

129
E2



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**EL USO DE MATERIALES
AUTOINSTRUCCIONALES EN
ORIENTACION VOCACIONAL**

MARIA ABRIL ALEJANDRA SAPES INIGUEZ

**DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. JORGE PERALTA ALVAREZ**

**ASESOR ESTADISTICO:
DR. GILBERTO GONZALEZ GIRON**

MEXICO, D.F.

**TESIS CON
FALLA DE CR.GEN**

1993



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCION	1
CAPITULO 1 LOS PROBLEMAS DE ORIENTACION VOCACIONAL EN LA UNAM	5
1.1 La Orientación Vocacional en la UNAM.	5
1.2 Descripción del Manual de Autororientación.	14
CAPITULO 2 APORTACIONES TEORICAS DE LA ORIENTACION VOCACIONAL	18
2.1 Enfoque del Rasgo Psicológico.	19
2.2 Enfoque Psicodinámico.	21
2.2.1 Teoría sobre la Influencia de la Per- sonalidad en la Elección de Carrera.	21
2.2.2 Teoría Psicoanalítica y la Elección de Carrera.	25

2.3	Enfoque Evolutivo.	28
2.3.1	Teoría de Ginzburg, Ginzberg Axelrad y Herma.	29
2.3.2	Teoría de Donald E. Super.	32
2.4	Teoría de Carl Rogers.	35
2.5	Enfoque Cognitivo Conductual.	39
2.6	Teoría Tipológica de las Carreras de Holland.	41
2.7	Las Teorías de Orientación Vocacional en Relación al Manual de Autorientación.	47

CAPITULO 3 DISEÑO DE MATERIALES IMPRESOS

AUTOINSTRUCCIONALES 50

3.1	El Aprendizaje en Instituciones de Educación a Distancia.	50
3.2	Diseño de Materiales de Autoinstrucción.	56
3.3	Recomendaciones Prácticas para el Diseño de Materiales Impresos Autoinstruccionales.	66
3.3.1	Estructura de la Unidad.	67
3.3.2	Contenido de la Unidad.	70
3.3.3	Redacción de la Unidad.	73
3.3.4	Empleo de Imágenes en la Unidad.	77
3.3.5	Evaluación del Aprendizaje en la Unidad.	81
3.4	Diseño de Materiales Autoinstruccionales en Relación al Manual de Autorientación.	84

CAPITULO 4 EVALUACION EXPERIMENTAL DEL MATERIAL

AUTOINSTRUCCIONAL	90
4.1 Método.	91
4.1.1 Problema, Hipótesis y Variables.	91
4.1.2 Sujetos.	92
4.1.3 Tipo de Estudio y Diseño Experimental.	93
4.1.4 Instrumentos y Materiales.	94
4.1.5 Procedimiento.	95
4.2 Resultados.	97
CONCLUSIONES, DISCUSION Y SUGERENCIAS	113
BIBLIOGRAFIA	123
ANEXO 1 UNIDAD MUESTRA DEL MANUAL DE AUTORIENTACION	
ANEXO 2 CUESTIONARIO DE EVALUACION CE1	
ANEXO 3 CUESTIONARIO DE EVALUACION CE2	

RESUMEN

Tradicionalmente, la Orientación Vocacional se ha proporcionado a los estudiantes del bachillerato de la UNAM, mediante grupos académicos de una hora semanal. Sin embargo, dado que ésta disciplina no es obligatoria para el estudiante y a que no se cuenta con recursos humanos suficientes, actualmente, en la Dirección General de Orientación Vocacional, se está manejando un modelo de atención de tres niveles: masivo, grupal e individual. Dentro del primer nivel han sido elaborados diversos materiales de autororientación, tanto de cómputo como impresos, mismos que requieren ser evaluados en su impacto y efectividad sobre los estudiantes.

Este trabajo de tesis tuvo como propósito la evaluación de la efectividad de uno de dichos materiales impresos denominado "Un Mundo por Conocer" Manual de Autororientación. Se revisaron las teorías de más relevancia en orientación vocacional y las teorías sobre educación a distancia aplicadas al diseño de materiales autoinstruccionales, con el fin de contrastarlas con la estructura teórica y diseño técnico del manual de autororientación.

Se llevó a cabo un experimento con una muestra de estudiantes de bachillerato de la UNAM utilizándose un diseño pretest-postest con un grupo control y dos experimentales (ENP y CCH), encontrándose que el incremento en "Capacidad de Decisión Vocacional" fue muy significativo, del pretest al postest en ambos grupos experimentales, y también en relación con el grupo control. Sin embargo las diferencias no fueron significativas entre los dos grupos experimentales.

La conclusión que se deriva de este trabajo, es que materiales como el Manual de Autororientación " Un Mundo por Conocer", apoyados en teorías de orientación vocacional y con tecnología de diseño de materiales autoinstruccionales, resultan muy adecuados para solucionar una parte del problema de la orientación vocacional en las condiciones del bachillerato de la UNAM.

INTRODUCCION

En la actualidad un joven que termina el bachillerato, tiene la posibilidad de elegir entre más de 450 opciones diferentes para continuar sus estudios. Analizar cuál es la más adecuada para él, es un problema bastante complejo, sobre todo si se considera que aún se encuentra en la etapa de la adolescencia, período caracterizado por presentar muchos cambios psicológicos, sociales y físicos (15-19 años). En estas condiciones, una mala elección vocacional puede traer serias consecuencias para él, fracaso en la escuela y en la vida, pérdida de recursos económicos, desperdicio de tiempo, frustración, etc.

Para la institución educativa, las malas decisiones vocacionales se traducen en desperdicio de recursos por bajo rendimiento escolar, deserción y baja eficiencia terminal.

En estas condiciones, la orientación vocacional adquiere una importancia primordial. Poner al alcance todos los apoyos posibles para que el estudiante de bachillerato sea capaz de elegir la mejor opción de acuerdo con sus intereses, aptitudes, valores y rasgos de personalidad. Proporcionándole información actualizada sobre las

características de las carreras que puede seguir, las opciones de trabajo en el campo profesional y la forma en que puede combinar todos estos elementos para planear su vida y decidir.

En la actualidad la UNAM tiene registrados cerca de ciento veinte mil estudiantes de bachillerato, lo que constituye una población enorme. Por otro lado, sus recursos, como es sabido, son limitados, por lo que estos aspectos constituyen el impedimento fundamental para ofrecer a cada estudiante una orientación vocacional acorde con las necesidades actuales.

Dada la imposibilidad de modificar los dos aspectos mencionados y su relación, se hace necesario recurrir a estrategias que proporcionen una orientación "masiva y diferenciada". Esto es, que pueda llegar a todos los alumnos para que cada quien seleccione los elementos que requiera en su propio proceso de orientación.

La Dirección General de Orientación Vocacional de la UNAM, ha empezado a utilizar diversas estrategias dentro del modelo descrito. Una de ellas consiste en el empleo de materiales impresos de autororientación, accesibles al estudiante, de tal forma que pueda por el mismo adquirir los elementos básicos para iniciar su proceso de orientación.

El propósito fundamental de este trabajo de tesis, consiste en

evaluar la efectividad de este tipo de materiales en la orientación vocacional. Para ello se seleccionó el Manual de Autororientación "UN MUNDO POR CONOCER", con el fin de realizar un experimento sobre el impacto que produce en el estudiante el realizar las distintas actividades que componen dicho manual.

En el capítulo 1 de esta tesis, se revisan los problemas que enfrenta la orientación vocacional en los planteles del bachillerato de la UNAM y las estrategias de carácter masivo y diferenciado que se han empezado a utilizar. Se describen también las características del manual mencionado en el párrafo anterior.

En el capítulo 2, se hace una revisión de las teorías y los enfoques más relevantes dentro de la orientación vocacional, con el fin de contrastarlas con respecto a las empleadas en dicho manual y determinar sus alcances y limitaciones.

El capítulo 3, se ha dedicado a la revisión de las técnicas utilizadas en el diseño de materiales impresos de autoinstrucción, mismas que han sido desarrolladas con amplitud por las instituciones dedicadas a la educación abierta y a distancia en donde el texto autoinstruccional es el elemento central. Dichas técnicas también serán contrastadas contra las empleadas en el manual de autororientación descrito, con el propósito de verificar el grado de adecuación entre ambos.

En el capítulo 4, se trata el experimento realizado con el propósito de verificar la efectividad del manual de autororientación descrito. La metodología empleada, los análisis realizados y los resultados obtenidos.

Finalmente se hace una síntesis del trabajo desarrollado en la tesis, con el objeto de arribar a conclusiones sobre el empleo de este tipo de materiales, se discute y se dan sugerencias para realizar otras investigaciones pertinentes.

Se anexa también la bibliografía consultada, una muestra de una unidad del Manual de Autororientación y copias de los instrumentos utilizados para la realización de este trabajo.

Agradezco a mi director de tesis, el Mtro. Jorge Peralta Alvarez el apoyo que me dio para realizar este trabajo dentro de la Dirección General de Orientación Vocacional. A mis sinodales: Lic. Carlos Peniche Lara, Estela Cordero Becerra, Rubén Miranda Salceda y José Luis Avila Calderón, sus pertinentes comentarios, entusiasmo y dedicación en la revisión del manuscrito.

CAPITULO 1

LOS PROBLEMAS DE LA ORIENTACION VOCACIONAL EN LA UNAM

1.1 La Orientación Vocacional en la UNAM.

En la Universidad Nacional Autónoma de México actualmente se cuenta con 269,894 estudiantes (Agenda Estadística de la UNAM, DGPEPA, 1991) entre los cuales 119,314 corresponden al bachillerato universitario, mismos que ingresarán a las diversas escuelas y facultades en las que se imparten un total de 65 carreras universitarias. Esto plantea la necesidad de que cada uno de estos jóvenes seleccione en las mejores condiciones la carrera que va a estudiar. Desafortunadamente no se cuenta con recursos suficientes de orientación vocacional como para darles atención y seguimiento a cada uno de los estudiantes.

La dependencia universitaria encargada de proporcionar estos servicios, es la Dirección General de Orientación Vocacional

(DGOV), misma que cuenta con una "Sección de Orientación" en cada uno de los 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Para ello existe una planta de 86 orientadores, 46 en el turno matutino y 40 en el turno mixto, quienes se encargan de llevar a cabo un programa de orientación grupal durante todo el año escolar. La ENP tiene un total de 46,520 estudiantes repartidos en sus 9 planteles, lo que da una proporción de 541 alumnos por orientador, que es demasiado grande para permitir una atención individualizada del estudiante.

En lo que se refiere al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la orientación vocacional (OV) que se ofrece no es a través de la DGOV, sino que cada plantel tiene su propio "Departamento de Psicopedagogía". Estos cuentan, en promedio, con cuatro orientadores por plantel, es decir 20 orientadores entre los cinco planteles y un total de 72,794 estudiantes, lo que da una relación de 3,650 alumnos por orientador, proporción extremadamente grande para dar al alumno una orientación adecuada si se emplean los sistemas tradicionales de OV. Cada plantel funciona con su propio programa, realizando diversas acciones de orientación como conferencias, talleres, exposiciones e investigación profesigráfica, apoyándose en estas actividades con los profesores del plantel.

Otro de los problemas que enfrenta la OV en la universidad, es que no es considerada como materia curricular, lo que hace que

el estudiante no le de la importancia debida, dejando de asistir a los servicios de orientación y haciéndolo, solamente en el mejor de los casos, cuando ya esta muy próxima la elección de carrera. En este momento es cuando los jóvenes sienten la necesidad de utilizar dichos servicios y en muchas ocasiones deciden su profesión a la ligera, siguiendo a los compañeros o guiándose por expectativas falsas, lo que los conduce a frustraciones y pérdida de tiempo y dinero. Esto también representa un gasto de recursos para la institución. De esta manera el joven no está sujeto a un proceso de OV en el que poco a poco vaya definiendo su vocación, como debería ser.

Dadas las condiciones planteadas y considerando que los recursos con los que se cuenta no se incrementarán sustancialmente, la DGOV inició un programa de orientación en tres niveles de atención (DGOV, 1989): masivo, grupal e individual, que serán descritos por separado a continuación:

Nivel Masivo.- En este nivel se pretende hacer llegar al estudiante la información básica necesaria para elegir áreas de estudio y carreras. Se han empezado a desarrollar diversas estrategias de comunicación masiva de tal manera que por lo menos alguna de ellas sea utilizada por el estudiante.

En primer lugar se diseñaron unas exposiciones gráficas denominadas "Espacios de Orientación". La idea fundamental de

dichos espacios de orientación, consiste en utilizar uno de los pasillos principales de circulación de cada uno de los planteles de la ENP, para saturarlo de información relativa a un tema de OV, de tal suerte que al tener que circular por ahí, el estudiante vaya captando la información más relevante para él y en esta forma interesándose en la OV. El espacio de orientación se mantiene en el lugar por un período de tiempo de una o dos semanas, con el fin de asegurarse que la gran mayoría de los alumnos lo pueda ver. Poco tiempo después vuelve a ser instalado pero con un tema diferente de OV. De esta manera durante el año escolar el estudiante es expuesto a tres de dichos espacios.

Uno de los problemas que se encontró al realizar estos espacios (DGOV, 1991), es que el alumno de todas maneras requería de una persona que lo guiara en la exposición y con el que pudiera comentar o recibir alguna respuesta a sus dudas. Desafortunadamente, dadas las condiciones de falta de personal destinado a la OV, no es posible mantener por lo menos una persona en todo momento en la exposición. Sucedió en varias ocasiones que algún estudiante arrancaba la información que le interesaba dejando con esto a los demás sin oportunidad de recibirla. Otro de los problemas que se tuvo con estos espacios es que solamente fueron instalados en los planteles de la ENP que son los que dependen directamente de la DGOV y no llegaron al CCH donde hay una mayor cantidad de estudiantes de bachillerato.

Una segunda estrategia ha sido la proyección de videos. Cada sección de orientación de la ENP cuenta con una videocassetera y una dotación de videos sobre las diferentes carreras y otros temas de OV. Los orientadores de las secciones forman grupos de alumnos a los que les son exhibidos dichos videos. El problema en este caso sigue siendo que la gran mayoría de los alumnos de todas maneras no asisten y por otro lado una gran cantidad de videos están desactualizados. La estrategia apunta más que nada hacia la renovación de este material, pero esto es una tarea larga, difícil y costosa, dada la escasez de recursos en la UNAM.

Una tercera estrategia fue la impartición de ciclos de conferencias por profesores distinguidos, en las diversas carreras que se imparten en la universidad. Aunque se han llevado a cabo con asistencia regular, tienen el mismo problema que los videos, de que los alumnos no asisten en especial los que más requieren de la información. En consecuencia, esta estrategia más bien funciona como complementaria del resto de actividades de orientación.

Una cuarta estrategia utilizada ha sido la producción de materiales de autororientación, con los que el estudiante pueda en el momento que lo desee, tener acceso a la información que requiere específicamente para él. todos los estudiantes que ingresan a la universidad, en algún momento de su estancia en el bachillerato tienen la necesidad de emplear los servicios de OV, ya sea al inicio, durante o al final del bachillerato, cuando tienen que

elegir la carrera que van a estudiar.

La idea fundamental de éstos materiales es que proporcionen la información básica que el alumno requiera y que lo motiven a completarla por otros medios, que pueden ser cualquiera de los descritos anteriormente o el orientador. Estos han sido de dos tipos, de cómputo e impresos. De 1990 a la fecha los planteles de bachillerato han empezado a ser dotados con salones de cómputo, con el fin de que los alumnos aprendan a utilizar ésta herramienta de estudio y trabajo desde antes de ingresar a la licenciatura. Por lo que no es difícil pensar que en un futuro cercano, puedan acudir a dichos salones para hacer trabajos escolares o autocapacitarse. En estas condiciones, la elaboración de programas tutoriales de autororientación o que contengan información relevante sobre las características de las carreras que pueden estudiar, sería de mucha utilidad. Por ésta razón, la DGOV ha empezado a producir programas de éste tipo. Sin embargo, lo mismo que la producción de videos, la de materiales computarizados es lenta difícil y costosa.

En lo que se refiere a los materiales impresos está el Manual de Autororientación, que es el foco de atención de la presente tesis y, que más adelante será descrito. Este tipo de materiales tienen la ventaja de que son accesibles, en cuanto a costo, al alumno y pueden proporcionar la información básica que requiere en su proceso de orientación. Por otro lado, su efectividad e impacto en el alumno requieren ser evaluados.

Nivel Grupal.- Este nivel de atención se desarrolla bajo un programa que se lleva a cabo durante los tres años de bachillerato, en "clases" de 50 min. a la semana, en los nueve planteles de la ENP (DGOV, 1990). Dicho programa comprende los temas siguientes: La UNAM, su Significado y Trascendencia; Apoyo al Aprendizaje; Aspectos Significativos de la Adolescencia; Introducción a la Elección de Carrera; Apoyo a la Toma de Decisión; Confirmación de Area y; Elección de Carrera.

Como puede apreciarse, el programa busca el desarrollo de un proceso de OV durante todo el bachillerato, mismo que se espera conduzca al estudiante a la elección acertada de su carrera, lo que sería ideal, sin embargo, en nuestra universidad debido a las condiciones de masividad y falta de recursos humanos y económicos, no puede llevarse a cabo con efectividad. Simplemente, con los orientadores con los que se cuenta en la ENP no es posible cubrir los tres años de bachillerato, únicamente se atiende al primero y parte del segundo con los recursos disponibles. En el tercer año, cuando el estudiante se encuentra en el momento de la elección de su carrera, únicamente se le proporciona una jornada intensiva de OV de una semana.

En el CCH la situación es mucho más difícil, ya que la falta de recursos es mayor. Ahí no es posible definitivamente llevar a cabo este programa, así que los orientadores solo realizan diversos

eventos específicos como talleres, exposiciones, conferencias etc. mismos que debieran ser únicamente complementarios al programa de OV.

Nivel Individual.- Cuando el alumno presenta severos problemas de decisión vocacional, el orientador le proporciona atención individual. Muchos de estos casos se asocian a problemas de alcoholismo, drogadicción, desajuste familiar etc., en cuyo caso el orientador debe diagnosticarlos y canalizarlos a las instancias especializadas pertinentes. Cuando el problema es de desinformación, el orientador normalmente lo pone a trabajar haciendo uso de los recursos disponibles, como la Guía de Carreras u otros materiales impresos, los videos o materiales de cómputo que se ha estado desarrollando. Actualmente cada sección de orientación de la ENP cuenta con una computadora y programas con información sobre carreras. En el caso del CCH la situación es similar, con la salvedad de que apenas están por instalar las computadoras.

El gran problema de la orientación en el bachillerato de la UNAM, es que los que reciben la mayor cantidad de OV son los estudiantes que menos la necesitan, es decir los que son cumplidos, que asisten regularmente a la escuela y a sus clases, que mantienen comunicación con el orientador y con sus profesores. Mientras que los que por diversas razones no asisten a los grupos de orientación o a clases, que regularmente mantienen promedios de calificación bajos y que tienen dificultades para establecer comunicación con

sus profesores, tampoco se acercan al orientador.

Por las condiciones de masificación de la universidad y la falta de recursos económicos para atender adecuadamente a esa cantidad de alumnos, se hace necesario buscar otras alternativas, que tiendan a incrementar la calidad de la OV que la UNAM proporciona a sus estudiantes de bachillerato.

