) analizan el estado social en dos etapas: modernidad y posmodernidad, cuyos contenidos apuntalan la postura de la Modernidad Líquida. En la Tabla 2.5 puede apreciarse lo aludido.

Tabla 2.5. Condiciones socioculturales predominantes en el siglo XXI. Tomada de Müller (2005) y complementada con Cabrera (2006).

MODERNIDAD (Siglos XVII y XIX hasta mediados del XX)	POSTMODERNIDAD (Aproximadamente desde mitad del siglo XX hasta la actualidad)
La racionalidad, la reflexión	Las vivencias, las sensaciones
El conocimiento	La comunicación, la apertura a múltiples relaciones pluralistas
Las ciencias exactas, el positivismo	Las teorías psicológicas, el relativismo

La tecnología.	El retorno a “lo natural”.
Idea de progreso	Depredaciones y trastornos producidos por el progreso)
Laicismo, agnosticismo	Neoespiritualismo polimorfo (neopaganismo, neopoliteísmo)
Culto a los ideales	Culto al Yo narcisista
Fuertes objetivos y motivaciones	Crisis del sentido, desmotivación.
Proyectos centrados en un futuro promisorio	Vida en el presente, sin raíces con el pasado ni proyectos vueltos al futuro
Utopías (libertad, igualdad, fraternidad, progreso) e ideologías políticas	Pluralismo y debilitamiento ideológicos, escepticismo, nihilismo
Productividad	Consumismo
Subordinación, ética del trabajo	Competencia
Subordinación individual a las reglas racionales colectivas	Subordinación social-institucional a las demandas individuales
Preocupación por lo social y por lo público	Preocupación por lo privado y el bienestar personal
Sentido del deber	Sentido del placer
Principio de realidad	Principio de placer
Sentido de seguridad, optimismo	Juego interminable de posibilidades
Idea de perfeccionamiento y eficiencia	Metamorfosis creativa
Estabilidad	Apertura a los cambios
Espiritualidad	Corporalidad
Sexualidad responsable y reprimida	Sexualidad libre y sin límites
Vida adulta (estabilidad y familia)	Vida juvenil (creatividad, mudanza y sin compromiso familiar)
Se estimulaba el ahorro	Se promueve el consumo
El esfuerzo como causa del valor de las cosas conseguidas	El derroche como causa del valor de las cosas

2.10.2. Cambios en los sistemas escolares y educativos.

El devenir social está completamente afectado por valores que promueven la transformación como cotidiana y no se tolera lo fijo; se vive en tensión constante y se está aprendiendo a vivir de esa manera. El placer es de lo que más se busca en la actualidad. Todo esto afecta directamente a los sistemas escolares y educativos. Al respecto, Müller (2005) y Cabrera (2006) ofrecen un antes y un después en la Educación (Tabla 2.6).

Tabla 2.6. Cambios en los sistemas escolares y educativos. Tomada de Müller (2005, Cabrera (2006) y Pérez y Blasco (2003).

EDUCACIÓN EN LA MODERNIDAD	EDUCACIÓN EN LA POSMODERNIDAD
Valorización del estudio como superación y progreso	Desvalorización del estudio, desinterés por el mismo
Igualdad de los individuos	Libertad de los individuos
Obedecer normas	“Vivir sin represiones”
Uniformidad	Aceptación de las diferencias individuales
Repetición de lo dado; sumisión a los “maestros”	Posibilidad innovadora, creatividad
Búsqueda de la “certeza”	Aceptación del principio de incertidumbre
Seguridad	Crisis
Rechazo y sanción negativa del error	Aceptación del error como paso constructivo del aprendizaje
“Clase magistral”	Aula-taller
La memoria, la palabra, el pensamiento, la reflexión	La percepción, la imagen, el sonido, “el pensamiento débil”
<i>Una</i> verdad “objetiva”	<i>Múltiples</i> verdades subjetivas
Valorización del docente como “apóstol del saber” y de la escuela como “templo del saber”	La escuela es anticuada e ineficiente y del docente es un funcionario del sistema

Aprecio de los libros y de la cultura “ilustrada” o literaria	Aprecio por adelantos tecnológicos y comunicación multimediática
Promoción de la lectura	Promoción del espectáculo multimedial con participación de los espectadores
La educación como autorrealización personal y cumplimiento de aspiraciones individuales y familiares	La educación como inversión al sistema económico y productivo

El impacto de la transformación sobre la Educación ha sido visto por algunos (Gutiérrez y Castro, 2004; Sebastián, 2003; Soler, 1989;) y han advertido que la Orientación Educativa se erige como un agente que debe intervenir responsablemente para guiar a los estudiantes tanto como individuos que se deben a sí mismos, como sujetos sociales que contribuyen en la transformación de su contexto. Soler (1989) refiere que debe tenerse en cuenta la calidad de los contenidos educativos, más que la cantidad de estudiantes producidos bajo el mismo régimen de pensamiento posmoderno. Mientras tanto, Sebastián (2003) comenta que es labor de la Orientación coadyuvar al entendimiento y participación de los estudiantes respecto al estado social lleno de incertidumbres, preocupaciones, miedos, carente de valores, de globalización económica, de urbanización y pérdida de las tradiciones rurales. Finalmente Gutiérrez y Castro (2004), buscan promover desde la Orientación Educativa la incorporación de los cambios, en especial a los avances tecnológicos, laborales y de sistemas de valores a la práctica Educativa.

2.10.3. Estado de Desarrollo

La Orientación atraviesa un momento de incertidumbre en la estructuración de su Praxis y de su utilidad. Para Nava (1993) y Soler (1989) son diversos los conflictos bien identificados durante la práctica de la Orientación en general:

- Dificultad de ajuste entre los niveles de prestación y exigencia social.
- El orientador proviene de un sinnúmero de orígenes académicos y se esfuerza poco en definir y afianzar su práctica.
- Conflicto profesional entre pedagogos y psicólogos.

- La dificultad para dilucidar la antinomia individuo-sociedad.
- El énfasis al área vocacional-profesional.
- La presencia y tendencia hacia ciertas corrientes teóricas o enfoques y modelos.
- La existencia de una amplia variedad de métodos para el ejercicio de las acciones orientadoras (observación, entrevista, estudios de caso, psicometría).
- Las acciones de intervención no se realizan con sistematicidad y sin comprobación de resultados.
- Los casos remitidos para su atención por los orientadores no necesariamente requieren atención, sino más bien representan un conflicto directo para quien remite (casi siempre docentes), por lo que la persona, sujeto de intervención debería ser otra.

Como resultado se ha producido una ruptura entre la práctica y la reflexión de la Orientación para la elaboración de una producción teórica organizativa, integradora y comprensiva (Bello, 1999), lo cual se convierte en un problema porque sin teoría no hay objeto de estudio y dialécticamente, tampoco producción teórica y delimitación de campo de trabajo.

Y en efecto, la Orientación Educativa no tiene objeto de estudio, su existencia es un producto de la intervención diversos discursos (Meneses, 2001) y en el caso de la Psicología, una participación de diversas áreas de ésta.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

En este capítulo se contextualizará la práctica de la Orientación Educativa en el nivel de Educación Media Superior (EMS), particularmente en el Bachillerato General del Estado de México.

3.1. Antecedentes

A continuación se presenta una revisión de la historia de la Orientación en México y una exploración sobre el devenir de la Educación Media Superior, particularizando el Bachillerato General del Estado de México sobre el cual se llevó a cabo el trabajo de campo (Capítulo 4).

3.1.1. Historia de la Orientación Educativa

En México la Orientación también se ha desarrollado como práctica cultural. Al respecto, Bello (1999) hace la referencia a la civilización azteca o mexica situada al centro del actual territorio del Distrito Federal; la autora comenta que los padres eran la principal fuente de experiencia para la guía y enseñanza de sus jóvenes hijos. Los jóvenes asistían a escuelas como el Tepochcalli o el Calmécac, según su rango social; cuando sobrevino la época de la conquista española, la evangelización y la introducción de los pensamientos europeos conllevaron el cambio de la Orientación en su práctica cultural hacia una muy similar a la ya descrita en el capítulo 1, especialmente en lo relativo a la participación del clero.

En cuanto a la práctica institucionalizada de la Orientación, ésta nació en México, por una parte, como resultado de las visiones políticas, de la aprobación de los gobernantes en turno en su creencia de hacer lo más apropiado para los gobernados, visión que limita la acción de la Orientación porque se restringe a intereses políticos (Bello, 1999; Núñez, 2005). Por otra parte, la institucionalización ha sido resultado de los lineamientos que han propuesto instituciones públicas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), dentro de las cuales se instrumentó la Orientación como pieza clave para el desarrollo del estudiante y de su persona (Ramírez y Flores, 1989).

La historia de la Orientación comienza con una **etapa de institucionalización** cuando en 1925 la Secretaría de Educación Pública conformó el Departamento de Psicopedagogía e Higiene con el objetivo de proporcionar servicios de Orientación Escolar y Vocacional. Las actividades del Departamento eran la promoción del desarrollo físico, mental y pedagógico del niño mexicano y la estandarización de pruebas de inteligencia y de aptitudes (Quintero, 2003; Ramírez y Flores, 1989;).

En los años posteriores se hicieron diversos ensayos para institucionalizar los servicios de Orientación aún con un concepto poco claro. En 1934 el Departamento de Psicopedagogía en Higiene se convirtió en el Instituto Nacional de Psicopedagogía para atender y generar aportaciones al Sistema Educativo en las siguientes líneas de trabajo: psicofisiología, psicometría, orientación profesional, higiene mental y clínica de conducta y la sección médico-escolar (Caldera, 2004).

Con la presencia del Instituto Nacional de Psicopedagogía inició una **etapa de formación de profesionales**. En 1942 iniciaron las clases de la especialidad en Técnico de la Educación de la Escuela Normal Superior de México cuyos egresados se desempeñaron en el área de la Orientación Educativa y Vocacional (Quintero, 2003; Ramírez y Flores, 1989;). Posteriormente, en 1949 la SEP fundó el Instituto Vocacional de Segunda Enseñanza (actual educación secundaria) para la formación, intercambio y homogeneización de planes de trabajo en donde trabajaron los Orientadores vocacionales (Ramírez y Flores, 1989).

Después de la etapa de formación profesional de orientadores, puede identificarse un **período de escolarización** de los servicios de orientación al introducirlos en las escuelas secundarias y preparatorias. Este tiempo inició en 1952 cuando a Luis Herrera y Montes y a sus colaboradores se les autorizó el establecimiento de la primera oficina de Orientación Educativa y Vocacional en la escuela secundaria anexa a la Escuela Normal Superior de México (Aragón, et. al., 2002). En ese mismo año, Herrera y Montes publicó el libro *La Orientación Educativa y Vocacional en la segunda enseñanza*, editado por la SEP, cuyo contenido sería el primer programa formal de Orientación Educativa en el país (Quintero, 2003). De forma casi paralela, en 1953 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

estableció la Dirección General de Servicio Social (DGSS) con el objetivo de apoyar y orientar al estudiante con problemas sociales, económicos y psicopedagógicos que repercutieran en su aprovechamiento académico (Ramírez y Flores, 1989).

Hacia 1954 se estableció oficialmente el servicio de Orientación en las escuelas secundarias diurnas con personal egresado de la Escuela Normal y egresados de la UNAM para atender problemas de aprendizaje, de relaciones interpersonales y apoyo al proceso de orientación vocacional. Más tarde, en 1958 la UNAM estableció el Departamento de Psicopedagogía para prestar servicios de orientación de forma exclusiva en Ciudad Universitaria, aunque también en ese año comenzó a funcionar el Departamento de Orientación en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) con el objetivo de apoyar el rendimiento académico, colaborando con docentes y facilitando la elección vocacional (Ramírez y Flores, 1989).

El IPN reformuló en 1956 su Departamento de Biotipología por Departamento de Orientación Educativa para atender la elección vocacional y el desarrollo escolar; en 1961 publicó su primera guía de Carreras de las Escuelas Superiores (Ramírez y Flores, 1989). Desde entonces, se dieron diferentes intentos de remover o reformar los servicios de orientación tanto en escuelas secundarias como en bachilleratos.

Posteriormente puede señalarse una **etapa de consolidación** de la Orientación en México con dos eventos sobresalientes. El primero, fue la creación de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación A. C. (AMPO) en 1979 por Luis Ma. Ambriz Reza, entonces subdirector de la Dirección General de Orientación Vocacional (DGOV) de la UNAM. Los objetivos de esta asociación, hasta la fecha, han sido buscar el reconocimiento y fortalecimiento de la Orientación Educativa como una actividad profesional e indispensable en el Sistema Educativo Nacional para coadyuvar tanto al desarrollo integral de los estudiantes, como a la superación profesional del orientador (Nava, 1993; Estrada, 2003). En ese mismo año, por decreto presidencial se estableció la impartición del servicio de Orientación Vocacional con el carácter de obligatorio para todo el Sistema Educativo Mexicano, haciendo énfasis en los niveles medio básico y medio superior (Bello, 1999; Sánchez y Valdés, 2003).

El segundo acontecimiento relevante de esta etapa se dio en 1984 cuando por otro decreto presidencial se creó el Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE) que entró en funcionamiento el 3 de octubre con el fin de impulsar al estudiante a conocer más sobre su realidad actual y futura del país para que se comprometiera con el desarrollo del mismo.

3.1.2. Profesionalización de la práctica

Aún cuando las políticas en materia educativa han sido los rectores principales de la práctica de la Orientación en México, también han existido espacios de formación profesional para orientadores, tal es el caso de la AMPO que se ha mantenido vigente llevando a cabo reuniones mensuales para la profesionalización, difusión, organización y socialización de las experiencias de trabajo sobre Orientación; así mismo ha organizado siete Encuentros Nacionales y nueve Congresos Nacionales (cada dos años a partir de 1995); ha publicado las memorias de los Congresos, así como el Código Ético del Orientador Educativo y el libro de José Nava Ortiz *La Orientación Educativa en México, Documento Base*, en 1993. De igual forma, ha impartido numerosos talleres, cursos, diplomados y conferencias con temáticas y enfoques distintos que son de importancia en los diversos campos de la orientación. La Asociación ha participado en reuniones internacionales y cuenta con 20 Delegaciones Regionales en todo el país (AMPO, s/f; Estrada, 2003; Magaña, 2006; Muñoz y Vuelvas, 2003).

Entre 1995 y 2005 se ha incrementado la participación y asistencia en los Congresos Nacionales de Orientación Educativa, aunque aún con insuficiencia (Magaña, 2006). En cuanto a las presentación de temáticas, estas van desde los clásicos (teorías de la orientación, profesiografía, inventarios vocacionales, propuestas metodológicas para un taller, psicometría, entre otros), los novedosos (valores en el ejercicio de la orientación, planes tutoriales, sexualidad, escuela inclusiva, trastornos alimentación, tipos de investigación en el área y otros más) y los de miscelánea (familia, talleres para padres, desarrollo de competencias, inteligencia emocional, derechos humanos, seguridad pública y algunos más).

En cuanto a las instituciones que han participado en las actividades de la AMPO “...tenemos que la UNAM y sus distintas sedes como la FES Zaragoza, los planteles de la

Nacional Preparatoria, algunos CCHs y otras dependencias como la DGOSE, ocupan el primer lugar en cuanto a participación institucional, seguido de la Universidad Pedagógica Nacional, la propia SEP, algunas otras universidades como la UA de Tlaxcala, UA de San Luis Potosí, la UA Metropolitana, UAE Méx., ENSEM, el Colegio de Bachilleres, el IPN entre otras” (Magaña, 2006, p. 17), además, se señala que la participación de las instituciones privadas ha sido escasa.

También ha existido la difusión de la práctica de Orientación. Desde el año 2003 se ha editado la *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (REMO), con la intención de contribuir al desarrollo del conocimiento teórico, epistemológico, metodológico e instrumental de la Orientación Educativa en México y en América Latina (Comité Editorial REMO, 2003).

Algunos espacios promotores de la profesionalización de la práctica de la Orientación son:

- La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofrece la especialización en Orientación Educativa y la Licenciatura en Pedagogía en la que están presentes las asignaturas “1588 Bases de la Orientación Educativa” (quinto semestre) y “1593 La Orientación Educativa: Sus Prácticas” (sexto semestre) (UPN, s/fa, s/fb).
- El Instituto Politécnico Nacional (IPN) incluye en el plan de estudios (2000) de la Licenciatura en Psicología, el área educativa, en donde se ubica la asignatura “Orientación Vocacional y Educativa” (octavo semestre) (IPN, s/f).
- La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrece la Orientación Educativa como asignatura de los planes de estudios de la Licenciatura en Pedagogía en sus diferentes sedes; en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán es optativa del área pedagógica; en la FES Aragón se encuentra en tronco común para quinto semestre y como taller optativo del área psicopedagógica; y en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-académica de pedagogía, plan 2010) es igual que en FES Aragón pero con cuatro talleres optativos (UNAM, s/fa, s/fb, s/fc).

- La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) imparte la Licenciatura en Educación en la Facultad de Ciencias de la Conducta (FaCiCo, Ciudad Universitaria, Toluca). En dicha Licenciatura se ubican tanto un seminario como un taller de orientación para padres y otro de orientación vocacional (UAEM, s/f).

Como se aprecia, al menos en las Universidades públicas, la oferta para la formación profesional de orientadores es reducida, siendo el mejor espacio el que ofrece la UPN con la especialización, mientras que los planes de UNAM y UAEM únicamente lo abordan como parte de la formación en Licenciaturas enfocadas a la educación. En cuanto al espacio que ofrece el IPN, es el único que relaciona a la Orientación con la Psicología.

3.2. La Orientación en la Educación Media Superior

La llamada educación media, bachillerato o preparatoria tiene una amplia oferta en todo el país. Sus antecedentes se ubican en la Nueva España cuando el clero tenía en su mando Colegios Mayores como el de San Pedro y San Pablo y el de San Ildefonso (ENP, s/f); pero es años después del Movimiento de Independencia cuando el Estado se preocupó por institucionalizarla. En 1833 cuando se establecieron los estudios preparatorios o preparatorianos en la entonces Dirección General de Instrucción Pública y es hasta 1867 cuando se convierte en todo un proyecto educativo al crearse la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) por Gabino Barreda (su primer director). La ENP fue absorbida por la entonces Universidad Nacional al crearse ésta en 1910 (UNAM, 2003).

Con el tiempo, desde la creación de la ENP, fueron apareciendo diversas alternativas de bachillerato. A continuación se mencionan algunos momentos relevantes (SEMS, s/f; UNAM, 2003):

- 1880 → Surgen las Escuelas Técnicas de Agricultura y de Artes y Oficios (antecedente del Bachillerato Tecnológico).
- 1921 → Creación de la actual Secretaría de Educación Pública (SEP).
- 1922 → Celebración del Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana.

- 1923 → Creación del Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial en la SEP.
- 1931 → Inicia la Preparatoria Técnica.
- 1936 → Fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), el cual absorbe las escuelas que conformaban el Departamento de Enseñanza Técnica.
- 1958 → Creación de la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior en la SEP.
- 1971 → Inició labores el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM.
- 1974 → Comienzan los trabajos del Colegio de Bachilleres creado el año anterior como organismo descentralizado de Estado.
- 1978 → Constitución del Consejo Nacional de Educación Profesional y Técnica (Conalep), para ofrecer educación terminal de formación y capacitación para el trabajo.
- 1978 → Creación de la Subsecretaría de Educación e Investigaciones Tecnológicas.
- 1982 → Congreso Nacional de Bachillerato en el que se comentó que dicho nivel escolar debería considerarse como una etapa esencialmente formativa y no únicamente propedéutica, aportando elementos para el Desarrollo Integral del estudiante.

A partir del año 2000 se propuso la diversificación del bachillerato, pero fue de forma desordenada, poniendo mayor énfasis en la creación de más escuelas, pero descuidando la estructura y funcionamiento de las mismas (Villa, 2000). Ante esto en el año 2005 la SEP creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) que controla, únicamente organizaciones de orden federal, dejando a cargo de cada Estado del país la administración sus propias instituciones de Educación Media Superior.

En ese sentido, en el Estado de México existen dos subsistemas de bachillerato que dependen directamente de la Secretaría de Educación estatal. Uno de ellos es el bachillerato propedéutico expresado en Escuelas Preparatorias Oficiales y Escuelas Preparatorias Anexas.

3.2.1. Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México (EPOEM)

Las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM) surgieron en el año de 1981 con el plantel No. 1 en la Ciudad de Toluca, motivadas por las reformas educativas que se suscitaron durante la década de los 80, entre las cuales, uno de los objetivos priorita-

rios era ampliar la cobertura del bachillerato. En el Estado de México muchos jóvenes residentes en los municipios mexiquenses tenían que trasladarse a la Ciudad de México y la Zona Metropolitana de la misma para estudiar (Amaro, 2011). Paulatinamente, las Preparatorias Oficiales se erigieron en propiedades y otras se incorporaron a las Escuelas Normales, denominándose Preparatorias Oficiales Anexas (PAN) (Hernández, 1990).

En un análisis novedoso desde esta tesis respecto a la historicidad de ambas modalidades de Preparatorias se distinguen tres momentos, los cuales han dependido tanto de las necesidades de la población, como de las tendencias en educación y de la estructura orgánica del Gobierno del Estado de México.

El primer momento ocurrió con un bachillerato basado en áreas académicas (tronco común y áreas optativas) pues adoptó el plan de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM (Amaro, 2011). El segundo momento ocurrió al optar por el cambio hacia un bachillerato propedéutico (tronco común) en 1994 (Sánchez, 2002). El tercer momento, a partir 2008, instrumenta un bachillerato general enfocado al desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y de formación profesional (DBG, 2010). En este tenor la Orientación de las Preparatorias Oficiales ha evolucionado conforme a los lineamientos de los documentos oficiales preparados por el organismo estatal en turno encargado.

Durante el primer momento, comenta Hernández (1990) en su reporte de trabajo profesional dentro de una PAN, el servicio de orientación se implementó con el objetivo de "...adaptar al alumno al ámbito escolar y familiar optimizando su rendimiento académico y orientándole para seleccionar su ocupación futura y aceptar sus limitaciones" (p. 31). En este caso, el contenido del plan de Orientación era diferente al trabajo real realizado por el orientador. La autora reconoce cuatro áreas efectivas de trabajo (Ver Figura 3.1), en las cuáles, lo propio de orientación se mezcla con funciones técnico-administrativas, lo que demerita la cantidad y calidad de las intervenciones grupales e individuales, pero que, en análisis de la misma autora, convierten al orientador en coordinador de las actividades educativas y mediador entre los diferentes agentes escolares. Cabe señalar que en la actualidad (como lo reveló la investigación realizada en esta tesis), esta situación prevalece.

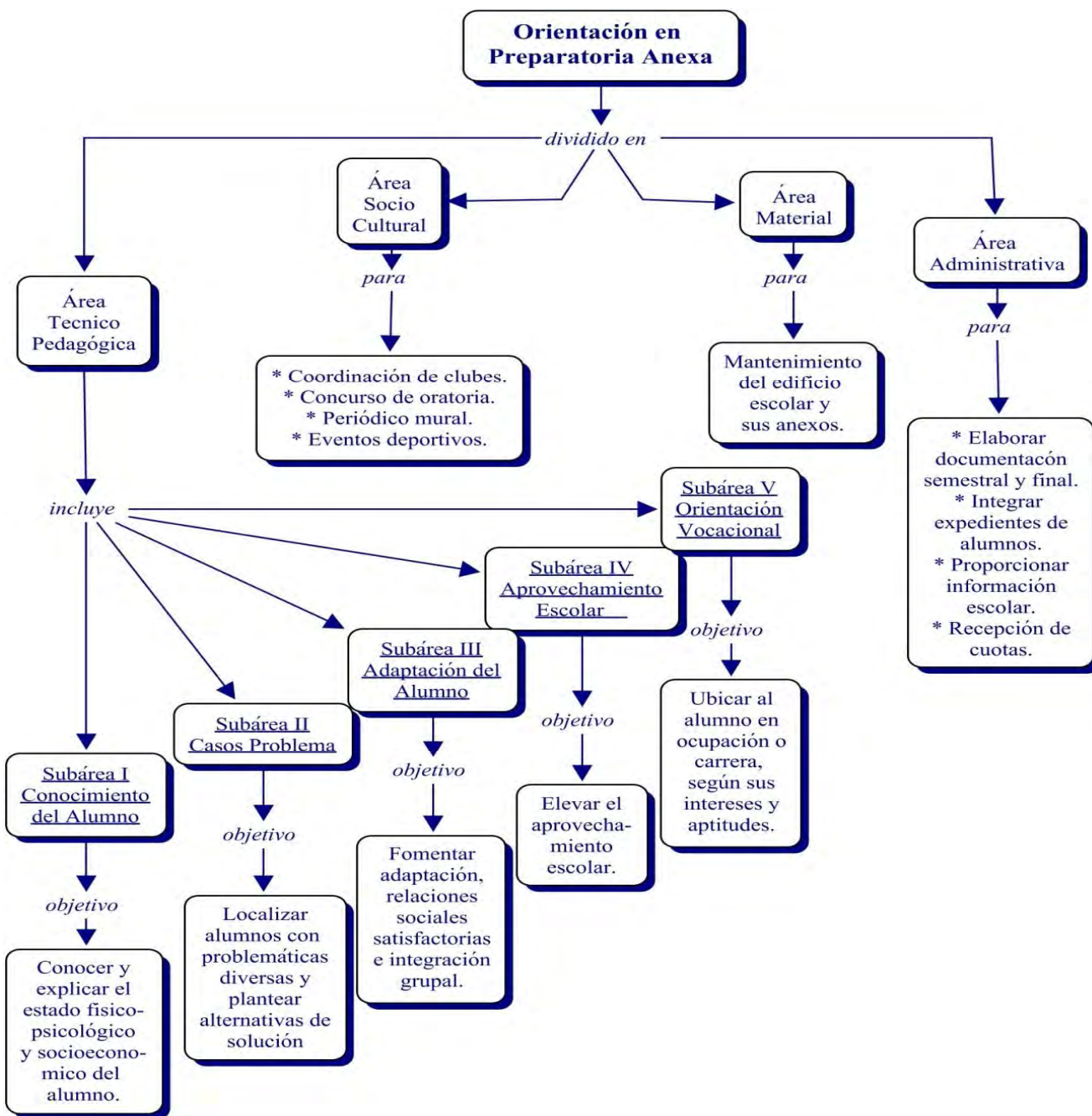


Figura 3.1. Estructura, funciones y acciones de la Orientación en Preparatoria Anexa a la Escuela Normal.