El modelo de atención de tres niveles que inició la DGOV, busca proporcionar un tipo de OV *masivo y diferenciado*, esto significa que pretende llegar a la totalidad de la población estudiantil, pero con las características particulares que cada alumno requiere. En otras palabras, que cada quien tome lo que necesite. Hay alumnos que por tener todo el apoyo de su familia o por tener intereses y habilidades muy identificados, o por razones de otra índole, saben con bastante precisión que quieren y esperan en la vida. Estos necesitan un mínimo de OV y no hay razón para hacerlos dudar de lo que han decidido por ellos mismos. En el otro extremo, hay una buena cantidad de estudiantes con severos problemas de decisión vocacional. A estos, el sistema educativo y la universidad deben ser capaces de proporcionarles todo el apoyo que requieran.

1.2 Descripción del Manual de Autorientación.

El Manual de Autorientación llamado "Un Mundo Por Conocer" tiene como propósito, contribuir a que los jóvenes estudiantes de educación media superior puedan, con sus propios recursos personales y este manual, ayudarse a tomar una decisión trascendental en la vida, como lo es la elección de carrera.

Este manual consta de una introducción, en la que se dan instrucciones al estudiante de como debe usarlo y las partes que lo componen. Contiene 20 ejercicios, cada uno de los cuales está constituido por objetivos específicos, actividades a realizar y conclusiones derivadas de la actividad (ver anexo 1). Se sugiere que trabaje en equipo con uno o más compañeros, con el fin de que en conjunto se ayuden a analizar sus características personales. El Manual de Autorientación contiene las siguientes unidades:

Unidad 1. ¿A quienes invitaré a mi fiesta?, cuyo propósito es que el alumno consulte la lista de carreras que viene al final del manual, con el fin de que tenga una visión general de todas las opciones por las que puede optar dentro de la oferta educativa nacional.

Unidad 2. ¿Quién soy?, consta de dos ejercicios, en el primero de ellos contesta un cuestionario que contiene datos familiares, antecedentes escolares, actividades extraescolares y preguntas de

exploración vocacional. En el segundo ejercicio describe las actividades que acostumbra realizar. El propósito de la unidad es promover el autoconocimiento vinculado con el proceso de elección vocacional.

Unidad 3. ¿Cuáles actividades me gusta hacer?, consta de dos ejercicios, en el primero de ellos hace una lista de las actividades que le gusta realizar y describe lo que le interesa de cada una de ellas. En el segundo ejercicio resuelve un cuestionario de intereses (Herrera y Montes) y construye su propio perfil. El propósito de la unidad es identificar los intereses personales.

Unidad 4. ¿Qué actividades se me facilita hacer?, consta de un ejercicio, que consiste en resolver el cuestionario de aptitudes (Herrera y Montes) y construye su propio perfil. El propósito de la unidad es que el lector identifique sus aptitudes.

Unidad 5. ¿Qué me interesa VS qué se me facilita hacer?, consta de un ejercicio, en el cuál tiene que hacer una gráfica conjunta de intereses y aptitudes y, determinar 3 combinaciones jerarquizadas. El propósito de la unidad es combinar sus intereses con sus aptitudes.

Unidad 6. ¿Diferencias de opinión?, consta de dos ejercicios, en el primero de los cuáles identifica sus valores y en el segundo

determina su tipo de personalidad. El propósito de la unidad es conocer su tipo de personalidad de acuerdo a la teoría de Holland.

Unidad 7. ¿A qué me voy a dedicar?, consta de dos ejercicios. En el primero revisa los campos ocupacionales registrados en el Catálogo Nacional de Ocupaciones. En el segundo determina el nivel laboral al cuál aspira (técnico, profesional o directivo). El propósito de la unidad es conocer las opciones ocupacionales que brinda nuestro país.

Unidad 8. ¿Hasta dónde quiero subir?, consta de tres ejercicios. En el primero de ellos identifica las asignaturas en las que se desempeña mejor. En el segundo, revisa un listado de los tipos de profesionales o técnicos más representativos del país. En el tercero, conoce datos sobre la pirámide educativa y escoge el nivel de estudios al que aspira llegar. El propósito de la unidad es determinar su propio perfil educativo.

Unidad 9. ¿Cómo mezclar los ingredientes?, consta de dos ejercicios. En el primero integra los resultados obtenidos en las unidades anteriores. En el segundo obtiene perfiles de tres profesiones que le interesen. El propósito de la unidad es determinar tres opciones profesionales.

Unidad 10. ¿Cómo voy a decidir?, consta de dos ejercicios, en el primero de ellos identifica factores que pueden influir positiva

o negativamente en su decisión vocacional. En el segundo, conoce un modelo de toma de decisiones y lo aplica para decidir cuál es la mejor opción para él. El propósito de la unidad es que, basándose en los resultados de las unidades ya resueltas, el lector sea capaz de elegir la que considera su mejor opción.

Unidad 11. ¿Cómo planear mi vida?, consta de dos ejercicios, en el primero de ellos revisa una guía de investigación para tener más información sobre las tres opciones que seleccionó. En el segundo, elabora un plan para ingresar a una carrera, así como un plan de vida a 10 años. El propósito de la unidad es crear un plan de vida.

Cuenta además con tres apéndices: Apéndice "A" es un concentrado de datos sobre las profesiones. Apéndice "B" es un listado de módulos de información vocacional a los que él puede recurrir. Apéndice "C" es un glosario de términos. Contiene además una bibliografía de consulta y un cuestionario de evaluación del texto.

CAPITULO 2

APORTACIONES TEORICAS DE LA ORIENTACION VOCACIONAL

El presente capítulo revisa los enfoques que han sido considerados por muchos expertos como los más relevantes en el campo de la OV, debido a que tienen tras de sí una teoría psicológica amplia y que cuentan con investigaciones experimentales en dicho campo, además de estar vigentes en la práctica profesional de muchos asesores vocacionales. Estos son:

Enfoque del Rasgo Psicológico.

Enfoque Psicodinámico

- Teoría de A. Roe.
- Teoría Psicoanalítica.

Enfoque Evolutivo

- Teoría de Ginzburg y Cols.
- Teoría de Super.

Teoría de Rogers.

Enfoque Cognitivo-Conductual.

Teoría de Holland.

Finalmente, se hace un análisis de los fundamentos teóricos utilizados por el Manual de Autorientación, contrastándolos con los enfoques y teorías descritos.

2.1 Enfoque del Rasgo Psicológico.

Está basada en gran parte en la medición de dimensiones comportamentales (rasgos) relevantes para el desempeño profesional, esto es, la posibilidad de referir la conducta (conducta vocacional) en términos de unidades o dimensiones descriptivas estables, que varían de individuo a individuo y que en su conjunto caracterizan su individualidad.

A través de la medición psicométrica se puede obtener un conjunto de rasgos que tienen estabilidad temporal y persistencia transcultural, con lo cual es posible la predicción. Conociendo el perfil de un puesto cualquiera y teniendo mediciones de personas que lo efectúan con eficacia, se pueden establecer los niveles mínimos para lograr un desempeño adecuado, estos datos sirven de referencia para predecir que personas desarrollarán correctamente las funciones de ese puesto.

En concreto, se hace una comparación del grupo normativo (trabajadores con éxito en su desempeño) con los rasgos de la persona aspirante al puesto.

De la revisión de distintos trabajos sobre la teoría del rasgo y su aplicación a la conducta vocacional, Klein y Wiener (1977) concluyen:

1.- Cada persona puede ser caracterizada según un conjunto de rasgos psicológicos que se miden con fiabilidad y validez.

2.- Los puestos de trabajo exigen que los trabajadores posean ciertos rasgos y cierto nivel para desempeñarlos satisfactoriamente.

3.- La elección de una ocupación es un proceso mediante el cuál es posible obtener la relación de ajuste más adecuada.

4.- La mayor probabilidad de éxito (productividad y satisfacción) radica en la mejor adecuación entre las características individuales y las exigencias del trabajo.

Esta teoría propone que lo inmediato es ayudar al joven a resolver su problema presente (ajuste vocacional a través de la predicción dada por los instrumentos) para que posteriormente él pueda autocomprenderse y manejar sus propios recursos en la resolución de problemas futuros.

Algunas críticas que se le hacen a ésta teoría son: principalmente que sus conceptos o constructos que fundamentan

teóricamente la metodología, están planteados de forma no organizada; por otro lado, el proceso de ayuda que se indica es excesivamente racionalista y dirigido, con lo cual se obstaculiza la toma de decisiones del joven.

2.2 Enfoque Psicodinámico.

Las dos principales corrientes dentro de este enfoque son: la teoría de A. Roe y el psicoanálisis.

La forma en que ambas teorías enfocan la OV, está fundamentada en el análisis de la personalidad, la importancia de las primeras experiencias infantiles y, el hecho de que al problema vocacional se le considera secundario. Sin embargo las alternativas de solución al problema que dan ambas teorías es diferente. A continuación se presenta una síntesis de cada una de ellas.

2.2.1 Teoría sobre la Influencia de la Personalidad en la Elección de Carrera.

Anne Roe (1956, 1957) realizó investigaciones sobre los rasgos de personalidad y la elección de carrera. Indicó que existe una relación entre los factores genéticos, las primeras experiencias infantiles y la conducta vocacional.

La teoría de Roe estuvo influenciada por tres posturas: 1) la teoría de Gardner Murphy (1947) sobre la canalización de la energía psíquica y la relación de las primeras experiencias infantiles con la elección vocacional; 2) la teoría de necesidades de Maslow (1954) y 3) la teoría genética en relación a las decisiones vocacionales en el desarrollo de la jerarquía de necesidades.

Su teoría dice que *"cada individuo hereda una tendencia a gastar sus energías de una manera particular. Esta predisposición innata hacia una manera de gastar la energía psíquica, se combina con las diferentes experiencias de la infancia y moldea el estilo general que el individuo desarrolla para satisfacer sus necesidades a través de toda su vida"*.

El fundamento genético de cada individuo sirve de base a sus habilidades y a sus intereses los cuales están relacionados con la elección vocacional. Los factores genéticos y las jerarquías de las necesidades, combinados, influyen en la selección de una vocación, esto es, la diferencia de los logros ocupacionales entre dos hermanos es el resultado de las diferentes experiencias infantiles.

El desarrollo de patrones y la extensión de las necesidades básicas están afectadas por las experiencias de la primera infancia.

Existen tres proposiciones específicas:

A) Las necesidades que se satisfacen rutinariamente no se convierten en motivadores inconscientes.

B) Las necesidades de las jerarquías más altas (de acuerdo a Maslow, 1954), desaparecerán totalmente si son satisfechas un mínimo de veces. Las necesidades de jerarquías más bajas (de acuerdo a Maslow, Op. Cit.), llegarán a ser motivadores dominantes, si no son satisfechas plenamente. Cuando las necesidades más bajas se convierten en dominantes, no permiten la aparición de necesidades de una jerarquía más alta.

C) Las necesidades que se satisfacen después de una demora poco común se convertirán en motivadores inconscientes.

Roe realizó investigaciones relacionadas con el desarrollo de carreras, estudiando los rasgos de personalidad de los artistas y posteriormente con científicos eminentes, concluyendo que:

1.- Las diferencias mas grandes de personalidad se dan entre los científicos de las ciencias naturales y los científicos de las ciencias sociales para quienes es más fácil la interacción con personas que con las cosas.

2.- Las diferencias de personalidad existentes entre las diversas clases de científicos pueden atribuirse a la formación educativa de la infancia.

3.- Las personas dedicadas a ocupaciones de servicio, están orientadas en primera instancia hacia la gente y probablemente procedan de un hogar generador de amor y de un medio sobreprotector. A diferencia de las personas con una orientación científica que provienen de una atmósfera fría, en donde imperan el rechazo y la evitación del niño, por lo que tienden a no estar orientados hacia la gente.

La teoría de Roe al tratar un caso típico de OV, provoca una serie de actividades orientadas hacia la identificación de una estructura de necesidades psicológicas, para luego equiparar la jerarquía de necesidades resultantes con las diferentes ocupaciones.

Esta teoría enfatiza los factores económicos y del azar, le da más importancia a la información ocupacional, diseñada para ayudar al estudiante a que haga una utilización más rápida de sus habilidades. Las necesidades no son ignoradas, se consideran más en términos de satisfacción dentro de un marco socio-económico aceptable. Roe y Siegelman (1964), llegaron a la conclusión de que no hay relación entre la orientación hacia las personas y la elección vocacional. Tampoco sugiere algún procedimiento útil para

la OV, ya que lo considera un problema secundario.

Probablemente lo único que sugiere la teoría es que la OV ayudaría al individuo a identificar sus necesidades básicas, removería los obstáculos que retardan la evolución de la jerarquía de sus necesidades y le ayudaría a desarrollar técnicas para satisfacer sus necesidades.

2.2.2 Teoría Psicoanalítica y la Elección de Carrera.

Algunos psicoanalistas han hecho proposiciones acerca de la orientación vocacional.

Brill (1949), por ejemplo, indica que las habilidades físicas y mentales desempeñan solo un papel parcial en el tipo de carrera que un hombre escoge, ya que la sublimación (principio de placer y principio de realidad¹) es el ingrediente principal. Brill menciona que el enfoque de la OV basado en habilidades e intereses, puede tener un valor temporal, para ciertos individuos cuya organización personal es insuficiente, para permitirles sublimar de manera efectiva sus impulsos. De acuerdo con este autor la OV es inefectiva, las pocas ocasiones que él intento aconsejar vocacionalmente los resultados fueron desastrosos.

¹El principio de placer guía la conducta del individuo a través de gratificaciones inmediatas, sin medir las consecuencias futuras de sus acciones. En el principio de realidad, el individuo aplaza las gratificaciones a corto plazo a cambio de obtener recompensas de mayor estabilidad y duración.

Por otra parte Hendrick (1943) afirma que los principios de realidad y placer no son suficientes para explicar mucho de la conducta humana, él propone el "Principio Laboral". Aquellos que dependen de éste principio se basan en el instinto por dominar el propio ambiente. Así, el "Instinto de Dominio" tiene un fundamento biológico, el cual es una función de la tendencia del hombre por controlar o cambiar alguna porción de su ambiente, mediante el uso combinado de sus procesos intelectuales y neurológicos. El placer laboral representa una forma de gratificación del instinto de dominio. La satisfacción laboral es una función del ego, ya que no constituye un placer sexual sublimado.

También Bordin, Nachman y Segal (1963) propusieron un esquema para definir el proceso de OV. Ellos mencionan, que un individuo puede identificar con mayor precisión el significado de un área particular de los impulsos que reciben gratificación, por medio de una ocupación determinada y la probabilidad de que sus habilidades satisfagan dichos impulsos dentro de ese dominio.

La conceptualización de este grupo le da poca importancia a los intereses y habilidades que requiere una carrera determinada. Esto es, existe una interrelación entre diferentes dimensiones psicológicas, zonas corporales y las ocupaciones elegidas. Ellos realizaron investigaciones con contadores, trabajadores sociales y plomeros.

Por otra parte, Segal (1961), trató de determinar las diferencias en el desarrollo de la personalidad entre un grupo de contadores y un grupo de escritores, basándose en los estereotipos que cada grupo había asimilado en el transcurso de su vida. Concluyó que la elección vocacional de cada grupo, estuvo relacionado con la historia evolutiva de su personalidad.

A Segal se le hacen tres críticas fundamentales: 1) utilizar el test de Rorschach para validar su hipótesis en referencia al desarrollo de la personalidad, ya que ésta prueba se fundamenta en bases psicopatológicas; 2) trabajó con estudiantes y no con profesionistas, por lo que la significación de los datos obtenidos es limitada y; 3) hasta el momento no se ha podido determinar o aclarar las diferencias que encontró en ambos grupos.

De manera general el psicoanálisis no sugiere ninguna técnica especial para la OV diferente a las usadas en análisis. Existe mucha contradicción entre los analistas que han querido explicar el proceso de la OV, los resultados que han obtenido al hacer investigaciones no han sido concluyentes. Algunos analistas rechazan por completo los marcos de referencia de otros analistas.

La teoría psicoanalítica no describe el proceso vocacional en un individuo que se desarrolla normalmente. El proceso vocacional merece atención solamente porque cualquier dificultad en la elección profesional constituye en si un trastorno psicológico.

Una crítica muy fuerte que se le ha hecho a la posición psicoanalítica en referencia a la OV, es la devaluación que hace de las habilidades e intereses del individuo. Si se toma como base el concepto de "Logro de Carreras" para dar un marco de referencia, las habilidades e intereses juegan un papel fundamental.

Por último, la teoría psicoanalítica es demasiado lenta en la explicación de la conducta. Sus conceptos son tan ambiguos que los datos experimentales (cuando los hay) también son ambiguos.

2.3 Enfoque Evolutivo.

En éste enfoque se engloban dos teorías, la de Ginzburg y Cols. y la de Super.

La forma en que ambos teóricos enfrentan el problema de la OV, está fundamentado en la idea de que "el desarrollo psicológico es un continuo, en donde se identifican etapas que relacionan diferentes conductas a través de la vida del individuo". A continuación se presenta una síntesis de ambas teorías.

2.3.1 Teoría de Ginzburg, Ginzberg, Axelrad y Herma (1951).

Este grupo de teóricos después de realizar varias investigaciones afirmaron que, la influencia del proceso educativo, el factor realidad y factores emocionales, afectan la elección

vocacional ya que el impacto de estos tres eventos ayuda al joven a responder a las exigencias del medio a través de su decisión vocacional. .

Mencionan que en el proceso de Orientación Vocacional existen tres períodos estáticos: período de fantasía, período tentativo y período realista, los cuales se subdividen en etapas, como se describe a continuación:

1.- Período de Fantasía (4-10 años). Según los autores es en este período donde se da el "Placer Funcional", en el cual el niño encuentra placer en las características intrínsecas de la propia actividad, en oposición a las posteriores etapas en las cuales la actividad se realiza buscando recompensas extrínsecas.

2.- Período Tentativo (11-18 año).- Está formado por cuatro etapas: a) De los intereses, b) De las capacidades, c) De los valores y, d) De las transacciones.

De los Intereses (11-12 años).- A través del placer intrínseco que el niño encuentra en las actividades que realiza, el hace una diferenciación de las actividades gratas y las no gratas, acortando la extensión de su elección.

De las Capacidades (12-14 años).- Aquí se empiezan a conocer habilidades, se incrementa el interés por otros esquemas.

De los Valores (15-16 años).- El joven identifica los estilos de vida que las ocupaciones proporcionan. Madura más la idea de profesión a través de sus actividades diarias, se inicia la planeación para la futura decisión.

De Transición (17-18 años).- Aquí se da el fin del período tentativo. Se inician las decisiones inmediatas, concretas y realistas, sobre su futuro académico y se responsabiliza de las consecuencias de sus decisiones. Se diferencian las obligaciones y recompensas de cada profesión.

3.- Período Realista (18-22 años).- La duración de éste período es variable, puede extenderse hasta los 24 años según la profesión elegida. Consta de tres etapas: Exploración, Cristalización y Especialización.

Exploración.- Se inicia la formación universitaria pero los intereses del joven continúan cambiando, existe el temor de que la decisión profesional se vuelva insatisfactoria. El planteamiento de objetivos se va limitando.

Cristalización.- Se incrementa el grado de satisfacción y responsabilidad por la profesión elegida y se plantea la especialización, generalmente sucede al terminar los estudios profesionales.

Especialización.- En éste momento el joven elige un área de especialización, no todos los jóvenes llegan a éste punto.

Existen factores que tienen influencia directa en la elección vocacional para que ésta sea adecuada o no. Algunos jóvenes eligen con certeza tempranamente mientras que otros presentan confusión entre muchas alternativas. Dichos factores son: desarrollo de una perspectiva adecuada del tiempo; habilidad para aceptar y realizar las actividades que cada profesión exige; capacidad para aplazar gratificaciones; factores biológicos, psicológicos y/o ambientales.

Basándose en lo ya descrito, Ginzberg y Cols. (1952), definieron dos tipos de personalidad en relación con el trabajo: los sujetos orientados "laboralmente" y los orientados hacia el "placer".

Los sujetos orientados laboralmente, tienen una mayor habilidad para demorar las gratificaciones y son más resistentes a los desvíos de su trabajo o de sus metas ocupacionales. Los sujetos orientados hacia el placer, prefieren las actividades que les resultan más gratas en el momento, pueden cambiar sus ocupaciones si de éstas no obtienen resultados inmediatos. Los jóvenes pueden tener un enfoque activo, con el cual se enfrentan a los problemas, o un enfoque pasivo que los hace evadirlos.

La teoría de Ginzberg hace una descripción de los sucesos que acontecen en el joven desde temprana edad y de cómo, estos sucesos se van desarrollando hasta que llega el momento de la elección vocacional. Aunque no ha habido otras investigaciones que los apoyen científicamente, si ha habido investigaciones que los contradicen (O'Hara y Tiedeman, 1959).

Por otro lado, esta teoría no propone alternativas sobre casos de desviación ni técnicas sobre desarrollo o asesoramiento vocacional.

2.3.2 Teoría de Donald E. Super.

Super (1967), basándose en las investigaciones de Rogers (1942) y Bordin (1943), quienes afirmaron que la conducta del individuo, es la reflexión con la cuál intenta mejorar sus pensamientos autodescriptivos y autoevaluativos. Afirma que el nivel de desarrollo de una persona, es el factor fundamental en su concepto de sí mismo. Dicho concepto, variará por la influencia de condiciones externas, una de las más importantes es la vocación.

Este autor describe un "Factor Característico", el cual explica por qué las personas poseen una calificación diferencial para las ocupaciones, y por qué, los intereses y habilidades corresponden a ciertos patrones que están más de acuerdo con unas ocupaciones que con otras. También marca la importancia de las

observaciones e identificaciones, que va teniendo el niño en la vida laboral de los adultos, así como la forma en que la persona va adaptándose a diferentes períodos de su vida.

Super propone cinco etapas que ha denominado "Tareas del Desarrollo" y que a continuación se describen:

1.- **Cristalización (14 a 18 años).** En ésta etapa la persona tomará decisiones de acuerdo con la elección vocacional tentativa, requiriendo para ellos haber desarrollado el concepto de si mismo y el autoconcepto ocupacional.

2.- **Especificación de la preferencia vocacional (18 a 21 años).** Aquí se requiere que la persona defina un área determinada de su campo de elección y lleve a cabo las acciones necesarias para implementar esa decisión.

3.- **Implementación de la preferencia vocacional (21 a 25 años).** En ésta etapa la persona debe haber terminado su entrenamiento e iniciado un trabajo.

4.- **Estabilización en una carrera (25 a 35 años).** La persona se establece en un campo de trabajo y utiliza sus propios talentos en él. Aquí la persona puede cambiar sus posiciones pero muy rara vez su vocación.

5.- Consolidación y Avance (35 años o más). La persona se establece y empieza a disfrutar de la comodidad de una posición ventajosa, a medida que su carrera madura entre los 50 y 60 años.

Super introduce el concepto de "Madurez Vocacional" y lo define como la congruencia y relación entre el comportamiento vocacional del individuo y la conducta que vocacionalmente se espera de él. Son indicadores de la madurez vocacional: a) la orientación hacia la elección vocacional; b) la información y planificación respecto a las profesiones elegidas por el individuo; c) la consistencia temporal de la preferencia vocacional expresada; d) la cristalización de rasgos vocacionales (independencia, realismo, estructuración de los intereses y constructos, etc.) y e) ligazón y equilibrio entre las aptitudes, intereses y actividades vocacionales.

Super (1957), utiliza el término aproximación para referirse al diagnóstico como un proceso triple: a) planteamiento del problema vocacional; b) enfrentamiento personal al mismo tiempo y c) pronóstico. El sujeto tiene una participación activa y el orientador conduce técnicamente el proceso. Se parte de la historia individual, en lo que tiene de sustantivo para la conducta vocacional presente y futura. A la luz de sus planteamientos y el nivel de desarrollo vocacional manifestado se esbozan pronósticos y planes de acción concretos.

El proceso se inicia en cualquier momento de la vida del joven, pero es en la pubertad y en la adolescencia donde adquiere mayor sentido, por ser estadios de preparación e iniciación vocacional. Tiene como finalidad favorecer el desarrollo vocacional inmediato relacionándolo con el desarrollo personal, proyectándolo a lo largo de la vida.

Las aportaciones que hizo Super a la OV, han servido para la investigación sobre el desarrollo del concepto de si mismo, que como se puede observar es de suma importancia en el proceso de ayuda vocacional. Sin embargo esta teoría se ha visto con muchos problemas para poder explicar, a través de sus investigaciones el proceso congruente de OV.

2.4 Teoría de Carl Rogers.

Carl Rogers (1942), propuso una teoría denominada "Centrada en el Cliente", en la cuál la orientación profesional del terapeuta es "no dirigida", esto es, la responsabilidad de la toma de decisiones corresponde al propio sujeto.

Esta teoría al igual que el enfoque psicodinámico sostienen que no hay diferencia entre asesoramiento y psicoterapia ya que ambas son parte de un mismo proceso.

Dos de los aspectos básicos del asesoramiento Rogeriano son el "concepto de si mismo" (self), que es la meta de la vida personal y, la "autorrealización", que es la tendencia a desarrollar al máximo las capacidades que sirven para conservar o potenciar al organismo, llegar a ser o a hacerse una persona.

Estos conceptos se interrelacionan en siete fases que sustentan la teoría:

Fase primera. Hay poca disposición a manifestar el self. La comunicación se refiere a aspectos exteriores.

Fase segunda. Comienzan a fluir expresiones de temas ajenos a si mismo. Los problemas se perciben como ajenos. La experiencia se ve limitada a la estructura del pasado.

Fase tercera. Los conceptos personales son rígidos, pero ya son algo más que hechos externos. Se produce el reconocimiento de las contradicciones de la propia experiencia. Se acepta la expresión de sentimientos.

Fase cuarta. Se describen sentimientos con cierta profundidad y se produce una progresiva diferenciación entre conceptos y sentimientos incongruentes.

Fase quinta. Los sentimientos fluyen libremente como si estuvieran presentes. La experiencia es próxima y se enfrenta a las contradicciones e incongruencias.

Fase sexta. El self como objeto tiende a desaparecer, se vivencian las contradicciones e incongruencias y se tiende a la aceptación de opciones positivas. El sujeto está viviendo subjetivamente una fase del problema y lo expone tal como él lo percibe.

Fase séptima. El self es plenamente subjetivo, reflexivo y proyectado sobre sus propias experiencias. La comunicación interna es clara y serena. Se experimenta la elección sin temores.

En ésta teoría el objetivo del asesoramiento es la madurez, independencia y plenitud del asesorado como persona libre y responsable. Se debe facilitar la clarificación y actualización del autoconcepto en los roles vocacionales compatibles y enriquecedores de la experiencia e integración personal.

Rogers (1951) indicó que el diagnóstico psicológico es innecesario en psicoterapia y puede convertirse en un obstáculo para el proceso terapéutico.

No se utilizan técnicas de exploración psicológica (tests), el manejo terapéutico es a través de la comunicación. La persona expresa libremente (sin dirección) su problemática, experiencias y vivencias, enlazándolas con las cuestiones vocacionales, que eran el objeto inicial de la consulta.

La necesidad de ayuda se interpreta como el grado de ansiedad de la persona ante la necesidad de decidir vocacionalmente, dada por la incongruencia entre el concepto de si mismo y las expectativas vocacionales; o también por las deficiencias en la afirmación de la propia condición de elección libre con significado personal.

De acuerdo con los resultados de algunos experimentos realizados con adolescentes que querían ingresar a la universidad, se encontró que en un programa normal de asesoramiento, es imposible seguir las pautas que se postulan en el enfoque, ya que se comprobó que la ansiedad aumentaba en la medida en que el joven percibía que su problema de elección no se resolvía.

Al igual que la teoría de Roe (1956, 1957) esta teoría no sugiere ningún procedimiento útil para la OV ya que no marca ninguna diferencia entre psicoterapia y OV además de que el sujeto es libre de tomar cualquier decisión, incluso con el riesgo elevado de equivocarse la opción.

2.5 Enfoque Cognitivo Conductual.

En éste enfoque se combinan dos teorías psicológicas que aportan sus técnicas al asesoramiento vocacional. Los principios del conductismo y del cognocitivismo respecto del aprendizaje social, el procesamiento humano de la información, el pensamiento y la propositividad comportamental.

Esta doble contribución permite la consideración de aspectos objetivos (entrevista clínica, pruebas psicológicas, etc) y subjetivos (pensamientos) de la conducta. Así como los factores externos que intervienen en la toma de decisiones. El punto inicial del proceso de asesoramiento debe establecer claramente la situación inicial en la que se encuentra el joven (nivel de ansiedad, capacidad de identificación de su propia situación, etc.). Se hace un análisis de la relación entre la situación real de la persona y las posibilidades del mundo vocacional a corto y largo plazo. Se determinan los estilos de decisión individual para mejorar o modificar la toma de decisiones vocacionales.

De acuerdo a ésta teoría el problema lo vivencia de manera diferente cada persona, por lo que no se puede hablar de situaciones problemáticas tipo. La toma de decisiones vocacionales es el eje del enfoque. cuya finalidad es la solución adecuada del problema vocacional. Para lograr esto, se utilizan, el autoconocimiento, el análisis de la situación problemática y en

general toda la información que se considere pertinente. El asesor estructura la relación de ayuda a través de la presentación de información individual y vocacional relevantes (lecturas dirigidas, actividades extraescolares, guías informáticas y sistemas de autoayuda vocacional).

El proceso de relación de ayuda se delinea en torno a las siguientes fases:

- 1.- Percepción del problema vocacional por parte del sujeto.
- 2.- Captación de la situación problemática por parte del asesor.
- 3.- Negociación-intercambio entre el asesor y el asesorado, para fijar definitivamente las elaboraciones personales sobre la cuestión vocacional, analizar las vías de solución posibles y delinear las estrategias de modificación y aprendizaje de destrezas, si fuera necesario.

Algunas de las críticas que se le hacen a este enfoque es que sus conceptos no están bien organizados y que sus esquemas de acción no están bien estructurados. Sin embargo existe gran cantidad de investigación, González y Cols. (1974), Durán (1976), Hussen (1976), Porras (1982), Carabaña (1985), Ardit (1985), etc, quienes demostraron la secuencia del proceso de ayuda que va desde la existencia y especificación del problema hasta la toma de decisiones últimas y finaliza con la evaluación del resultado.

2.6 Teoría Tipológica de las Carreras de Holland.

Holland (1975) presenta una teoría basada principalmente en que, *la elección de una vocación y la preferencia ocupacional son expresión de la personalidad.*

Este autor explica que la personalidad se va conformando en un principio por la herencia y experiencias especiales del niño que producen sus primeras preferencias, que se convertirán en intereses bien definidos, a partir de los cuales la persona obtiene satisfacciones y recompensas. Posteriormente, para poder satisfacer sus intereses, se desarrollan capacidades más especializadas y se prefieren otras capacidades en potencia. Al mismo tiempo la diferenciación de los intereses de la persona, que va ocurriendo a medida que va creciendo, se ve acompañada por la cristalización de valores correspondientes. Estos acontecimientos crean una disposición característica, que predispone a mostrar una conducta típica y a desarrollar rasgos de una determinada personalidad.

Para estudiar la influencia que ejercen los padres sobre las características personales de sus hijos, Holland divide a éstos en dos grupos, los autoritarios consistentes, quienes los inducen a elegir carreras del tipo mecánico-constructivas y los padres democráticos quienes inducen a sus hijos hacia carreras científicas.

A partir de los resultados de sus investigaciones él presenta las características de seis tipos de personalidad: Realista, Científico, Artístico, Social, Emprendedor y, Convencional. Cada persona posee un conjunto de características que pueden caer dentro de alguno de los tipos descritos por Holland. Al identificar el tipo de personalidad del sujeto, se puede saber también cuál es el ambiente laboral que prefiere, en donde pueda mostrar sus habilidades, capacidades, actitudes y valores.

A continuación se hace una descripción de los 6 tipos de personalidad:

Tipo Realista.- Son personas con habilidades físicas, mecánico-constructivas, o de destreza manual. Se interesan en los trabajos al aire libre, les gusta el trabajo con herramientas y maquinaria, que implique armar y desarmar cosas. Prefieren trabajar con objetos más que con personas o ideas. Sus valores están en relación a las cosas tangibles, como la fuerza física y el tener dinero; les gustan las actividades concretas y prácticas y les es difícil aceptar cambios radicales, son agresivos en su presencia.

Les gusta trabajar en lugares abiertos, por lo que sus intereses ocupacionales son de las áreas agropecuarias, mecánico-electricistas, topográficas o de construcción pesada, etc.

Tipo Científico.- Son personas que se centran en actividades científicas y de investigación. Prefieren pensar en los problemas más que actuar sobre ellos, les gusta trabajar con ideas más que con cosas. Tienen facilidad para resolver problemas abstractos, manejar números y ecuaciones matemáticas, identificar la razón de ser de los fenómenos y las causas que los originan. Sus valores están en relación a la creatividad científica, la inteligencia, el conocimiento y el trabajar individualmente bajo su propio ritmo y horario. Sus relaciones personales generalmente son indirectas y racionales, no tienen habilidades persuasivas ni sociales, no les gustan las situaciones con muchas reglas.

Les gusta trabajar en cubículos aislados o laboratorios, generalmente en universidades o institutos de investigación, por lo que sus intereses ocupacionales están en la física, la biología, la química, ingeniería en computación, o en otras opciones que ofrezcan la posibilidad de investigación como la medicina.

Tipo Artístico.- Son personas a quienes les interesan las áreas artístico-plástica, musical o verbal. Se les facilita el manejo de las formas y los colores. En general les interesan las manifestaciones estéticas, la expresión y el estudio de la música. Sus valores están en relación a la creatividad artística, la estética, los cambios de situaciones y, la independencia. Prefieren trabajar con ideas y sentimientos más que con cosas. No son hábiles en la solución de problemas altamente estructurados o que requieren

fortaleza física. Son originales, expresivos y tensos.

Les gusta trabajar en escenarios donde puedan ser escuchados o admirados, teatros, salas de concierto, galerías, medios de información, por lo que eligen ocupaciones como músico, actor, director de teatro, cantante, caricaturista, diseñador, decorador, etc.

Tipo Social.- Son personas a quienes les interesa informar, educar, servir de guía, es decir, atender a otras personas. Son sociables, responsables y humanistas. Son hábiles para comprender problemas humanos, tratar a las personas, cooperar y persuadir. Tienen facilidad de palabra, son sensibles y buenos líderes. Sus valores están en relación con la ayuda y apoyo a la sociedad, trabajar con otros, la amistad y la afiliación. Les disgusta trabajar con instrumentos materiales o maquinaria.

Les gusta trabajar en ambientes donde puedan relacionarse con otras personas como hospitales, comunidades, escuelas u oficinas públicas, por lo que eligen profesiones como psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales, educadores, médicos, etc.

Tipo Emprendedor.- Son personas a quienes les interesa el manejo de otras personas, con fines organizativos o de beneficio económico. Tienen mucha habilidad verbal, que utilizan para ejercer liderazgo, para dirigir, supervisar y mandar a otros adecuadamente. Son

enérgicos, entusiastas, dominantes, conservadores y estables. Sus valores están en relación con el poder, la autoridad, el dinero y la aventura. Les disgusta el trabajo preciso o el que involucra largos períodos de esfuerzo intelectual.

Les gusta trabajar en ambientes lujosos, por lo que eligen profesiones como licenciado en derecho, administrador de empresas, licenciado en ciencias políticas, etc.

Tipo Convencional.- Son personas a quienes les gusta realizar actividades del tipo organizativo. Les gustan las situaciones ordenadas y metódicas, se sienten a gusto siguiendo instrucciones, prefieren trabajar con datos concretos más que con ideas abstractas. Disfrutan tomando notas, reproduciendo materiales, organizando datos escritos y numéricos, operando maquinaria de oficina y de procesamiento de datos. Sus valores son el status, el dinero, la estabilidad, la seguridad y la precisión en el trabajo.

Les gusta trabajar en oficinas públicas o privadas por lo que eligen profesiones como contadores públicos, actuarios, operadores de computadora, bibliotecarios, gerentes de banco, analistas de bolsa y finanzas.

Para identificar el tipo de personalidad de un individuo de acuerdo a ésta teoría, se deben comparar sus características personales con los de cada modelo, para conocer a que tipo se

parece o se ajusta más. Una vez identificado esto, se procede a identificar un segundo, tercer tipo, etc, obteniendo así, un perfil de semejanzas que da cabida a la complejidad de la personalidad, que posteriormente servirá como base para identificar e interrelacionar un ambiente laboral adecuado a dicha persona.

Una de las críticas más fuertes que se le hacen a ésta teoría, es que explica someramente los procesos de desarrollo de la personalidad. Sin embargo en sus investigaciones, Holland (1958, 1960) da una explicación simplificada del desarrollo de la personalidad a partir de la observación y el análisis de acontecimientos que simplemente ocurren, y no a partir de modelos de explicaciones complejas e intrincadas, que a veces no pueden ser probadas.

Por otra parte Osipow (1966) plantea la necesidad de realizar investigaciones con grupos no estudiantiles y trabajadores de mayor edad.

2.7 Las Teorías de OV en Relación al Manual de Autorientación.

Al hacer un análisis sobre los principios básicos de las teorías ya revisadas y compararlos con los utilizados en el Manual de Autorientación, se encontró que ninguna de las aportaciones

hechas por las teorías del enfoque psicodinámico son congruentes con dicho manual.

Se puede observar gran similitud entre los principios de la teoría del rasgo, en cuanto a la necesidad del uso de pruebas para la predicción y solución del problema y la estructura del Manual de Autorientación, en referencia a apoyar al joven a la identificación de algunos de sus perfiles a través de la psicometría.

Las consideraciones hechas por las teorías del enfoque evolutivo, en cuanto al impacto de actividades realizadas durante la vida del joven, son tomadas en cuenta en el Manual de Autorientación. Por ejemplo, el ejercicio 2.1, en donde el objetivo a cubrir, es precisamente la identificación de los aspectos más relevantes del desarrollo de la persona, que pudieran llegar a influir en la elección vocacional. Por otra parte, la importancia que se le da al concepto de sí mismo en dicho enfoque es tomado en cuenta en el Manual de Autorientación. Este manual enfatiza la importancia del conocimiento de sí mismo para una elección profesional adecuada.