Aún con lo señalado anteriormente, en el primer momento de las Escuelas Preparatorias Oficiales y Anexas, los contenidos de la Orientación Educativa se diversificaban en subáreas, buscando una atención integral al estudiante y, en el caso del reporte de Hernández (1990), con intervenciones que incluían una amplitud de acciones específicas por subárea de trabajo (Ver Tabla 3.1), sin embargo, aún faltaba darle una configuración al

trabajo, lo cual ocurrió en el segundo momento, cuando apareció el Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE) como proyecto educativo para guiar las labores orientadoras y para incidir en el aprovechamiento escolar del alumno y encaminar la creación de su proyecto de vida (Saavedra, 2004).

Tabla 3.1. Trabajo específico realizado por el orientador en Preparatoria Anexa hacia 1990.

Actividades del Orientador	
Subárea I Conocimiento del Alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha biopsicosocial. ▪ Entrevistas. ▪ Evaluación grupal e individual.
Subárea II Detección y Atención de Casos Problema	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas con alumnos, profesores y padres de familia. ▪ Detección de causas del problema. ▪ Planteamiento de alternativas de solución. ▪ Reuniones con catedráticos, directivos y padres de familia.
Subárea III Adaptación del Alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Test sociométrico. ▪ Dinámicas grupales. ▪ Conferencias.
Subárea IV Mejoramiento del Aprovechamiento Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación de Inventario de Hábitos de Estudio de Pozar. ▪ Método de estudio P.Q.R.S.T. ▪ Aplicación de lecturas de comprensión. ▪ Coordinación de la exposición de temas por parte de los alumnos.
Subárea V Orientación Vocacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación de inventario de intereses y de aptitudes. ▪ Conferencia sobre las diferentes carreras profesionales y técnicas y sobre las familias de profesiones.

El DOROE establece una estructura conformada por el Departamento de Orientación Educativa, la figura del Orientador y los ejes temáticos de trabajo. El documento instauró la Orientación como servicio que se ofrecía a la comunidad estudiantil, tanto como una asignatura de orden cocurricular con fines crediticios pero no de promoción, en una hora de trabajo a la semana, así como en trabajo de gabinete (Saavedra, 2002; Sánchez, 2002). La

estructura del documento constaba de cinco áreas temáticas, las primeras cuatro con contenidos abordables en la hora semanal de trabajo y la quinta dedicada al mejoramiento y desarrollo de la práctica (Ver Figura 3.2). Los contenidos de cada área se distribuían en los seis semestres que comprende el Bachillerato, pero se ajustaban dependiendo de las necesidades actuales del grupo escolar en general y del estudiante en particular (Saavedra, 2004; Sánchez, 2002).

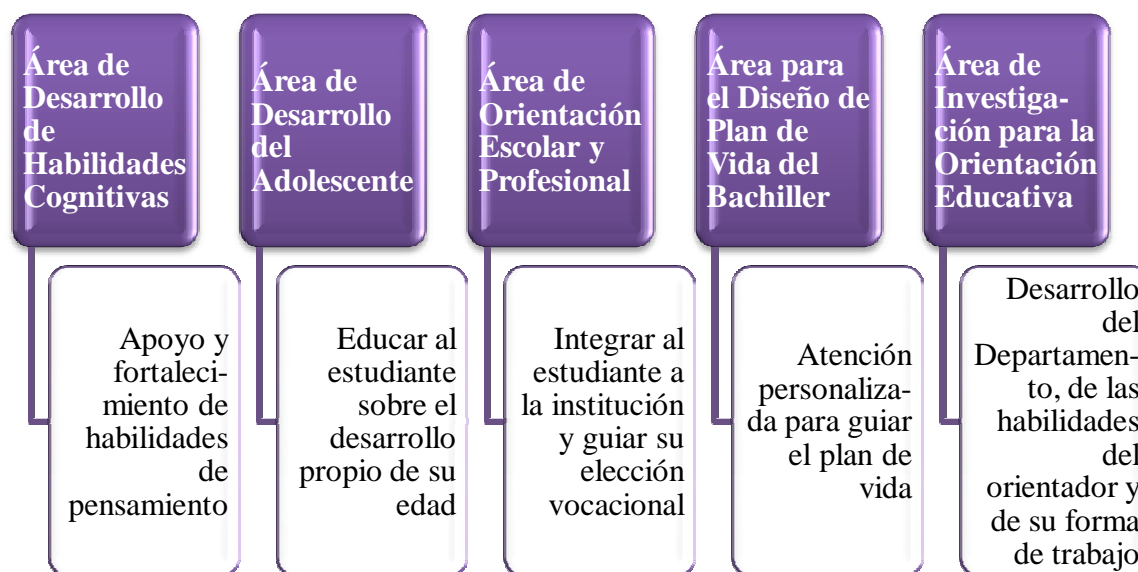


Figura 3.2. Estructura de la Orientación Educativa en EPOEM, según el DOROE.

Tabla 3.2. Problemáticas identificadas por Sánchez (2002) al momento de implementar el DOROE.

Problemáticas Respecto al DOROE	Problemáticas Respecto a las Funciones del Orientador
El perfil del puesto de orientador no define qué profesional es el que debe ocupar el lugar.	Los directivos no tienen en cuenta las funciones del orientador y le asignan “comisiones” que distraen el trabajo.
Se requiere una reestructuración de las áreas propuestas pues el DOROE ya tiene ocho años de existencia (al 2002).	El orientador recibe cursos de actualización inadecuados, pero está obligado de cursarlos porque recibe descuento vía nómina.

Es importante contar con un equipo interdisciplinario para hacer funcionar de la mejor forma la propuesta del DOROE.	Prefecto y oficinista, son dos actividades que se le siguen imponiendo al orientador; situación que se supone cancelada.
--	--

La estructura propuesta por el DOROE parecía ser la más completa porque daba cabida tanto a un desarrollo integral del adolescente como al desarrollo del espacio para el orientador, incluso, mediante ese documento rector se pretendía "...cancelar definitiva y radicalmente el prototipo de orientador que realiza indistintamente funciones de prefectura, de auxiliar de la oficina escolar, sustituto del profesor ausente, organizador de festivales, de personal al servicio exclusivo de la Dirección del plantel, etc." (Sánchez, 2002, p. 23), sin embargo, se reportan dos órdenes de problemáticas que se muestran en la tabla 3.2.

Las problemáticas detectadas durante el funcionamiento del DOROE no encontraron un espacio de solución, al contrario, con la Reforma Curricular del Bachillerato General Estatal a través del Modelo Educativo de Transformación Académica (META), basado en competencias, a partir del ciclo escolar 2008-2009 se desestimó el uso del DOROE con la consecuente desaparición de la hora *oficial* de trabajo frente a grupo y las labores de la Orientación quedaron sin especificarse (DGEMS, 2008-2009).

Éste es el tercer momento histórico de la Preparatorias Oficiales, pues aparece la Reforma Integral de la Educación Media Superior-RIEMS⁸ (SEP, 2009) y del Departamento de Bachillerato General (DGB, 2010) se retomó la Orientación Educativa para las Preparatorias Oficiales a través de dos versiones del documento llamado Plan Maestro de Orientación Educativa (PMOE, Ver Figura 3.3), una de noviembre de 2010 y otra de julio de 2011.

⁸La EMS, a través de sus diferentes subsistemas, es un nivel que históricamente ha presentado diversas Reformas (Escamilla et. al., 2011). Como se ha señalado, en 2008 se instrumentó la RIEMS, situación polémica que ha recibido diversos espacio para su abordaje y ante la cual, todos los subsistemas de bachillerato con todo y sus agentes escolares, incluida la Orientación Educativa, deben responder proponiendo sus propias formas de adaptación ante la Reforma. Para el Bachillerato General del Estado de México, las respuestas fueron el PMOE-2010 y el PMOE-2011.

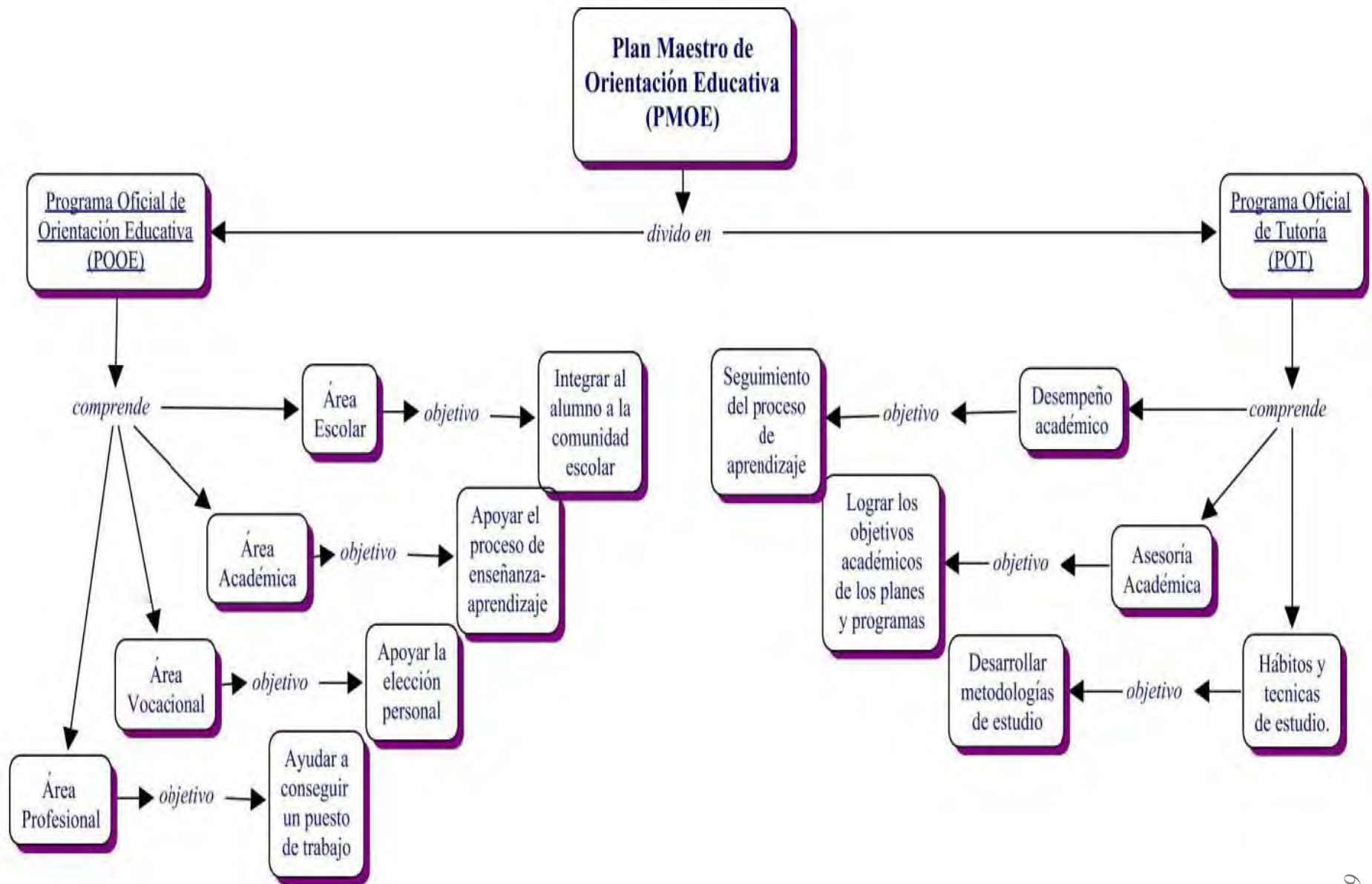


Figura 3.3. Estructura del PMOE 2010.

El PMOE-2010, aprobado y autorizado por la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior del Estado de México (CEPPEMS) considera “...brindar identidad y sentido homogéneo del servicio de orientación educativa en el Estado; promover la práctica de la orientación a un nivel de coordinación de las diversas acciones que son su razón de ser; establecer las condiciones mínimas con que cada subsistema debe contar para ofrecer el servicio; así como ser una guía que norme la actuación de la orientación educativa al unificar diferentes criterios...” (DBG, 2010, p. 2),

El PMOE-2010 a través del apartado Programa Oficial de Orientación Educativa (POOE) indica que se trata de un proceso continuo y organizado en función de las necesidades reales de los estudiantes, para ello, propone áreas temáticas, programas de atención que “...los subsistemas que por sus condiciones contractuales, horarios y posibilidades, continuarán...” (*op. cit.*, p. 64) y Programas Transversales que “...serán de observancia para todos y cada uno de los subsistemas que operan en el Estado de México” (*op. cit.*, p. 65). Respecto a esto el PMOE no se especifica cómo se llevará a cabo.

Aunado a lo anterior el PMOE-2010 propone el Programa Oficial de Tutoría (POT), que “...contempla la figura del tutor como un elemento necesario para el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación media superior... para lograr abatir la deserción y el fracaso escolar...” (*op. cit.*, p. 79). Las áreas de atención de la tutoría señaladas en el POT son el desempeño académico, la asesoría académica y los hábitos de estudio (Ver Figura 3.3). Ante esto se puede decir que contempla la participación de los profesores de asignatura como agentes que pueden asumir una caracterización de guía u orientación, pero al margen de la Orientación Educativa porque no se menciona la conexión entre ambas.

Es hasta el PMOE-2011 (SBG, 2011) cuando se puntualizan las directrices de la Orientación Educativa. En dicho documento, únicamente se operativiza la práctica y el Programa Oficial de Tutorías se integra a la lista del resto de programas Transversales. De forma específica, el PMOE-2011 establece lo siguiente:

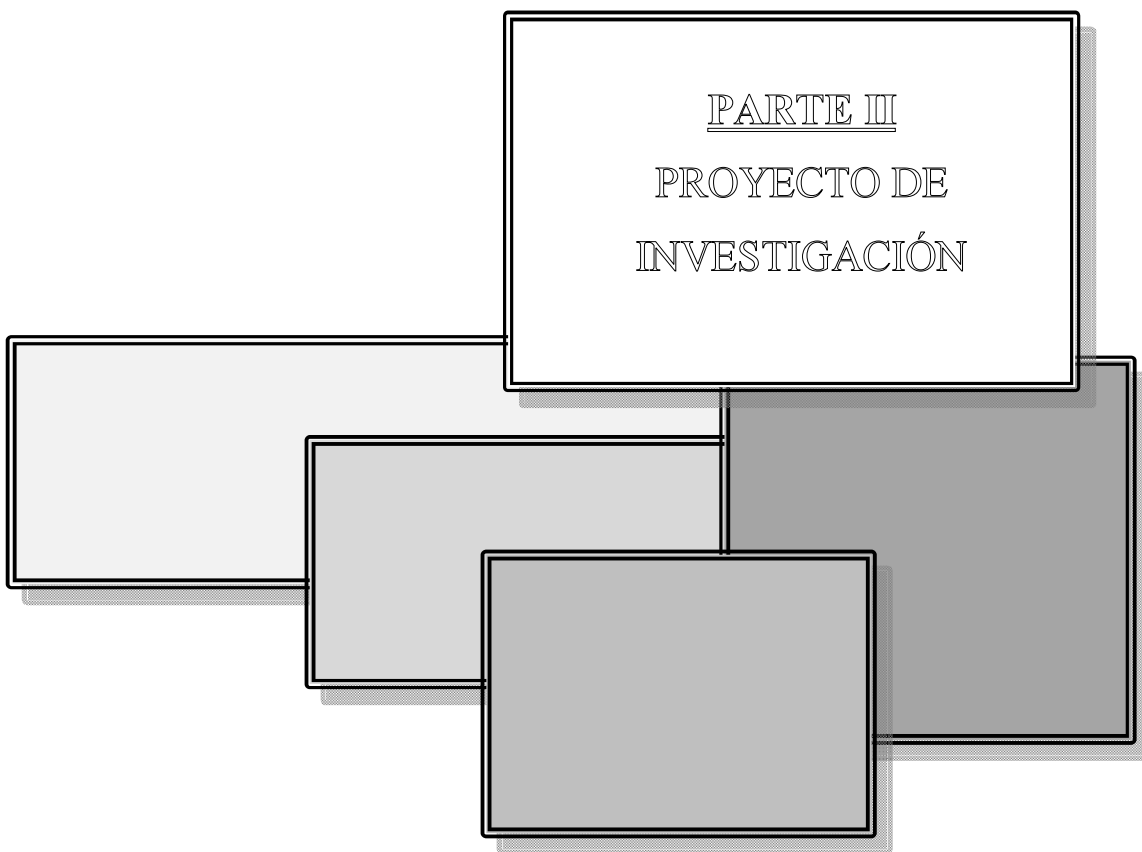
- **Objetivo general:** “Operativizar los Programas Institucionales de Orientación Educativa en las Escuelas Preparatorias del Estado de México mediante las Líneas de Acción de forma colaborativa y transversal” (*op. cit.*, 2011, p. 3).
- **Orientador Educativo:** Será coordinador de los programas del PMOE-2011. De forma específica se menciona que “el Docente Orientador es el eje sobre el cual giran las relaciones de alumnos, Docentes Horas Clase, Padres de Familia y Directivos, buscando el máximo aprovechamiento del educando para coadyuvar en su desarrollo personal, escolar, social y profesional” (*op. cit.*, 2011, p. 5).
- **Áreas de trabajo:** Institucional, escolar, vocacional y profesional. Dentro de cada área se desarrollan competencias y temáticas específicas, las cuales se encuentran señaladas en el apartado “Temáticas del Programa Aúlico”, pero que se encuentran específicamente indicadas en dos documentos complementarios del PMOE-2011; el primero es el Programa de Orientación Educativa-Bachillerato General (DGB-DCA, 2010-2012^a), que contiene toda una estructura de abordaje en un enfoque por competencias; mientras que el segundo documento es Manual para el Orientador-Bachillerato General (DGB-DCA, 2010-2012^b) el cual contiene las cartas descriptivas de las actividades lúdicas con las que se pueden abordar las temáticas del Manual.
- **Niveles y forma de atención:** Individual, equipo, grupal y seguimiento. El documento señala, en el apartado “Metodología de Trabajo para la Orientación Educativa” que los escenarios de trabajo son “frente al grupo” y “fuera del grupo”, lo cual, interpretado de la forma más asertiva indica que la hora-clase semanal de Orientación Educativa en grupo podría ser retomada (como en los tiempos del DOROE), aunque el plan Curricular aún no lo ha señalado.
- **Programas Institucionales Transversales o Integradores:** Se trata de una serie de programas específicos, con objetivos diferentes y complementarios entre sí, que pueden llevarse a cabo en un trabajo “fuera del grupo”. Los programas son los siguientes:

1. Programa Permanente de Atención y Prevención de la Violencia en las Escuelas.
2. Mediación Escolar, “Por una Cultura de Paz”.
3. Programa de Valores: El Papel del Orientador como Eje Transformador para Lograr Vivenciar los Valores en la Escuela.
4. Programa de Acoso Escolar Bullying.
5. Programa de Equidad de Género y Combate a la Violencia a la Mujer.
6. Programa Prevención de Adicciones: El Papel del Orientador y la Toma de Decisiones ante las Conductas de Riesgo.
7. Programa de Lectura: El Papel del Orientador como Eje Transformador para lograr el Hábito de Lectura en la Escuela.
8. Programa Escuela para Padres por Programas.
9. Programa Oficial de Tutorías.
10. Activación Física (únicamente reporte).

Como puede el lector notar, la evolución del Bachillerato General del Estado de México, desarrollado a través de Escuelas Preparatorias Oficiales (EPOEM) y Escuelas Preparatorias Anexas (PAN), ha presentado una evolución enmarcada en tres momentos históricos. A lo largo de cada uno la caracterización de la Orientación Educativa ha cambiado, así como sus objetivos, sin embargo, en ningún momento se le ha trabajado en su desarrollo disciplinar sino en su factibilidad de aplicación y producción de resultados.

En vista de esto, la presente tesis puede contribuir sustancialmente al trabajo de la Orientación Educativa en tanto disciplina en proceso de formalización, así como fomentar la investigación dentro de la misma práctica profesional y laboral en las Escuelas Preparatorias, tal y como lo marcaba el DOROE en su quinto eje sobre la investigación.

PARTE III
PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN



DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA: INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Cada Ser Humano nace con la necesidad de sobrevivir y en ello, el apoyo que otros le presten es de suma importancia. A cada momento se le irá ofreciendo una guía que impulse su desarrollo, su inmersión a las prácticas culturales, (lenguaje, costumbres, roles de género, entre otros), la enseñanza de habilidades manuales, el intercambio de experiencias o bien, el apoyo en momentos de crisis. En suma, se le proporcionarán todos los elementos necesarios para que alcance un desarrollo pleno y pueda tomar autoconciencia y conciencia sobre la existencia de los entornos social y natural y las repercusiones de éstos sobre la vida personal.

La Orientación puede llevarse a cabo en cualquier contexto de práctica humana; sin embargo, uno de los espacios de gran importancia para el desarrollo personal y sociocultural ha sido y sigue siendo la escuela (Del Campo, 2003), por lo que se ha convertido en el espacio que por excelencia permite la mejor práctica de la Orientación.

En México, es en el nivel de Educación Media Superior (EMS) en el que se requiere y se hace visible la función de la Orientación pues se trata del escenario en donde el/la joven estudiante comienza un proceso de integración de valores, intereses, capacidades, así como de toma de decisiones (Sampascual, et. al., 1999). En este nivel escolar se hace aún más necesaria la Orientación porque el estudiante está enfrentándose a las condiciones propias del siglo XXI tales como el consumismo, el utilitarismo, el placer inmediato y la impaciencia (Müller, 2005; Bauman, 2007), así como la competitividad y la competencia, promovidas por los currículos escolares actuales (Krichesky, 1999; Silva, 2003).

Planteamiento del Problema de Investigación

Desafortunadamente, aún cuando es patente la necesidad de Orientación en la Educación Media Superior (EMS) se presenta las siguientes deficiencias:

1. Falta de ordenación de su propia práctica.
2. Escasa definición de sus alcances.
3. Inadecuación entre sus niveles de prestación y las exigencias sociales.
4. Insuficiente puntualización sobre quiénes pueden ejercer como Orientadores (as).

Ante esta situación, es pertinente realizar una investigación de campo para aportar elementos que permitan la comprensión, renovación y/o fortalecimiento de la Praxis Profesional de la Orientación en su modalidad de Educativa, particularmente en la EMS. En este tenor, se comenzó el trabajo con las siguientes:

Preguntas de investigación

Dentro de una Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México (EPOEM):

- a) ¿Cuáles son las condiciones escolares del Nivel Medio Superior en las que se desarrolla la Orientación Educativa?
- b) ¿Cómo puede llevarse a cabo un programa de Orientación Educativa?
- c) ¿Quiénes participarían en la elaboración e implementación del Programa?
- d) ¿Qué resultados se obtendrían a partir del Programa de Orientación Educativa?

Objetivos de la investigación

General

- Desarrollar un Programa de Orientación Educativa en un plantel de Educación Media Superior.

b) Organizar un equipo de trabajo con los/as Orientadores/ as interesados/as.

c) Implementar todas las fases correspondientes al desarrollo del Programa de Orientación Educativa:

Específicos

- a) Realizar una investigación sobre las condiciones en las que se encuentra la Orientación dentro de la escuela seleccionada.

→ Análisis de necesidades.

→ Planificación.

→ Establecimiento de metas y objetivos.

→ Implementación.

→ Evaluación.

Método

Para llevar a cabo el desarrollo de esta tesis se empleó el método de la investigación-acción, ya que se trata de aquel que está orientado hacia la práctica escolar con el fin de solucionar problemas locales e inmediatos (Álvarez-Gayou, 2003; Elliot, 1990; Sandín, 2003). Según Grundy (1982 y 1991, en Bausela, s/f) existen *tres modalidades* de la investigación-acción: técnica, práctica y crítica o emancipadora (Ver Tabla 4.1).

Tabla 4.1. *Modalidades de la investigación-acción. Tomado de Bausela (s/f).*

Modalidades	Conocimiento Generado	Objetivos	Formas de Acción	Nivel de Participación
<i>Técnica</i>	Técnico/ explicativo	Mejorar las acciones y la eficacia del sistema	Sobre la acción	Adaptación y Designación
<i>Práctica</i>	Práctico	Comprender la realidad	Para la acción	Cooperación
<i>Crítica</i>	Emancipativo	Participar en la transformación social	Por la acción	Implicación

En esta experiencia de trabajo se empleó la modalidad crítica de la investigación-acción, misma que se define como “...una forma de indagación introspectiva *colectiva* emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de **mejorar** la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales y educativas, así como su **comprensión** de esas prácticas, de las situaciones en que estas tienen lugar” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 9, cursivas en el original).

Participantes

En la investigación se involucraron todos/as los/as Orientadores (as) del turno matutino de una Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México (EPOEM). Fueron un total de seis Orientadores/as y el coordinador de Orientación. En la Tabla 4.2 se enlistan los/as Orientadores/as participantes (en clave, por razones de confidencialidad), su formación profesional y el puesto a su cargo.