Al comparar los principios de la teoría cognitivo-conductual se encontraron grandes similitudes con los principios del Manual de Autorientación. Por ejemplo, la teoría indica claramente que cada persona tiene una necesidad diferente de OV, ya que posee sus propias características. Así, en los ejercicios 3.2 y 4.1, los

objetivos a cubrir son precisamente la identificación de intereses y aptitudes, que son únicos y exclusivos de cada persona. Por ser un manual de autororientación, cada estudiante toma lo que requiere para su propio proceso de orientación

Por otra parte, en la teoría Cognitivo-Conductual se marca la interacción y efecto de las variables personalidad y ambiente en la elección vocacional. De igual manera en los ejercicios de la unidad 6 del Manual de Autororientación los objetivos a cubrir son: por una parte la identificación de los valores personales en relación a la vida y al trabajo y por otra la identificación del tipo de personalidad, de acuerdo a las propias habilidades e intereses que previamente han sido determinados. Para lograr ésta última parte se utilizó la Teoría Tipológica de Holland, que a mi parecer fue la más adecuada.

Dicha teoría se fundamenta en la clasificación e interrelación de seis tipos de personalidad con seis correspondientes ambientes laborales. La satisfacción, estabilidad y logro profesionales, dependen según la teoría, de la congruencia entre la personalidad y el medio ambiente de la persona.

Finalmente, se puede decir que en la aproximación cognitivo-conductual, un supuesto importante en el proceso de ayuda es la recolección de información, ya sea objetiva o subjetiva. por lo cuál el uso de instrumentos de medición psicológica (test) es de

gran importancia. El Manual de Autorientación utiliza una serie de evaluaciones con la finalidad de recopilar información tanto subjetiva (ejercicio 2.2), como objetiva (Cuestionarios de habilidades e intereses de Herrera y Montes).

CAPITULO 3

DISEÑO DE MATERIALES IMPRESOS AUTOINSTRUCCIONALES

En este capítulo, se pretende hacer un análisis de las técnicas más importantes en el diseño de materiales de autoinstrucción, sustentadas en las teorías del aprendizaje y de la comunicación y que han sido desarrolladas en instituciones abiertas o a distancia, ya que en ellas el medio impreso juega un papel primordial. Se revisarán también dos manuales para el diseño de dichos materiales, que son los más utilizados para tal efecto, contrastando sus sugerencias y recomendaciones con la forma en que esta diseñado el Manual de Autororientación.

3.1 El Aprendizaje en Instituciones de Educación a Distancia.

La educación actual, de finales del siglo XX ya no es solo la tradicional en donde el proceso de enseñanza aprendizaje se lleva

a cabo mediante el contacto presencial entre maestro y alumnos en un aula. Casas (1987) señala "La educación "no-tradicional" incluye un amplio espectro de modalidades educativas que en general tienen como elementos característicos comunes: a) que el aprendizaje se realiza a tiempo parcial; b) que el aprendizaje se inicia y esta bajo el control del propio estudiante; y c) que el ritmo de avance y momentos de evaluación, son influidos también por el estudiante. Estos programas de aprendizaje no-tradicional incluyen: *aprendizaje independiente, aprendizaje a distancia, aprendizaje abierto y estudios externos*".

Cada una de dichas categorías posee muy diversas modalidades y presenta algunos puntos similares y en otras ocasiones se combinan. Tampoco debe pensarse que estas nuevas modalidades educativas solo florecen en instituciones diferentes a las convencionales, como sería el caso de las instituciones abiertas o a distancia. En realidad reflejan una gran diversidad, cuyo éxito individual es independiente del tipo de estructura organizativa a la que pertenecen.

Según Wedemeyer (1981) la característica más general del estudio a distancia es la "no-contigüidad" de profesores y alumnos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Como consecuencia de esta característica general se derivan otras particulares que no necesariamente son exclusivas de esta modalidad de estudio, como son: el estudio individualizado, la comunicación masiva y los

cursos autoinstruccionales. Estos últimos contienen objetivos claros, ejercicios, actividades y autoevaluaciones, pudiendo ser autosuficientes y constituir una guía para el estudio de otros textos, además de que pueden tener la capacidad de fomentar la observación y la crítica.

Según Holmberg (1985), la base del estudio a distancia es normalmente un curso pre-producido, el cual usualmente es impreso pero que se complementa con otros medios. También señala que el estudio a distancia es esencialmente autoestudio, pero el estudiante no está solo, sino que se beneficia del curso, la interacción con los tutores y la organización soportante. Se establece una forma de conversación didáctica guiada entre los productores del curso y los estudiantes, con un estilo de presentación coloquial, de fácil lectura, que estimule la actividad e implique razonar y discutir en favor o en contra. Por otro lado cuando un gran número de estudiantes lo usan se convierte en una forma de comunicación masiva.

El mismo autor señala que el carácter innovador de la educación a distancia emana de:

1.- Las ideas básicas de que el aprendizaje puede ocurrir sin la presencia del profesor y que el soporte dado a los estudiantes puede ser adaptado a sus estándares de conocimiento.

2.- El uso consistente de medios no-contiguos, tanto para la presentación de la materia de aprendizaje como para la comunicación resultante.

3.- Los métodos utilizados para explotar la situación de enseñanza-aprendizaje no contigua, a fin de obtener la mayor efectividad posible para el individuo que aprende: estructura y estilo de presentación y comunicación (conversación didáctica), uso apropiado de los medios disponibles, adaptación a las condiciones de vida de los estudiantes, etc.

4.- La organización particular que hace posible proveer tanto para el estudio individual independiente como para la educación masiva, a través de tutorías personales de métodos industrializados de trabajo.

Casas (1987) señala como características que definen las estrategias y métodos apropiados para el aprendizaje en la educación a distancia, las siguientes:

1.- Características de los alumnos.

Personas que por alguna razón no pueden asistir regularmente a clases en aulas a horarios fijos. Población masiva y geográficamente dispersa.

2.- Características del proceso de aprendizaje.

Individualizado, aunque no puede afirmarse que esta característica sea exclusiva de la educación a distancia ya que sus conceptos son plenamente aplicables a otras modalidades educativas, especialmente a la de tipo presencial.

Wendemeyer (1981), precisa: "En efecto, si algo sabemos es que los que aprenden, aun cuando sean de la misma edad y provengan del mismo ambiente, son esencialmente diferentes en intereses, preocupaciones, motivaciones y en características físicas, mentales y emocionales, en logros, crecimiento, maduración y desarrollo personal".

Wills (1982) dice respecto a la instrucción individualizada: "Los estudiantes difieren entre si en los conocimientos de base que ellos aportan a una situación determinada, en sus hábitos para aprender y en muchos aspectos sutiles y complejos al mismo tiempo. Existe por consiguiente la conveniencia de considerar como adaptar los métodos de instrucción a las necesidades del individuo. Con frecuencia las prácticas de enseñanza se orientan ignorando tales necesidades y concentrándose meramente en presentar conocimientos a un grupo de estudiantes. En este tipo de enfoque las diferencias individuales son consideradas como un estorbo y el profesor trata de inducir al grupo a conformarse con el estándar común.

En la educación presencial los caminos hacia la individualización han sido el agrupar estudiantes según habilidades específicas, actividades especiales para grupos e individuos dentro de clases, o las clases y programas suplementarios.

3.- Características de la relación entre el conocimiento y los que aprenden.

El eje central de este tipo de características es la distancia. En la educación presencial el profesor es el intermediario entre el conocimiento y el alumno, la interacción personal entre ambos cuando se cumple plenamente (En la mayoría de las universidades tradicionales más importantes de América Latina, la enorme población estudiantil hace que esta interacción no se cumpla plenamente). Por otro lado los textos son producidos en función de los profesores, requiriendo la acción continua, interpretativa y orientadora del profesor para ser eficientemente utilizados por el alumno.

4.-Características de la estructura y procesos de la disciplina, materia o unidad de estudio.

3.2 Diseño de Materiales de Autoinstrucción.

Lambert (1988) propone cinco principios en el diseño de textos para cursos por correspondencia:

1.- El texto para estudiar en casa, no es como el típico texto de escuela, debe hacer más que solo presentar lecciones o información.

2.- Los cursos para estudio en casa deben enseñar, explicar, adular, anticipar preguntas y en general, servir como maestro, facilitador, compañero de clase, motivador y ser la fuente de información. Los cursos son dirigidos a cierta clase de gente específica.

3.- Los buenos cursos contienen lecturas, tareas, instrumentos de evaluación e inspiración para que los estudiantes continúen. Deben estimular a los estudiantes que aprenden rápidamente, así como mantener la atención y enseñar a los menos dotados. Una mezcla de medios es importante, audio y video cassettes en combinación con textos impresos.

4.- Los cursos de estudio en casa deben enseñar lo esencial, un cuerpo de conocimientos, habilidades y actitudes para alcanzar los objetivos del curso, usando medios que sean económicamente factibles y educacionalmente efectivos.

5.- Los instructores de estudio en casa sirven fundamentalmente como evaluadores del aprovechamiento y responden preguntas técnicas. Su rol como informantes o maestros es mínimo. Su rol como tutores es menos significativo comparado con los instructores de estudio independiente de las universidades. Su rol como motivadores de los alumnos por medio de comentarios escritos u orales es una función importante.

En la educación a distancia la separación física impide que profesores y alumnos se congreguen y puedan interactuar continuamente en un salón de clase. El término Educación a Distancia, ha sido adoptado para agrupar diversas modalidades educativas (estudios externos, estudios independientes, estudios supervisados, estudios dirigidos, estudios por correspondencia, estudios libres y otros más). Por otro lado el término Educación Abierta se ha dejado para hacer referencia al hecho de la eliminación de restricciones de ingreso reingreso, permanencia, avance académico, edad, etc. El factor distancia modifica profundamente la relación entre el alumno y el conocimiento, adquiriendo una gran importancia la capacidad de aprender. El aprendizaje se centra en el estudiante, adquiriendo las teorías del

aprendizaje un lugar primordial.

Las características y posibilidades del proceso enseñanza-aprendizaje son la materia principal de estudio de la Psicología Educativa, objetivos educacionales, características y desarrollo de los estudiantes, naturaleza del proceso de aprendizaje, métodos de enseñanza y evaluación del aprendizaje. Los modelos de enseñanza son planes o patrones que pueden ser usados para darle forma y dirección a un diseño curricular, o para crear materiales instruccionales. Proviene de muy diversos orígenes, muchos son el resultado de líneas de investigación en psicología, otros representan concepciones filosóficas y algunos han sido inventados y desarrollados por maestros con experiencia y creatividad.

Joyce y Weil (1980) hicieron un estudio sobre los diversos modelos de enseñanza, seleccionando veintidós como más relevantes, formando cuatro grupos de orientación diferente.

1.- Modelos de Procesamiento de Información. Comparten la orientación hacia la capacidad de los estudiantes de procesar información para utilizarla adecuadamente. Las maneras en que la gente maneja estímulos provenientes del ambiente, organiza datos, comprende problemas y genera soluciones, maneja conceptos y emplea símbolos verbales y no verbales. Los más representativos son los de Piaget, Ausubel y Bruner.

2.- Modelos Personales. Estos comparten una orientación hacia el individuo y su autoconocimiento. Enfatizan procesos mediante los cuales los individuos construyen y organizan su realidad única. Con frecuencia le prestan mucha atención a la vida emocional. Buscan ayudar a los individuos a desarrollar una productiva interrelación con su ambiente y a verse a sí mismos como personas capaces de influir la realidad. Carl Rogers, Fritz Perls y William Shutz.

3.- Modelos de Interacción Social. Enfatizan las relaciones del individuo con la sociedad y con otras personas. Se concentran en los procesos mediante los cuales la realidad es socialmente negociada. Dan prioridad al mejoramiento de la habilidad para relacionarse con otros, para participar en procesos democráticos y trabajar productivamente en la sociedad. Herbert Thelen, John Dewey y Benjamín Cox.

4.- Modelos Conductistas. Comparten la base teórica común que es el cuerpo de conocimientos de la teoría conductista, también conocida con los nombres de Teoría del Aprendizaje, Teoría del Aprendizaje Social, Modificación de Conducta y Terapia de la Conducta. El énfasis reside en cambiar la conducta visible del que aprende, más que la infraestructura psicológica de la conducta no observable. Están basados en los principios de control del estímulo y el reforzamiento. Una de las características básicas es que reducen

las tareas de aprendizaje a pequeños pasos de conductas secuenciales. Los más representativos son los de Skinner, Gagné y Wolpe.

Estos cuatro grupos no son ni excluyentes ni contradictorios a pesar de que cada uno de ellos representa una aproximación al aprendizaje y la enseñanza, por lo que no es aconsejable depender de uno solo, sino que el saber emplear la combinación más adecuada para la estrategia instruccional adoptada, requiere por parte del maestro o instructor conocimiento y creatividad.

Baath (1982) analizó con gran cuidado aquellos modelos capaces de adaptarse mejor a las características de la educación a distancia y a sus implicaciones especiales de producción de materiales instruccionales, encontrando que los modelos de control de la conducta de Skinner, enseñanza general de Gagné, instrucciones escritas de Rothkopf y organizadores avanzados de Ausubel eran particularmente adaptables para el estudio a distancia.

Holmberg (1985) en su teoría de la educación a distancia como un método de *conversación didáctica guiada*, postula lo siguiente:

-Presentaciones fácilmente accesibles de las materias de estudio;

lenguaje claro, en gran parte coloquial, con texto escrito que pueda leerse con facilidad, con una densidad moderada de la información.

-Consejos y sugerencias implícitos al estudiante sobre que hacer y que evitar, a que debe prestar particular atención y las razones para ello.

-Invitación para intercambiar puntos de vista y para cuestionar juicios y afirmaciones.

-Intentos para involucrar emocionalmente al estudiante en la materia y sus problemas.

-Estilo personal incluyendo el uso de pronombres personales y posesivos.

-Demarcación clara de los cambios de temas a través de indicaciones explícitas, medios tipográficos, o en el caso de comunicaciones grabadas utilizando diversas voces.

Kaye y Rumble (1981), realizaron un estudio mundial de las universidades a distancia, encontrando que más del 80% del tiempo efectivo del estudiante lo ocupa el trabajo escolar con medios impresos, indicando que los textos que se proveen al estudiante

cumplan las funciones siguientes: 1) impartir información, 2) ayudar a desarrollar habilidades, 3) ejemplificar aplicaciones del conocimiento, 4) proveer conexiones con otros medios, 5) presentar preguntas o problemas para la autoevaluación y, 6) servir de manual de consulta permanente sobre el contenido de la materia. En consecuencia, el problema central es lograr que el alumno aprenda eficientemente con los materiales de autoinstrucción habida cuenta de las limitaciones de distancia y tiempo.

Chacón (1987, 1988) hace una crítica al enfoque conductista en lo que se refiere al diseño de materiales autoinstruccionales para la enseñanza a distancia, mencionando que dicho enfoque se caracteriza por un énfasis por los resultados u objetivos de aprendizaje y no en el proceso de comprender la lectura, y por una fragmentación del conocimiento para proveer reforzamientos a cada elemento de la tarea, en lugar de la integración de ese conocimiento en estructuras de relaciones múltiples.

Más adelante el mismo autor menciona cuatro reglas cuya eficacia fue probada en diversos estudios basados en un enfoque cognitivo, que son las siguientes:

1.- Preparar al alumno antes de la lectura. Esta regla consiste en el conjunto de eventos instruccionales que ocurren al inicio del proceso de estudio de un determinado tema o unidad, esto lo podemos hacer mediante el uso de preguntas introductorias o con un

breve repaso de los conceptos o teorías que son necesarios para la comprensión de un texto nuevo, o por medio del recuerdo de un ejemplo pertinente al nuevo material. El texto debe señalarle explícitamente al lector cuales son las ideas que pertenecen a cada contexto de la exposición.

2.- Facilitar la comprensión del lenguaje técnico del texto. El conocimiento del vocabulario que se utiliza en un texto es un factor que siempre realiza la comprensión del material que se lee. Algunas maneras de lograr este efecto son: explicar los términos clave y sus relaciones en una introducción, o incluir las definiciones justamente antes de la parte del texto en que son necesarias. El autor debe poner a un lado el hecho de que conoce la materia y preguntarse que conceptos pueden ser difíciles para el alumno, a fin de clarificarlos de manera adecuada en la exposición.

Otra forma es utilizando la redundancia lingüística, que puede conseguirse de las siguientes maneras: expresando los mismos conceptos a través de diferentes proposiciones, utilizando ejemplos o señalando semejanzas y diferencias entre conceptos. Sin embargo, la redundancia excesiva produce monotonía.

En lo referente al estilo del lenguaje es conveniente utilizar las técnicas de jerarquización que permiten diferenciar dos o más

niveles de importancia del material. El método común es colocar la idea central al inicio de cada párrafo y desarrollarla a través de varias oraciones subordinadas. Otras técnicas más sutiles consisten en agrupar en un solo párrafo todas las frases que se refieren a las características del objeto, enfatizar por medio de adjetivos y, utilizar títulos y subrayados. Existe una buena evidencia experimental (Piche y Slater, 1983) de que dichas técnicas mejoran la captación de la estructura y ayudan a la retención en la memoria.

3.- Generar procesos de pensamiento orientados hacia el aprendizaje. Los procesos matemagénicos de Rothkopf² y los llamados organizadores previos de Ausubel, que pueden ser: esquemas conceptuales de la unidad de lectura, descripciones de casos o ejemplos, párrafos introductorios que contengan las ideas que serán desarrolladas, uso de modelos analógicos, descripciones de semejanzas y diferencias entre conceptos y párrafos de encadenamiento entre capítulos o secciones de un texto.

En lo que se refiere a los objetivos de aprendizaje, la investigación cognoscitiva a llegado a las conclusiones siguientes:

- 1) Los estudiantes utilizan los objetivos como un medio para seleccionar información que guarda semejanza con la forma de

² Son procesos que estimulan la reflexión sobre segmentos específicos del contenido, por ejemplo, ayudas adjuntas que pueden ser: glosarios, apéndices, descripción de casos, etc. y preguntas interpuestas en el mismo texto.

redacción de cada objetivo; 2) la efectividad de los objetivos como instrumentos de selección es inversamente proporcional a su número; 3) la efectividad es mayor cuando están indicados inmediatamente antes de la parte del texto que les es relevante y 4) son utilizados como una vía de acceso a la estructura conceptual del texto.

Una técnica muy eficaz para provocar la utilización de procesos matemagénicos, es la inclusión de tareas estructuradas, estas pueden ser definidas como actividades complejas, en las que se requiere el uso de una amplia gama de información, de acuerdo a instrucciones dadas en el texto. Como ejemplo, podemos citar los proyectos elaborados por el alumno, los ejercicios a desarrollar de acuerdo a instrucciones dadas y la resolución de problemas complejos.

Para que una actividad pueda considerarse "tarea estructurada", debe cumplir los siguientes requisitos: a) las instrucciones para realizarla deben estar claramente especificadas en el texto; b) el alumno debe utilizar conceptos o principios dados en la lectura y c) debe haber criterios claros para evaluar los resultados.

4.- Capacitarle para autodirigir sus propios procesos de aprendizaje. Esta parte tiene que ver con el desarrollo de procesos

metacognitivos en el estudiante, tales como atención, pensamiento, memoria, organización etc. Desafortunadamente, es bastante difícil introducir estos aspectos en un texto autoinstruccional, porque el estudiante los percibe como información no pertinente. El problema se resuelve normalmente en las instituciones de educación a distancia mediante cursos introductorios de preparación para el estudio, pero estos tienen la desventaja de que están desvinculados de la materia de estudio. La ayuda de un orientador o consejero puede ser otra forma de diagnosticar problemas de aprendizaje y seleccionar estrategias para solucionarlos.

3.3 Recomendaciones Prácticas para el Diseño de Materiales Impresos de Autoinstrucción.

Orozco (1987), analiza la producción de materiales instruccionales en las instituciones de educación a distancia y describe seis modelos de producción, con diferente grado de complejidad en cuanto a la participación de especialistas en el diseño del curso. El más simple es el de la UNED de España, en el cual un especialista en el contenido de la materia o académico, se convierte en autor y productor de los materiales del curso. El más complejo, es el de la Open University de Inglaterra, en donde se conforma un equipo de expertos en las diferentes áreas, compuesto por lo menos de un especialista en contenido (autor), otro experto

en tecnología educativa, otro en sistemas de tutoría, otro en producción de medios y edición, además de un director y un coordinador.

Algunas instituciones de educación a distancia, han desarrollado manuales para apoyar a las personas que tienen la responsabilidad de elaborar materiales impresos de enseñanza para la educación a distancia. Uno de ellos es el llamado "Course Development" (Desarrollo del Curso) de Jenkins (1983), publicado por el International Extension College, de Cambridge Inglaterra (MIEC), que ha sido adoptado en varias instituciones de Africa y América, entre ellas la Universidad Nacional Abierta de Venezuela.

El segundo de ellos "Manual sobre Diseño Instruccional Aplicado a Materiales Impresos en Educación a Distancia" de Forero y Leguizamon (1986), producido por el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior y la UNESCO (MICU) en un proyecto conjunto, mismo que es utilizado como material normativo para todas las instituciones de educación a distancia en Colombia.

Estos dos manuales, son ampliamente utilizados como base para el diseño de materiales impresos para la educación a distancia en muy diversas instituciones, por lo que analizaremos las recomendaciones de carácter práctico que proponen para tal efecto.

3.3.1 Estructura de la Unidad.

El término unidad, se utiliza para denominar las diferentes partes en las que se divide un texto de educación a distancia. Cada unidad cubre un tema diferente que a su vez puede dividirse por subtemas o por el tiempo que requiera para su estudio o por una combinación de ambos. Sea cuál sea la manera que se utilice para distinguir cada unidad, ésta debe contener en sí su propia y total información.

Según el MIEC cada unidad debe incluir lo siguiente:

Al comienzo debe aparecer una introducción que contenga:

- Una presentación de los objetivos.
- Descripción introductoria al tema.
- Datos de estudio (material y equipo requerido, tiempo de estudio, etc).
- Descripción de los resultados del aprendizaje.
- Orientación al tema (información previa requerida).

No existe ninguna fórmula preestablecida para comenzar una unidad, sin embargo se recomienda que la introducción sea breve, clara y motivadora.

En el cuerpo de la unidad:

- Una clara división en secciones.
- Una secuencia de información-ejercicios.

Al final de la unidad:

- Una prueba o actividad final.
- Un resumen o análisis descriptivo de la unidad.
- Ideas para lecturas posteriores o actividades opcionales.
- Alguna referencia sobre la próxima unidad que estimule al estudiante a seguir su lectura.
- Respuestas a las preguntas de autoevaluación.

El MICU describe varios modelos de diseño instruccional que pueden ser adoptados por cada institución, de acuerdo a sus propias características y programas de cursos (módulos), sin embargo, menciona como pasos comunes los siguientes:

- 1.- Determinación de objetivos terminales y específicos de aprendizaje.
- 2.- Determinación del tipo de aprendizaje que se pretende y estructuración del mismo desde el punto de vista científico y pedagógico.

- 3.- Elaboración de pruebas de evaluación para determinar conductas de entrada y el logro de objetivos.
- 4.- Selección de estrategias y actividades de aprendizaje.
- 5.- Selección de medios y recursos para el aprendizaje.
- 6.- Validación de los materiales producidos.

3.3.2 Contenido de la Unidad.

El MICU divide el aprendizaje en conceptual y procedimental, el primero es aquel en el cual se exponen al alumno datos, nombres, hechos, definiciones, principios, etc. mismos que el tiene que memorizar y reproducir con exactitud, y para ello recomienda lo siguiente:

- Asociar la nueva información con conocimientos anteriores y con experiencias que el alumno pueda estar viviendo.
- Presentar la nueva información dentro de un contexto relevante para el alumno.

... técnicas mnemotécnicas para ayudar al alumno a retener la información nueva.

-Hacer repasos espaciados de la información que se ha presentado y estudiado.

El aprendizaje procedimental se da a partir de las experiencias cognoscitivas del alumno. Es el procesamiento de conceptos, nombres, datos, hechos, etc. para la solución de problemas y la aplicación de reglas y principios. Para facilitar este tipo de aprendizaje es importante reconocer el plano o dominio en el que se manifiesta y aplicar algunas normas esenciales. En el plano cognoscitivo, la jerarquización de contenidos en: discriminaciones, conceptos, reglas y problemas. En el plano afectivo, la identificación con modelos humanos y en el plano psicomotor mediante la demostración, el ejercicio y la práctica.

Propone también cuatro principios de aprendizaje:

Primer principio.- Crear expectativas sobre lo que se va a aprender (motivación).

Describir al alumno lo que será capaz de hacer, ¿para qué le va servir? o ¿qué provecho puede sacar? y ¿cuál es la ejecución final esperada? un ejercicio, un trabajo, una habilidad, etc. También sugerir actividades en las que los alumnos tengan que buscar información e involucrarse en actividades. Plantear preguntas que denoten perplejidad o incertidumbre.

Segundo principio.- Activar la participación del alumno
(atención).

Dirigir la atención, mediante la incorporación de indicaciones o símbolos; utilizar letras, títulos, subtítulos en diferentes tamaños o con negrillas. Incluir dibujos, fotografías o gráficas que ilustren los conceptos.

Mantener la atención mediante sugerencias al alumno sobre dónde y cuándo estudiar. Diseñar actividades que requieran la atención por períodos no mayores de 45 minutos. Sugerir descansos y utilizar palabras que ayuden a asociar, comparar, analizar o aplicar.

Realizar actividad mediante la proposición de tareas en las que el alumno pueda estar activo física y mentalmente, por ejemplo, leer en voz alta, hacer un dibujo, colorear, realizar cálculos numéricos, hacer visitas, realizar ejercicios y prácticas que produzcan generalización y transferencia de aprendizaje.

Tercer principio.- Conocer los resultados del desempeño
(Realimentación).

Los contenidos deben crear en el alumno expectativas sobre su utilidad de función, manteniéndolo activo mental y físicamente, pero además debe darse cuenta que tan cercana está su actuación de

los objetivos de aprendizaje. El diseñador debe formular preguntas y sugerir actividades que el alumno responda en forma mental, escrita o actuada; dándole los criterios de comparación de las respuestas antes o después de pedir su ejecución.

Cuarto principio.— Presentar los contenidos según una estructura progresiva de dificultad (Estructuración).

En general un contenido estructurado es aquel que se organiza en orden sistemático de acuerdo con las relaciones propias del conocimiento. Esto implica la comprensión o el entendimiento de la red de relaciones entre ideas, conceptos y principios que conforman una disciplina, materia o tema. El procedimiento que se sugiere consiste en: examinar el objetivo general de la unidad. Teniendo en mente dicho objetivo, el diseñador debe comenzar por preguntarse ¿qué debe conocer o hacer el alumno para llegar a dicho objetivo?. En esta forma el diseñador elaborará un análisis estructural completo de la unidad, que tendrá la forma de una pirámide, en la cúpula se encuentran las habilidades más generales y hacia abajo y a los lados se van ubicando las subhabilidades requeridas para las más generales. Para hacer esto será necesario hacer revisiones constantes antes de completar la estructura final.

3.3.3 Redacción de la Unidad.

La unidad de un curso puede estar muy bien redactada pero habría que plantearse las siguientes preguntas: ¿puede el lector percibir en ella la intención del autor?, ¿el material tiene el nivel adecuado para los estudiantes?, ¿tienen los estudiantes las habilidades necesarias como para percibir el significado del texto?. El MIEC sugiere lo siguiente:

- 1.- Alertar a los autores de textos autoinstruccionales sobre la necesidad de proporcionar orientación para el estudio.
- 2.- Identificar las dificultades que los estudiantes pueden tener, haciendo uso de la experiencia del autor en el campo de la enseñanza y de los informes elaborados por ellos mismos con sus propias ideas.
- 3.- Identificar aspectos particulares en la unidad en donde los estudiantes puedan tener dificultades.
- 4.- Dirigir la enseñanza de habilidades de estudio ya sea en forma directa (enumerando el conjunto de habilidades de estudio que los alumnos requieren para esa unidad) o en forma indirecta (por ejemplo, subrayando las ideas principales, si se cree que los estudiantes necesitan

ayuda para poder extraerlas o asegurarse que las gráficas que aparecen en un texto sean modelos que ellos puedan copiar cuando se considere que se requiere la habilidad para la elaboración de gráficas).

En lo que se refiere al nivel de comprensión del lenguaje y el vocabulario, el MIEC sugiere la utilización de algunas pruebas como el "Test de Llenar Blancos" o el "Índice Modificado de Obscuridad" que mide la dificultad en el vocabulario y en la estructura de la oración. Existen tipos principales de dificultades en relación al vocabulario:

- 1.- Palabras poco usuales. Muchas palabras que son familiares para los autores por su preparación, pueden ser desconocidos para los estudiantes. Se recomienda sustituir palabras largas por cortas con el mismo significado, p. ej. remuneración por pago; así como sustituir palabras abstractas por concretas o frases descriptivas, p. ej. aprendizaje empírico por aprendizaje con la práctica.
- 2.- Palabras técnicas. Existen dos tipos de términos técnicos, los referidos a temas específicos en una ciencia, como fémur, tibia o peroné en anatomía y las palabras comunes utilizadas en un sentido particular como energía en física o conjunto en matemáticas. En

ambos casos se debe proporcionar al estudiante el significado de las palabras técnicas.

- 3.- Mal uso de las palabras. Es muy común tropezarse con palabras mal empleadas, p. ej, "que coce los alimentos" en lugar de "que cuece los alimentos".

En relación a la estructura de la oración, recomienda evitar las oraciones demasiado largas, de preferencia que no excedan de 20 palabras. El uso de verbos impersonales tiene un carácter indefinido que no es recomendable para este tipo de materiales. Substituir frases negativas por positivas y evitar el uso de verbos en forma pasiva.

A menudo los textos educativos son sumamente exigentes, poco divertidos, secos y tediosos, situación imperdonable en un texto de educación a distancia. Se puede evitar el tedio introduciendo variedad en los tipos de actividades a realizar y en el formato utilizado. Las ilustraciones y una buena diagramación de las páginas hacen el texto más atractivo. El uso de chistes y comiquillas es muy riesgoso, ya que pueden ofender al lector o restarle seriedad al texto.

Hay ocasiones en que la prosa no es el medio adecuado para transmitir el conocimiento. Diagramas, listas de horarios, mapas fotografías, gráficas y tablas son todas formas útiles de presentar

información cuando se trata de mostrar por ejemplo, la ubicación de una región en el planeta, o las tasas de crecimiento y mortalidad de un país. Las ilustraciones deben ir cerca del texto que ilustran y deben llevar números y títulos.

3.3.4 Empleo de Imágenes en la Unidad.

El MICU utiliza la teoría de la comunicación, aplicándola tanto a la forma verbal como a la visual y la escrita, señalando que todo proceso de enseñanza-aprendizaje que pretenda cambios de conducta, se genera en un acto de comunicación. Esta se da en un proceso de intercambio de mensajes de dos vías entre emisor y receptor.

Cuando se habla de códigos verbales escritos, se utiliza un tipo de encodificación llamada digital o discontinua, en la que las letras y las palabras se suceden unas a otras para generar el mensaje. Cuando se habla de códigos visuales se refiere a un tipo de encodificación llamada analógica o continua en la que los códigos utilizados representan la totalidad y son similares a la realidad. Ambos tipos de encodificación son complementarios, por lo que toda imagen visual requiere de una guía de observación escrita.

Si la imagen y el texto están equilibrados los códigos digitales y analógicos se combinen adecuadamente. Para esto se

requiere que el texto:

- Explique someramente lo que contiene la imagen.
- Complete la información del núcleo visual o centro de información.
- No adicione información secundaria.

Cuando el texto está recargado en relación a la imagen, es porque adiciona detalles secundarios que no se pueden apreciar en la imagen. Cuando el receptor no conoce el objeto que se muestra, es conveniente enfatizar el núcleo central de la imagen.

Las imágenes visuales cumplen un importante papel en todas las formas de comunicación de la sociedad actual, por lo que deben tomarse en cuenta tanto los factores objetivos determinantes de la codificación de imágenes, como los subjetivos que ocasionan la decodificación de las mismas.

Dentro de los factores objetivos están:

1.- *La iconicidad de la imagen*, que se refiere al grado de realismo en relación con el objeto representado, así la fotografía es la que tiene la mayor iconicidad, mientras que la gráfica es la que tiene menos. La disminución en el grado de iconicidad de una imagen aumenta su nivel de abstracción, por lo que las imágenes con

alto grado de iconicidad o realismo, deben emplearse cuando se requiera captar la atención, motivar o impactar, mientras que los diagramas y gráficos permiten simplificar realidades complejas.

2.- *El núcleo visual*, es la parte de la imagen que tiene mayor significación. Equivale a la idea central de un texto escrito. Para destacar el núcleo visual de una imagen, se le puede traducir en palabras, o enmascararla, es decir tajarla por partes con el fin de que aparezca la parte más importante.

3.- *Los planos*, son los distintos niveles de captación de una imagen. Se utiliza una nomenclatura que proviene de la cinematografía y esta basada en una figura humana:

PD Plano de detalle o "close-up" (el rostro).

PP Primer plano, (de la cintura hacia arriba).

PA Plano americano, (de las rodillas hacia arriba).

PT Plano total, (todo el cuerpo).

PG Plano general, (el cuerpo humano dentro de una escena).

PGL Plano general lejano (el cuerpo dentro de una panorámica).

4.- *Los ángulos de toma*, son los puntos desde los cuales se capta la escena:

Angulo Normal, a la altura de la vista.

Angulo Alto, desde arriba.

Angulo Bajo, de abajo hacia arriba.

5.- El uso del color, es motivacional, pero al contrario de lo que se cree, no es más efectivo que el blanco y negro en la comunicación de mensajes visuales. Con bastante frecuencia el blanco y negro resulta más efectivo que el color. El color es aconsejable en los casos siguientes:

Uso realista.- Cuando se quiere mostrar la realidad tal como es, p. ej, cuando se quiere mostrar el color de un ave o una planta.

Uso convencional.- Cuando se utilizan códigos universalmente aceptados tales como el azul para mares y ríos, el sepia para montañas y el verde para llanuras.

Uso atencional.- Cuando se quiere destacar determinada parte de una imagen, p. ej, una flecha de color rojo que señala la sangre en el cuerpo humano. Los colores que están arriba en la escala atencional son el rojo, el naranja y el azul.

Los Factores Subjetivos, se refieren a las condiciones personales del lector, tales como:

- Desarrollo perceptual
- Experiencias personales
- Contexto referencial

No pueden ser manejados por el diseñador, pero deben ser tomados en cuenta, apoyándose en el lenguaje verbal para que el

mensaje sea correctamente interpretado.

Como recomendaciones de carácter general, en relación a las imágenes visuales, se proporcionan las siguientes:

- A) La excesiva cantidad de detalles e información dificulta la capacidad de comprensión.
- B) La excesiva supresión de elementos en una imagen visual dificulta su correcta interpretación.
- C) La ilustración de un proceso incluirá tantas imágenes individuales, como etapas tenga.
- D) los nombres o frases explicativas dentro de la imagen son útiles, si son precisos, claros, simples y ordenados.

3.3.5 Evaluación del Aprendizaje en la Unidad.

El MIEC menciona que el aprendizaje es completo, sólo cuando las personas pueden poner en práctica lo que han aprendido. En la educación a distancia son los propios estudiantes quienes verifican sus respuestas y de esta manera evalúan su propia actuación. Sin embargo es el autor del texto quien plantea las preguntas, acosejandose que también proporcione retroinformación dando las respuestas.

Las preguntas para autoevaluación normalmente son de los tipos comunes empleados en los exámenes: abiertas, de completar, de comparar, de falso verdadero, de opción múltiple o de jerarquización. Cada una de ellas tiene ventajas y desventajas según el contexto en que se utilicen. Sin embargo, las más abiertas tienen funciones muy importantes, como ayudar al estudiante a razonar de una manera más independiente elaborando sus propias respuestas e ideas y que puedan relacionar lo que están aprendiendo con su experiencia personal.

Por otro lado, el MICU señala que, la evaluación es un proceso a través del cual se determinan los logros de aprendizaje de los estudiantes, con base en criterios preestablecidos. Sus propósitos son diagnosticar prerequisites, constatar si se avanza correctamente en el estudio, apoyar el proceso de aprendizaje y verificar el logro de los objetivos.

En cualquiera de los casos se elaboran pruebas de tipo abierto u objetivas. Las primeras también se denominan de ensayo y se utilizan para evaluar niveles altos de pensamiento tales como: análisis, síntesis y aplicación. En cambio las objetivas son normalmente utilizadas a través de bancos de reactivos, mediante exámenes que deben presentar o enviar por correo y que son evaluados o calificados por la institución. Para el diseño de este tipo de exámenes deben utilizarse las técnicas proporcionadas en otro manual denominado "Manual de Servicio Nacional de Pruebas",

publicado por la misma institución.

El caso que nos ocupa, el de la orientación vocacional (OV) en una institución de enseñanza tradicional como es la UNAM, podría ser susceptible de tratarse con métodos no-tradicionales si se hacen las consideraciones siguientes: 1) mientras que el contenido de cada una de las materias que componen el curriculum, debe ser aprendido, en teoría, en la misma forma por cada uno de los alumnos, la OV que cada uno de ellos requiere es diferente en cantidad y en tipo, por esta razón no es una materia curricular; 2) la asistencia de los alumnos a las sesiones de OV no es obligatoria, lo que la convierte en una especie de estudio independiente, en donde el orientador es solamente un apoyo en la elección vocacional; 3) la elevada proporción de alumnos por orientador que produce un distanciamiento entre ellos y 4) la cantidad de factores extraescolares que influyen en la decisión vocacional del alumno.

Las razones anteriores pueden sugerir la utilización de un método de aprendizaje no-tradicional para la OV, que permita una aproximación masiva y diferenciada, esto es, que llegue a una mayor cantidad de estudiantes y que a la vez sea individualizado, en el sentido de que cada quien aprenda lo que requiera para su propio proceso de orientación y utilizar, como en la educación a distancia, un medio impreso básico.

3.4 Diseño de Materiales Autoinstruccionales en Relación al Manual de Autorientación.

Al hacer un análisis sobre las características que deben tomarse en cuenta al diseñar un material de autoinstrucción y compararlas con las del Manual de Autorientación, se encontró que, de los principios que Lambert (Op. Cit.) propone acerca del contenido que debe tener un material de éste tipo, en cuanto a lecturas, tareas, instrumentos de evaluación. Que el mismo material estimule a los estudiantes al rápido aprendizaje y a mantener la atención usando medios que sean económicamente factibles, el Manual de Autorientación cumple con todas ellos.

Cada unidad del Manual de Autorientación cuenta con una introducción, objetivos específicos, actividades concretas para cubrir dichos objetivos y al final de un apartado titulado "mis conclusiones" que sirve para que el alumno sintetice los conocimientos adquiridos en la unidad.