Tabla 4.2. *Orientadores (as) participantes que constituyeron el equipo de trabajo.*

Participante	Formación	Función
Coordinador	Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Pedagogía	Atiende a todos/as los/as Orientadores/as
Orientador A	Maestría en Docencia y Administración de Educación Superior	Atender grupos de 1 ^{er} grado
Orientadora B	Maestría en Psicología Educativa	
Orientadora C	Licenciatura en Docencia	Atender grupos de 2 ^{do} grado
Orientadora D	Licenciatura en Psicología Educativa	
Orientadora E	Licenciatura en Psicología	Atender grupos de 3 ^{er} grado
Orientadora F	Licenciatura en Psicología Social	

Marco situacional

Las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM), surgieron en el año de 1981 con el plantel No. 1 en la Ciudad de Toluca, motivadas por las reformas educativas que se suscitaron durante la década de 1980 en las que se refería la ampliación de la cobertura del bachillerato, ya que muchos jóvenes residentes en el Estado de México se trasladaban a la Ciudad de México y a la Zona Metropolitana de la misma para estudiar (Amaro, 2011). Paulatinamente, las Preparatorias Oficiales se erigieron en domicilios propios y otras se incorporaron a los planteles de las Escuelas Normales, denominándose estas últimas Preparatorias Oficiales Anexas (PAN) (Hernández, 1990). En la actualidad, la gestión de estas Preparatorias depende de la Secretaría de Educación del Estado de México a través de la Subdirección de Bachillerato General de la Dirección General de Educación Media Superior (Ver Anexo 2, organigrama).

A lo largo de su vida, las EPOEM han presentado diversas transformaciones, marcadas sobre todo por las reformas a sus planes de estudios. Actualmente manejan un currículo escolar basado en competencias que estipula que cada estudiante debe desarrollar tres tipos de éstas: genéricas, disciplinares y profesionales. Por su parte, el plan de estudios tiene una duración de los semestres con 58 asignaturas distribuidas se dividen en cinco áreas: comunicación y lenguaje; matemáticas y razonamiento complejo; ciencias sociales y humanidades; ciencias

naturales y experimentales; y componentes cognitivos y habilidades del pensamiento (en el Anexo 2 se encuentra el mapa curricular).

En este contexto académico, entre los años 2008 y 2010 oficialmente no se consideró a la Orientación como parte del proceso de formación del estudiante, ni de la vida misma de las EPOEM. Fue hasta el mismo año 2010 cuando se retomó el protagonismo de la Orientación a través de un *Plan Maestro* que la consideraba como coordinadora de un conjunto de acciones encaminadas a fomentar el Desarrollo Integral del Estudiante.

Aun con esta estructura estándar, las condiciones sociales de cada plantel varían según los estilos de trabajo de sus directivos y de las comunidades en las que se encuentran, tal es el caso de la EPOEM en la que se llevó a cabo esta investigación-acción. Dicho plantel se encuentra ubicado en el municipio de Nicolás Romero.

Respecto al municipio, éste se caracteriza por una población de larga tradición y por otra que es inmigrante de la Ciudad de México a consecuencia del sismo de 1985 y otra más que recientemente se está integrando debido a los desarrollos habitacionales. La estructura política incluye colonias y pueblos, éstos divididos en barrios. En su economía están presentes fábricas importantes (de papel y de textiles), aunque la mayor parte de la población sale hacia otros municipios o hacia el Distrito Federal a trabajar. Geográficamente se trata de un municipio con un territorio de 233.51 kilómetros cuadrados; la mayor parte es bosque. La población conjuga tanto prácticas ciudadinas tales como el uso de tecnologías, el aumento en el uso de transporte personal y la urbanización, pero también conserva aspectos tradiciones tales como las ceremonias religiosas con procesiones, las llamadas “ferias de pueblo”, fiestas comunitarias y sobre todo, las personas originarias del lugar conservan la nostalgia por los edificios antiguos (se conserva una vieja hacienda y se ha restaurado un teatro), por las plantaciones de magueyes y por la tradición de sus fábricas.

Esta descripción sobre el municipio y sobre las prácticas sociales de la población es importante al momento de considerar a la Escuela en la que se realizó esta investigación ya que casi la totalidad de los estudiantes, profesores y orientadores residen en el mismo.

En cuanto a la EPOEM, su origen se remonta al año 2003 como Módulo Anexo de otra Preparatoria ubicada en el municipio de Atizapán de Zaragoza; en el año 2005 obtuvo su número oficial y se trasladó a sus actuales instalaciones. Desde su fundación ha buscado consolidarse como una escuela de alto impacto en la localidad y en el municipio, con la convicción de formar estudiantes de alto nivel, todo ello, a través de una filosofía institucional conformada por lo siguiente:

- Φ Visión: *Aspiramos a ser una institución con alto nivel de competitividad para consolidarnos como una escuela de procesos con calidad, ofreciendo servicios educativos que contribuyan a la formación integral de los alumnos, mediante el desarrollo de competencias y valores necesarios para la vida y la convivencia.*

- Φ Misión: *Formar bachilleres con un alto nivel académico y humanista, capaces de enfrentar los retos que plantea esta nueva sociedad del conocimiento, incorporando nuevos procesos científicos y tecnológicos que incidan en el desarrollo de competencias académicas, actitudes y valores en su desenvolvimiento académico y en su contexto social.*

- Φ Valores: *Respeto, honestidad, solidaridad, tolerancia y responsabilidad.*

Durante el desarrollo de esta tesis, la Escuela presentaba una situación peculiar: por un lado estaba albergando a una nueva EPOEM antes del periodo vacacional, lo cual hacía que la matrícula escolar fuera alta (al menos 800 estudiantes en el turno matutino); por otro lado, después del periodo vacacional se abrió un módulo anexo. Se podría decir que la EPOEM alojaba tres escuelas en las mismas instalaciones con lo que la población sobrepasó los 900 alumnos. Todo esto ha ocurrido en el turno matutino.

Los estudiantes de la EPOEM tienen entre 15 y 18 años de edad; la mayoría ingresó mediante la asignación del Concurso de Ingreso para la Educación Media Superior organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) y en otros casos, los menos, por cambio de plantel motivado por diferentes

circunstancias. Proviene de todas partes del municipio por lo que es muy diversa la caracterización de la población estudiantil; sólo una minoría proviene de otro municipio.

Respecto al estado de la práctica de la Orientación, ésta ha sido poco definida en el trabajo real, ya que la mayor parte del tiempo los/as Orientadores/as basan su trabajo en situaciones relacionadas a la administración de información, la Prefectura y el desarrollo de informes de trabajo, incluso se quejan de estar participando en situaciones de orden político. Esto ocasiona que la mayor parte del tiempo, los/as Orientadores/as no pueden atender a los estudiantes que tienen a su cargo de manera grupal y mucho menos, individualmente. Tal como refieren los/as participantes “*lo último que hacemos en orientar*”.

Existen una situación relevante respecto al estado que guarda la práctica de la Orientación en esta escuela: los/as participantes comentan que el trabajo del/a Orientador/a no tendría por qué aplaudirse o presumirse, ya que es su trabajo y no algo extraordinario.

Búsqueda y entrada al campo de trabajo

Respecto al encuentro que el investigador tuvo con la EPOEM, se suscitó un proceso de búsqueda que requirió un amplio tiempo y persistencia. Al comienzo se determinó solicitar el apoyo en cuatro planteles, todos ellos EPOEM; uno a uno fue descartado por diferentes motivos. La Primera Preparatoria se eliminó dado que se trata de un espacio del cual el investigador es ex-alumno y cuenta con relaciones sociales *amistosas*; de haberse llevado aquí la investigación, el análisis de la implicación sería exhaustivo y restaría “pureza” a los datos de campo. En la Segunda Escuela el acercamiento fue efectivo pero se frenó en el momento en el que al arribar al plantel, en la puerta misma del lugar (custodiada desde su interior por un elemento de seguridad municipal), se negó tanto la entrada al investigador, así como la posibilidad de establecer contacto con la Directora Escolar. Para la Tercera Preparatoria el acercamiento fue más significativo ya que sí hubo contacto con el Subdirector quien representaba al Director que se encontraba en licencia médica, por lo que para aceptar o rechazar el proyecto de investigación era necesario recurrir a la Supervisión Escolar para asesorarse, y en donde finalmente se rechazó la propuesta con el argumento de que se avecinaban tiempos de actividad política.

Fue en esta Tercera opción en donde el investigador encontró a una Orientadora a quien conocía desde la Primera Preparatoria y le comentó que estaba intentando acceder a un plantel para llevar a cabo esta investigación pero que no había sido posible obtener alguna respuesta favorable. La Orientadora se acercó a una de sus compañeras de trabajo y le solicitó apoyo. La compañera aceptó realizando una llamada telefónica a su hermana, quien es Directora del plantel en el que finalmente se aceptó la realización de la investigación.

Fue por lo tanto, la Cuarta opción en donde la búsqueda de dos meses concluyó e inició el proceso de inserción al campo de trabajo, siendo la Directora quien recibió al investigador comentándole que podría desarrollar el proyecto y que no había inconvenientes, al contrario, que le parecía adecuada la circunstancia de trabajar con el área de Orientación, así como de permitir a personas jóvenes (como el investigador) realizar trabajo de investigación para aportar elementos relevantes al proceso escolar. El investigador fue canalizado con la Subdirectora Académica con quien se llevaría el seguimiento del trabajo. De parte de esta autoridad escolar fueron solicitados algunos requisitos: la identificación plena del investigador con documentos oficiales, así como un permiso expedido por el plantel universitario del investigador y una copia del proyecto de trabajo. Una vez que todos estos requerimientos fueron cumplidos en su totalidad, se autorizó el contacto con los integrantes del Departamento de Orientación para comenzar la formación del equipo de trabajo.

Todo lo anterior se conjuga en un solo momento o etapa de la investigación (Ver Figura 4.1), pues incluyó tanto la determinación del tipo de escuelas en las cuales se buscó el apoyo (Bachillerato General del Estado de México), así como el proceso de búsqueda e inserción al campo, es decir, el conjunto de acciones iniciales.

Técnicas para levantar información

Durante la investigación se manejaron diferentes técnicas para obtener información sobre el Departamento de Orientación Educativa (recursos humanos y materiales) y sobre la Praxis proveniente del mismo, así como del desarrollo de la investigación-acción. Las técnicas fueron las siguientes:

- *Observación participante:* Se realizaron observaciones durante seis meses, en dos bloques, de marzo a julio y de agosto a octubre de 2011, el primero interrumpido por dos semanas de vacaciones y el segundo seguido por el receso escolar interanual. El investigador acudía dos días por semana con un promedio de 5 horas por jornada (casi todo el horario del turno matutino); en algunas ocasiones permanecía hasta el turno vespertino. La observación fue participante porque es coherente con la naturaleza de la investigación-acción, permitiendo una incorporación del investigador hacia las actividades de la Preparatoria en general y del Departamento de Orientación en particular. El registro de los trabajos se llevó a cabo en un diario de campo, especificando en él las fases de trabajo según avanzaba el ciclo de investigación-acción. De igual forma, la observación fue complementada con un registro fotográfico cuando era posible.
- *Tabla de invención.* Fue el dispositivo que permitió determinar la Preocupación Temática (PT) en la cual se implicaron los/as Orientadores/as. La PT aborda el estado de la Orientación considerada por los/as participantes como problemática, con deficiencias o con el potencial para reformular lo que se hace, dice y quiénes se involucran.

La Tabla de Invención consistió en un cuadrante de doble entrada en donde se exploró y estableció la relación entre las áreas de la Orientación Educativa seleccionadas *ad hoc* y los actores escolares. Para armar el contenido de la Tabla se estableció la pregunta: *¿qué puede decirse de esa área particular (A, B, C, D, E, F, G) en relación a esa población particular?* En el Anexo 3 se encuentra disponible el material “1. Definición de la preocupación temática, formato para llenar”, tal cual se proporcionó a los/as Orientadores/as.

La selección *ad hoc* de las áreas de la Orientación Educativa consistió en proporcionar a los/as Orientadores/as el contenido de cada tópico de trabajo. Esta selección contiene un conjunto de áreas que varían levemente con respecto a las que se proponen en el capítulo 3 de esta tesis. El motivo de ello es que comúnmente los/as Orientadores/as poseen una comprensión de la división de la Orientación Educativa más cercana a la que les fue propuesta que a la que se tipificó en el mencionado capítulo. Esta situación mejoró la

comprensión en los/as Orientadores/as, permitiéndoles ver la amplitud de posibilidades para abordar en el trabajo de Orientación.

- *Cuestionario de exploración de las circunstancias.* Funcionó para indagar sobre las condiciones en las que se encontraba la Preocupación Temática (PT) identificada a través de la Tabla de Invencción. Consistió en un conjunto de preguntas distribuidas en tres bloques, cada uno dedicado a indagar sobre: *a) el lenguaje y los discursos, b) las actividades y las prácticas y c) las relaciones sociales y la organización* (Ver en Anexo 3 el material “2. Exploración de circunstancias” tal cual se les entregó a los/as Orientadores/as).
- *Análisis de documentos.* Conforme devino el proceso de la investigación-acción, se consideró la revisión, análisis y reflexión del documento oficial de Orientación Educativa para las EPOEM, a saber: *Plan Maestro de Orientación 2010* (PMOE-2010). El procedimiento específico para la revisión produjo la elaboración de un material que presenta una síntesis que fue proporcionada a los/as participantes (Ver en Anexo 3 el material “3. Revisión de Plan Maestro”).
- *Entrevista.* Con un formato semiestructurado fue posible entrevistar a seis de los/as integrantes del Departamento de Orientación Educativa. Se trató de entrevistas individuales con preguntas que abordaron aspectos relativos a la identidad del Orientador (Ver en Anexo 3 el material “4. Entrevista”).
- *Cuestionario de Evaluación del Departamento de Orientación.* Consistió en un instrumento psicométrico diseñado especialmente para la ocasión, pues no existe un material semejante. Después de dos pilotajes fue elaborada la versión final con la cual se normativizaron puntuaciones para establecer parámetros de evaluación. El objetivo de este material fue aportar una medida confiable respecto al nivel de desempeño de cada Orientador/a en cada una de las áreas de la Orientación Educativa seleccionadas *ad hoc* en esta investigación. En el Anexo 3 puede consultarse la versión final del cuestionario en el material “5. Evaluación de Orientadores/as”

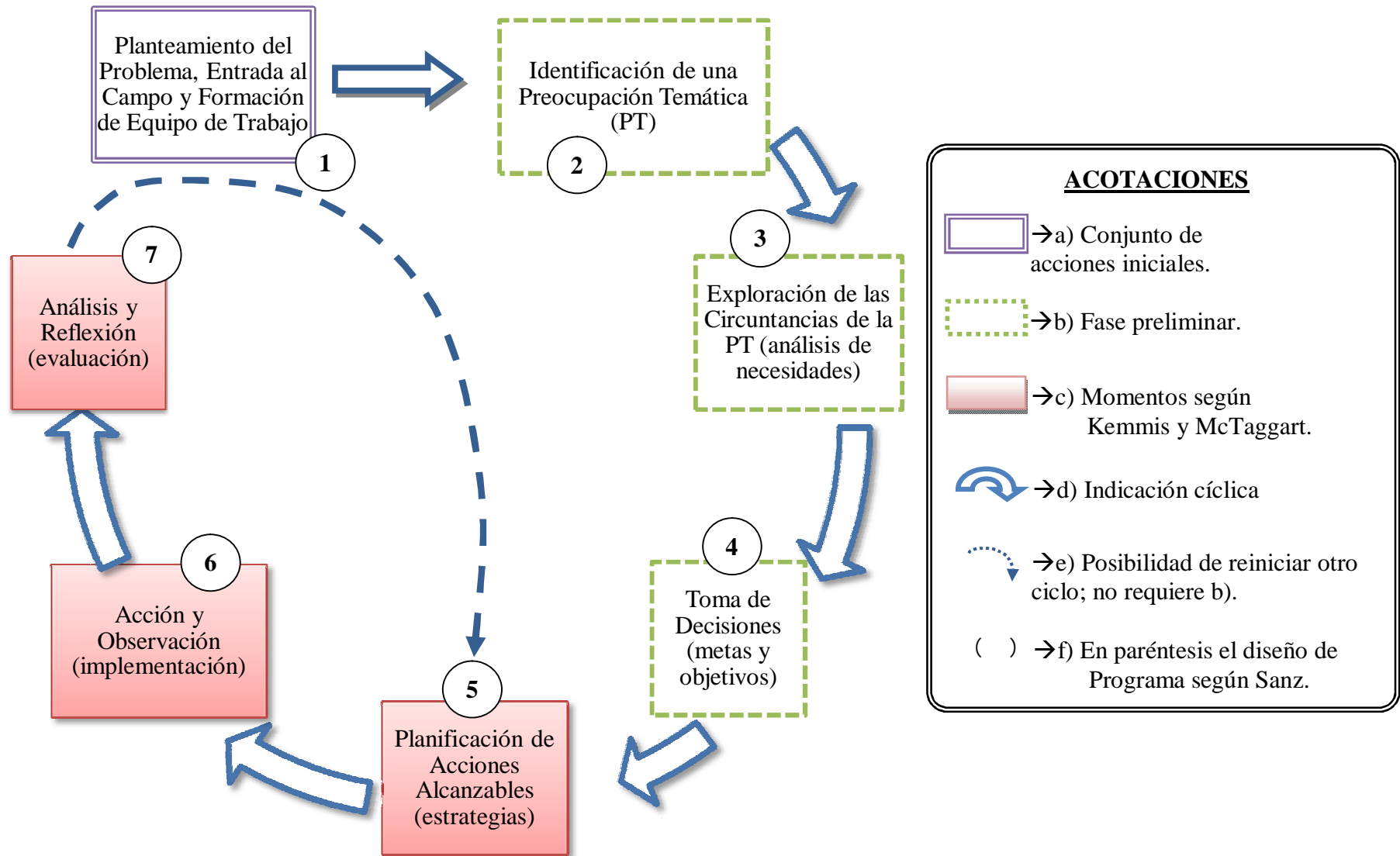


Figura 4.1. Diseño del ciclo de trabajo desarrollado en esta investigación-acción.

Procedimiento general de trabajo

Se empleó un diseño cíclico ampliado ya que incorporó los momentos de la investigación-acción crítica propuestos por Kemmis y McTaggart (1988) y los elementos de diseño de un Programa de Orientación según Sanz (1998). En la Figura 4.1 se plasma el ciclo de la investigación.

Inicialmente se había proyectado la posibilidad de realizar dos ciclos de trabajo, sin embargo, debido al tiempo que requirió el único ciclo implementado y en vista de las condiciones de implicación de los/las participantes y de la situación misma de la vida escolar de la EPOEM, se decidió acortar la investigación-acción a un periodo.

Categorías de Análisis

Durante la investigación-acción ocurrieron diversas situaciones, algunas se enmarcaron dentro de los momentos de la investigación, pero también existieron otras que trascendieron a las diferentes etapas. En ese contexto, se abrió la posibilidad de diseñar cuatro categorías de análisis de la información obtenida durante cada día de trabajo. La Figura 4.2 es el esquema que representa el surgimiento de cada categoría y las relaciones existentes entre las mismas.

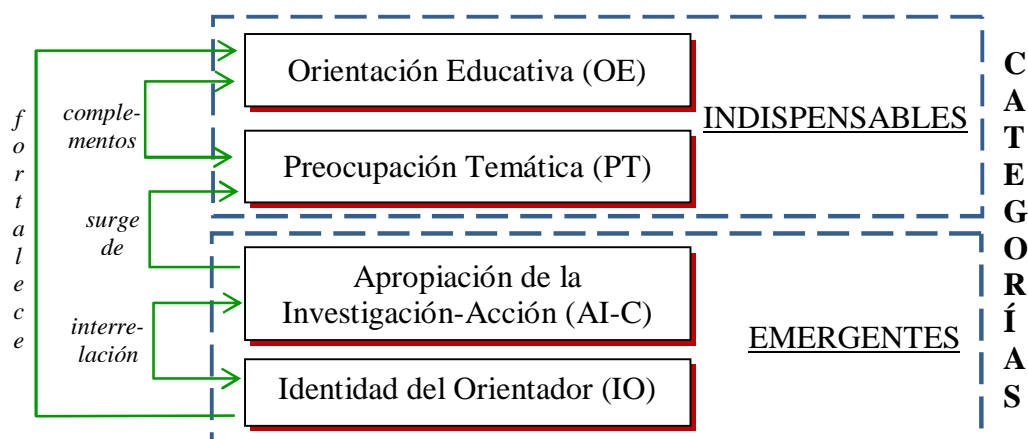


Figura 4.2. Estructura y relación de las categorías de análisis.

- ❖ **Categoría I:** Orientación Educativa (OE). Se trata de la categoría que considera al concepto central de esta investigación, definido como *una condición abierta al contenido Educativo presente en el contexto social en el que se le pretenda*

operacionalizar y poner en marcha. El uso de esta categoría es primordial ya que con ésta se atiende el planteamiento del problema de la investigación.

Con esta categoría se ha logrado hacer el análisis de la adecuación de la Praxis Profesional Escolar de la Orientación Educativa, esto es, saber sobre si lo que *realmente* se hace como Orientación Educativa es aquello que *debería* llevarse a cabo. Con esta información se podrá analizar y revisar críticamente el Planteamiento del Problema (PP) de investigación.

- ❖ **Categoría II: Preocupación Temática (PT).** Se trata de la categoría que considera el momento en el que el Planteamiento del Problema (PP) de la investigación se complementa con la focalización de la o las circunstancias que resultarían problemáticas para los/as Orientadores/as participantes respecto a las diferentes áreas de la Orientación y actores escolares implicados.

La PT además de ser el complemento del PP, es una etapa imprescindible y consecuente de todo proceso en una investigación-acción (Ver Figura 4.1) ya que implica la participación de los actores escolares en el afán de que sean ellos mismos quienes pongan de manifiesto alguna situación problemática y generen, desde su iniciativa personal y en equipo, las alternativas de solución. El establecimiento de la PT es un requisito indispensable para que la investigación tenga el componente de la acción, en donde se trabaja con lo ya existente en las condiciones escolares; además, en el caso de esta tesis, al manejarse la investigación-acción crítica, es aún más importante que los/as participantes reconozcan las situaciones en las que se han desarrollado como posibilidades problemáticas con opción de mejoría.

A manera de recordatorio y dado que es el telón de fondo, la preocupación temática se trata de aquella que "...define el área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora. Los miembros del grupo *planifican* la acción conjunta, *actúan* y *observan* individualmente o colectivamente la acción conjunta y *reflexionan* juntos. *Reformulan más críticamente planes informados* mientras el grupo edifica consciente-

mente su propia comprensión y su propia historia” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 14, cursivas en el original).

Debido a las acciones que se llevaron para abordar la PT, se reveló que no se estaban generando las condiciones de reconocimiento de situaciones problemáticas y de alternativas de solución emanadas propositiva y directamente desde los/as Orientadores/as. Ante esto se tornó indispensable analizar lo que estaba pasando con el compromiso hacia los trabajos realizados. A razón de ello se estableció la siguiente categoría.

- ❖ **Categoría III.** Apropiación de la Investigación-Acción (AI-C). Esta categoría comprende la observación y análisis de la implicación, percepción y compromiso que presentaron los/as Orientadores/as participantes hacia la investigación-acción.

Esta categoría se estableció porque la participación decayó paulatinamente, situación que no se esperaba, sino al contrario, la misma lógica de la investigación-acción busca la cooperación y preocupación constante de parte de los/as participantes en todo el proceso de trabajo, dado que son quienes han identificado las situaciones problemáticas y por lo tanto, *tendrían* que aportar una amplitud de propuestas de solución con una participación notoria y constantemente motivada.

En este escenario de paulatino descenso en la implicación, además de lo ya señalado en esta categoría, se derivó la oportunidad para observar y analizar uno de los aspectos que podrían explicar la motivación de participación hacia la investigación-acción. Se trata de la identidad que como Orientadores/as poseen los/as participantes.

- ❖ **Categoría IV:** Identidad del Orientador (IO). Se trata de la categoría que incluye la observación y análisis de la conducta, habilidades y creencias de los/as participantes para *saberse* Orientadores/as. El establecimiento de esta categoría emana del cuestionamiento sobre la relación que guarda el estado y calidad de la Praxis Profesional Escolar de la Orientación Educativa con el compromiso de cada Orientador sobre su trabajo, expresado a través de su Identidad Profesional, Identidad de Orientador/a.

Resultados

Con base en lo trabajado durante la investigación-acción se suscitaron diversos acontecimientos que modificaron el ciclo de trabajo. En primer lugar, se acortó el proyecto inicial a un ciclo; en segundo lugar, se abordaron dimensiones que no estaban contempladas en un inicio (categorías III y IV); en tercer lugar, quedaron incompletas algunas acciones durante la atención a la Preocupación Temática. A continuación se presentan los resultados según cada categoría de análisis.

❖ **Categoría I: Orientación Educativa (OE)**

Los resultados en esta categoría se establecen en dos sentidos; en el primero se retoma la definición que se ha establecido sobre Orientación Educativa: *es un concepto que se refiere a una condición abierta al contenido Educativo presente en el contexto social en el que se le pretenda operacionalizar y poner en marcha*

El segundo sentido es el del Planteamiento del Problema de la investigación en el que especifica las siguientes deficiencias en la Praxis:

1. *Falta de ordenación de su propia práctica.*
2. *Escasa definición de sus alcances.*
3. *Poca adecuación entre sus niveles de prestación y las exigencias sociales.*
4. *Insuficiente puntualización sobre quiénes pueden ejercer como Orientadores (as).*

En relación al concepto de Orientación Educativa se esperaba comprobar que se trata de una dimensión que permite incentivar el **Desarrollo Integral de un Ser Humano** (estudiante), mediante la implementación plena de un programa (fases 5, 6 y 7 en figura 4.1), sin embargo, sólo fue posible alcanzar en mayor medida el desarrollo de la parte preliminar en la que se determinó la situación problemática *in situ* en la EPOEM (fases 2, 3 y 4 en figura 4.1), con lo que se revelaron ciertas circunstancias de la práctica de la Orientación, mismas que permiten confirmar el Planteamiento del Problema (PP). Por lo tanto, la investigación-acción se redireccionó hacia el cuestionamiento de la práctica de la Orientación en la EPOEM, más que al tratamiento o intervención en la práctica misma.