Casas (Op. Cit.) indica que, una de las características de la población para la que es adecuada la educación a distancia, es precisamente que no pueden asistir regularmente a clases en aulas y a horarios fijos. En el capítulo 1 se mencionó que uno de los problemas que enfrenta la OV en la universidad es que al no ser considerada materia obligatoria los estudiantes no asisten con regularidad. El Manual de Autorientación es un material con el que

los estudiantes pueden trabajar en el momento en que les sea mas conveniente, sin la presión de tener que asistir a clases.

Wendemeyer (Op. Cit.) enfatiza que, las diferencias individuales entre los estudiantes, aunque sean de la misma edad y provengan del mismo ambiente, van a marcar su desarrollo académico y personal. Wills (Op. Cit.), basándose en dichas diferencias, propone la conveniencia de adaptar los métodos de la institución a las necesidades del individuo. El Manual de Autorientación está basado en la idea de que cada persona tiene una necesidad diferente de OV, y de él puede tomar lo que necesite.

Al conocer el análisis que Joyce y Weil (Op. Cit.) hicieron sobre los modelos de enseñanza y que concretaron en cuatro grupos y que más adelante Baath (Op. Cit.) estudió para identificar cuáles se adaptan mejor a las características de la educación a distancia, se observa que los fundamentos de dichos modelos de enseñanza coinciden con los fundamentos de la teoría cognitivo conductual que a su vez es la parte teórica mas fuerte del Manual de Autorientación.

Holmberg (Op. Cit.) propuso una serie de postulados sobre el contenido de un material autoinstruccional. Al revisar ésta postura e irla comparando con la estructura del Manual de Autorientación, se encontró que dicho manual cubre todos los postulados propuestos.

Por ejemplo, uno de ellos consiste en una invitación para intercambiar puntos de vista y cuestionar juicios y afirmaciones. En la introducción, al joven se le invita a trabajar con uno o dos compañeros, para que se ayuden mutuamente a definir aspectos de su propia forma de ser. Otro de los postulados indica que debe existir una demarcación clara de los cambios de temas a través de indicaciones explícitas, medios tipográficos, etc. En el Manual de Autorientación, al inicio de cada unidad hay una imagen alusiva al tema que se va a tratar y además la letra con la que inicia el primer párrafo está agrandada, correspondiendo al tema que se va a tratar.

Al revisar las indicaciones hechas por los manuales MICU y MIEC en referencia a la estructura que debe tener un manual autoinstruccional y compararlas con la forma en que está hecho el Manual de Autorientación, se encontró lo siguiente: de acuerdo al MIEC, en cada unidad debe aparecer una introducción, objetivos, datos de estudio, descripción de los resultados de aprendizaje, una secuencia de información-ejercicios y una actividad final. En el Manual de Autorientación se pueden observar tales requisitos, cada ejercicio de cada unidad, consta de objetivos específicos, actividades concretas para cubrir dichos objetivos y al final de la unidad un apartado para que el joven sintetice sus nuevos conocimientos.

Al comparar las cuatro reglas para la elaboración de materiales autoinstruccionales definidas por Chacón (Op. Cit.), se pudo observar lo siguiente:

La primera es la preparación que debe tener el alumno antes de la lectura. En el Manual de Autorientación se señala claramente en cada ejercicio, uno o dos objetivos, y las instrucciones pertinentes para realizar la actividad con la que se cubrirá dicho objetivo. Al alumno se le indica en esta forma, cuales son las ideas que pertenecen a cada contexto de la exposición.

En cuanto a la regla que enfatiza la generación de procesos de pensamiento orientados hacia el aprendizaje, se pudo observar como los ejercicios 3.1, 3.2, 4.1 y 5.1 están estrechamente encadenados para que el alumno identifique y combine su perfil de aptitudes con su perfil de intereses.

De los seis pasos generales que el MICU menciona que deben seguirse en la elaboración de un material autoinstrucciona, se puede reconocer que el Manual de Autorientación cumple con todos ellos.

Existen cuatro principios generales que el MICU propone para que un material autoinstrucciona sea efectivo, al revisar el Manual de Autorientación, se observó que todos los principios se encuentran presentes, por ejemplo, se utilizan símbolos como ojos

lápices, libros, etc., para indicarle al estudiante que tipo de actividad debe realizar. Se le invita a la transferencia de aprendizaje cuando conoce y maneja el modelo de toma de decisiones y puede utilizarlo en cualquier otro aspecto de su vida.

Un punto en que ambos manuales coinciden es en que debe existir un apartado para las respuestas de las preguntas de autoevaluación. Por el tipo de información que maneja el Manual de Autorientación, no hay respuestas correctas o incorrectas por lo que no es posible dar respuestas a las preguntas de autoevaluación. Estas son para que el alumno sintetice los conocimientos sobre si mismo que acaba de adquirir.

Finalmente, al hacer el análisis sobre el grado de dificultad del lenguaje, el MIEC sugiere la utilización de algunos test. Para evaluar el nivel de comprensión del Manual de Autorientación se utilizó el test llamado "Índice Modificado de Obscuridad", el cuál consiste en la siguiente ecuación:

$$\frac{2(LPO + PD) + 5}{5} = LEG$$

LPO significa Longitud Promedio de Oraciones

PD significa Palabras Difíciles

LEG significa Puntaje de Legibilidad

Dicha fórmula fue aplicada en cinco unidades del Manual de Autorientación, obteniéndose un promedio de LEG = 13, lo que significa que el texto es fácil de comprender y resulta adecuado para estudiantes de secundaria.

CAPITULO 4

EVALUACION EXPERIMENTAL DEL MATERIAL AUTOINSTRUCCIONAL.

Del análisis teórico realizado en los capítulos anteriores, puede deducirse que el problema general a enfrentar es: ¿qué tan efectivo resulta el empleo de materiales de autororientación, preparados de acuerdo a las teorías vigentes de OV y con la tecnología del diseño de materiales autoinstruccionales, en una población como la del bachillerato de la UNAM? La hipótesis general a someter a prueba es que el empleo de materiales como el Manual de Autororientación, resulta efectivo para cubrir las necesidades básicas de OV en una población como la del bachillerato de la UNAM.

En el presente capítulo se describirá detalladamente la metodología que se empleó para atacar dicho problema y someter a prueba la hipótesis general.

4.1 Método

4.1.1 Problema, Hipótesis y Variables.

Con el fin de hacer operativo el problema general, este fue dividido en problemas más específicos, cada uno con sus correspondientes hipótesis de investigación.

Problema 1: ¿Cuál es el incremento en "capacidad de decisión vocacional" (CDV), como resultado del "uso del Manual de Autorientación" (UMAO), en una muestra de estudiantes del bachillerato de la UNAM.

Hipótesis 1: La CDV se incrementará significativamente por efecto del UMAO en una muestra de estudiantes del Bachillerato de la UNAM.

Variable Independiente: *Uso del Manual de Autorientación (UMAO)*, que consiste en completar totalmente los 20 ejercicios que lo constituyen. Variable dicotómica con valores (si-no).

Variable dependiente: *Capacidad de Decisión Vocacional (CDV)*, es la cantidad de conocimiento del alumno sobre sí mismo (perfil personal), campo ocupacional (perfil ocupacional) y características de las carreras y los niveles de preparación escolar (perfil académico). Se mide mediante un puntaje en el cuestionario de evaluación 1 (CE1, ver anexo 2).

Problema 2: ¿Cuál es la diferencia en CDV entre un grupo no expuesto al manual (grupo control) y dos grupos expuestos a dicho material, uno de estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) (grupo experimental 1) y el otro del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (grupo experimental 2)?

Hipótesis 2: La CDV se incrementará significativamente por efecto del UMAO, sin importar que la muestra sea obtenida de la población de la ENP o del CCH.

Variable Independiente: *UMAO*.

Variable Dependiente: *CDV*.

4.1.2 Sujetos.

Los sujetos que se utilizaron en éste estudio pertenecen a la población de estudiantes del bachillerato de la UNAM, del ciclo escolar 1993.

Las muestras fueron obtenidas de la población mediante un tipo de muestreo por conglomerado (Downie y Heath, 1973), dividiendo la población en dos conglomerados : ENP y CCH, y cada uno de éstos por estratos, que están conformados el primero por los nueve planteles del bachillerato de la ENP y el segundo por los cinco planteles del

CCH. De cada conglomerado se hizo un muestreo por etapas. En la primera etapa sorteando los planteles (los seleccionados aleatoriamente fueron la preparatoria 2 y el CCH oriente). La segunda etapa consistió en seleccionar aleatoriamente al grupo control de entre los dos conglomerados (resultando seleccionada la ENP). En la tercera etapa fueron seleccionados 60 alumnos de diversas áreas del tercer año de la ENP y 30 alumnos del quinto semestre del CCH.

4.1.3 Tipo de Estudio y Diseño Experimental.

El tipo de estudio que se realizó es del tipo de: "Experimento de Campo" (Kerlinger 1975).

El diseño de investigación utilizado fue el de pretest-postest con un grupo control y dos grupos experimentales (Kerlinger 1975). Fue seleccionado en primer lugar porque responde a las preguntas de investigación, en segundo lugar porque controla adecuadamente las variables independientes y en tercer lugar porque proporciona un grado de generalización adecuado. En general porque tiene tanto validez interna como externa. La asignación de los sujetos al grupo control y al grupo experimental fue al azar, quedando conformado originalmente cada grupo por 30 sujetos.

4.1.4 Instrumentos y Materiales.

Para medir las variables dependientes se utilizó el cuestionario de evaluación CE1 (ver anexo 2), que está dividido en seis partes. La primera (Parte A) recaba datos de carácter general: nombre, número de cuenta, plantel, turno, sexo y área. La segunda parte (B) mide el grado de "indecisión" del alumno respecto a la carrera que piensa estudiar. La tercera parte (C) está conformada por 18 reactivos cada uno con la siguiente escala, tipo Likert:

nada poco mucho bastante

cuyos puntajes son 1, 2, 3 y 4 respectivamente. La cuarta parte (D) la constituyen los reactivos de 19 al 36 cada uno con la misma escala de tal manera que éstas dos partes (la tercera y la cuarta) son equivalentes. La quinta parte (E) la conforman los reactivos 37 a 39 cuyo objetivo es medir la calidad de la OV recibida en el plantel y finalmente, la sexta parte (F) es de respuesta libre, comentarios y sugerencias.

Este instrumento fue diseñado ex-profeso para medir la variable dependiente (CDV). Fue piloteado con una muestra de 20 alumnos del bachillerato de la UNAM, y validado por 6 jueces con experiencia en el campo de la OV y en el diseño de instrumentos de medición. Con los datos que aportaron se modificó hasta obtener la versión definitiva (anexo 2).

El material que se utilizó (Manual de Autorientación) ya fue descrito en el capítulo 1.

4.1.5 Procedimiento.

Una vez seleccionados los sujetos de la ENP fueron citados en un salón de clase, en donde se les repartió el cuestionario CE1 dándoles las siguientes instrucciones:

"El cuestionario que tienen en sus manos tiene como propósito conocer sobre los factores que ustedes están considerando para elegir la carrera que van a estudiar. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni afecta a sus calificaciones o cualquier otro aspecto de la escuela, por lo que recomendamos que lo contesten con la mayor sinceridad. A ustedes les servirá para darse una idea de lo que han considerado y de lo que quizás tengan que analizar antes de tomar su decisión vocacional. Algunos de ustedes serán seleccionados para trabajar con un material nuevo sobre orientación vocacional, más adelante nos volveremos a comunicar con ustedes".

Los 60 estudiantes que respondieron el cuestionario fueron asignados al azar a dos grupos, el grupo control y el grupo experimental cada uno con 30 alumnos. Posteriormente, el grupo experimental fue citado a otra sesión en la cuál les fue entregado un ejemplar del Manual de Autorientación, dándoles la siguiente

instrucción:

"Ustedes fueron seleccionados para trabajar con el libro que tienen en sus manos. Este consta de 20 ejercicios que ustedes tienen que resolver uno por uno hasta completarlos. No tienen que terminarlo todo en una tarde, nos vamos a ver la próxima semana para revisárselos y resolver sus dudas y dentro de dos semanas lo recogeremos ya terminado. Este es un libro de trabajo, pueden rayarlo, marcarlo y hacer todo lo que se indica en él, ya que una vez que lo revisemos ustedes lo conservarán. En éste momento quisiéramos que lo hojearan y si tienen alguna duda con toda confianza exprésenla".

Fueron citados una semana después a una tercera sesión en la que se verificó el avance que tenían, citándolos nuevamente una semana después. En la cuarta sesión se verificó que hubieran completado totalmente el manual, sólo 8 alumnos no lo habían terminado argumentando que habían tenido exámenes, se les concedió una semana más para que lo entregaran. Una vez verificado a los 22 alumnos que ya habían terminado el manual se les dio el CE1 para que lo resolvieran de nuevo y, una hoja en blanco para que anotaran las respuestas que tenían en el CE2. A la siguiente semana solo 4 alumnos se presentaron a la revisión del manual, siguiendo el mismo procedimiento para el llenado de los cuestionarios. A los 4 restantes ya no se les pudo localizar.

Los 30 alumnos del CCH fueron citados a una primera sesión en donde resolvieron el CE1 con la misma instrucción que en la ENP excepto la parte donde se indicaba que algunos iban a ser seleccionados. Al terminar de resolver el cuestionario se les proporcionó el Manual de Autorientación y se les dieron las mismas instrucciones. Una vez hecho lo anterior se siguió el mismo procedimiento que en la ENP. En ésta institución únicamente dos alumnos no terminaron.

4.2 Resultados

Una vez recogidos los cuestionarios se procedió a calificarlos y analizarlos. Los datos obtenidos fueron agrupados en tablas con el fin de organizarlos adecuadamente y facilitar su interpretación, realizándose diversos análisis estadísticos mismos que serán descritos por separado a continuación.

El primer análisis que se hizo fue obtener frecuencias absolutas y relativas de los reactivos que componen el CE1. A éste análisis corresponden las tablas I a IV.

TABLA I. PARTE "A" DEL CUESTIONARIO CE1.

CARACTERISTICAS GENERALES

VARIABLES

Total de alumnos	ENP = 26
	CCH = 28
	<hr/> Total = 54

Turno	Matutino = 28
	Vespertino = 26
	<hr/> Total = 54

Sexo	Masculino = 21
	Femenino = 33
	<hr/> Total = 54

Area	Frecuencias
CCH	Area General 28
ENP	Físico-matemáticas 3
	Químico-biológicas 6
	Económico-administrativas 9
	Disciplinas Sociales 2
	Humanidades Clásicas 4
	Bellas Artes 2
	<hr/> Total = 54

La Tabla I muestra la distribución de frecuencias en las variables de carácter general del cuestionario.

TABLA II. PARTE "B" DEL CE1

	PRETEST		
	ENP	CCH	TOTAL
Totalmente Indecisos	2	4	6
Indecisos	13	13	26
Decididos	11	11	22
Total	26	28	54

	POSTEST		
	ENP	CCH	TOTAL
Totalmente Indecisos	1	2	3
Indecisos	8	4	12
Decididos	17	22	39
Total	26	28	54

En la Tabla II se muestran las frecuencias de alumnos que están "Totalmente Indecisos", aquellos que no saben que carrera estudiar; "Indecisos", entre dos o tres opciones y, "Decididos" los que ya saben que carrera que van estudiar. Como puede observarse, los alumnos de la primera categoría se redujeron del pretest al postest de 6 a 3, después de la aplicación del manual. Los de la segunda categoría disminuyeron de 26 a 12, mientras que los de la tercera aumentaron de 22 a 39. En otras palabras, el efecto sumado del manual fue la reducción de la incertidumbre en gran parte de los estudiantes, lo que los condujo a seleccionar la carrera que van a estudiar.

TABLA III PARTE "C" DEL CE1

PORCENTAJE ACUMULADO (nada + poco)

REACTIVOS PARTE "C"	PRETEST	POSTEST
1	75.0	27.3
2	47.7	20.5
3	70.5	20.5
4	45.5	18.2
5	34.1	13.6
6	68.2	18.2
7	31.8	9.1
8	31.8	6.8
9	18.2	2.3
10	54.5	27.3
11	61.4	29.5
12	56.8	38.6
13	47.7	36.4
14	31.8	25.0
15	31.8	9.1
16	45.5	27.3
17	38.6	20.5
18	56.8	22.7

TABLA IV PARTE "D" DEL CE1

PORCENTAJE ACUMULADO (nada + poco)

REACTIVOS PARTE "D"	PRETEST	POSTEST
19	70.5	29.5
20	50.0	9.1
21	93.2	47.7
22	29.5	11.4
23	27.3	6.8
24	90.9	34.1
25	56.8	20.5
26	29.5	9.1
27	40.9	11.4
28	72.7	52.3
29	68.2	34.1
30	79.5	43.2
31	25.0	9.1
32	34.1	15.9
33	45.5	18.2
34	70.5	43.2
35	38.6	29.5
36	84.1	34.1

En las Tabla III y IV, aparecen los porcentajes acumulados de las categorías "nada" y "poco", es decir la parte inferior de la escala en cada uno de los reactivos. Obsérvese que todos los valores de la columna de pretest son mayores que los de postest. Esto significa que el porcentaje de alumnos con poco o ningún conocimiento, se reduce considerablemente por efecto del Manual de Autororientación.

La Tabla V muestra los resultados obtenidos en los reactivos 37, 38 y 39. Estos reactivos fueron diseñados para medir el grado de OV que los alumnos habían recibido previamente en sus planteles. Sin embargo, al responder el postest incluyeron en su respuesta, como parte de la OV recibida, el trabajo realizado con el Manual de Autororientación, por lo que se observa un decremento en la parte inferior de la escala y un incremento en la parte superior.

Considero que estos reactivos no estuvieron correctamente diseñados, ya que deberían hacer referencia a "la OV recibida en sus planteles". Por lo tanto, solamente debe tomarse en consideración el resultado del pretest para estimar el nivel de atención que se les da en sus planteles.

TABLA V PARTE "E" DEL CE1.

CALIDAD DE LA OV RECIBIDA

Reactivo 37. He recibido orientación vocacional individualmente o en grupo.

	PRETEST	POSTEST
Nunca	15.9%	2.3%
Pocas veces	70.5%	65.9%
Varias veces	13.6%	25.0%
Con frecuencia	2.3%	15.9%

Reactivo 38. La orientación vocacional recibida me sirvió para llevar a cabo mi decisión.

	PRETEST	POSTEST
Muy poco	43.2%	9.1%
Poco	27.3%	31.8%
Parcialmente	27.3%	43.2%
Totalmente	2.3%	15.9%

Reactivo 39. Considero que la OV recibida fué:

	PRETEST	POSTEST
Incompleta	52.3%	20.5%
Poco completa	34.1%	27.3%
Completa	13.6%	43.2%
Muy completa	0.0%	9.1%

Se llevó a cabo un análisis de contenido de la parte "F" del CE1, a continuación se enlistan los comentarios por orden de frecuencia:

- Me ayudó a decidir mi carrera (11).
- Sugieren que el Manual de Autorientación se les proporcione antes de entrar a 5º semestre (CCH) y a 6º año (ENP) (9).
- Sugieren se proporcione más información sobre las carreras (8).
- Se felicitó y agradeció a los autores del libro (8).
- Es un manual muy completo (6).
- Es un manual muy interesante (5).
- La lista de carreras del apéndice "A" es de mucha utilidad (4).
- Sugieren que se proporcione más información sobre las cualidades personales que se deben tener para elegir la profesión adecuadamente (1).
- Sugieren que se aclare la unidad 11 (1)
- Sugieren que se aumente la información sobre las áreas y especialidades de cada carrera (1).
- Sugieren que se precisen más las instrucciones para resolver los perfiles profesionales (1).

TABLA VI. MEDIAS, DESVIACIONES ESTANDAR
Y VALORES "t", DEL CE1

GRUPO EXPERIMENTAL DE LA ENP

	PRETEST	POSTEST
Parte "C" del CE1		
Media	46.808	54.615
Desviación Estandar	6.178	8.247
Parte "D" del CE1		
Media	47.838	54.615
Desviación Estandar	7.079	8.183
Total "C + D"		
Media	94.231	109.615
Desviación Estandar	12.271	14.929

$t = 5.51$ *** $P < 0.0001$ (unilateral), significativa.

GRUPO EXPERIMENTAL DEL CCH

Parte "C" del CE1		
Media	43.278	53.611
Desviación Estandar	6.018	7.326
Parte "D" del CE1		
Media	41.389	51.778
Desviación Estandar	5.403	8.356
Total "C + D"		
Media	83.556	105.309
Desviación Estandar	11.330	14.625

$t = 8.062$ *** $P < 0.0001$ (unilateral), significativa.

RESULTADOS CONJUNTOS ENP CCH

Media	89.864	107.886
Desviación Estandar	12.903	14.784

$t = 9.446$ *** $P < 0.0001$ (unilateral) significativo.

La hipótesis 1 fue sometida a prueba mediante el pretest-postest del experimento, haciéndose un análisis estadístico a través de la prueba "t" para datos relacionados que partió de las hipótesis estadísticas siguientes:

H0: No existe diferencia significativa entre la media obtenida en el CE1 (partes C + D) del pretest, con respecto a la obtenida en el postest, por estudiantes de la ENP.

H1: La media obtenida en el postest del CE1, es significativamente superior a la obtenida en el pretest por estudiantes de la ENP.

H0: No existe diferencia significativa entre la media obtenida en el CE1 (partes C + D) del pretest, con respecto a la obtenida en el postest, por estudiantes del CCH.

H1: La media obtenida en el postest del CE1, es significativamente superior a la obtenida en el pretest por estudiantes del CCH.

H0: No existe diferencia significativa entre la media obtenida en el CE1 (partes C + D) del pretest, con respecto a la obtenida en el postest por estudiantes del bachillerato de la UNAM (ENP y CCH en conjunto).

H1: La media obtenida en el postest del CE1, es significativamente superior a la obtenida en el pretest por estudiantes del bachillerato de la UNAM (ENP y CCH en conjunto).

La tabla VI contiene los valores de medias y desviaciones estándar de las muestras en las condiciones descritas en las hipótesis. Como puede apreciarse los valores de "t" resultan muy significativos, tanto en la ENP como en el CCH y en conjunto. Por lo tanto se rechazan las tres hipótesis nulas con niveles de significancia menores al 0.0001, aceptándose las correspondientes hipótesis alternativas, que señalan un incremento significativo en la variable dependiente (CDV) por efecto de la variable independiente (UMAO).

Para someter a prueba la hipótesis del problema 2, se llevo a cabo un análisis de varianza simple con tres grupos, el grupo control y los dos experimentales. Se establecieron las hipótesis estadísticas siguientes:

H0: No existe diferencia significativa en la media del CE1 (partes C + D) entre el grupo control, la media del CE1 del experimental de la ENP en pretest y la media del CE1 del CCH también en pretest.

H1: Hay una diferencia significativa entre la media del CE1 (partes C + D) entre el grupo control, la media del CE1 del

experimental de la ENP en pretest y la media del CE1 del CCH también en pretest.

H0: No existe diferencia significativa entre la media del CE1 (partes C + D) entre el grupo control, la media del CE1 del experimental de la ENP en postest y la media del CE1 del CCH también en postest.

H1: Hay diferencia significativa entre la media del CE1 (partes C + D) entre el grupo control, la media del CE1 del experimental de la ENP en postest y la media del CE1 del CCH también en postest.

La tabla VII muestra los resultados de los análisis de varianza realizados, en ellos puede observarse que cuando la comparación se hace en pretest, no hay diferencias significativas entre la media del grupo control y los dos grupos experimentales (ENP y CCH). Esto es, los tres grupos en esas condiciones pertenecen a una misma población, por lo tanto la primera H0 no se rechaza.

En cambio, cuando se compara la media del grupo control contra las medias de los grupos experimentales en postest, se observa una diferencia significativa con una probabilidad $P = 0.002$, lo que indica que los grupos experimentales en postest pertenecen a una población diferente de la del grupo control. En éstas condiciones se rechaza la segunda H0 aceptándose la H1, que indica

un incremento significativo en la variable dependiente (CDV) por efecto de la variable independiente (UMAO).

TABLA VII. ANALISIS DE VARIANZA

PRETEST

	GPOS. EXPERIMENTALES		
	Gpo. Control	ENP	CCH
Media	91.067	94.231	83.556
Desviación Estándar	18.456	12.271	11.330
N	30	26	28

F = 2.78 P = 0.067 no es significativa.

POSTEST

Media	106.923	105.38
Desviación Estándar	17.561	14.625
N	26	28

F = 6.96 ** P = 0.002 significativa.

COMPARACIONES POST-HOC

GPO. CONTROL VS GPO. ENP

t = 3.279 *** P = 0.0009 es significativa.

GPO. CONTROL VS GPO. CCH

t = 2.803 ** P = 0.0037 es significativa.

GPO. ENP VS CCH

t = 0.304 P = 0.3812 no es significativa.

- * significativa al 0.05
- ** significativa al 0.01
- *** significativa al 0.001

Las comparaciones posteriores dan diferencias significativas entre la media del grupo control comparada contra la de cada uno de los grupos experimentales. En cambio no hay diferencias significativas en posttest entre los dos grupos experimentales, es decir, que el Manual de Autororientación produce el mismo efecto en los estudiantes de bachillerato, sin importar que sean de la ENP o del CCH.

TABLA VIII
CORRELACIONES

	PRETEST		
	Parte C	Parte D	Total
Parte C	1.000		
Parte D	0.735	1.000	
Total	0.854	.944	1.000
Confiabilidad entre C y D = 0.847			
Error Estándar de Medición = 5.980			
POSTEST			
Parte C	1.000		
Parte D	.767	1.000	
Total	.927	.943	1.000
Confiabilidad entre C y D = 0.868			
Error Estándar de Medición = 5.371			

La tabla VIII presenta los valores de correlación entre las dos mitades del CE1 (parte C y D) y también cada parte con el total. Todas las correlaciones resultan significativas para el

tamaño de las muestras utilizadas. La confiabilidad del instrumento puede redondearse en 0.85 lo que la hace muy aceptable en términos generales.

TABLA IX

MEDIAS, DESVIACIONES ESTANDAR Y VALORES "t"

DEL CE2

	ENP	CCH	Total
Media	31.346	30.643	30.981
D. Estándar	3.452	3.773	3.618
N	26	28	54

$t = 0.713$ $P = 0.4791$ no es significativa.

La tabla IX contiene los valores de las medias y las desviaciones estándar obtenidas en el CE2, encontrando que no hay diferencias significativas entre los alumnos de la ENP y del CCH. Los alumnos de ambas instituciones piensan que en general el Manual de Autorientación les ayudo "mucho".

Finalmente se realizó un análisis de contenido de los comentarios hechos por los alumnos en el cuestionario CE2, al terminar de resolver el Manual de Autorientación. A continuación se presentan por orden de mayor a menor frecuencia:

- Es un texto muy interesante. Me ayudó a elegir mi profesión (12).
- Sugieren que se incremente la información sobre las carreras (9)
- Sugieren que se utilice todos los años pero con estudiantes de grados anteriores (9).
- Es un manual muy completo (6).

CONCLUSIONES, DISCUSION Y SUGERENCIAS

El experimento llevado a cabo en este trabajo de tesis, tuvo como finalidad probar las hipótesis siguientes:

1.- La *Capacidad de Decisión Vocacional (CDV)*, se incrementará significativamente por efecto del *Uso del Manual de Autororientación (UMAO)*, en una muestra de estudiantes de bachillerato de la UNAM.

2.- La *Capacidad de Decisión Vocacional (CDV)* se incrementará significativamente por efecto del *Uso del Manual de Autororientación (UMAO)*, sin importar que la muestra sea obtenida de la población de la ENP o del CCH.

Para medir la variable dependiente (CDV) hubo necesidad de construir el instrumento adecuado (CE1), un cuestionario compuesto por seis diferentes partes (anexo 2), que previamente fue validado por jueces y piloteado en una muestra de alumnos del bachillerato. Los datos obtenidos sirvieron para valorar su confiabilidad, que fue en promedio de 0.85, siendo esta bastante aceptable. En lo referente a la validez, se contrastaron los resultados del cuestionario CE1 con los del CE2, que es el

instrumento de evaluación incluido en el Manual de Autororientación, encontrándose que estos coinciden tanto en la parte cuantitativa como en los comentarios, así como con el hecho de que muchos alumnos definieron la carrera que querían estudiar, lo que habla de que el instrumento tiene validez.

Al hacer los diversos análisis estadísticos de los datos obtenidos se encontró que, aportan bastante evidencia a ambas hipótesis, ya que los estudiantes obtuvieron un incremento mucho muy significativo en CDV por efecto del UMAO. Por otro lado la comparación contra el grupo control también resultó muy significativa por parte de ambos grupos experimentales, no siendo así entre éstos dos. En otras palabras, el efecto del Manual de autororientación fue muy significativo tanto en estudiantes de la ENP como del CCH, sin encontrar diferencias entre los dos tipos de bachillerato.

Un aspecto adicional son los comentarios y sugerencias de los alumnos recabados tanto por el CE1 como por el CE2. En ambos son muy similares, comentando que el Manual de Autororientación les completo, interesante y les ayudó a en la elección de su carrera. Este aspecto coincide con el análisis de frecuencias de la parte "B" del CE1, en donde se muestra que los estudiantes indecisos se redujeron significativamente en cantidad incrementándose el número de alumnos que habían decidido la carrera que van a estudiar. Sin embargo la mayoría de los estudiantes sugirió que éste material se

les proporcione a los alumnos en los dos primeros años del bachillerato.

Inicie esta tesis haciendo un análisis del estado actual de la OV en el bachillerato de la UNAM, describiendo las condiciones en las se realiza esta actividad, tanto en la ENP como en el CCH. Debido a la gran población matriculada a ésta institución y por la falta de recursos económicos y de personal que ella tiene, se ha configurado un modelo "masivo y diferenciado" de tres niveles, masivo, grupal e individual, de tal manera que cualquier estudiante pueda tener acceso a la información básica que requiera para la elección de su carrera.

Dentro del nivel masivo, se han instrumentado una serie de estrategias para hacer llegar la OV a la mayoría de estudiantes, como son: espacios de orientación, conferencias, elaboración de videos, creación de programas tutoriales computarizados y desarrollo de materiales impresos autoinstruccionales. Los niveles de atención grupal e individual los realizan las Secciones de OV, o los Departamentos de Psicopedagogía.

En el capítulo 2, se llevó a cabo una revisión de los enfoques y teorías más relevantes dentro del campo de la OV, con la finalidad de contrastar dichos enfoque con los utilizados por el Manual de Autorientación, encontrándose que uno de los principios de la Teoría del Rasgo Psicológico señala que a través de los test,

es posible predecir que una persona que tiene las características del perfil que un puesto requiere, esta se desenvolverá adecuadamente en el mismo.

Por otro lado, no se encontró relación del manual con los principios en que se fundamentan las teorías del enfoque psicodinámico, ya que estas se concentran en el proceso terapéutico y el problema de la OV lo consideran secundario.

De las teorías que conforman el enfoque evolutivo, solamente la teoría de Super, con su aportación del concepto de sí mismo, tiene una relación con el manual. Este concepto es de suma importancia en el proceso de ayuda vocacional, ya que el muchacho debe ser capaz de identificar sus intereses, habilidades, valores y características de personalidad antes de elegir su carrera, aspectos que son tomados en cuenta en el manual.

Con el enfoque cognitivo conductual es con el que el Manual de Autorientación tiene mayor relación. Muchos de sus principios teóricos son utilizados, por ejemplo, el enfoque indica las diferencias de necesidades de OV que tiene cada persona y que lo hacen requerir distintos tipos de apoyo. El Manual de Autorientación está estructurado de tal manera que no solo cubre los factores indispensables para un proceso de orientación completo, sino que además, permite que cada estudiante tome de él los factores que requiere para su decisión vocacional, lo que lo

hace congruente con el modelo de orientación masivo y diferenciado.

Por otro lado, en dicho enfoque se señala la interacción y efecto de las variables personalidad y ambiente en la elección vocacional. De igual manera, en el Manual de Autororientación el estudiante obtiene su "clave de personalidad", para poder establecer una relación entre las características de la profesión y del ambiente laboral, que le permitan obtener su logro personal y su estabilidad profesional. La teoría tipológica de Holland, resulta en estas condiciones la más apropiada para redondear el proceso de OV.

También se hizo una revisión de la bibliografía de educación a distancia para buscar teorías relacionadas con el diseño de materiales impresos autoinstruccionales, ya que en éste tipo de educación el medio impreso es fundamental, por lo que han desarrollado tecnologías especiales para su diseño y edición.

Wendemeyer (Op. Cit.) indica que la característica más general del estudio a distancia es la no contigüidad de maestros y alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje y de ésta se derivan otras más específicas como que el estudio es individualizado, la comunicación masiva y los cursos autoinstruccionales, debiendo contener estos últimos, objetivos claros, ejercicios, actividades y autoevaluaciones.

Casas (Op. Cit.) señala que las características que definen los métodos y estrategias apropiados para el aprendizaje a distancia son las siguientes características: 1) los alumnos; 2) el proceso de aprendizaje; 3) la relación entre el conocimiento y los que aprenden y, 4) estructura y procesos de la disciplina o unidad de estudio.

Holmberg (Op. Cit.) en su teoría de "Conversación Didáctica Guiada", postula diferentes aspectos que deben tomarse en cuenta para la elaboración de materiales impresos tales como: lenguaje claro y coloquial, consejos y sugerencias al estudiante, invitaciones para intercambiar ideas y cuestionar afirmaciones, intentos para involucrar emocionalmente al estudiante, el uso de pronombres personales y posesivos (estilo personal) y, demarcaciones claras de los cambios de tema mediante indicaciones explícitas o medios tipográficos.

Chacón (Op. Cit) psicólogo cognocitivista, señala cuatro reglas de eficacia probada que son las siguientes: 1) preparar al alumno antes de la lectura, 2) facilitar la comprensión del lenguaje técnico del texto, 3) generar procesos de pensamiento orientados hacia el aprendizaje y, 4) capacitar al lector para autodirigir sus propios procesos de aprendizaje.

Todos éstos enfoques teóricos del aprendizaje a distancia se encuentran representados en el Manual de Autorientación y considero

que la mayoría son generalizables al proceso de autororientación, con una diferencia fundamental, que en este último no hay un contenido fijo a aprender, sino que más bien es un "mundo de información" del cuál el estudiante tomará aquella que es relevante para su proceso de orientación.

En lo que se refiere a las recomendaciones técnicas se revisaron dos manuales de carácter práctico para la elaboración de materiales impresos autoinstruccionales, que son los más usados por las instituciones de educación a distancia. Ellos son el MIEC y el MICU, que con bastante detalle fijan recomendaciones prácticas para todo el proceso de diseño, desde la creación de los contenidos hasta su publicación. Elaboración del plan del curso, estructura de la unidad, presentación del tema, inclusión de actividades, comprensión y nivel de lectura del texto, edición del lenguaje, selección de formatos y producción e impresión.

Todas estas recomendaciones fueron comparadas con el diseño del Manual de Autororientación, encontrándose que dicho manual consta de introducción, objetivos, actividades concretas para cubrir dichos objetivos, datos de estudio y descripción de los resultados del aprendizaje; además de que los ejercicios que utiliza son cortos e interrelacionados, con poca lectura y dibujos alusivos lo que lo hace ágil y atractivo para el estudiante. Por todo esto, se puede concluir que la estructura de diseño de dicho manual cumple con los requisitos técnicos recomendados.

El análisis del nivel de comprensión del Manual de Autorientación, utilizando la prueba del "Índice Modificado de Obscuridad", dio como resultado un nivel de legibilidad de 13, lo que significa que es "fácil" de comprender y adecuado para estudiantes con nivel escolar de secundaria.

Quiero finalizar estas conclusiones, respondiendo a la pregunta general: ¿qué tan efectivos son los materiales autoinstruccionales para el proceso de orientación vocacional? afirmando que, materiales impresos como el Manual de Autorientación, diseñados de acuerdo a las teorías de la OV y con la tecnología del diseño de materiales autoinstruccionales de educación a distancia, son muy útiles y efectivos para dicho proceso de orientación, en estudiantes de bachillerato como los de la UNAM y probablemente del bachillerato de cualquier otra institución.

En contraste, comparando el Manual de Autorientación con otros dos manuales utilizados en la práctica de la OV, el primero de ellos titulado "Orientación Vocacional" de Guzmán S. y Medina S. (1988) y el segundo, "Nuevas Prácticas de Orientación Vocacional" de Vidales D. (1988), se encontró que:

En el primero de ellos no se menciona, ni se logró identificar en que teoría de OV se encuentra sustentado. Solamente es un conjunto de test aislados, que el estudiante puede realizar con el

objeto de medir su potencialidad "psico intelectual", sin embargo para poderlo utilizar se requiere del apoyo de un maestro, por lo que no es un material que ayude a solucionar el problema que se está enfrentando.

De los test que utiliza, no se hace ninguna referencia a los autores ni datos técnicos, además de presentarlos incompletos, ya que en muchos de ellos falta el test mismo, solamente presenta la hoja de respuesta. Nunca se menciona la relevancia de los temas que se están tratando en las unidades o de que manera éstos van a apoyar al joven en su proceso de OV. En general este es un manual de hábitos de estudio, no de OV.

En el segundo manual revisado tampoco se menciona o se identifica alguna teoría de OV que lo sustente. Por la forma en que utilizan el lenguaje, no es claro si el manual es un apoyo para el orientador o fue hecho para que el estudiante lo realice solo o es una cátedra de OV.

De los tests que utiliza para medir intereses y aptitudes no hace ninguna referencia al autor ni menciona datos técnicos que lo sustenten. Se logró identificar los tests de intereses y aptitudes de Herrera y Montes pero alterados en el libro.

En este manual tampoco se menciona la relevancia de los temas que se están tratando o de que manera éstos van a apoyar al joven

en su proceso de OV. En general es también un manual de hábitos de estudio y no de OV.

Como sugerencias finales, yo recomendaría la creación y el empleo de materiales del tipo analizado en la tesis, porque que permiten proporcionar OV básica a una gran cantidad de alumnos a un bajo costo, a la vez que son muy útiles para que el estudiante inicie un proceso de orientación que podría ser redondeado con el apoyo de un orientador.

Por otro lado, creo pertinente que se continúe la investigación experimental de materiales de este tipo, mediante estudios longitudinales con estudiantes que ingresan al bachillerato y que deberán completar su proceso de OV inscribiéndose en la carrera elegida, con el apoyo del Manual de Autororientación "UN MUNDO POR CONOCER".