Sobre la Praxis de la Orientación, las actividades que llevan a cabo los/as Orientadores/as en la EPOEM son completamente contextuales; se basan en situaciones emergentes, lo que suele evitar que las funciones *verdaderas* de la Orientación se lleven a cabo. Se trata de un entramado de condiciones que un/a Orientador/a encuentra como insoslayable y a la que tiene que enfrentarse. Al respecto se tiene lo siguiente:

Orientadora B: *“Debido a la dinámica de la escuela, nos es complicado llevar a cabo la labor neta de orientación”*

Algunas actividades que impiden realizar el trabajo del Departamento de Orientación son:

- Ø Vigilancia del momento de ingreso al plantel de los alumnos entre las 6:45 y las 7:15.
- Ø Prefectura al “*corretear chicos*” para que ingresen a su aula.
- Ø Recibir comisiones diversas (varias de ellas ajenas a las labores de Orientación).
- Ø Atienden los accidentes que se presentan con los estudiantes, ya sea con primeros auxilios o bien trasladándolos hasta los servicios médicos correspondientes (IMSS por ejemplo). Lo anterior revela la falta del servicio médico en la Preparatoria.
- Ø Administración y ordenación de documentación de todo tipo: boletas de calificaciones, registros de becas, manejo de alta del seguro social (IMSS), certificado escolar (para el tercer grado), entre otros.

Esta situación es conocida por todos/as y reconocen que por ello se encuentran limitados/as para llevar a cabo la labor de Orientación de la mejor manera e involucrarse efectivamente con los estudiantes. Algunas palabras al respecto son las siguientes:

Orientador A: *“Se hace de todo y se deja de lado el objetivo de la Orientación”*

Orientadora E: *“Para hacer el seguimiento de los alumnos, hay que hacerlo en el pasillo, cuando los encontramos ahí. Las prioridades del plantel afectan las prioridades de los Orientadores”*

Orientadora F: *“Las cosas se quedan en el intento”*

El entramado de impedimentos para llevar a cabo las labores de Orientación provoca en los/as Orientadores/as una visión que denota convencimiento de que no es factible intentar un cambio en la *dinámica* de la escuela a favor de la práctica de la Orientación. Al respecto una de las Orientadoras manifiesta las siguientes palabras:

Orientadora B.: *“hay trabajo, pero es muy difícil que intentes cambiar las condiciones de la escuela”*

Esta situación prevalece debido a la *creencia* que tienen los/as Orientadores respecto a la opinión que los profesores tienen sobre el trabajo realizado en Orientación:

Orientadora E: *“para los profesores no hacemos nada”*

Orientadora F: *“estamos de comodín para lo que se ofrezca a los directivos”*

En suma, el Departamento de Orientación Educativa atraviesa una crisis caracterizada por una falta de reconocimiento y respeto hacia sus funciones primordiales *per se*, situación comprometedora de la definición del profesional de la orientación y de sus funciones.

❖ **Categoría II: Preocupación Temática (PT)**

Una alternativa para contrarrestar la problemática general de la Orientación ha sido planteada a través de esta tesis: el desarrollo de un Programa. En el caso de la EPOEM se

requiere en mayor medida debido a que la situación que se vive en esta escuela es similar a la señalada en el Planteamiento del Problema.

Al entrar a la EPOEM con la propuesta de la investigación-acción crítica fue necesario focalizar la o las situaciones específicas en las que el problema general de la Orientación se acentúa. Para obtener la información al respecto se desarrollaron las fases 2, 3 y 4 del ciclo de investigación-acción. El resultado fue la definición de la Preocupación Temática a través de una Tabla de Invención en la que se exploraron diferentes posibilidades problemáticas. En el Anexo 3 se encuentra el material “6. Tabla de Invención resuelta” en donde están presentes todas las alternativas.

Se establecieron como preocupación temática las siguientes intersecciones: área vocacional respecto a los/as Orientadores/as, área personal respecto a los/as Orientadores/as y área de tutoría respecto a los/as Orientadores/as, profesores y estudiantes. En la Tabla 4.3 el lector puede encontrar la información sobre cada intersección.

Tabla 4.3. Áreas consideradas como Preocupación Temática.

	Contenido	Razón de Preocupación (exploración)
Vocacional	Los/as Orientadores/as aplican “escalas” y “baterías” para medir aptitudes e intereses.	<u>No tienen</u> material psicométrico adecuado que permita obtener datos confiables.
Personal	Los/as Orientadores/as canalizan casos “difíciles” a Centro de Atención Primaria a las Adicciones (CAPA) y Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Dan seguimiento a dicho proceso.	<u>No cuentan</u> con una preparación específica para abordar situaciones en una dimensión clínica.
Tutoría	Los/as Orientadores/as sugieren alumnos a los tutores, llevan el control de expedientes y dan seguimientos a las tutorías.	Los/as Orientadores/as han descuidado el seguimiento al trabajo del tutor y <u>no le capacitan</u> para desempeñar sus labores.

	Los profesores siguen el protocolo de la Tutoría (entrevista inicial, diagnóstico e intervención correspondiente).	Los profesores <u>carecen</u> de sensibilización; <u>no cuentan</u> con la capacitación apropiada; <u>perciben</u> a la tutoría como un documento para invalidar las funciones de docente.
	Los estudiantes solicitan el apoyo de alguien y participan en el programa de tutoría.	Los estudiantes <u>desconocen</u> en qué consiste la tutoría.

Notas 1: * Por contenido se entiende aquello que los agentes escolares implicados (orientadores, profesores y estudiantes) han venido realizando en esa área de trabajo.

Notas 2: * Para el caso de la tutoría, la PT respecto a los profesores se nutrió con la participación de la subdirección académica demandando el diseño de sesiones de curso-taller para la sensibilización.

El procedimiento que se siguió para abordar los planteamientos de la PT fue el establecimiento de dos rutas de acción:

- a) La planificación, implementación y evaluación de determinadas acciones, generadas por todos/as los/as participantes (Ver Tabla 4.4).
- b) La revisión de los contenidos del Plan Maestro de Orientación Educativa 2010 (PMOE-2010), ya que dicho *documento oficial* establece los lineamientos legales y operativos que sustentan la Praxis en las EPOEM.

Tabla 4.4. Áreas de trabajo de la Orientación Educativa consideradas como Preocupación Temática.

Área	Planificación (estrategias)	Acción y Observación (implementación)	Análisis y Reflexión (evaluación)
Vocacional	Se armó una batería que incluyera instrumentos para fomentar el conocimiento del estudiante. Los materiales fueron: DAT-5 (aptitudes), HSPQ (personalidad) e IPP (intereses y preferencias profesionales).	Únicamente se utilizó el HSPQ en el curso de inducción para el ciclo escolar 2011-2012. Se administró a todos los grupos escolares a cargo de cada orientador.	Se concluyó que el uso de la psicometría requiere de una alta cantidad de tiempo tanto para calificar, por lo que se descartó su uso de forma colectiva, reservándolo para la atención individual de estudiantes.

	Se diseñaron actividades para trabajo aúlico en base a los temas señalados en el PMOE-2010.	No se llevó a cabo.	Sin reporte.
Personal	Se propuso que los/as Orientadores/as se capacitaran en el manejo de entrevista y expediente clínicos.	No se llevo a cabo.	Sin reporte.
	Se diseñaron actividades para trabajo aúlico en base a los temas señalados en el PMOE-2010.	No se llevó a cabo.	Sin reporte.
Tutoría	<p>Se propuso que los/as Orientadores/as revisaran el Programa Oficial de Tutoría (POT) incluido en el PMOE-2010 para estructurar cursos-talleres de sensibilización a los tutores.</p> <p>Se propuso que se retomaran los seguimientos de portafolios de tutoría.</p>	<p>Los/as Orientadores/as no abordaron las propuestas.</p> <p>El investigador, diseñó tres sesiones de cursos-taller, dos para sensibilizar a los docentes respecto a la labor de la tutoría y otra para presentar el POT.</p>	<p>El análisis y la evaluación vienen de parte del investigador:</p> <p>Cambiar el formato de sensibilización a uno más práctico para que incida en el docente.</p> <p>Instaurar cuerpos colegiados en Tutoría, apoyados desde Dirección y Subdirección.</p> <p>Aperturar una oficina de capacitación y asesoramiento al tutor.</p>

En las casillas en las que aparecen las leyendas “no se llevó a cabo” y “sin reporte”, ocurrió que los/as participantes dejaron de interesarse en llevar a cabo la implementación de lo planificado, justamente esos momentos específicos son la apertura para la categoría III, pues es evidente que algo sucedió con la implicación hacia la investigación-acción, incluso se puede afirmar que se trataba de un trabajo del “investigador externo” que afectaba las labores que los/as Orientadores/as llevaban a cabo en su cotidiano desempeño. Por lo tanto, lo reportable es en sí misma la categoría III y su contenido.

En la segunda ruta para abordar la PT se llevó a cabo la revisión del *documento oficial* PMOE-2010 estableciendo 5 puntos de exploración para contextualizar las acciones que se realizarían en cada área. Dicho contexto, a la luz del *documento oficial* consideraba:

1. Que la orientación se encuentra en un problema de definición de sus contenidos teórico-metodológicos porque:

“Ante la falta de respuestas concretas a las interrogantes, la Orientación ha tenido que tomar «prestadas» algunas teorías de la Sociología, Antropología, Pedagogía y principalmente de la Psicología; no obstante, la falta de construcción teórica por parte de los Orientadores mismos, los ha llevado a instalarse en un plano técnico, es decir, los Orientadores generalmente no buscan teorizar, más bien les interesa encontrar procedimientos técnicos, pasos a seguir para realizar algo, estrategias que den «soluciones rápidas» a los problemas escolares; y lo demás sale sobrando, cabe mencionar que esta consecuencia es debido a que en las instituciones se ha dado mayor peso a las actividades administrativas que propiamente a la actividad de orientación” (DGB, 2010, p, 6).

2. Que el Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, refiere lo siguiente:

- ✓ Objetivo general de la OE: *promover el desarrollo de actitudes y habilidades favorables para el autoconocimiento, la autoestima, la comunicación y la elección vocacional o profesional.*
- ✓ Funciones de la OE: *integrar a los alumnos a un nuevo entorno escolar, ofrecer orientación vocacional para tomar decisiones respecto a opciones profesionales, fomentar la capacidad de decisión en el joven estudiante respecto a diversos ámbitos de su vida y atender los dilemas propios de la adolescencia y la llegada a la vida adulta.*

- ✓ Funciones de la tutoría: *facilitar el desarrollo personal, dar seguimiento y apoyo al proceso de aprendizaje y propiciar un clima escolar favorable al aprendizaje y al desarrollo de los jóvenes.*
3. Que el PMOE-2010 en la “línea 3: servicio de orientación educativa” establece lo siguiente:
- ✓ Objetivos: *brindar orientación para integración a la vida escolar, coadyuvar al desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales en los estudiantes y promover el autoconocimiento y el desarrollo de un proyecto de vida.*
 - ✓ Metas: *reestructurar el servicio de orientación educativa en cada plantel según las necesidades del mismo y procurar el logro de los objetivos.*
 - ✓ Estrategias: *Operativizar el PMOE según el contexto del plantel, nombrar un coordinador por subsistema y capacitar a los coordinadores.*
4. Que se consideran cuatro áreas en la Orientación para la intervención, las cuales son: académica (apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje), vocacional (coadyuvante en el proceso de toma de decisiones), profesional (para conseguir un puesto de trabajo) y escolar (para fomentar la integración al plantel escolar). Estas áreas a su vez engloban diversos temas.
5. Que existen programas transversales que “...serán de observancia por todos y cada uno de los subsistemas que operan en el Estado de México...” (*op. cit.*, p. 67).

Al revisar el PMOE-2010 fue posible establecer que los planteamientos del mismo son correspondientes con los de esta investigación-acción, porque el *documento* busca *reestructurar el servicio de orientación educativa en cada plantel según las necesidades del mismo y procurar el logro de los objetivos* y la investigación-acción aquí señalada, busca el desarrollo de un programa a través de una metodología que invita a todos los/as Orientado-

res/as a replantear la Praxis de la Orientación Educativa. El *documento oficial* va en el sentido de los lineamientos generales (supuestos) y esta investigación abarca la postura individual de los/as implicados/as.

Otra sección que incluye el PMOE-2010 contiene una serie de programas transversales, así como los temas específicos de cada área de trabajo (académica, vocacional, profesional y escolar). Respecto a ello, también se buscó la forma de compaginarlos en relación a la PT. Para lograrlo el equipo de trabajo decidió llevar a cabo tanto el diseño⁹ de actividades para trabajo en aula y con la prioridad de los programas transversales que fueran necesarios. Esto se logró mediante dos criterios:

- a) Que se trabajaría con las temáticas de los semestres nones (1^{ro}, 3^{ro} y 5^{to}), ya que estos serían el espacio para poner en marcha las actividades planeadas, todo en el marco del ciclo escolar 2011-2012.
- b) Que se concedería mayor importancia a la planeación de las actividades correspondientes a las áreas identificadas en la PT, es decir, a las que tenían que ver con lo vocacional, lo personal y la tutoría y que estuvieran consideradas por el PMOE-2010.
- c) De igual forma, se asignaría mayor atención a los programas transversales que también tuvieran relación con las áreas identificadas en la PT.

A pesar de que fue apropiada la iniciativa de enlazar tanto a las demandas locales del Departamento de Orientación Educativa de la EPOEM (Preocupación Temática) como los lineamientos del PMOE-2010, el trabajo al respecto se dejó de hacer ya que sucedió que llegaron tres nuevos *documentos oficiales*. Se trató de una nueva versión del PMOE (2011) de parte del Gobierno Estatal (Secretaría de Educación), así como de los *Programas de Orientación Educativa* y el *Manual del Orientador*, ambos del Gobierno Federal (SEP).

⁹En la Anexo 3 el lector podrá encontrar el material "7. Carta descriptiva", plantilla empleada para asentar el producto del diseño.

Estos últimos contienen justamente lo que se estaba haciendo: actividades para abordar temas en el salón de clases.

Adicionalmente, la Supervisión Escolar solicitó a los/as Orientadores/as que realizaran una *revisión* a dichos Documentos para generar propuestas de mejoría, con lo cual la investigación-acción concurrente fue dejada de lado. Esta *revisión* pudo haberla absorbido el proyecto, sin embargo, dada la naturaleza del agente escolar que solicitaba la revisión, los/as Orientadores/as asignaron mayor prioridad a aquella demanda.

Dado que las actividades respecto a la PT se vieron suspendidas en razón de la presencia de los *documentos oficiales*, y dado que en la atención directa a la PT (Tabla 4.4) resultaron considerables espacios sin atención, la pregunta emergente fue ¿qué ocurrió con la investigación-acción que aquí se propuso?

❖ **Categoría III. Apropiación de la Investigación-Acción (AI-C)**

La fase de acceso al campo de trabajo (Ver Figura 4.1) incluyó, entre otras situaciones, la formación del equipo de trabajo para esta investigación-acción. Los/as participantes de la investigación fueron, indiscutiblemente los/as Orientadores/as.

El proceso de formación del equipo de trabajo fue arduo dado que no todos/as asistieron a la primera reunión en donde se presentó el proyecto. Paulatinamente, a lo largo de tres semanas se conformó todo el equipo con seis orientadores/as (dos por cada grado) y el coordinador. Durante este periodo los/as participantes manifestaron disposición de colaborar “*siempre y cuando haya algo específico*” y animados en cuanto a que el Departamento de Orientación pudiera participar en un trabajo como el aquí propuesto.

Durante los dos meses siguientes al inicio del proyecto, todos los/as Orientadores/as se mostraron participativos en las reuniones semanales que se llevaban a cabo. En alguna ocasión una Orientadora dijo “*¿hoy vamos a tener reunión?, digo para ir alistando las cosas*”, lo cual denotaba una apropiación respecto a la investigación.

En ese mismo tiempo se hizo un sondeo sobre qué es lo que representaba para ellos el proyecto de la investigación-acción. Algunas respuestas fueron estas:

Orientadora C: *“aquí se trata de un espacio que nos permite reflexionar sobre el trabajo que hacemos como orientadores y desde orientación”*

Orientadora D: *“es un momento de relajación, de escape del trabajo”*

Orientadora E: *“nos olvidamos de la dinámica estresante de la escuela”*

Las expresiones señaladas por los/as Orientadores/as denotaban apropiación sobre la investigación-acción, así como gusto por el proyecto ya que les permitía reflexionar sobre la práctica (orientadora C), lo cual es coherente con la investigación-acción. Lamentablemente, poco a poco los/as participantes fueron mostrando un desapego hacia la investigación, producto de un conjunto de condiciones que se conjugaron, tales como:

- ⊕ Conocimiento de que el ciclo de investigación-acción podía requerir de 6 a 8 meses.
- ⊕ El avance lento de los trabajos.
- ⊕ Las interrupciones constantes cuando el equipo se reunía a trabajar.
- ⊕ La llegada de los nuevos *documentos oficiales* y la falta de toma de decisiones nuevas al respecto.
- ⊕ El fin de ciclo escolar y la respectiva carga aumentada de trabajo.
- ⊕ Incluso el olvido de las cosas que se fueron llevaron a cabo de marzo a julio, revelado en las entrevistas llevadas a cabo en septiembre.
- ⊕ La declaración expresa de una Orientadora respecto a la desatención a la investigación:

Orientadora E: *si hubiéramos dado más tiempo... si hubiéramos seguido ese trabajo más sistemático... que hubieras respetado ese tiempo y lo hubiéramos dejado como preestablecido, tendríamos oportunidad de hacer un poquito de investigación dentro del plantel”*

A lo anterior puede agregarse que en la investigación-acción crítica aquí manejada es fundamental que los/as participantes reflexionen y cambien tanto su Praxis como la búsqueda del cambio de las condiciones en donde se lleva a cabo. Esta demanda que establece la *lógica* de la investigación, ejerce una presión sobre el equipo de trabajo, lo que a su vez se convierte en un reto un tanto profesional y un tanto personal en el que se implica *un verdadero* deseo de promover cambio, pues corren el riesgo de romper con lo establecido y de enfrentarse ante la dificultad de llevar a cabo prácticas novedosas y recuperar la estabilidad. Esto es cierto y ha sido ya previsto en la teoría que respalda a la investigación-acción crítica.

También se comprobó que resulta difícil para los/as Orientadores/as enfrentarse al reto del cambio. En una ocasión refirieron que no era factible intentar la modificación de la dinámica de la escuela, pues “*las cosas siempre se han hecho así*”. Esta expresión retrata el paulatino desapego a la investigación-acción, pero ¿acaso el conjunto de condiciones que se conjugaron y el reto ante el cambio que propone la investigación-acción son condiciones suficientes para explicar el desanimo respecto a la participación? Como respuesta se propuso analizar el compromiso que tienen los/as Orientadores/as en relación a su trabajo a través de su Identidad Profesional.

❖ **Categoría IV: Identidad del Orientador (IO)**

La exploración de la Identidad de los profesionales que se dedican al trabajo de Orientación implica reflexión y análisis sobre la motivación personal, la formación y el compromiso con el ejercicio profesional, de lo que se deduce que con una investigación-acción como la aquí planteada, los/as Orientadores/as tendrían un alto nivel de participación, pero como se especifico en la categoría III, hubo un progresivo desapego.

Para explorar la Identidad de los/as participantes, se llevaron a cabo tres acciones. La primera consistió en el desarrollo de un cuestionario-entrevista sobre la Identidad del/a Orientador/a (material “4. Entrevista”, Anexo 3). La segunda acción radicó en el diseño *ad hoc* y uso de un instrumento de evaluación para determinar el nivel de desempeño de los/as Orientadores/as a través de la percepción de los estudiantes atendidos (material “5.

Evaluación de Orientadores (as)”, Anexo 3). La tercera fue el desarrollo de la imagen del Departamento de Orientación mediante un logo y un eslogan (material “8 Logo y eslogan”, Anexo 3).

...

Respecto al uso de los cuestionarios-entrevistas, las respuestas obtenidas fueron categorizadas en tres dimensiones temáticas: la vocación, la profesionalización y el desempeño.

1^{era} Dimensión: Vocación. Por Vocación se entiende el “...conjunto de experiencias y características personales que se forman y modifican durante toda su vida, con base en el ambiente existente en cada una de la etapas de su desarrollo, hasta dar como resultado la toma de decisión ocupacional” (Sánchez y Valdés, 2003, p. 65). Las/as Orientadores/as comentaron lo siguiente:

Orientador A: soy orientador porque *“las circunstancias del trabajo aquí me han traído”*

- Ø La expresión anterior denota falta de convicción hacia la práctica de la Orientación, dado que indica que se ha dejado llevar por las circunstancias.

Orientadora B: *“En realidad el área de la psicología siempre me ha interesado y tuve la oportunidad de estudiar Psicología Educativa, situación que originó la posibilidad de trabajar como orientadora... al principio por querer superarme, después porque es un espacio que te permite hacer algo por otra persona. Par servir, apoyar y ayudar a otros”*

- Ø Esta expresión denota un paulatino interés por laborar como Orientadora, a pesar de que las circunstancias le permitieron desempeñarse en el área. Reconoce que se trata de una labor que permite fomentar y apoyar el desarrollo de otra persona.

Orientadora C: *“Mi expectativa estaba enfocada a la orientación vocacional, en realidad no conocía todas las alternativas de la orientación educativa. Fue realmente sobre la marcha del trabajo, cursos de actualización y otros estudios que he ido conociendo las distintas áreas, enfoques y actividades tan diversas que realiza un orientador”.*

- Ø En esta expresión se aprecia que fue intencional acercarse a la Orientación y desempeñarse en el área, dado que además se profesionaliza constantemente.

Orientadora D: *“Mis expectativas son contribuir de la mejor manera al desarrollo integral del adolescente... porque me gusta, me resulta agradable tratar con los jóvenes y el saber que soy una pieza importante en su rompecabezas en la toma de decisiones, que puedo apoyar en la construcción de proyectos de vida”*

- Ø Expresión que denota una convicción basada en una parte del trabajo para desempeñarse en la Orientación, dado que persigue el Desarrollo Integral del Ser Humano, en particular de los estudiantes.

Orientadora E: *“fue una cuestión de causalidad, me proponen quedarme con una orientación y nada más era para cubrir, y yo pensaba cubrir y regresarme a dar clases, pero después me dijeron que si yo quería quedarme con una plaza... mis compañeras me hicieron ver el lado bonito de la Orientación”.*

- Ø Esta orientadora había tenido una experiencia desagradable en escuela secundaria por lo que fue explícita, en su momento, al decir no a un puesto como Orientadora, sin embargo, la convicción fue paulatina, basándose en la influencia de los elementos externos y en la propia percepción del trabajo. Podría decirse que en esta participante, el gusto por trabajar como Orientadora, es genuino dado que tuvo la oportunidad de probar y determinar si realmente era lo que le gustaba, gracias a la ayuda de sus pares.

Orientadora F: *“para apoyar a los jóvenes a que entraran a las universidades”
“me gusta la interacción con los chicos y me gusta el ambiente escolar... para dar mi granito de arena con los chicos, un poco de lo que yo aprendí y fomentar eso en los chicos y apoyarlos en lo más que se pueda desde este ámbito escolar”*

- ∅ Igual que en Orientadora D, la expresión denota una convicción basada en una parte del trabajo para desempeñarse en la Orientación, dado que persigue el mismo objetivo del área: fomentar el Desarrollo Integral del Ser Humano, en particular de los estudiantes.

2^{da} Dimensión: Profesionalización. En esta área se considera el proceso continuo de mejoramiento profesional, a través de una actualización constante basada en actividad académica o de investigación. Al respecto se encontró lo siguiente:

Orientador A: Diplomado en Salud Integral del Adolescente y curso de Medicina Internacional del Adolescente.

Orientadora B: Diplomado en Evaluación Educativa, cursos sobre salud mental del niño y del adolescente, competencias docentes; además, certificación en competencias docentes y nivel A en carrera docente.

Orientadora C: Maestría en Educación.

Orientadora D: Licenciatura en Psicología Educativa y ha asistido a cursos de la institución (EPOEM) y a talleres de manera personal.

Orientadora E: Licenciatura en Psicología Social, procurando tomar un curso al menos una vez al año que tenga que ver con adolescencia o pedagogía. Diplomado de Competencias, Diplomado para el Trato de Adicciones en el Adolescente (en Centros de Integración Juvenil).

Orientadora F: Licenciatura en Psicología y cursos en salud mental del adolescente.

- Ø Considerando la Tabla 4.2 (al principio del Capítulo), la mayor parte de los/as Orientadores/as posee una formación inicial en Psicología y después en Ciencias de la Educación, sobre todo en Pedagogía; en segundo lugar, aunque se identifican diplomados o maestrías que han llevado a cabo, la mayoría de los/as participantes comentaron que el motivo que los llevó a ello fue la serie de dificultades que enfrentaban al no poseer una formación específica respecto a la edad que viven los estudiantes y en el caso de aquellos con formación inicial en Psicología, la falta de comprensión en procesos pedagógicos.

En todos los casos, la profesionalización revelaría dos situaciones: la primera en relación a su convicción en la práctica de la Orientación, en donde su necesidad de llevar a cabo su trabajo exitosamente les impulsa a mejorarse como Orientadores/as; la segunda circunstancia pertenece únicamente al orden personal en donde se busca satisfacer el gusto de la profesionalización y que a través de ella sea posible alcanzar oportunidades laborales.

3^{era} Dimensión: Desempeño. Para esta área se entiende por desempeño al esfuerzo diario de los/as Orientadores/as en su práctica de la Orientación y todo lo derivado de ella. La información recabada permite detallar cómo se lleva a cabo la Orientación en la EPOEM y se abre la posibilidad de relacionar la calidad del desempeño y la vocación.

Orientador A: *“hacemos un gran porcentaje de trabajo administrativo, llevamos el control escolar, pueden ser estadísticas, reportes, calificaciones y todo lo que conlleva la parte administrativa... en cuanto a la parte académica nos acercamos mucho a los alumnos, conocemos sus historias de vida... les damos consejos sobre cómo solucionar sus problemas”*

- ∅ La información proporcionada en esta cita, resume la vida de los/as Orientadores/as en la EPOEM, aunque se observan dos situaciones: la latente y real incapacidad de llevar a cabo el trabajo debido a las labores administrativas y la interacción entre el rendimiento escolar mostrado por lo/as estudiantes y las vicisitudes de su vida, que deriva en una alta complejidad para abordar el trabajo en cada estudiante.

Orientadora B: *“cuando llegué al Nivel Medio Superior, he de ser franca, no contaba con todos los elementos para poder ejercer esta función de una manera óptima, lo que dio como resultado un sinnúmero de equivocaciones, sin embargo, al observar que la práctica (en algunos momentos) supera la teoría, comencé a ser observadora del trabajo de mis compañeros, a tener iniciativa y generarlos elementos que me permitieran darle sentido a mi quehacer como orientadora”*

“Soy responsable con mi trabajo, atiendo a los alumnos en sus diversas problemáticas, principalmente las relacionadas con su formación académica, los escucho, observo y aprendo a conocerlos, con el objetivo de identificar cuando dicen verdades o miente, me gusta darle rapidez a las cosas, entre menos trabajo acumulado tenga, es mejor, respeto los tiempo de los docentes, alumnos y el mío. Atiendo a los padres de familia como a mí me gustaría que me atendieran”.

- ∅ En el primer párrafo la Orientadora es franca al decir que se percibía incapacitada para un óptimo desempeño. En este caso su práctica profesional conlleva el entendimiento de la misma realidad en la que está inmersa y deduce

lo que *debería* hacer en base a lo que ve y desde su iniciativa, sin embargo, esta posición para el trabajo de Orientación coloca a ésta como lo ha venido siendo: una práctica sin fundamentación teórica y ordenación porque quien la ejerce se va por la *practicidad* de las situaciones y no considera la re-flexión. En el segundo párrafo se aprecia que la Orientadora parte de supuestos basados en un pragmatismo, tales como: *los escucho, observo y aprendo... entre menos trabajo acumulado tenga... atiendo a los padres de familia como a mí me gustaría que me atendieran*. Esta postura es favorable dado que aborda todo aquello a lo que se enfrenta en la EPOEM, sin embargo, el nivel de la reflexión sobre la práctica sigue desplazado.

Orientadora C: *“Ha sido gratificante...”* para consolidarse le gustaría ser *“comprometida, dispuesta, empática, paciente para el servicio y acompañamiento de los adolescentes, ayudándoles en su proceso de evolución y desarrollo que les permita realizarse como personas felices y productivas para el país”*

- ∅ Denota satisfacción con lo que ha realizado. Se centra en la atención a los estudiantes y comenta el deseo de mejorar su práctica.

Orientadora D: *“Es complejo describirse como Orientadores (as), pero lo que percibo en mí, es mi ética profesional, trato de ser empática, soy muy honesta, trato de dirigirme con respeto, con actitud de servicio, atenta y sobretodo hago un gran esfuerzo de ser congruente”*

- ∅ En este caso la Orientadora centró su atención en describirse como persona con ciertos valores que determinan el ejercicio de su práctica, pero descuidó la misma ya que no menciona qué hace y cómo lo hace. El contenido de las verbalizaciones está relacionado con el sub-perfil personal que es recomendable para ejercer en Orientación.

Orientadora E: Comenta que conoce mucho a los alumnos.

∅ No aporta detalles sobre su ejercicio profesional, se limita a una idea general.

Orientadora F: “*con los chicos hay un seguimiento académico... porque han obtenido esas calificaciones... ver qué ha estado pasando con ellos*”

∅ La práctica de la Orientación la reduce al rendimiento académico; omite comentar algo relacionado con la etapa de vida de los jóvenes o bien con las actividades que lleva a cabo de forma cotidiana como Orientadora.

...

La segunda actividad que se llevó a cabo para explorar lo relacionado a la identidad de los/as Orientadores/as fue el diseño de un instrumento de evaluación del nivel de desempeño. El material fue novedoso dado que no existe alguno en su tipo. Para desarrollar el material fueron necesarios dos pilotajes. El primero con un cuestionario de 78 elementos distribuidos de forma aleatoria, pertenecientes a nueve áreas de evaluación (Ver Tabla 4.5). Para responder se estableció una escala tipo likert de cinco opciones en donde 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre.

Tabla 4.5. Áreas de evaluación incluidas en el cuestionario.

1. Atención Personalizada al Estudiante (APE)	Evalúa la interacción “uno a uno” entre el/la Orientador/a y el/la estudiante durante una sesión de trabajo.
2. Actitud ante el Estudiante (AE)	Evalúa la forma en que actúa el/la Orientador/a en cuanto a la aceptación o rechazo hacia la persona del/a estudiante.
3. Orientación Escolar (OE)	Evalúa las acciones que el/la Orientador/a lleva a cabo para inducir y formar la identidad de estudiante respecto al plantel escolar.
4. Orientación	Evalúa las acciones que el/la Orientador/a lleva a cabo para

<i>Vocacional (OV)</i>	fomentar el autoconocimiento y la toma de decisiones respecto a un proyecto de vida en el/la estudiante.
5. Orientación Profesional (OPr)	Evalúa las acciones que el/la Orientador/a lleva a cabo para fomentar la toma de decisiones respecto al campo de Educación Superior y/o laboral en el/la estudiante.
6. Orientación Psicopedagógica (Ops)	Evalúa las acciones que el/la Orientador/a lleva a cabo para atender el rendimiento y el rezago académicos en los/as estudiantes regulares e irregulares.
7. Apoyo a la Tutoría (AT)	Evalúa las acciones que el/la Orientador/a lleva a cabo en relación al trabajo y la coordinación con los/as Tutores/as asignados a los/as estudiantes.
8. Orientación Personal (OPe)	Evalúa las acciones que el/la Orientador/a lleva a cabo para asesorar a los/as estudiantes en temáticas que trasciendan los límites de la vida académica en el plantel escolar.
9. Orientación Familiar (OF)	Evalúa las acciones que el/la Orientador/a lleva a cabo para asesorar, y en su caso, atender las problemáticas que el/la estudiantes puede presentar en relación a su familia.

Los participantes para el primer pilotaje fueron 121 estudiantes de los tres grados escolares del turno matutino: 50 de primero, 38 de segundo y 33 del tercero. Como resultados se obtuvieron los niveles de confiabilidad para cada área de evaluación utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. El nivel general de confiabilidad del instrumento de evaluación en este pilotaje fue de $\alpha = 0.769$; $p \geq 0.80$, lo cual indica que el material no fue confiable. El resultado es congruente con los niveles de confiabilidad de cada área en particular, ya que la mayoría no supera el valor p (Ver Tabla 4.6).

Debido al bajo nivel de confiabilidad se llevó a cabo un segundo pilotaje en el que se utilizó un cuestionario reestructurado con 53 ítems agrupados en bloques en vez de una distribución aleatoria. Se conservó la escala tipo likert y se contó con la misma cantidad y distribución de estudiantes participantes. El resultado fue de $\alpha = 0.827$; $p \geq 0.80$, lo que finalmente hizo confiable al instrumento. El resultado es congruente con los niveles de

confiabilidad de cada área particular pues la mayoría (7 de 9) supera en valor p (Ver Tabla 4.6).

Tabla 4.6. Niveles de confiabilidad en cada área integrante del instrumento de evaluación.

Áreas	Primer Pilotaje	Segundo Pilotaje
<i>APE</i>	0.873	0.843
<i>AE</i>	0.540	0.839
<i>OE</i>	0.785	0.725
<i>OV</i>	0.858	0.810
<i>OPr</i>	0.875	0.848
<i>OPs</i>	0.672	0.769
<i>AT</i>	0.705	0.893
<i>OPe</i>	0.875	0.886
<i>OF</i>	0.737	0.828

Con la confiabilidad establecida, se estructuró la versión final del cuestionario con 46 ítems manteniendo las mismas características que los anteriores y se aplicó a muestras de 25 estudiantes por cada uno de los doce grupos que conforman el turno matutino, excepto en aquellos que no pudiera cumplirse la cuota, de tal forma que se logró que respondieran 295 de 300 participantes considerados.

Una vez que fueron capturados los datos de los 295 cuestionarios, se llevó a cabo un cálculo de medias, desviaciones típicas y rangos de puntuación mínima y máxima para cada una. A continuación se llevó a cabo la conversión de los resultados de la distribución normal a puntuaciones centiles para obtener la significación porcentual y por lo tanto, comparativa de los valores directos que se obtienen en el cuestionario.

Ya con la distribución realizada, con los mismos datos de la aplicación del cuestionario a los doce grupos se procedió a calificar las evaluaciones de cada Orientador y se les presentaron mediante una ficha de de resultados. En el Anexo 3 se encuentran tanto el

cuestionario, como la tabla de centiles y la ficha de presentación de resultados en el material “9. Componentes para evaluar”.

La información proporcionada a los/as Orientadores/as después de haber calificado los cuestionarios reporta diferentes niveles de desempeño en cada área y de forma general para cada uno de ellos/as. Destaca lo siguiente:

- Δ La mayor parte de los/as Orientadores/as presenta un desempeño que está dentro de la norma.
- Δ Los niveles de las áreas OV y Ops son bajas para los/as Orientadores/as que atienden a estudiantes en el primer y segundo grados, mientras que en el tercero se elevan, lo cual es coherente con los temas revisados en ese grado para fomentar la toma de decisiones respecto a un itinerario de formación profesional.
- Δ Aunque se esperaría que las áreas APE y AE tuvieran niveles altos en la mayoría de los/as Orientadores/as dado que, según lo comentado en las entrevistas, sí existe atención personalizada a los/as estudiantes; sin embargo, se presenta una tendencia hacia la baja en algunos casos.

Para entregar los resultados de las evaluaciones a los/as Orientadores/as, el investigador aprovechó una reunión que se llevaría a cabo con el motivo de la planeación de las actividades para el curso propedéutico del ciclo escolar 2011-2012. Se entregó a cada Orientador/a una gráfica con sus resultados y se les comentó verbalmente la interpretación. Las impresiones fueron tanto de sorpresa ante resultados *objetivos*, como de aceptación porque se trató de la exploración de su propio desempeño; de alegría porque era la primera vez en la EPOEM que se llevaba a cabo una evaluación especialmente diseñada para Orientadores/as y de reflexión.

...

Finalmente, en relación al desarrollo del eslogan y logo se requirieron dos semanas. El eslogan, se obtuvo en una sesión de trabajo, luego de una *lluvia de palabras*, de donde los/as participantes seleccionaron las que consideraron importantes, las cuales fueron:

vida, actitud, guía, equilibrio, bienestar, logro y aptitud; enseguida comenzó el diseño del eslogan. Algunos/as se juntaron en parejas y otros/as trabajaban de forma individual, incluido el investigador; a veces salían del salón en donde se llevó a cabo este trabajo. Después de media hora de elaborar propuestas, el eslogan generado fue el siguiente:

Nuestra Guía para tu Vida, tu Actitud para tu Logro

De igual forma, para diseñar el logo, todos/as presentaba diferentes propuestas gráficas construidas en el mismo instante, sin embargo, no se convencían así que se definieron las características que debería presentar el material: emitir un mensaje con enfoque humanista, presentar un diseño atractivo-divertido y mostrar una grafía de forma y fondo (gestalt), es decir, que se pudieran descubrir algunas figuras no graficadas a partir de las que sí.

Los/as Orientadores/as asumieron la ardua labor y en vistas de la disponibilidad del tiempo, la Orientadora E se pronunció como la encargada del diseño del logo, pues en su casa contaría con el apoyo de su esposo y de su hijo. De esta manera, a las dos semanas, el gráfico estuvo listo. Para su aprobación, fue el investigador quien recogió la opinión y votación de los integrantes del Departamento de Orientación, así como de la rotulación de las puertas en donde se encuentran los espacio de trabajo de los/as Orientadores/as. El logo y eslogan se encuentra en el Anexo 3, material “8. Logo y Eslogan”.

Discusión

En el balance de las acciones que se llevaron a cabo para construir un Programa de Orientación Educativa, puede afirmarse que éste quedó en un intento, dado que únicamente se implementó un ciclo de trabajo y las acciones propuestas para abordar la Preocupación Temática (Tabla 4.4) no se llevaron a cabo en su totalidad. Cuando se formó el equipo de trabajo los integrantes tomaron decisiones respecto a las áreas de trabajo, se eligió de forma unánime y sin mayor discusión la Orientación Vocacional, lo cual confirma que se trata de una de las áreas clásicas e imprescindible en todo programa de Orientación (Pérez y Blasco, 2003).

Dentro del intento de Programa de Orientación Educativa se consideró especialmente el área de la tutoría respecto a todos los actores escolares (Orientadores/as, docentes y estudiantes), en parte porque se trata de un programa señalado por el *Documento Oficial* y en parte porque el procedimiento que se había llevado hasta ese momento era insatisfactorio. Esta situación requería un replanteamiento en la concepción de tutoría que se había manejado entre los/as profesores tutores, lo cual se intentó a través de las sesiones de curso-taller para sensibilizarlos/as. Predominó el argumento de que la necesidad de la tutoría radicaba en que se trata de un proceso de acompañamiento en donde los/as profesores/as adquieren funciones orientadoras, lo cual ha sido señalado por Müller (2005) y Sebastián (2003).

Desde este momento puede declararse que para que se lleve a cabo alguna acción relacionada con la práctica profesional de la Orientación, ha de anteponerse la revisión del estado en el que se encuentra el compromiso y la toma de conciencia sobre el trabajo, en suma, la apropiación de la realidad relativa la Praxis Profesional Escolar de la Orientación, de lo contrario se estaría llevando a cabo una intervención pragmática que atiende únicamente a las problemáticas focalizadas en la práctica como si éstas fueran entes ajenos a la autoría personal de los/as Orientadores/as implicados/as, situación difícil de aceptar dado que un problema no *permanece* resuelto cuando se le atiende como si se tratara de un aparato mecánico cuando se le ajustan sus mecanismos. *Un* problema no tiene vida propia, subsiste porque las personas relacionadas a él persisten en determinadas acciones. Hasta que los/as implicados *se* modifiquen, el problema también lo hará. La Figura 4.3 se presenta la ruta que la misma investigación-acción fue demandando y los lugares en los que se fue haciendo notorio el impacto y donde se hizo patente hacer una revisión; podrá notarse lo interrelacionado de los elementos, por lo tanto la subsistencia de todos.

Tal y como puede apreciarse, el desarrollo del Programa de Orientación Educativa se descuidó de forma considerable aunque se tratara del objetivo general. Más bien, dada la naturaleza de la metodología de trabajo los resultados han revelado que se requirió explorar el trabajo en etapas no contempladas inicialmente pero que durante las indagaciones y para hacer *genuino* al Programa de Orientación Educativa fueron imprescindibles pues versan sobre:

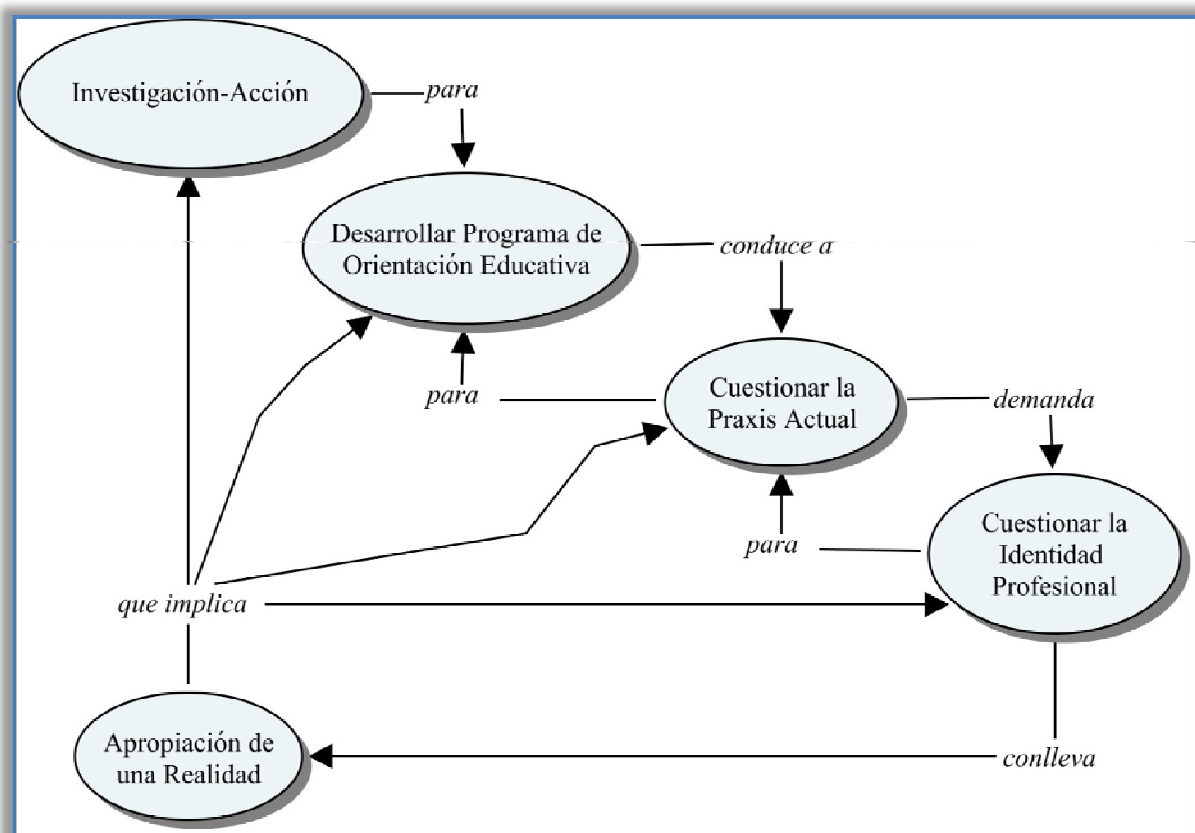


Figura 4.3. Esquema que presenta el curso de todo el proceso de la investigación-acción.

1. *El cuestionamiento crítico sobre la Praxis Profesional de la Orientación.* Aunque no pudo reflexionarse en torno a la elaboración de un Programa de Orientación Educativa, si ocurrió esto en relación a todo aquello que se está llevando a cabo, a las acciones o actuaciones de parte de los profesionistas implicados, lo que permite establecer qué si es Orientación y qué no lo es.

Como lo mencionan Sánchez y Valdés (2003), la práctica de la Orientación ha implicado bastante trabajo administrativo, producto de una falta de claridad en el perfil laboral del/a Orientador/a, más aún, como lo comenta Sánchez (2002), porque en virtud del desarrollo de la vida cotidiana en los planteles escolares, se han asignados funciones a la Orientación que en ninguna manera cumplen con la objetivo central de la práctica: incentivar el desarrollo integral del ser humano. La cuestión que surge es ¿por qué ha ocurrido esto?

Algunos autores (Meneses, 2001; Sánchez, 2003; Sánchez y Valdés, 2003; Sebastián, 2003) e incluso los *documentos oficiales* gubernamentales (DGB, 2010) señalan que la práctica de la Orientación es el resultado de un conglomerado de discursos provenientes de diversas disciplinas científicas, sociales o naturales, las cuales fueron diseñadas para explicar determinados escenarios de la realidad, que no llegaban a considerar siquiera que pudieran ser empleados por la Orientación.

En los intentos de sistematizar la práctica de la Orientación, los profesionistas implicados han recurrido a la practicidad, a los procedimientos reales o del cotidiano de su ejercicio profesional como la fuente de las explicaciones de los hechos y fenómenos. Han reflexionado sobre su práctica, pero no han consolidado ni sistematizado tal reflexión; se ha descuidado la formación de principios, normas o teorías nuevas y explicativas de todo aquello que atienden. Y aunque existan trabajos como los realizados por la AMPO A.C., en su cotidianeidad los/as Orientadores/as *se dejan llevar* por la rutina de lo que hacen, por las demandas inmediatas de su contexto, lo cual se pudo comprobar a través de esta investigación-acción, cuando los/as participantes se referían a la “dinámica de la escuela”.

Derivada de esta situación, la práctica de la Orientación es un campo de trabajo relativamente joven, sobre todo en México, con una terminología confusa e inconsistente, así como una carencia epistemológica, filosófica y de objeto de estudio (Sánchez y Valdés, 2003), aunque algunos elementos que han influido para que la práctica de la Orientación se desarrolle lentamente son:

- La naturaleza híbrida de su intervención individual o grupal, pues “la orientación (counseling) se sitúa en un lugar intermedio entre la simple información (guidance) y la psicoterapia” (Müller, 2005, p. 43).
- Cuenta con diversos desarrollos teóricos respecto al desarrollo vocacional, lo cual no se extiende a otras áreas de trabajo (Sánchez y Valdés, 2003).

- El ejercicio profesional es llevado a cabo por personas con formación diversa (Sánchez y Valdés, 2003). En el caso de México han sido Psicólogos, Pedagogos, Educadores, Sociólogos, Servicio Social, Administradores en Educación, o Profesores que dejaron la asignatura que impartían para ascender al puesto de Orientador.
- Se le ha interpretado e implementado como un servicio “para lo que se ofrezca” y no como una situación sistemática y programada.
- Su caracterización no se ha sido consensuada dado que se le conoce de múltiples formas: vocacional, profesional, escolar, educativa, psicopedagógica, institucional, entre otras.

En este sentido Quintero (2003) comenta atinadamente que “...la orientación educativa debe trascender su nivel de servicio de ayuda al estudiante, para convertirse, de lleno, en una verdadera disciplina, que estudie y promueva, durante toda la vida de los seres humanos, sus capacidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas, propiciando además su vinculación con el desarrollo social del país. De esta forma la orientación puede influir realmente en la solución de algunos males que aquejan a la sociedad en nuestros días. Por tanto se propone una orientación educativa de mayor impacto social, capaz de trascender el ámbito escolar en que se inscribe para su intervención, ya sea en los ambientes familiares, escolares, laborales o sociales tanto de la ciudad como del campo. En otras palabras se trata de una orientación educativa que tome y transforme las capacidades individuales innatas o aprendidas relacionadas con su creatividad, su desarrollo, sus actitudes, sus valores, su compromiso con la vida, su responsabilidad en el trabajo y en general con la satisfacción personal y social” (pp. 8-9).

La intención de diseñar y llevar a cabo un Programa de Orientación Educativa pretendía renovar la Praxis y por lo tanto, fomentar el cuestionamiento crítico hacia la misma, sin embargo, ambas situaciones (Programa y Praxis) dependen directamente de las personas que se dedican a ejercer en el área, por lo que la reflexión debe redirigirse hacia la Identidad de aquellos/as profesionistas implicados, sobre sus motivos para estar en el puesto de Orientador/a Educativo/a y sobre la apropiación de las responsabilidades que conlleva.

2. *El cuestionamiento crítico sobre la Identidad como Orientador.* El desarrollo de la investigación-acción condujo en última instancia, a la revisión del papel de los/as Orientadores/as implicados, a cuestionar y reflexionar su identidad profesional. Esta situación se antoja imprescindible dado que representa el momento en el que una persona asume las responsabilidades que envuelve la Praxis de la Orientación, a saber: principios, modelos, enfoques, implicación personal, mejoramiento y actualización.

A través de las entrevistas efectuadas a los integrantes del Departamento de Orientación de la EPOEM, pudo distinguirse el origen e impacto de las motivaciones que condujeron a los/as Orientadores/as a asumir su rol profesional. Al respecto puede declararse que la Identidad asumida por la mayoría gira en torno al cumplimiento de un puesto laboral dictado por la normatividad institucional o bien, por el *supuesto saber* que se cree poseer respecto al mismo, lo cual invita a pensar que el compromiso que se asume en tanto condición personal no definida y comentada durante la entrevista.

Por otro lado, los/as Orientadores/as participantes dejan ver que su motivación para el ejercicio profesional se encuentran *genuinamente* basado, en menor grado, en el compromiso dirigido hacia el *sujeto* de la Orientación, hacia cada estudiante atendido/a y por lo tanto, hacia cada actividad que se proponga para mejorar la Praxis. Como comenta Vuelvas (2003), el tanto el compromiso como el desempeño en la Orientación depende en gran medida del *supuesto saber* que personalmente se posee y de *supuesto que se cree* que tienen otras personas respecto al ejercicio orientador.

Arriesgadamente puede declararse que la situación antes señalada ha sido comprobada mediante el proceso de Evaluación practicada a cada Orientador/a, pues la mayoría obtiene puntuaciones dentro de la norma o con tendencia a la alza en las áreas que requieren el cumplimiento con el perfil de trabajo (OE, OV, OPr, OPs, AT, OPe, OF), mientras que las áreas relativas a la atención del *sujeto* (APE, AE) presentan la misma tendencia, lo cual sugiere una ausencia de *genuinidad* en el compromiso profesional. Se insiste en todo esto dado que la Praxis de la Orientación implica al factor humano en forma bidireccional pues el *sujeto*, responde a la figura del/a Orientador/a y a su vez éste/a de aquel. Por lo tanto, el concepto del

puesto laboral se desplazaría en un nivel inferior respecto a la *autenticidad* de la Praxis de cada profesionista.

En esta investigación-acción se mostró un paulatino desapego de los/as participantes hacia *el* proyecto, mucho menos existió un compromiso hacia un “*mi* proyecto”, lo cual es congruente con lo aludido sobre la *genuinidad*, pues si los/as Orientadores/as hubieran establecido en su *fuero interno* que la Preocupación Temática por ellos/as identificada era *suya*, podrían haber atravesado un proceso de cuestionamiento, tal vez de crisis, pero en con un enfoque centrado en la **renovación integral** de su persona profesional, del Departamento de Orientación y de su imagen hacia la comunidad escolar para asumir, tal y como lo mencionan Sánchez y Valdés (2003), la coordinación y vigilancia de la vida académica de la escuela, dejando de lado la *individual* egoísta que busca reconocimiento y escalamiento en puestos laborales. Más aún, se generaría un ambiente de necesidad individual y colectiva por el mejoramiento de la Praxis para los ya participantes y de entrenamiento para aquellos que desean incursionar en este ámbito profesional.

CONCLUSIONES

En relación al objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación se concluye lo siguiente:

1. No es posible desarrollar un programa de Orientación Educativa desde una investigación-acción crítica, dado que abandona el pragmatismo con el que se puede resolver un problema e invita a cuestionar activamente la Praxis orientadora.
2. Las circunstancias en las que se encuentra la Orientación en una escuela como la EPOEM, no radican en la estructura o disposición de agentes escolares (estudiantes, profesores o directivos), sino en el sentido de la disposición personal de parte de los/as Orientadores/as implicados/as; esto es, que la Orientación se encuentra en las condiciones que refleja, debido a la situación de “atascamiento” o “avance” en el que se encuentren sus agentes.
3. Que pueden existir diversas explicaciones personales, de parte de los/as Orientadores/as para justificar la postergación de la acción y el cambio (temor al cambio en sí mismo, temor al impacto social de la escuela por estos cambios, temor a las autoridades escolares y abandono de la comodidad que ha representado hasta el momento ser el/la Orientador/as con cierta imagen).
4. Que se requiere una campaña “sonora” que anuncie la reformulación del Departamento de Orientación y de los/as Orientadores/as ante toda la comunidad escolar, para que a esta le quede claridad sobre qué es y quiénes son en la Orientación.
5. Que las autoridades escolares deberán involucrarse más en el Departamento de Orientación en el sentido de permitirles la libertad de hacer lo que realmente se entiende por Orientación.

6. Que se intente promover en los *documentos oficiales* el prejuicio de que la Orientación no se ha constituido como disciplina independiente de otras y que no tiene la actitud de hacerlo.
7. El beneficio directo para la Orientación Educativa desde esta investigación, es justamente el impulso a la consolidación de una configuración propia y una independencia en su estructura teórica y metodológica.
8. A largo plazo, los estudiantes se verán beneficiados de mejor manera pues todo el esfuerzo está encaminado a que reciban una atención orientadora de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1995). *Historia de la pedagogía*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Aisenson, D. (2002). Orientación vocacional: proyectos de vida, adquisición de recursos personales y trabajo. En Aisenson, D. (coord.). *Después de la escuela, transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes* (69-88). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Madrid, España: Morata.

Amaro, A. (2011). *Evaluación de las trayectorias escolares de los alumnos de 6º semestre de la escuela preparatoria oficial no. 16 del Estado de México*. Tesina de Licenciatura: UPN, Ajusco. En línea, recuperado el 2 de junio de 2012: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/27457.pdf>

AMPO (s/f) (Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación). *Historia de la AMPO*. En línea, recuperado el 2 de junio de 2012: http://ampo.org.mx/orienta/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=89

AMPO (2006) (Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación). *Código ético del orientador educativo*. México, DF: AMPO.

ANUIES (s/f) (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. En línea, Recuperado el 31 de enero de 2012: http://www.anuies.mx/img/cabecera1/cabecera1_r1_c2a.gif

Aragón, L.; Ruiz, M.; Juárez, F.; Olivares, R. y Silva, A. (2002). Evaluación en la orientación vocacional. En Aragón L. y Silva, A. (comps.). *Evaluación psicológica en el área educativa*. México, DF: Pax.

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. México, DF: Alfaomega-Universidad Católica de Chile.

Ausubel D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1985). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, DF: Trilla.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.

Bausela, E. (s/f). La docencia a través de la investigación–acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. En línea, recuperado el 30 de septiembre de 2011 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>

Bello, M. (1999). *El orientador y el aprovechamiento escolar* (Tesina de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (FES-I), México, Méx.

Beltrán, J. y Buena, J. (1997). *Psicología de la educación*. México, DF: Alfaomega.

Bisquerra, R. (2002). Marco integrador de la orientación y la tutoría. En Bisquerra, R. (coord.). *La práctica de la orientación y la tutoría* (269-281). Barcelona, España: Praxis-Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 3(6), 2-8.

Cabrera, G. (2006). Los orientadores educativos mexicanos ante la sociedad del conocimiento y la globalización. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 4(10), 28-30.

Caldera, M. (2004). Orígenes de la psicopedagogía y sus inicios en México y Jalisco. *Educación, publicación educativa del Gobierno del Estado de Jalisco* 18. En línea, recuperado el 2 de junio de 2012: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7572

Castro, F. (1980). *Educación y revolución*. México, DF: Editorial Nuestro Tiempo.

Comité Editorial REMO (2003). Presentación de la revista. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 1(0), 2, 23.

De la Torre, M. (1999). Libertad y educación. ¿Es la libertad un valor abandonado en los proyectos de cambio educativo? *Perfiles educativos* 21(85-86), 30-45.

Del Campo, R. I. (2003). Orientación Educativa: propuestas de intervención para los psicólogos en las escuelas medias. En Korinfield, D. et. al. *Discursos y prácticas en orientación educativa: intervenciones en los equipos técnicos en la vida escolar* (92-103). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

DGB (2010) (Departamento de Bachillerato General). *Plan Maestro de Orientación Educativa (PMOE)*. Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de México. México.

DGB-DCA (2010-2012^a) (Dirección General de Bachillerato-Dirección de Coordinación Académica). *Manual para el Orientador-Bachillerato General*. Secretaría de Educación Pública (SEP), Gobierno Federal.

DGB-DCA (2010-2012^b) (Dirección General de Bachillerato-Dirección de Coordinación Académica). *Programa de Orientación Educativa-Bachillerato General*. Secretaría de Educación Pública (SEP), Gobierno Federal.

DGEMS (2008-2009) (Dirección General de Educación Media Superior). *Plan y programas de estudio de bachillerato general. Reforma integral de la Educación Media Superior*. Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de México. México.

Duarte, V. y Bahía, A. (2005). Orientación profesional: una aproximación socio-histórica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 3(5), 2-17.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.

ENP (s/f) (Escuela Nacional Preparatoria). *Antecedentes de la Escuela Nacional Preparatoria*. En línea, obtenido el 1 de junio de 2012: <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.pdf>

Escamilla, G. (2011). La Orientación Educativa: pieza o accesorio en el proceso de modernización del bachillerato. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 8(20), 10-23.

Estrada, M. (2003). AMPO, veinticuatro años al servicio de los orientadores. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 1(0), 7, 20.

Fermosa, P. (1981). *Teoría de la educación*. México DF: Trillas.

Fonker, R. (2000). Mediación padres-adolescentes: recurso alternativo a la terapia familiar en la resolución de conflictos en familias con adolescentes. En Schnitman, D. y Schnitman, J. *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos* (97-120). Buenos Aires, Argentina: Granica.

Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. México, DF: Siglo XXI.

Galimberti, U. (2007). *Diccionario de psicología*. México, DF: Siglo XXI.

García, L. y Martínez M. (2003). *Orientación educativa en la familia y en la escuela. Casos resueltos*. Madrid, España: Dykinson.

González, J. (2007). La reconceptualización de la orientación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 5(11), 29-31.

González, R. (2008). Herramientas básicas para el acompañamiento tutorial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 6(14), 12-18.

Gutiérrez, R. y Castro, A. (2004). La orientación educativa en la UAEM frente a los retos de la globalización. Propuesta teórico-metodológica desde un enfoque tutorial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 1(1), 16-20.

Hernández, M. (1990). *La orientación como una alternativa para el desarrollo integral del alumno de educación normal* (Reporte de trabajo profesional para licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I). México.

Ianni, N. (2003). La orientación escolar en tiempos de incertidumbre: una tarea compleja y difícil, necesaria y posible. En Korinfield, D. et. al. *Discursos y prácticas en orientación educativa: intervenciones en los equipos técnicos en la vida escolar* (53-60). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

IPN (s/f). (Instituto Politécnico Nacional). *Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología*. En línea, recuperado el 30 de marzo de 2012 en: http://www.cics-sto.ipn.mx/ps/wcm/connect/cics_santotomas/cics_santotomas/inicio/oferta_educativa/licenciatura_en_psicologia/plan_de_estudios_2000/index.htm

Jiménez, M. (2001). *La orientación educativa en la UAEM a nivel medio superior como actividad indispensable en la orientación vocacional encaminada a la formación y desarrollo integral del estudiante* (Reporte de trabajo profesional). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I). México.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Laertes.

Krichesky, M. (1999). Orientación y tutoría en los sistemas educativos. Tradiciones y cambios en la gestión educativa. En Krichesky, M. (coord.). *Proyectos de orientación y tutoría, enfoques y propuestas para el cambio en la escuela* (49-63). Buenos Aires. Argentina: Paidós.

Lave, J. y Wenger, E. (2007). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México, Méx.: UNAM, FES-Iztacala.

Luna, M. y Oppenheimer, R. (2003). Mediación entre pares, una estrategia de prevención de la violencia en la escuela. En Korinfield, Daniel et. al. *Discursos y prácticas en orientación educativa: intervenciones en los equipos técnicos en la vida escolar* (104-109). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Magaña V., Héctor (2006). El estado del conocimiento de la orientación educativa en México: retrospectiva a diez años. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 4 (9), 15-20.

Manterola, M. (2003). *Psicología educativa. Conexiones con la sala de clases*. Santiago, Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Blas Cañas.

Martín, E. y Tirado, V. (1997). La orientación educativa: naturaleza y funciones. En Martín, E. y Tirado, V. (coord.). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria* (9-31). Barcelona, España: Horsori.

Maruny, L. (1989). La intervención pedagógica. *Cuadernos de pedagogía* 17 (174), 11-15.

Meneses, G. (2001). Orientación educativa: una práctica interpretada en su cotidianidad. *Tiempo de educar* 3(5), 15-43.

Müller, M. (2005). *Docentes tutores*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Muñoz, B. y Vuelvas, B. (2004). Coloquio sobre el estado de conocimiento de la orientación educativa en México 1993-2003. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 1(2), 36-37.

Nava, J. (1993). Experiencias y perspectiva en torno a la adolescencia, el punto de vista de la AMPO. *Perfiles educativos* 60, 40-43.

Núñez, H. (2005). Globalización y educación. *Ciencia Ergo Sum* 12(1), 71-84.

Planas, D. (2002). La acción tutorial en un centro educativo. En Bisquerra, R. (coord.). *La práctica de la orientación y la tutoría* (181-227). Barcelona, España: Praxis-Wolters Kluwer.

Pérez, A. y Blasco, P. (2003). *Orientación e inserción profesional: fundamentos y tendencias*. Valencia, España: Nau Llibres.

Quintero, L. (2003). *Un enfoque gestáltico en la orientación educativa*. México, DF: Trillas

Ramírez, M. y Flores, M. (1989). *La orientación en instituciones públicas: SEP, UNAM e IPN, un análisis* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I). México.

Renomi Plana., A. y Álvarez, M. (2002). Pensando el futuro. En Bisquerra, R. (coord.). *La práctica de la orientación y la tutoría* (21-59). Barcelona, España: Praxis-Wolters Kluwer.

Reyes, M. (1989). El tutor y la atención del alumno. *Cuadernos de pedagogía* 174, 32-34.

Reyes, M. (1995). *La orientación educativa en la escuela preparatoria federal por cooperación Nicolás Romero EMS 2/100* (Reporte de trabajo profesional para licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I). México.

Riart, J. (2002). Un programa de mejora al proceso de enseñanza-aprendizaje. En Bisquerra, R. (coord.). *La práctica de la orientación y la tutoría* (61-98). Barcelona, España: Praxis-Wolters Kluwer.

Rodríguez, M. (1989). *Orientación vocacional. Diferentes perspectivas para la orientación vocacional. Programas de orientación vocacional en México* (Tesina de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I). México.

Saavedra, C. (2004). *La orientación vocacional en la preparatoria no. 118 del Estado de México, una propuesta de trabajo para tercer grado* (Tesina de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México, DF En línea, recupera el 15 de marzo de 2012: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/20421.pdf>

Salmurri, F. y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En Bisquerra, R. (coord.). *La práctica de la orientación y la tutoría* (145-179). Barcelona, España: Praxis-Wolters Kluwer.

Sampascual, G., Nava, L. y Castejón, J. (1999). *Funciones del orientador en primaria y en secundaria*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Sánchez, A. y Valdés, Á. (2003). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela: un enfoque psicológico*. DF, México: El Manual Moderno.

Sánchez, M. (2002). *Orientación educativa en el gobierno del Estado de México* (Reporte de trabajo profesional para Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I). México.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. México, DF: McGraw-Hill.

Sanz, R. (1998). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid, España: Pirámide.

SBG (2011) (Subdirección de Bachillerato General). *Plan Maestro de Orientación Educativa (PMOE)*. Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de México.

Schmidt, J. (1993). *Counseling schools. Essential services and comprehensive programs*. Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.

Sebastián, A. (coord.) (2003). *Orientación profesional, un proceso a lo largo de la vida*. Madrid, España: Dykinson.

SEMS (s/f) (Subsecretaría de Educación Media Superior). *Estructura de la subsecretaría de educación media superior*. En línea, recuperado el 2 de junio de 2012: <http://www.sems.gob.mx/es/sems/estructura>

SEP (2009) (Secretaría de Educación Pública). *Acuerdo número 442 por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos. Modificado: Martes 23 de junio de 2009.

SMP (2010) (Sociedad Mexicana de Psicología). *Código ético del psicólogo*. México, DF: Trillas.

Soler, J. (1989). *La orientación educativa, niveles de prestación y exigencia social*. Barcelona, España: Humanitas.

Sprinthall, N., Sprinthall, R. y Oja, S. (1996). *Psicología de la educación*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata.

Tyler, L. (1990). *La función del orientador*. México, DF: Trillas.

UAEM (s/f) (Universidad Autónoma del Estado de México). *Mapa curricular de la Licenciatura en Educación*. En línea, recuperado el 30 de marzo de 2012 en: <http://www.facico-uaemex.mx/descargas/mapa-educacion.pdf>

UNAM (2003) (Universidad Nacional Autónoma de México). *Proyecto de creación del Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)*. En línea, obtenido el 2 de junio de 2012: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/plan.pdf>

UNAM (s/fa) (Universidad Nacional Autónoma de México). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en UNAM, FES Acatlán*. En línea, recuperado el 30 de marzo de 2012 en: <http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/222/>

UNAM (s/fb) (Universidad Nacional Autónoma de México). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en UNAM, FES Aragón*. En línea, recuperado el 30 de marzo de 2012 en: http://www.aragon.unam.mx/oferta_educativa/licenciaturas/pedagogia/pedagogia.html

UNAM (s/fc) (Universidad Nacional Autónoma de México). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en UNAM, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)*. En línea, recuperado el 30 de marzo de 2012 en: <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/planesdeestudios/>

UPN (s/fa) (Universidad Pedagógica Nacional). *Listado de especializaciones*. En línea, recuperado el 30 de marzo de 2012 en: <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/especializaciones>

UPN (s/fb) (Universidad Pedagógica Nacional). *Plan de estudio de la Licenciatura en Pedagogía*. En línea, recuperado el 30 de marzo de 2012 en: <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/pedagogia#mapa-curricular>

Vales, J., Ramos, D. y Olivares, K. (2009). La función del tutor en ambientes presenciales y no presenciales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 6(16), 16-19.

Villa, L. (2000). La educación media. *Revista mexicana de investigación educativa* 5(10), 201-204.

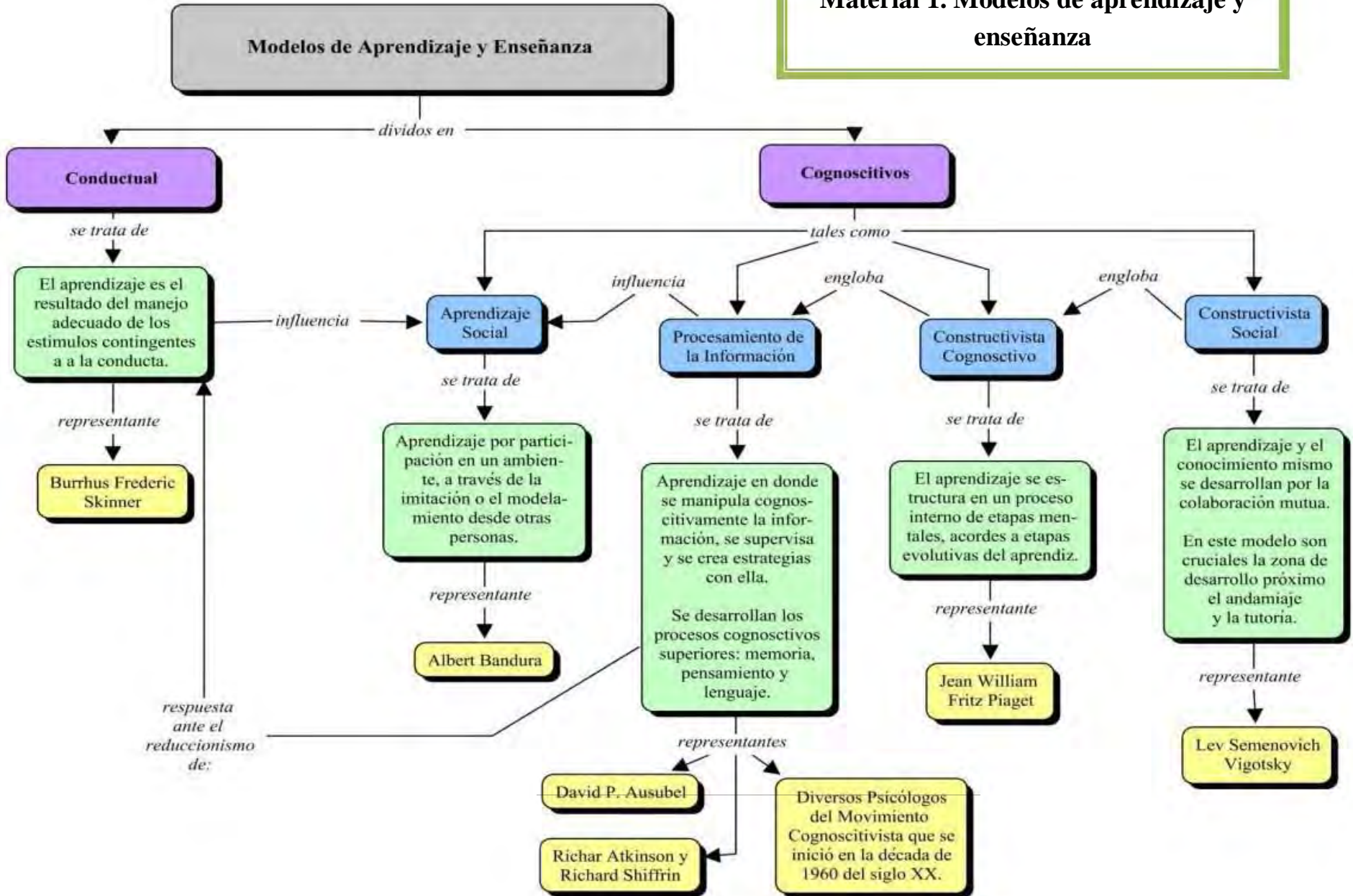
Vuelvas S., B. (2003). Objeto y sentido de la orientación educativa. Una aproximación a las representaciones de orientadores en la ENP de la UNAM. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 1(0), 3-4, 10-11, 22.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*, México DF: Pearson.

ANEXO 1

RECURSOS PARA TRABAJAR EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Material 1. Modelos de aprendizaje y enseñanza



Material 2. Metodología para un aprendizaje eficaz

El método de niveles de Riart (2002) conjuga los aprendizajes al margen de los contenidos curriculares y desde dentro de los mismos contenidos, así como postulados constructivistas. Está conformado por tres niveles. El primero es el conformado por el marco conceptual de las técnicas y estrategias de aprendizaje; se trata de los postulados teóricos que la psicopedagogía promueve. El segundo nivel es el de las fases metodológicas de trabajo; se trata de la selección de las estrategias o técnicas acordes a las necesidades de los estudiantes y que estos comprendan el uso de las mismas. El tercer nivel es el conjunto de pasos metacognitivos; se trata de la actitud autocrítica sobre el propio proceso de aprendizaje. En la figura A puede apreciarse este método y a continuación se describe de forma más detallada.

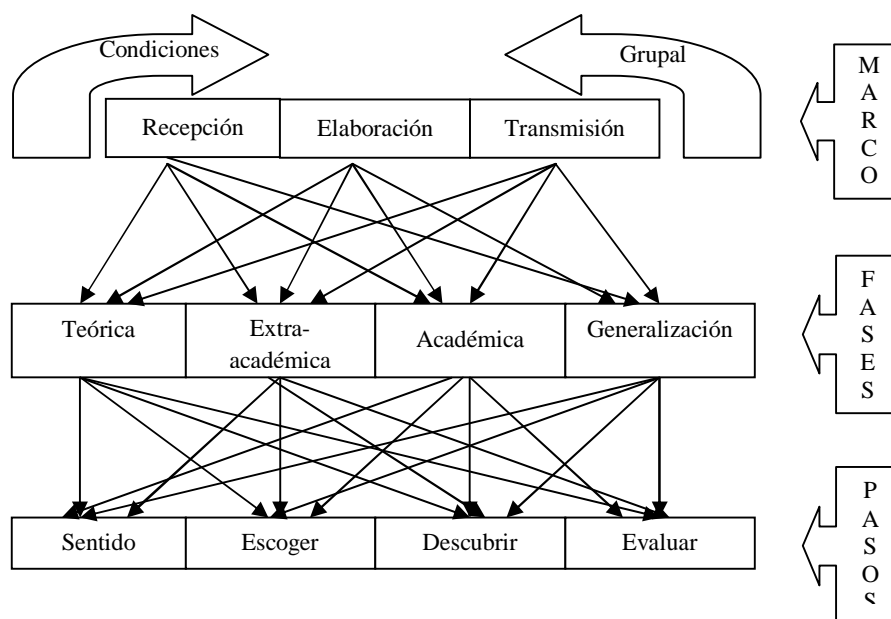


Figura A. Método de niveles para el desarrollo del proceso de aprendizaje de Riart (2002).

El **nivel 1 (C.R.E.T.-G.)** comprende desde las condiciones de trabajo (C. y G.) y hasta el acto del procesamiento de información (R.E.T.). Se trata de lo siguiente:

- ❖ **Condiciones.** Son las estrategias de apoyo al proceso de aprendizaje. Incluye:
 - Organización del tiempo.

- Organización del espacio.
 - Atención y organización.
 - Motivación, comprensión emocional y autoconocimiento.
 - Procesos intelectuales suficientes.
 - Entornos: socioeconómico, familiar y cultural.
 - Enfoque, actitud y estilo personal.
- ❖ **Recepción.** Se trata del proceso de entrada de información al campo perceptual del estudiante por diversas vías. Se considera lo siguiente:
- En la vista, técnicas de lectura y percepción visual.
 - En el oído, trabajo con ritmos, música y pronunciación.
 - En la psicomotricidad, actividades para la estructuración perceptual del espacio.
 - Manejo de fuentes de información (diccionarios, bibliotecas, bases de datos).
 - Estrategias de mejora de auto información: tomas de apuntes, estilo de lectura estratégica.
- ❖ **Elaboración.** Se trata del manejo pertinente de la información recibida. Incluye:
- Comprensión, es decir, el uso eficaz de la información.
 - Reflexión, esto es, búsqueda de por qué se utiliza la información.
 - Retención, que comprende las estrategias personales para evitar el olvido de información.
- ❖ **Transmisión.** Se trata del momento en el que la información tratada sale del estudiante. Se circunscribe a rutas de salida tales como:
- Oral (conferencias, exposiciones).
 - Corporal (dramatizaciones, danzas).
 - Manual (mapas, dibujos, maquetas).
 - Lenguaje escrito (redacciones).
 - Expresión audiovisual (cámaras, sonidos, cine).
 - Emocional (contenidos afectivos combinados con las anteriores).
- ❖ **Grupal.** Se trata de la presencia de otros estudiantes, constante o no y requerida o no, para fomentar la trasmisión de la información previamente adquirida.

El **nivel 2 (T.E.A.G.)** comprende las fases metodológicas del trabajo del proceso de aprendizaje. Se desglosa de la siguiente manera:

Fase 1. Teoría (**T**). Reflexión conceptual sobre la técnica de aprendizaje empleada.

- ✓ ¿Cómo se define?
- ✓ ¿Qué objetivo persigue?
- ✓ ¿Qué sentido tiene y para qué sirve?
- ✓ ¿Qué recursos y habilidades implica?

Fase 2. Aplicación Extra-académica (**E**). Se trata de la aplicación no-académica de la técnica de aprendizaje empleada.

- ✓ ¿Cómo se aplica la estrategia en un contexto concreto?
- ✓ ¿Qué objetivos muestra?
- ✓ ¿Cómo se resuelve algún problema con su uso?

Fase 3. Aplicación académica (**A**). Incluye la exploración de áreas de prestación.

- ✓ Áreas habituales y no habituales.
- ✓ Grado de implicación de los docentes.

Fase 4. Generalización (**G**). Fase que retorna fuera al ámbito académico para escudriñar la funcionalidad de la técnica empleada más allá del aula de clases.

El **nivel 3 (S.E.D.E.)** atiende, finalmente, a los pasos metacognitivos o de reflexión crítica sobre el proceso mismo de aprendizaje.

- *Primer paso.* Explorar el sentido (**S**) del proceso: ¿Qué hacer? ¿Qué sentido tiene? ¿Para qué sirve?
- *Segundo paso.* Buscar la mejor elección (**E**): ¿Con qué puedo conseguir lo que busco? ¿Cómo conseguirlo?
- *Tercer paso.* Descubrir (**D**) diversas alternativas para lograr el mismo resultado: ¿De qué otras maneras podría conseguirse lo mismo?
- *Cuarto paso.* Evaluar (**E**) el desempeño propio: ¿Cuánta satisfacción tengo al respecto? ¿He conseguido lo que pretendía? ¿Qué cambiaría?

Material 3. Cuestionario de frases incompletas

Cuestionario de Frases Incompletas

(Renomi y Álvarez, 2002)

INSTRUCCIONES: Debes acabar la frase, no tienes que pensar demasiado, deja correr la imaginación y escribe lo que primero te venga a la mente.

Yo soy _____

Me gusta _____

No me gusta _____

Dicen que soy _____

Me enfado cuando _____

Soy el mejor en _____

Soy el peor en _____

Me gustaría _____

Me aburro cuando _____

1. ¿Sabes por qué te llamas así?

2. ¿Si pudieras escoger, qué nombre te pondrías?

3. ¿Si te cambiaras el nombre, serías diferente?, ¿por qué?

4. ¿En qué se parece tu nombre a ti?

Material 4. Taller Vocacional-Profesional
--

Propuesta de taller de para la elección profesional de Duarte y Bahia (2005).

Modulo	Sesión	Contenidos	Actividades
I. El significado de la elección profesional. Objetivo: Introducir la cuestión de la elección profesional.	1	Integración Grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación
	2	Mercado de trabajo y medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Debate de las temáticas.
	3	Relaciones Género-Elección y Desempeño Escolar-Elección	<ul style="list-style-type: none"> • Debate de las temáticas.
	4	Síntesis del modulo: reflexión sobre el proceso de la elección.	<ul style="list-style-type: none"> • Debate del cuento “La profesión” de Isaac Asimov.
II. El trabajo Objetivo: Discutir el tema del trabajo.	5	El trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de dos empresas (sector primario y sector secundario) y lo que implica: recursos humanos, actividad, materias primas, pagos, etc.
	6	División del trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Debate sobre la temática.
III. Auto-conocimiento e información	7	Información	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación en áreas de fichas con el nombre de cien profesionales.
	8	profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Se continua la anterior y se ofrece una clasificación “oficial”.
	9	Auto-conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas sobre las expectativas familiares y las propias.

profesional Objetivo: Alcanzar un estado de auto-conocimiento	10	Información profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Completar frases: a) Yo quiero... b) Yo tengo que... y c) Yo tengo miedo... • Además, lectura de material de información profesional.
	11	Auto-conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de regalos.
	12	Elección profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Juego del gobierno (se imaginan que viven en un gobierno que determina la profesión de las personas y cada quien debe defender su elección).
	13	Auto-conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Relajación. • Imaginación. • Uso de espejo. • Ensayo sobre autoconocimiento.
	14	Auto-conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Relajación. • Imaginería de una fiesta de profesionales.
	15	Cierre.	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis temática del taller. • Evaluación del desarrollo del taller

Material 5. Cuestiones para pensar

Material que proviene de Müller, 2005

“Estos interrogantes, que podemos pensar y compartir en equipo o en talleres con nuestros colegas, nos señalan cuánto de nosotros mismos ponemos en el enseñar y su par complementario, el aprender; cuánto de nuestra historia personal, de nuestras vivencias, de nuestro entusiasmo, de nuestros desalientos, de nuestros deseos y temores, circula en la labor docente” (p. 51).

- ¿Qué ponemos de nosotros mismos en nuestra tarea docente?
- ¿Cómo enseñamos a aprender a nuestros alumnos?
- ¿Qué lugar ocupa la orientación en nuestras prácticas docentes?
- ¿Cómo son nuestros alumnos y alumnas?, ¿cuáles son sus motivaciones para aprender, sus aptitudes, sus conflictos en las situaciones de aprendizaje?
- ¿Qué les pasa a los alumnos, qué esperan de nosotros?
- ¿Qué esperamos nosotros de ellos y ellas?
- ¿Cómo les acompañamos a afrontar sus propias crisis, para que sigan aprendiendo y formándose en medio de realidades socioculturales e históricas críticas?
- ¿Qué y quiénes nos dan fuerzas para realizar nuestra labor docente y orientador, y afrontar creativamente sus dificultades, conflictos y límites?
- ¿Cómo afrontamos los docentes *nuestras propias crisis* en el desempeño de nuestra labor profesional?
- ¿Qué cosas o quiénes contienen las preocupaciones y ansiedades que se generan en nosotros por nuestra profesión docente?
- ¿Cómo enseñamos a nuestros alumnos y alumnas a conocerse a sí mismos, a conocer la realidad social, educativa ocupacional, al elegir su preparación para la vida adulta?

Material que proviene de González, 2008

1. *Hacer un diagnóstico integral*: Descripción y ubicación personal en la vida, y carrera como docente. Que el profesor se ubique en qué momento y situación se encuentra como persona y docente:

- ¿Cuál es mi situación actual en mi vida y en mi carrera?
- ¿Qué cambios quiero lograr en mi vida y en mi carrera?
- ¿Si pudiera cambiar algo de mí mismo, qué cambiaría?
- ¿Cuál es mi principal fuerza y debilidad?
- ¿Desde cuándo y cómo inicié a pensar en elegir la carrera que estudié y la docencia?
- ¿Cuáles son las principales situaciones o experiencias que influyeron para dedicarme a la docencia?
- ¿Cuál es mi grado de satisfacción-convencimiento con mi carrera y con mi ser docente?

2. *Automotivación*: Que el profesor identifique cuáles son sus objetivos y metas, las fuerzas y limitaciones para dirigir su vida, que proyecte sus necesidades hacia el futuro.

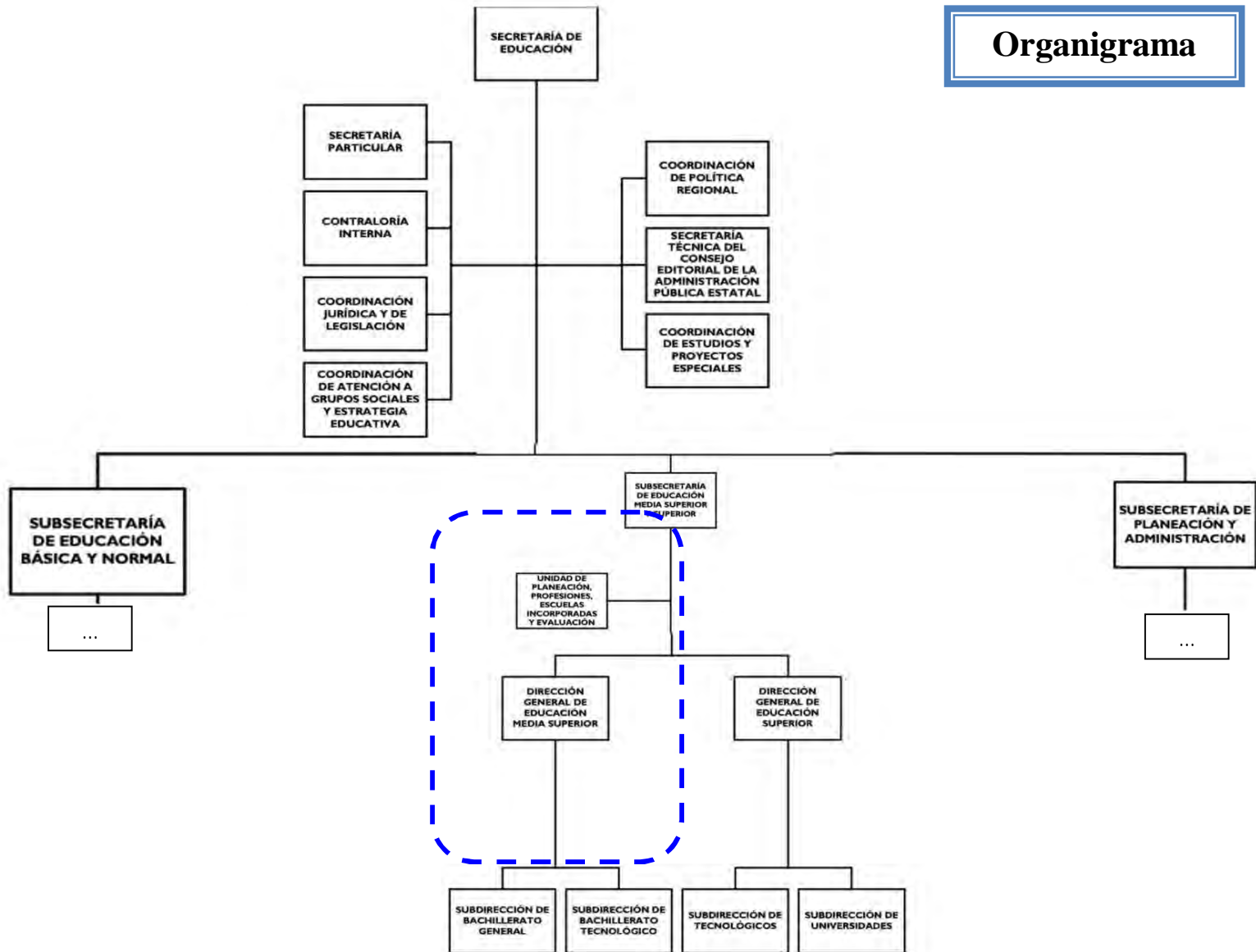
- ¿Cuáles son mis sueños y anhelos?
- ¿Cuáles son mis grandes miedos?
- ¿Cuáles son mis metas en la vida?
- Como persona, profesor, en familia y en el trabajo, en las áreas: intelectual, física, emocional y social, ¿cuáles son mis fuerzas, habilidades y potencialidades?

3. *Plan de acción*: Que identifique y organice las acciones que le permitan lograr sus metas a corto plazo, así como las condiciones favorables para su implementación y el uso y desarrollo de sus recursos y potenciales en el marco de una formación y educación integral: actividades como persona y profesor, en la familia y en el trabajo. Considera las áreas: intelectual, física, emocional y social. Recurso y apoyos necesarios para su autorrealización.

ANEXO 2

CARACTERIZACIÓN DE LA EPOEM

Organigrama



Acuerdo publicado en la Gaceta del Gobierno el 26 de Enero de 2009 por el que se reforma la estructura curricular de la EMS

CAMPO DISCIPLINAR	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	Comprensión Lectora y Redacción I (5 hrs.)	Comprensión Lectora y Redacción II (5 hrs.)	Literatura y Contemporaneidad I (4 hrs.)	Literatura y Contemporaneidad II (4 hrs.)	Inglés V (3 hrs.)	Inglés VI (3 hrs.)	47
	Etimologías Grecolatinas (4 hrs.)	Inglés II (3 hrs.)	Comunicación y Sociedad (4 hrs.)				
	Inglés I (3 hrs.)	Apreciación Artística (3 hrs.)	Inglés III (3 hrs.)	Inglés (IV) (3 hrs.)			
MATEMÁTICAS Y RAZONAMIENTO COMPLEJO	Pensamiento Numérico y Algebraico (5 hrs.)	Pensamiento Algebraico (5 hrs.)	Trigonometría (5 hrs.)	Geometría Analítica (5 hrs.)	Cálculo Diferencial (5 hrs.)	Cálculo Integral (5 hrs.)	51
	Informática y Computación I (3 hrs.)	Informática y Computación II (3 hrs.)	Razonamiento Complejo (4 hrs.)	Informática y Computación IV (3 hrs.)		Probabilidad y Estadística Dinámica (5 hrs.)	
			Informática y Computación III (3 hrs.)				
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	Filosofía (4 hrs.)	Lógica (4 hrs.)	Sociología (4 hrs.)	Economía (3 hrs.)	Historia de México (5 hrs.)	Ética (4 hrs.)	50
	Proyectos Institucionales I	Antropología Social (5 hrs.)		Historia universal (4 hrs.)	Estructura Socioeconómica y Política de	Nociones de Derecho Positivo	

	(4 hrs.)	Proyectos Institucionales I (4 hrs.)		Proyectos Institucionales II (3 hrs.)	México (4 hrs.)	Mexicano (4 hrs.)	
CIENCIAS NATURALES Y EXPERIMENTAL ES	Salud Integral del Adolescente I (2 hrs.)		Física I (5 hrs.)	Física II (5 hrs.)	Biología General (4 hrs.)	Innovación y Desarrollo Tecnológico (3 hrs.)	51
					Física III (5 hrs.)	Geografía y Medio Ambiente (5 hrs.)	
					Química II (5 hrs.)	Biología Humana (4 hrs.)	
					Ciencia Contemporánea (4 hrs.) Salud Integral del Adolescente (2 hrs.)		
COMPONENTES COGNITIVOS Y HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	Métodos y Pensamiento Crítico I (5 hrs.)	Métodos y Pensamiento Crítico II (5 hrs.)	Toma de Decisiones (3 hrs.)	Creatividad (2 hrs.)		Psicología (4 hrs.)	23
	Habilidades básicas del Pensamiento (2 hrs.)	Gestión del Conocimiento (2 hrs.)					
Carga Académica	Carga Académica Total: 37 hrs.	Carga Académica Total: 37 hrs.	Carga Académica Total: 37 hrs.	Carga Académica Total: 37 hrs.	Carga Académica Total: 37 hrs.	Carga Académica Total: 37 hrs.	TOTAL : 222

ANEXO 3

RECURSOS EMPLEADOS DURANTE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

**1. Definición de la
preocupación temática,
formato para llenar**

Desarrollo de un Programa de Orientación Educativa: una Propuesta desde la Investigación-Acción

Tesista:

Miguel Eduardo Domínguez Hernández
Pasante de la Licenciatura en Psicología
UNAM, FES-IZTACALA

Equipo de Trabajo:

Departamento de Orientación Educativa de Escuela Preparatoria Oficial No. X

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN CON ESTE PROYECTO!

FASE: DEFINICIÓN DE LA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA

Orientador (a): _____

Definición de la preocupación temática

La definición de la preocupación temática se trata de la focalización de uno o unas áreas específicas problematizadas a la luz del objetivo central: Desarrollar un Programa de Orientación Educativa. ¿De qué se trata?

“La preocupación temática, define el área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora. Los miembros del grupo *planifican* la acción conjunta, *actúan* y *observan* individualmente o colectivamente la acción conjunta y *reflexionan* juntos. *Reformulan más críticamente planes informados* mientras el grupo edifica

conscientemente su propia comprensión y su propia historia (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 14, cursivas en el original)¹⁰.

“La preocupación temática no debe confundirse con un método utilizable para mejorar las cosas. Debe intentar la formulación de la naturaleza problemática de una determinada preocupación educativa, y no aceptar o proponer acriticamente un método o medio educativo supuestamente mejor” (*ibíd.*).

De otra forma, la preocupación temática relacionada con la temática de la Orientación Educativa se define en una fórmula:

- *Se propone el llevar a cabo la (s) acción (es) particulares dentro de áreas de orientación: escolar, vocacional, profesional, psicopedagógica, personal, familiar y/o tutoría con el objetivo de diseñar y/o mejorar la imagen y práctica de la Orientación Educativa*

Para lograr la estructuración de la preocupación temática se lleva a cabo el diseño y exploración de circunstancias en torno al *planteamiento del problema* mediante una tabla aristotélica de invención.

Para responder a los cuadrantes vacíos de la *tabla de invención* se requiere de la siguiente pregunta:

- *¿Qué puede decirse de esa área particular (A, B, C, D, E, F, G) en relación a esa población particular (1, 2, 3)?*

Finalmente, al haber respondido a la *tabla de invención*, se delibera cuál de los cuadrantes representa una mayor importancia para tomarlo en una *preocupación temática*. Para tal cometido se sugieren las siguientes preguntas:

¹⁰ Kemmis, Sthepen y McTaggart, Robin (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Editorial Laertes.

- *¿Qué se piensa acerca de... (cuadrante tomado como preocupación temática)... por parte de mi mismo (a)?*
- *¿Qué se ha observado en la práctica en relación a... (cuadrante tomado como preocupación temática)?*

A continuación se presenta la tabla de definición de áreas específicas para poseer la misma definición sobre cada área:

Componentes del Programa de Orientación

Orientación Escolar	Fomentar el desarrollo de la identidad en el estudiante con su plantel e institución
Orientación Vocacional	Fomentar el auto-conocimiento de las motivaciones para dirigir el desempeño personal
Orientación Profesional	Fomentar la cercanía y el acercamiento de la perspectivas en la carrera laboral con el estudiante
Orientación Psicopedagógica	Fomentar el mejoramiento del desempeño académico
Orientación Personal	Fomentar una salud emocional y cognitiva del estudiante
Orientación Familia	Fomentar el acercamiento de la familia con la vida de su hijo (a) y de su mundo académico
Tutoría	Proceso de acompañamiento personalizado

Tabla de Invección							
	A Orientación Escolar	B Orientación Vocacional	C Orientación Profesional	D Orientación Psicopedagógica	E Orientación Personal	F Orientación Familiar	G Tutoría
1. Orientadores							
2. Profesores							
3. Estudiantes							

2. Exploración de las circunstancias.

Desarrollo de un Programa de Orientación Educativa en Educación Media Superior: una Propuesta desde la Investigación-Acción

Tesista:

Miguel Eduardo Domínguez Hernández
Pasante de la Licenciatura en Psicología
UNAM, FES-IZTACALA

EQUIPO DE TRABAJO

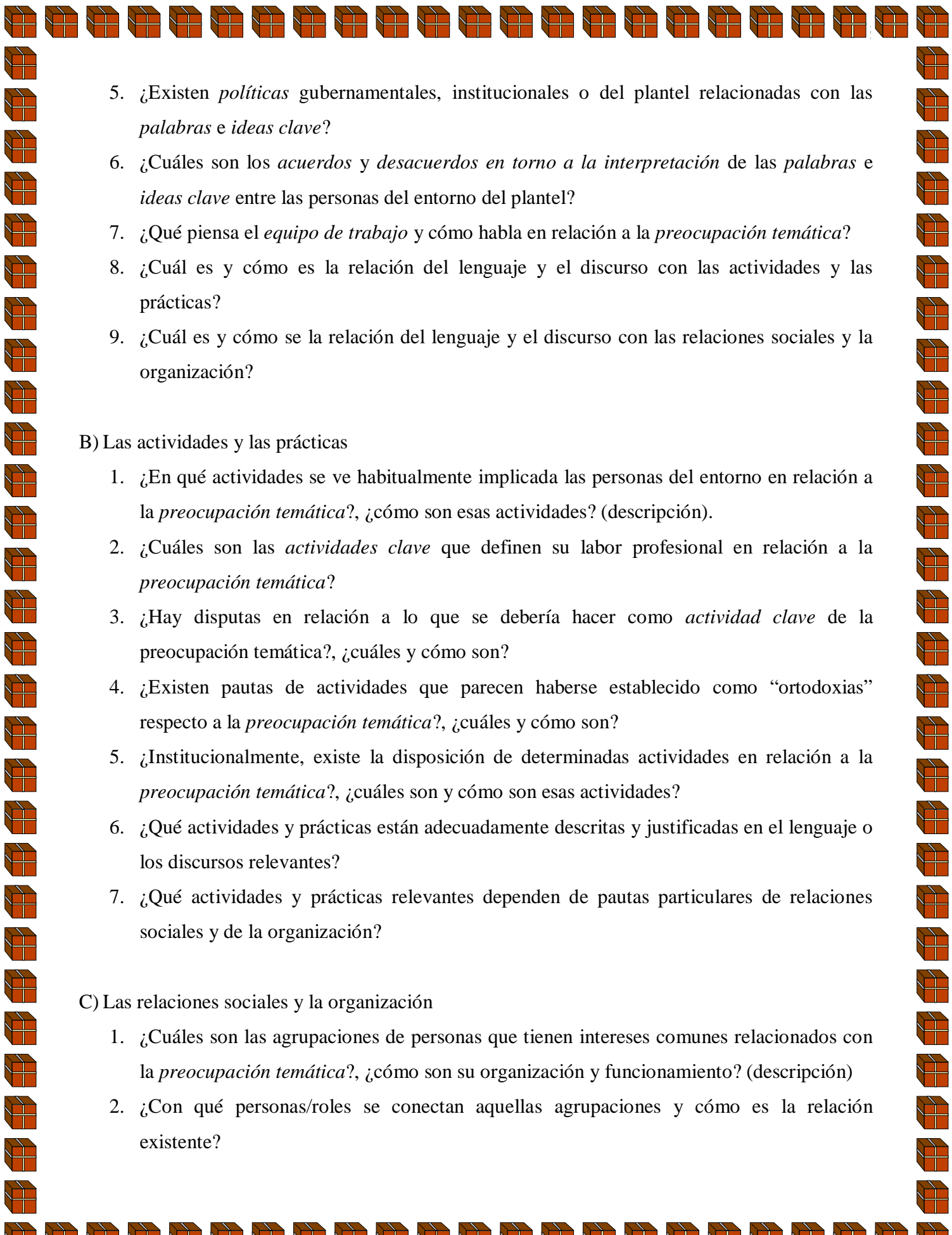
Departamento de Orientación de Escuela Preparatoria Oficial No. X

FASE 3. EXPLORACIÓN DE LAS CIRCUNSTANCIAS.

En esta etapa, se consideran la o las *preocupaciones temáticas* que han sido consideradas de mayor importancia para ser atendidas y se lleva a cabo las indagatorias para determinar cuál es el estado en el que se encuentran dentro del marco del plantel escolar. Dichas exploraciones se realizan en torno a tres rubros: a) el lenguaje y los discursos, b) las actividades y las prácticas y c) las relaciones sociales y la organización. Al respecto, se sugieren algunas preguntas guías.

A) El lenguaje y los discursos

1. ¿Cuáles son las *palabras e ideas clave* que usted y otros utilizan cuando discuten la *preocupación temática*?
2. ¿Cuál es la *historia* de esas *palabras e ideas clave*?
3. ¿Cuál es la relación de las *palabras e ideas clave* con alguna literatura técnica?
4. ¿En qué pensamientos y en qué literatura acerca de la *Orientación Educativa* se encuentran las ideas claves más próximas a las que se vienen utilizando aquí?

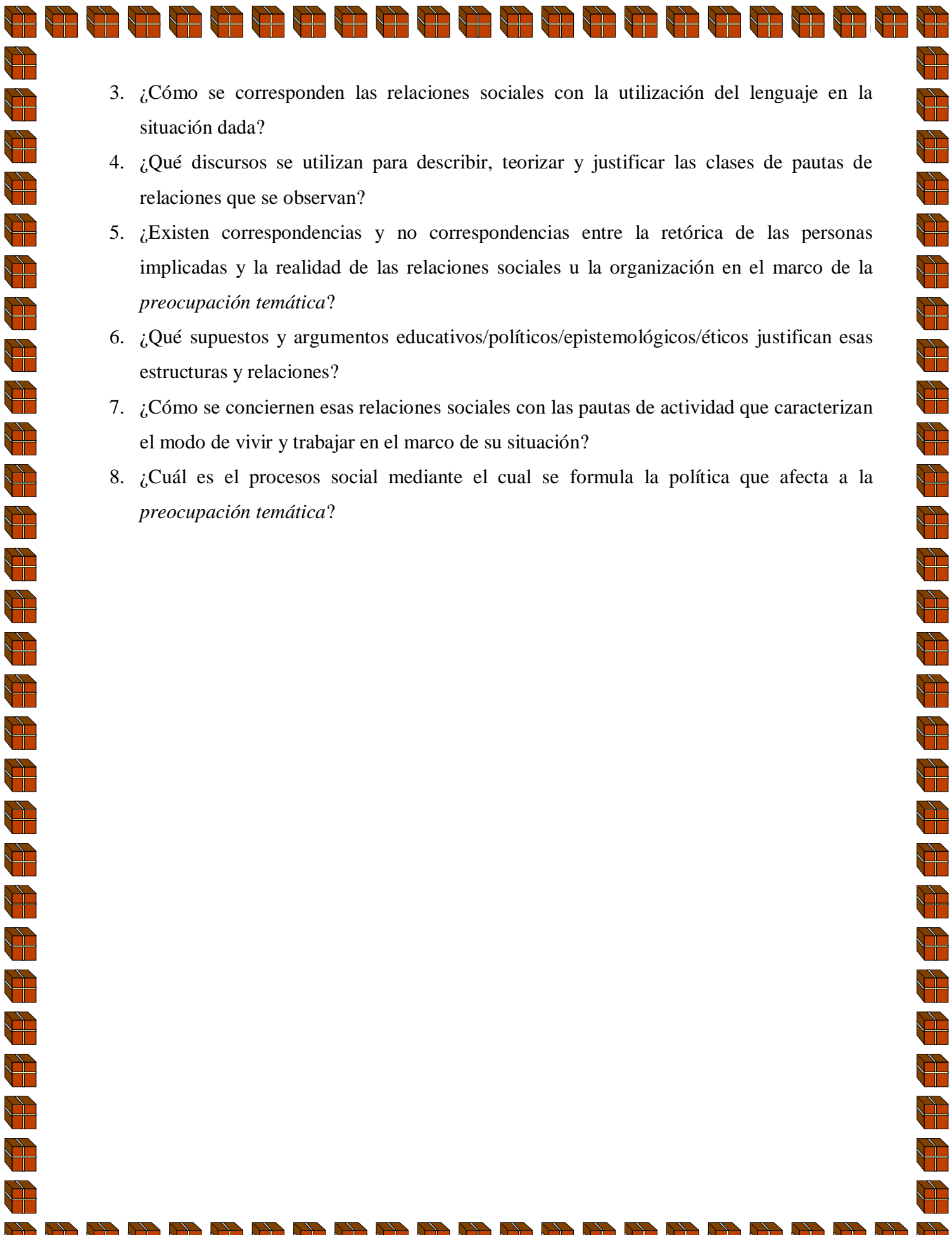
- 
5. ¿Existen *políticas* gubernamentales, institucionales o del plantel relacionadas con las *palabras e ideas clave*?
 6. ¿Cuáles son los *acuerdos y desacuerdos en torno a la interpretación* de las *palabras e ideas clave* entre las personas del entorno del plantel?
 7. ¿Qué piensa el *equipo de trabajo* y cómo habla en relación a la *preocupación temática*?
 8. ¿Cuál es y cómo es la relación del lenguaje y el discurso con las actividades y las prácticas?
 9. ¿Cuál es y cómo se la relación del lenguaje y el discurso con las relaciones sociales y la organización?

B) Las actividades y las prácticas

1. ¿En qué actividades se ve habitualmente implicada las personas del entorno en relación a la *preocupación temática*?, ¿cómo son esas actividades? (descripción).
2. ¿Cuáles son las *actividades clave* que definen su labor profesional en relación a la *preocupación temática*?
3. ¿Hay disputas en relación a lo que se debería hacer como *actividad clave* de la *preocupación temática*?, ¿cuáles y cómo son?
4. ¿Existen pautas de actividades que parecen haberse establecido como “ortodoxias” respecto a la *preocupación temática*?, ¿cuáles y cómo son?
5. ¿Institucionalmente, existe la disposición de determinadas actividades en relación a la *preocupación temática*?, ¿cuáles son y cómo son esas actividades?
6. ¿Qué actividades y prácticas están adecuadamente descritas y justificadas en el lenguaje o los discursos relevantes?
7. ¿Qué actividades y prácticas relevantes dependen de pautas particulares de relaciones sociales y de la organización?

C) Las relaciones sociales y la organización

1. ¿Cuáles son las agrupaciones de personas que tienen intereses comunes relacionados con la *preocupación temática*?, ¿cómo son su organización y funcionamiento? (descripción)
2. ¿Con qué personas/roles se conectan aquellas agrupaciones y cómo es la relación existente?

- 
3. ¿Cómo se corresponden las relaciones sociales con la utilización del lenguaje en la situación dada?
 4. ¿Qué discursos se utilizan para describir, teorizar y justificar las clases de pautas de relaciones que se observan?
 5. ¿Existen correspondencias y no correspondencias entre la retórica de las personas implicadas y la realidad de las relaciones sociales u la organización en el marco de la *preocupación temática*?
 6. ¿Qué supuestos y argumentos educativos/políticos/epistemológicos/éticos justifican esas estructuras y relaciones?
 7. ¿Cómo se concierten esas relaciones sociales con las pautas de actividad que caracterizan el modo de vivir y trabajar en el marco de su situación?
 8. ¿Cuál es el procesos social mediante el cual se formula la política que afecta a la *preocupación temática*?

3. Revisión de Plan Maestro

Desarrollo de un Programa de Orientación Educativa en Educación Media Superior: una Propuesta desde la Investigación-Acción

Tesista:

Miguel Eduardo Domínguez Hernández
Pasante de la Licenciatura en Psicología
UNAM, FES-IZTACALA

EQUIPO DE TRABAJO

Departamento de Orientación de Escuela Preparatoria Oficial No. X

Fase 4. TOMA DE DECISIONES

Fase 5. PLANIFICACIÓN DE ACCIONES ALCANZABLES

En esta ocasión vamos a llevar a cabo una revisión de cinco puntos que he considerado importantes para nuestro trabajo. Dichos puntos están presentes en el Programa Oficial de Orientación Educativa de Educación Media superior (Plan Maestro de Orientación Educativa).

1er punto: Planteamiento Estatal sobre la problemática de la Orientación Educativa en la Educación Media Superior.

Con base en lo anterior las preguntas serían, entonces: ¿cuál deberá ser el sustento teórico-metodológico que definirá la práctica del orientador? Y ¿cuál es el objeto de estudio de la Orientación Educativa? Ante la falta de respuestas concretas a las interrogantes, la Orientación ha tenido que tomar <<prestadas>> algunas teorías de la Sociología, Antropología, Pedagogía y principalmente de la Psicología; no obstante, la falta de construcción teórica por parte de los orientadores mismos, los ha llevado a instalarse en un plano técnico, es decir, los orientadores

generalmente no buscan teorizar, más bien les interesa encontrar procedimientos técnico, pasos a seguir para realizar algo, estrategias que den <<soluciones rápidas>> a los problemas escolares; y lo demás sale sobrando, cabe mencionar que esta consecuencia es debido a que en las instituciones se ha dado mayor peso a las actividades administrativas que propiamente a la actividad de orientación (p. 60).

¿Qué podemos decir al respecto?

2do punto: Revisión de los objetivos de la Orientación Educativa emanados del Acuerdo 442:

Objetivo general;

- “...promover el desarrollo de actitudes y habilidades favorables para el autoconocimiento, la autoestima, la comunicación y la elección vocacional o profesional” (p. 53).

Para el trabajo de Orientación (p. 51):

1. Integrar a los alumnos a un nuevo entorno escolar, ya sea que inicien sus estudios de bachillerato o que se hayan cambiado a una nueva institución.
2. Ofrecer orientación vocacional a los estudiantes para que elijan con más elementos de información entre las opciones profesional o académicas que se les presentes.
3. Fomentar la capacidad de decisión en el joven, en relación a su perspectiva de vida.
4. Atender los dilemas propios de la adolescencia y la llegada a la vida adulta.

Para el trabajo de tutoría (p. 51):

1. Facilitar el desarrollo personal de los estudiantes en el marco de sus necesidades y posibilidades como individuos, teniendo en cuenta las circunstancias que los rodea.
2. Dar seguimiento y apoyo a los alumnos en relación con sus procesos de aprendizaje y con la realización de su trabajo académico.
3. Propiciar un clima favorable al aprendizaje, que estimule y motive a los estudiantes, y crear espacios ubicados más allá del salón de calces destinados al apoyo del desarrollo de los jóvenes.

Para los docentes (p. 52):

1. Trascender los propósitos exclusivamente académicos y apoyar la formación integral de los alumnos para que alcancen el perfil del egresado que el MCC propone.

¿Qué podemos decir al respecto?

3er punto: Revisión de los objetivos, metas y estrategias especificados en la “línea 3: servicio de orientación educativa”:

Objetivos

- a) Brindar a los alumnos de los diferentes subsistemas que brindan Educación Media Superior del Estado de México, la orientación necesaria para lograr su integración a la actividad escolar.
- b) Coadyuvar al desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesional de los estudiantes de educación media superior del Estado de México por medio de servicios de orientación de calidad.
- c) Promover en los alumnos de los diferentes subsistemas que brindan educación media superior del Estado de México el descubrimiento de sus potencialidades y habilidades que les permita la construcción de un proyecto de vida ecdémico acorde a sus expectativas personales.

Metas

- a) La estructuración (o en algunos caso la reestructuración) de un servicio de orientación en cada plantel de educación media superior en el Estado de México.
- b) La integración de planes específicos por subsistema para el logro de los objetivos antes planteados.

Estrategias

- Aplicación de los mínimos requerimientos necesarios planteados en el Plan Maestro de Orientación Educativa en cada subsistema de EMS.
- Nombramiento de un coordinador de orientación por Subsistema así como un coordinador de orientación por cada plantel de EMS.
- Capacitación de coordinadores por subsistema y planteles.

¿Qué podemos decir al respecto?

4to punto: Revisión del Programa de Atención Estatal *Sugerido*

PRIMER SEMESTRE	
<i>Temas</i>	<i>Áreas de Intervención</i>
Integración	
Valores	

Comunicación	
Evaluación	
Contexto	

SEGUNDO SEMESTRE	
<i>Temas</i>	<i>Áreas de Intervención</i>
Valores	
Autoconcepto	
Sexualidad	
Adolescencia	
Resiliencia	
Autoestima	

TERCER SEMESTRE	
<i>Temas</i>	<i>Áreas de Intervención</i>
Ser estudiante	
Hábitos de estudio	
Administración del tiempo	
Atención	
Ortografía	
Lectura	
Mapas conceptuales	
Toma de decisiones I	
Vocación profesional I	
Proyecto de vida I	

CUARTO SEMESTRE	
<i>Temas</i>	<i>Áreas de Intervención</i>
Trabajo en equipo	
Motivación	
Estrategas de aprendizaje	
Creatividad	
Tánicas de estudio	
Toma de decisiones II	
Vocación profesional II	
Proyecto de vida II	

QUINTO SEMESTRE	
<i>Temas</i>	<i>Áreas de Intervención</i>
Toma de decisiones	
Proyecto de vida	
Responsabilidad	

SEXTO SEMESTRE	
<i>Temas</i>	<i>Áreas de Intervención</i>
Toma de decisiones	
Proyecto de vida	

¿Qué podemos decir al respecto?

5to punto: Revisión del Programa de Atención Estatal de observación para todos y cada uno de los subsistemas

Áreas de atención de la Orientación	Programas Semestrales	Programas Transversales
Escolar	Primer y segundo semestres	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programa Estatal para Prevenir y Evitar la Violencia y el Acoso Escolar. 2. Programa Estatal de Valores. 3. Programa Estatal de Cuidado del Medio Ambiente. 4. Programa Conmemorativo. 5. Programa Estatal de Activación Física. 6. Mediación Escolar. 7. Apoyo al Proceso de Becas. 8. Prevención de Adicciones. 9. Sexualidad para la Vida. 10. Escuela para Padres. 11. Construy-T.
Académica	Tercer y cuarto semestres	<ol style="list-style-type: none"> 12. Programa Estatal de Lectura. 13. Apoyo al Programa de Tutorías. 14. Programa Federal de Alerta Temprana (pilotaje).
Vocacional	Quinto y sexto semestres	<ol style="list-style-type: none"> 15. Orientación para la Vida.
Profesional	Tercer y cuarto semestres	<ol style="list-style-type: none"> 16. Proyecto Plan de Vida. 17. Seguimiento de Egresados.

¿Qué podemos decir al respecto?

4. Entrevista

Desarrollo de un Programa de Orientación Educativa en Educación Media Superior: una Propuesta desde la Investigación-Acción

Tesista:
Miguel Eduardo Domínguez Hernández
Pasante de la Licenciatura en Psicología
UNAM, FES-IZTACALA

EQUIPO DE TRABAJO

Departamento de Orientación de Escuela Preparatoria Oficial No. X

**CUESTIONARIO DE IDENTIDAD EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA
INSTRUCCIONES**

Este es un cuestionario de gran valor porque nos sirve a usted y a mí; a usted porque le permite visualizarse como Orientador Educativo a lo largo de su trayectoria de desempeño profesional y reflexionar al respecto; a mí porque como investigador-tesista me ayuda a comprender la trayectoria que el profesional de Orientación Educativa puede compartir para la comprensión de esta práctica. Por eso le pido, por favor, resuelva éste cuestionario, leyendo pregunta a la vez, respondiéndola y continuando. No lea la siguiente pregunta si no ha terminado de responder la anterior; tampoco lea completamente el cuestionario antes de comenzar a responder; no haga trampa. Finalmente, le solicito su apoyo respondiendo explícitamente sobre las dimensiones que le solicita cada pregunta, ya habrá espacio en las siguientes para responder lo propio. Muchas gracias por su apoyo.

BLOQUE 1

1. ¿Hace cuánto tiempo comenzó su ejercicio profesional y sobre qué carrera es?
2. Cuando comenzó su ejercicio profesional, ¿era su intención desempeñarse como Orientador Educativo?
 - a. Si la respuesta a la pregunta 2 fue: si, por favor escriba cuáles eran sus expectativas respecto a esta práctica y respecto a ellas, ¿la actividad fue lo que esperaba?, ¿qué pasó entonces?
 - b. Si la respuesta a la pregunta 2 fue: no, por favor, redacte un poco sobre cómo fue su encuentro con la Orientación Educativa y por qué decidió quedarse en esta práctica.
3. Ahora bien, después de elegir ser Orientador Educativo ¿Podría escribir un poco sobre su desarrollo o evolución de su trabajo como Orientador Educativo?
4. Siendo así su respuesta anterior, permítame preguntarle lo siguiente: ¿qué ha llevado a cabo usted para CONSOLIDARSE (actividades del cotidiano en su práctica profesional) como Orientador Educativo?
5. En complemento con la anterior pregunta, ¿qué ha llevado a cabo usted para PROFESIONALIZARSE (actividades de actualización profesional curricular e institucionalizada) como Orientador Educativo?
6. También quiero preguntarle: ¿qué le gustaría realizar para alcanzar, tanto una consolidación como una profesionalización como Orientador Educativo?
7. Después de esta revisión a su historia como Orientador Educativo, por favor, haga una descripción de usted como Orientador Educativo.
8. Cuestiones finales de éste bloque: Amablemente le pido que en las siguientes preguntas evite dar una respuesta que se parezca a las que ya me ha brindado o bien que retome más de un enunciado escrito en ellas:
 - a. ¿Por qué es Orientador Educativo?
 - b. ¿Para qué es Orientador Educativo?

BLOQUE 2

1. Por favor, relate brevemente su proceso de incorporación a EPOEM No. X.
2. ¿Cuáles han sido sus expectativas al desempeñarse como Orientador Educativo en la EPOEM No. X?
3. ¿Las ha logrado; si, no, en proceso?, ¿por qué ha sido de esa forma?
4. ¿De qué forma podría lograr aquellas expectativas que no ha logrado?
5. ¿De qué forma podría mejorar aquellas expectativas que sí ha logrado o que está logrando?
6. ¿Qué le gustaría promover dentro de EPOEM No. X en su calidad de Orientador Educativo?
7. ¿Cómo lo lograría?

Cuestionario de Evaluación del Departamento de Orientación Educativa de

E.P.O.E.M. No. X

5. Evaluación de Orientadores (as)

En nuestra Preparatoria Oficial No. X estamos interesados en mejorar constantemente los procesos de atención a la comunidad escolar (estudiantes, familiares, docentes, contactos externos), de tal manera que cada día las actividades que se llevan a cabo en nuestra vida académica sean valiosas y productivas. Por tal razón, en ésta ocasión se pretende hacer una evaluación del Departamento de Orientación Educativa, turno matutino, para lo cual te pedimos tu colaboración respondiendo el siguiente cuestionario. Antes de comenzar, proporciona los siguientes datos:

Edad Sexo Femenino Masculino Grado y grupo

INSTRUCCIONES: Conforme una escala de 1 a 5, valora cada una de las siguientes afirmaciones conforme a tu posición personal y marca la casilla correspondiente con una cruz "X". Considera lo siguiente por favor: reflexiona cada respuesta; marca bien tu respuesta; observa bien en la casilla que vas a marcar; marca solamente una respuesta por oración y evita dejar oraciones sin responder.

ESCALA

1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre

El orientador u orientadora a cargo de tu grupo...

APE

1. Te reserva un horario específico para brindarte una asesoría personalizada.	1	2	3	4	5
2. Evita las interrupciones cuando le estas platicando algo.	1	2	3	4	5
3. Te invita a pensar en las alternativas de solución para tus problemas personales.	1	2	3	4	5
4. Te hace preguntas para que le aclares la información que le has platicado.	1	2	3	4	5
5. Te ayuda a reflexionar sobre tus emociones, tus pensamientos y tu comportamiento.	1	2	3	4	5
6. Durante la conversación, sintetiza la información que tú les has proporcionado.	1	2	3	4	5
7. Te plantea preguntas para que reflexiones sobre el asunto que le has platicado.	1	2	3	4	5
8. Te proporciona información relevante para tu vida personal.	1	2	3	4	5

AE

9. Te ha comentado que le gusta la actitud que tomas ante la vida.	1	2	3	4	5
10. Manifiesta que le agrada que seas la persona que eres.	1	2	3	4	5

11. Ha llegado a comentarte que espera que tengas éxito en la vida.	1	2	3	4	5
12. Encuentra en ti aspectos positivos más que negativos.	1	2	3	4	5
13. Te valora como persona única y especial.	1	2	3	4	5

OE

14. Te proporciona la información relacionada al funcionamiento del plantel escolar.	1	2	3	4	5
15. Te presenta a los docentes que van a impartirte las asignaturas del semestre.	1	2	3	4	5
16. Te explica el funcionamiento del Departamento de Orientación Educativa.	1	2	3	4	5
17. Te explica cuál es la función que va a cumplir para contigo durante el ciclo escolar.	1	2	3	4	5
18. Te facilita la información relativa a la filosofía institucional.	1	2	3	4	5

OV

19. Lleva a cabo sesiones de asesoramiento vocacional contigo.	1	2	3	4	5
20. Aplica instrumentos de evaluación para explorar tus intereses y/ o aptitudes.	1	2	3	4	5
21. Te ayuda a desarrollar tu proyecto de vida.	1	2	3	4	5
22. Aplica ejercicios que te permitan explorar más sobre ti mismo (a).	1	2	3	4	5
23. Guía tu proceso personal para tomar decisiones.	1	2	3	4	5

OPr

24. Te lleva a conocer escuelas que imparten Educación Superior.	1	2	3	4	5
25. Organiza ferias de Oferta Educativa de Nivel Superior.	1	2	3	4	5
26. Proporciona información para que te contactes con escuelas que ofrecen Educación Superior.	1	2	3	4	5
27. Te orienta sobre aspectos que debes considerar al solicitar empleo.	1	2	3	4	5
28. Te da la preparación para una entrevista de trabajo.	1	2	3	4	5
29. Te enseña a llenar una solicitud de trabajo.	1	2	3	4	5

OPs

30. Trabaja técnicas de estudio contigo (resumen, síntesis, mapa mental, nemotécnicos).	1	2	3	4	5
31. Utiliza ejercicios que te permiten tomar conciencia de tu propio proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5

32. Te ayuda a planear un calendario personal de estudio y repaso de temas.	1	2	3	4	5
33. Monitorea tu desempeño académico constantemente.	1	2	3	4	5
34. Organiza grupos de regularización para quienes han reprobado alguna asignatura.	1	2	3	4	5

AT

35. Trabaja coordinadamente con tus profesores (as) de asignatura.	1	2	3	4	5
36. Intercambia información con tu tutor.	1	2	3	4	5
37. Asesora a tus profesores respecto a tu desarrollo personal.	1	2	3	4	5
38. Organiza el trabajo tutorial poniéndote en contacto con tu tutor.	1	2	3	4	5
39. Resuelve conflictos o incomodidades existentes entre tu tutor (a) y tu.	1	2	3	4	5

OPe

40. Promueve el crecimiento personal y la autoestima en ti.	1	2	3	4	5
41. Conoce sobre los temas que a los (as) chavos (as) de tu edad interesan.	1	2	3	4	5
42. Enseña cómo afrontar situaciones que son desagradables para ti.	1	2	3	4	5
43. Informa sobre los Servicios de Salud para acudir a consulta médica.	1	2	3	4	5
44. Trabaja con estrategias para tu desarrollo emocional.	1	2	3	4	5

OF

Nota: Para esta sección, por familiares o familia se entiende a madre, padre o representante legal.

45. Envía a tus familiares solicitudes de entrevista con ellos.	1	2	3	4	5
46. Procura estar en contacto frecuente con tus familiares.	1	2	3	4	5
47. Envía información a tu familia sobre tu desempeño académico.	1	2	3	4	5
48. Orienta a tu familia sobre cómo convivir contigo.	1	2	3	4	5
49. Ayuda a resolver los problemas que tienes con tu familia.	1	2	3	4	5

Tabla de Centiles para convertir las puntuaciones directas obtenidas en el Cuestionario de Evaluación

Centiles	APE	AE	OE	OV	OPr	OPs	AT	OPe	OF
99	40	25	25	25	28-30	25	25	25	24-25
95	-	-	-	-	26-27	-	-	-	-
90	39	23-24	-	24	25	23	-	-	-
85	38	22	-	23	24	-	24	-	23
80	37	21	-	22	22-23	22	-	24	-
75	36	-	24	21	21	21	23	23	22
70	-	20	-	-	20	-	22	-	21
65	35	19	23	20	19	20	-	22	-
60	34	18	-	-	18	-	21	-	20
55	-	-	-	-	17	19	-	21	19
50	33	17	22	19	16	18	20	20	18
45	32	16	21	18	15	-	19	19	16-17
40	31	15	-	17	14	17	-	-	-
35	30	-	20	-	12-13	-	18	18	15
30	29	14	-	16	11	16	17	16-17	14
25	28	13	19	15	10	15	16	-	12-13
20	26-27	12	18	14	9	14	15	15	11
15	24-25	10-11	16-17	12-13	8	13	14	13-14	8-10
10	20-23	8-9	13-15	10-11	7	11-	12-13	11-12	6-7
5	13-19	6-7	10-12	7-9	-	12	8-11	6-10	-
1	0-12	0-5	0-9	0-6	0-6	6-10 0-5	0-7	0-5	0-5
N	294	294	292	294	292	294	293	294	292
Media	31.52	16.62	20.94	17.93	15.98	17.98	19.28	19.32	16.88
D. t.	6.29	5.15	3.95	4.65	6.63	4.50	4.52	4.83	5.94

6. Tabla de Inversión Resuelta

Tabla de Inversión							
	<i>A</i> <i>Orientación</i> <i>Escolar</i>	<i>B</i> <i>Orientación</i> <i>Vocacional</i>	<i>C</i> <i>Orientación</i> <i>Profesional</i>	<i>D</i> <i>Orientación</i> <i>Psicopedagógica</i>	<i>E</i> <i>Orientación</i> <i>Personal</i>	<i>F</i> <i>Orientación</i> <i>Familiar</i>	<i>G</i> <i>Tutoría</i>
<i>1. Orientadores</i>	Se trabaja el “Proceso de Inducción” (misión, visión, valores, historia del plantel)	Se aplican “Escalas” y “Baterías” para medir Aptitudes e Intereses	Se busca la vinculación con universidades Se aplica “Examen Tipo” de admisión a Nivel Superior	Se ofrecen “asesorías extraclase” Se da seguimiento académico continuo Se promueve la información a tutores/familia	Se canaliza a C.A.P.A. y D.I.F. Se da seguimiento al proceso de canalización Se pide apoyo entre Orientadores (as)	Se organizan juntas para firma de boletas Se hacen llamadas telefónicas Escuela Para Padres Matrogimnasia	Se sugieren alumnos a los tutores Se lleva el control de expedientes Se da el seguimiento a las tutorías
<i>2. Profesores</i>	Participan a olimpiadas y asesoran a los alumnos Asisten a ceremonias municipales Cuidan las instalaciones Suelen trabajar fuera del horario laboral	Preparan a los estudiantes para ingresar a Nivel Superior Ofrecen regularización par prueba ENLACE	Acercan a los estudiantes a situaciones laborales reales a partir del seguimiento del currículo de la asignatura	Mejoramiento en la labor docente con estimaciones aproximadas: 25% con Maestría 10% certificación en competencias docentes 5% en Carrera Docente	Fomentan valores Promueven el diálogo Identifican necesidades del estudiante y le canalizan al área de Orientación	Suelen reunirse con tutores/familia para analizar y solucionar la situación académica del estudiante.	Siguen el Protocolo de Tutoría: -Entrevista inicial. -Aplican actividades -Promueven fortalecimiento de autoestima, de habilidades de pensamiento y de toma de decisiones.
<i>3. Estudiantes</i>	Cumplen con el reglamento (un 50% de la población) Participan en actividades académicas, culturales, artísticas, cívicas	Investigan por iniciativa propia Participan en actividades co-curriculares		Cuida y/o mejoran su promedio escolar		Informan a la familia sobre reuniones y eventos académicos y administrativos	Piden ayuda/hablar con alguien Participan en la regularización

7. Carta Descriptiva

Departamento de Orientación de EPOEM No. X:

La tabla de la siguiente página comprende el formato que les propongo para capturar y formalizar la planeación de cada una de las actividades sobre nuestro trabajo. Se trata de la carta descriptiva.

La **carta descriptiva** es un documento en donde se detalla con la mayor precisión posible la secuencia de actividades que se llevarán a cabo en diferentes ámbitos de trabajo. En ella se deben especificar los encabezados correspondientes, el (los) objetivo (s) y el encuadre de la (s) actividad (es) y el desarrollo la actividad.

En nuestro caso, los componentes de la carta descriptiva son los siguientes:

- **Encabezados.** Se conforma de la parte superior de la carta en donde indicaremos a qué o quién pertenece la carta (Departamento de Orientación...), cuál es el contenido teórico-metodológico que trabajaremos (tema) y la forma mediante la cual lo promoveremos (actividad).
- **Objetivo y encuadre.** Es la parte inmediata a la anterior y en ella colocamos el objetivo cuantificable y observable en términos de lo que queremos que los estudiantes lleven a cabo después de haber participado de la actividad¹¹. Por otro lado, colocamos el encuadre de la actividad, el cual se trata de la ubicación de la misma dentro del contexto de trabajo. En éste caso se trata del número de carta (a determinar una vez planificadas hemos diseñado todas), así como el semestre en el que se desea llevar a cabo y la sub-área de trabajo (Orientación escolar, vocacional, personal, etc.).

¹¹ Aquí tenemos que hacer una observación: el objetivo lo debemos redactar de términos de un producto cuantificable y observable. En algunos casos, por la naturaleza de algunas actividades, quisiéramos enunciar el objetivo en forma de un proceso o producto internos en los alumnos, pero en nuestro caso la enunciación del mismo se requiere como se ha dicho (cuantificable y observable) por dos motivos: 1) porque la carta está escrita para que un tercero (que no planeo la actividad) sea capaz de replicar la actividad y 2) porque estamos inmersos en una práctica institucionalizada que pide resultados concretos.

- **Desarrollo de la actividad.** Es el espacio disponible para detallar el desarrollo de la actividad. La primera columna (materiales) pretende la especificación más detallada de lo que se requiere para llevar a cabo¹². La segunda columna solicita el procedimiento/funcionamiento; se trata de la descripción DETALLADA de lo que se debe llevar a cabo para lograr el éxito y alcanzar el cumplimiento del objetivo de la actividad. Finalmente, la tercera columna (observaciones) se reserva para comentar lo siguiente: posibles inconvenientes pudiera enfrentar quien lleve a cabo la actividad o bien, consejos de utilidad para la misma; estas observaciones se pueden anticipar, es decir, enunciarlas durante la planeación o bien, escribirlas a mano en el futuro después de haber llevado a cabo la actividad y que de esa forma contribuyan a mejorar la actividad.

Esta es la explicación sobre el uso que se le da a la **carta descriptiva**. Nos servirá para compilar todas nuestra planeación: una carta por actividad y varias cartas para una actividad (para tener variedad e “improvisar”).

¹²Esta columna nos lleva a dos cosas: ser lo más previsores y en su caso, económicos con los requerimientos materiales que pudiéramos tener y a trabajar en equipo para construir y llenar una “caja de materiales” disponibles para todo el Departamento de Orientación Educativa al momento necesario.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE EPOEM No. X

Tema: _____

Nombre de la actividad: _____

Objetivo de la actividad:

Carta Descriptiva No. _____
Semestre: _____
Sub-área de trabajo: Orientación _____

Desarrollo de la Actividad

Materiales	Procedimiento/Funcionamiento	Observaciones

8. Logo y Eslogan