BIBLIOGRAFIA

ARDIT, I. (1985). Programa de Asesoramiento Universitario PAU-84, Análisis y Evaluación de una Experiencia de Intervención Psicológica. En: Rivas, F. Psicología Vocacional: Enfoques del Asesoramiento. Madrid, España: Ed. Morata, 1988.

BAATH, J. A. (1982). Teaching Models for Design Courses Creatively. En: Learning at a Distance. A World Perspective. Edmontown, Canada: Athabasca University, International Council for Correspondence Education.

BORDIN, E. S. (1943). A Theory of Vocational Interest as Dynamic Phenomena. Educational and Psychological Measurement. En: Rivas, F. Psicología Vocacional: Enfoques del Asesoramiento. Madrid, España: Ed. Morata, 1988.

BORDIN, E. S., NACHMAN, B. y SEGAL, S. J. (1963). An Articulated Framework for Vocational Development . Journal of Councelling Psychology. (10), 107-116.

BRILL, A. A. (1949). Basic Principles at Psychoanalysis. Garden City, New York: Doubleday.

CARABAÑA, J. (1985). Educación, Ocupación e Ingresos en España en el Siglo XX. Madrid, España: MEC.

CASAS, A. M. (1987). Universidad sin Clases. Venezuela: BCP, OEA, UNA. Ed. Kapelouz.

CRITES, J. O. (1969). Vocational Psychology. New York: McGraw Hill.

CHACON, F. J. (1987). Diseño y Producción de Materiales para la Enseñanza a Distancia. En: Villarroel, V. A. Aspectos Operativos en Universidades a Distancia. Venezuela: Ed. Kapelouz.

CHACON, F. J. (1988). A Cognitive Approach to the Design of Distance Education Materials. En: SEWART, D. y DANIEL, J. S. Developing Distance Education. Oslo: ICDE.

DGOV (1989). El Paradigma de Orientación Vocacional Masiva y Diferenciada. Documento interno. México: UNAM.

DGOV (1990). Programa de Orientación para la Escuela Nacional Preparatoria. Documento interno. México: UNAM.

DGOV (1991). Evaluación del Programa de Orientación Vocacional de la Escuela Nacional Preparatoria 90-91. Documento interno. México: UNAM.

DGPEPA (1991). *Agenda Estadística 1991*. México: UNAM

DOWNIE, N. M. y HEATH, R. W. (1973). *Métodos Estadísticos Aplicados*. México: Harla.

DURAN, A. (1976). *Educación, Clases Sociales y Ocupación*. Madrid, España: Revista Española de Opinión Pública, Junio, 1976.

FORERO, F. y LEGUIZAMON I. (1986) *Manual sobre Diseño Instruccional Aplicado a Materiales Impresos en Educación a Distancia*. Colombia: PNUD, UNESCO, ICFES.

GINZBERG, E., GINZBURG, S. W., AXELRAD, S. y HERMA, J. L. (1951). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. New York: Columbia University Press.

GINZBERG, E. (1952). *Toward a Theory of Occupational Choice*. *Occupations*, (30), 491-494.

GONZALEZ, G. G. (1992). *Un Mundo por Conocer. Manual de Autorientación Vocacional para Estudiantes de Bachillerato*. México: DGOV-UNAM.

GONZALEZ, J. y Cols. (1974). *Comentario Sociológico*. En: RIVAS, F. *Psicología Vocacional: Enfoques del Asesoramiento*. Madrid, España: Ed. Morata, 1988.

GUZMAN, S. G. y MEDINA, S. V. (1988). *Orientación Vocacional*. México: Trillas.

HENDRICK, I. (1943). *Work and the Pleasure Principle*. *Psychoanalytic Quarterly*, (12) 311-319.

HOLLAND, J. C. (1971). *La Técnica de la Elección Vocacional. Tipos de Personalidad y Modelos Ambientales*. México: Ed. Trillas.

HOLLAND, J. C. (1975). *La Elección Vocacional, Teoría de las Carreras*. México: Ed. Trillas.

HOLMBERG, B. (1985). *Status and Trends of Distance Education*. Sweden: Lector Publishing Lund.

HUSSEN, T. (1986). *Talento, Oportunidad y Carrera*. Valencia, España: *Revista de Psicología General y Aplicada*, (119), 903-926.

JENKINS, J. (1983). *Desarrollo del Curso. Manual para los Editores de Materiales en Educación a Distancia*. International Extension College and Commonwealth Secretariat. Traducción de Gómez, R. N. Venezuela: UNA.

JOYCE, B. y WEIL, M. (1980). *Models of Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- KERLINGER, F. N. (1975). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. México: Ed. Interamericana.
- KLEIN, K. L. y WIENER, J. (1977). Interest Congruency as a Moderator of Relationship Between a Job Satisfaction and the Mental Health. *Journal of Vocational Behavior*, (10), 91-98.
- LAMBERT, M. P. (1988). How to Develop a Correspondence Course. En: SEWART, D. y DANIEL, J. S. *Developing Distance Education*. Oslo: ICDE.
- MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- OROZCO, C. (1987). El Proceso de Producción de Cursos en Educación Superior a Distancia: Modelos, Sistemas y Planificación. En: VILLARROEL, V. A. *Aspectos Operativos en Universidades a Distancia*. Venezuela: Ed. Kapelouz.
- O'HARA, R. P. y TIEDEMAN, D. V. (1959). Vocational Self-Concept in Adolescence. *Journal of Councelling Psychology*, (6), 292-301.
- OSIPOW, S. H. (1987). *Teorías sobre la Elección de Carreras*. México: Ed. Trillas.

PORRAS, R. (1982). Diagnóstico Psicológico del Exito o Fracaso en los Estudios Universitarios por Programación Lineal. En: RIVAS, F. Psicología Vocacional: Enfoques del Asesoramiento. Madrid, España. Ed. Morata, 1988.

RIVAS, F. (1988). Psicología Vocacional: Enfoques del Asesoramiento. Madrid, España: Ed. Morata.

ROE, A. (1956). The Psychology of Occupations. New York: Ed. Wiley.

ROE, A. (1957). Early Determinants of Vocational Choice. Journal of Councelling Psychology.

ROE, A. y SIEGELMAN, M. (1964). The Origin of Interests. Washington: American Personel Guidance.

ROGERS, C. R. (1942). Councelling and Psychoteraphy. Boston: Houghthon Miffin.

ROGERS, C. R. (1951). Client Centered Therapy. Boston: Houghton Miffin.

SEGAL, S. A. (1961). Psychoanalytic Analysis of Personality Factors in Vocational Choice. Journal of Councelling Psychology, (8), 202-210.

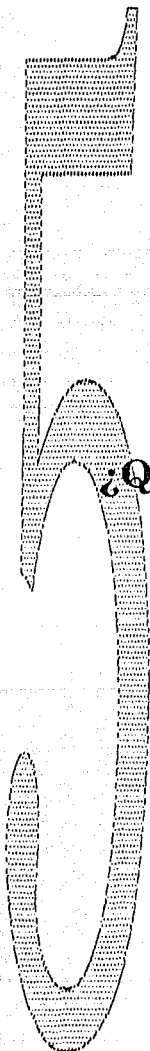
SUPER, D. E. y BACHRACH, P. (1957). **Scientific Carrers and Vocational Development Theory.** New York: Teachers College of Education.

SUPER, D. E. y EDWIN, D. (1967). **Psicología de los Intereses y las Vocaciones.** Buenos Aires: Ed. Kapelouz.

VIDALES, D. I. (1984). **Nuevas Prácticas de Orientación Vocacional.** México: Trillas.

WENDEMEYER, C. A. (1981). **Learning at the Back Door. Reflections on Now Tradition Learning in the Life Span.** Madison: The University of Wisconsin Press.

ANEXO 1



¿Qué Me Interesa Vs. Qué se Me Facilita Hacer?





uando trabajamos en la unidad 3 identificaste tus áreas de interés y en la unidad 4 determinaste tu perfil de habilidades, ahora trabajaremos en la integración de ambos aspectos, para poder ir definiendo el camino hacia una elección adecuada.

En algunas ocasiones tenemos fuertes intereses para determinadas actividades, pero nuestras habilidades tal vez no son suficientes para alcanzar las metas que deseamos, p. ej., a mí me gusta mucho la música, en particular el piano y me gustaría ser concertista, pero he notado que me cuesta mucho trabajo aprender a tocarlo. En estas condiciones tendré que hacer muchísimo esfuerzo para alcanzar mi meta y quizá ni aun así logre hacerlo.

En otras ocasiones resulta al revés, podemos sentir que tenemos facilidad para realizar una actividad, pero no es algo que nos guste mucho hacer. p. ej., yo dibujo con facilidad figuras u objetos, pero quiero llegar a ser actor y no tengo facilidad para expresarme verbalmente. En este caso es probable que si sigo por el camino del dibujo me llegue a sentir decepcionado y a la inversa, si me dedico a ser actor voy a tener que hacer un gran esfuerzo para superar mis limitaciones.

Por las razones anteriores es muy conveniente encontrar actividades que sean de nuestro interés y que al mismo tiempo tengamos facilidad para desempeñarlas. En esta unidad confrontarás tus intereses y habilidades para encontrar **COMBINACIONES DE AREAS DE INTERESES Y HABILIDADES** que te ofrezcan posibilidades vocacionales.

Ejercicio 5.1: Combinando Intereses Y Habilidades



Mis Objetivos:

- Identificaré las áreas que presentan conjuntamente las mayores combinaciones de intereses y aptitudes.
- Analizaré áreas con puntajes altos en interés pero bajos en habilidad y viceversa.

Actividad:

Construye la gráfica de intereses y habilidades siguiendo las instrucciones que se te indican. Inmediatamente después completa las tablas Interés-habilidad y Habilidad-interés.

GRAFICA CONJUNTA DE INTERESES Y HABILIDADES



Instrucciones.- En el cuadro que aparece a continuación, deberás marcar del lado izquierdo (I) con azul, en cada columna, el porcentaje correspondiente a tus intereses (tal como lo hiciste con el perfil de intereses). Del lado derecho de cada columna (H) pinta con rojo el porcentaje correspondiente a tus aptitudes (tu perfil de aptitudes). En esta forma obtendrás tu Gráfica Conjunta de Intereses y Habilidades.

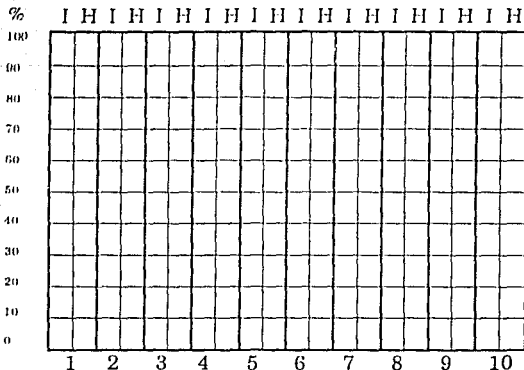


TABLA INTERES-HABILIDAD



Instrucciones.- Una vez obtenida tu gráfica, regresa a las conclusiones de la unidad tres y copia, en la tabla que sigue, los números de las columnas como finalmente los determinaste.

Enseguida observa la gráfica y registra en los lugares correspondientes de la tabla, los porcentajes de interés y habilidad.

1o. Columna _____ % de interés _____ % de habilidad _____

2o. Columna _____ % de interés _____ % de habilidad _____

3o. Columna _____ % de interés _____ % de habilidad _____

TABLA HABILIDAD-INTERES

Instrucciones.- Ahora regresa a tus conclusiones de la unidad 4 y anota el número de las columnas de habilidades que finalmente determinaste.

Nuevamente observa tu gráfica y registra en el lugar correspondiente los porcentajes de habilidad e interés de esas columnas.

1o. Columna _____ % de interés _____ % de habilidad _____

2o. Columna _____ % de interés _____ % de habilidad _____

3o. Columna _____ % de interés _____ % de habilidad _____

Mis Conclusiones:



A. Observa a hora tu gráfica: ¿Existe alguna columna que contenga al mismo tiempo el más alto porcentaje de intereses y habilidades? Si la respuesta es afirmativa ¡Felicidades!, has encontrado algo que al mismo tiempo que te interesa se te facilita. Nota que el

mismo número de columna aparece en primer lugar en ambas tablas. Encierra este número en un círculo. En estas condiciones se te facilitará encontrar la ocupación más adecuada para ti, cosa que harás en los capítulos subsecuentes.

B. Si la respuesta a la pregunta anterior es negativa, no te debes angustiar ni desesperar. Revisa nuevamente tu gráfica y busca la columna que ocupa el segundo lugar en interés (la que aparece en segundo lugar en la tabla Interés-habilidad). ¿Qué lugar ocupa en habilidad? ¿El primero? Esta es una buena opción para ti, porque aunque no es tu principal interés, si es lo que más se te facilita y con el tiempo el interés podría aumentar. En este caso tendrías el mismo número de columna en el segundo lugar de la tabla de Interés-habilidad y en el primero de la tabla Habilidad-interés. Circula este número de columna.

C. Si ninguna de las dos combinaciones anteriores es la tuya, busca entonces una intermedia, por ejemplo, la columna que ocupa el segundo lugar en intereses y el segundo en aptitudes, (la que tiene el mismo número en el segundo lugar de la tabla Interés-habilidad y también Habilidad-interés). Circula este número, esta puede ser otra buena opción para ti.

D. Verifica ahora en la gráfica la columna que ocupa el primer lugar en habilidad. ¿Qué valor le corresponde en interés? tercero, cuarto, quinto, etc.

E. Finalmente, selecciona las tres mejores combinaciones de intereses y habilidades (entre las que debe estar el primero y segundo lugares en interés, y el primero en habilidad). Escríbelas a continuación:



1a.- Interés _____ Habilidad _____

2a.- Interés _____ Habilidad _____

3a.- Interés _____ Habilidad _____

ANEXO 2

COMPÁÑERO ESTUDIANTE: El momento en que debes elegir la carrera que vas a estudiar se encuentra próximo. ¿Has pensado a fondo sobre esto? ¿Crees que has considerado a detalle todos los aspectos que intervienen en este proceso? Este cuestionario te servirá para saber si efectivamente hiciste un análisis a fondo, o requieres hacerlo a la brevedad posible. Contéstalo con la mayor sinceridad pensando detenidamente tus respuestas.

CUESTIONARIO

Nombre _____ No. cta. _____

Plantel _____ Turno _____ Sexo _____ Área _____

Selecciona la frase que en estos momentos esté más de acuerdo con tu situación. Pon una X en el paréntesis correspondiente.

A. Estoy seguro de la carrera que quiero estudiar. _____ ()
¿Cuál? _____

B. Hay dos o tres opciones entre las cuales no me he podido decidir. _____ ()
¿Cuáles? _____

C. Estoy indeciso y no sé que carrera estudiar _____ ()

Te pedimos que contestes la sección siguiente independientemente de tu respuesta anterior.

1. Tengo conocimiento de las opciones de estudio que ofrece el Sistema Educativo Nacional.

_____ Ninguno _____ Poco _____ Amplio _____ Muy amplia

2. Al seleccionar opciones de estudio de mi interés consideré mis antecedentes personales en mi familia, en la escuela y en mi comunidad.

_____ Ninguno _____ Sólo uno _____ Dos de ellos _____ Todos

3. Qué tanto he identificado mis principales intereses utilizando pruebas y cuestionarios.

_____ Muy poco _____ Poco _____ Parcialmente _____ Totalmente

4. De entre las actividades que realizo cotidianamente he logrado detectar aquéllas a las que me quisiera dedicar.

_____ Ninguna _____ Pocas _____ Varias _____ Muchas

5. De entre las actividades que realizo cotidianamente he logrado detectar aquéllas para las que tengo facilidad.

_____ Ninguna _____ Pocas _____ Varias _____ Muchas

6. Qué tanto he identificado mis principales habilidades utilizando pruebas y cuestionarios.

_____ Muy poco _____ Poco _____ Parcialmente _____ Totalmente

7. He encontrado actividades que a la vez que se me facilitan me gusta realizar.

_____ Ninguna _____ Pocas _____ Varias _____ Muchas

8. Tengo una idea de lo que para mí tiene valor en la ocupación y en la vida.

No	Poco clara	Clara	Muy clara
----	------------	-------	-----------

9. Conozco mis características de personalidad mediante la integración de mis intereses, habilidades y valores.

Muy poco	Poco	Parcialmente	Totalmente
----------	------	--------------	------------

10. Conozco los diversos campos de ocupación que hay en el país.

Muy poco	Poco	Parcialmente	Totalmente
----------	------	--------------	------------

11. Conozco los requisitos de preparación de los diversos niveles de ocupación (Operativo, técnico, profesional, directivo)

Muy poco	Poco	Parcialmente	Totalmente
----------	------	--------------	------------

12. Sé cuáles son los temas de estudio de las diversas profesiones.

Muy poco	Poco	Parcialmente	Totalmente
----------	------	--------------	------------

13. Conozco los requisitos y características de los diversos niveles educativos.

No lo sé	Escasamente	En su mayoría	Definitivamente
----------	-------------	---------------	-----------------

14. Conozco cómo integrar mis características personales con las de las profesiones que me interesan

Muy poco	Poco	Parcialmente	Totalmente
----------	------	--------------	------------

15. Tengo una idea de los aspectos que en un momento dado pueden influir en mi elección vocacional positiva o negativamente.

No clara	Poco clara	Clara	Totalmente
----------	------------	-------	------------

16. Sé cómo utilizar un modelo de toma de decisiones para considerar diversos factores en mi elección vocacional.

Muy poco	Poco	Parcialmente	Totalmente
----------	------	--------------	------------

17. Sé cómo hacer un plan de vida para mi desarrollo personal

Muy poco	Poco	Parcialmente	Totalmente
----------	------	--------------	------------

18. Sé cómo informarme a detalle sobre las carreras que me interesan.

Muy poco	Poco	Parcialmente	Totalmente
----------	------	--------------	------------

Para seleccionar la carrera que tanto has:

19. Revisado la diversidad de carreras por las que puedes optar dentro del país.

Nada	Poco	Mucho	Bastante
------	------	-------	----------

20. Explorado el conocimiento sobre ti mismo, tus antecedentes familiares, escolares, extraescolares, etc. que pueden guiar tu decisión vocacional.

Nada	Poco	Mucho	Bastante
------	------	-------	----------

21. Utilizado procedimientos sistemáticos como pruebas, cuestionarios o tests para determinar tu perfil de intereses.

Nada	Poco	Mucho	Bastante
------	------	-------	----------

22. Identificado lo que te gusta y lo que no te gusta hacer.

Nada	Poco	Mucho	Bastante
------	------	-------	----------

23. Identificado lo que se te facilita y lo que no se te facilita hacer.

Nada	Poco	Mucho	Bastante
------	------	-------	----------

24. Utilizado procedimientos sistemáticos como pruebas, cuestionarios o tests para determinar tu perfil de habilidades.

Nada	Poco	Mucho	Bastante
------	------	-------	----------

25. Logrado conjuntar lo que te gusta hacer con lo que se te facilita en la elección de tu carrera.

Nada	Poco	Mucho	Bastante
------	------	-------	----------

26. Logrado identificar lo que tiene valor para ti en el trabajo y en la vida.

Nada	Poco	Mucho	Bastante
------	------	-------	----------

27. Logrado definir tu tipo de personalidad de acuerdo a tus valores, habilidades e intereses.

Nada	Poco	Mucho	Bastante
------	------	-------	----------

28. Conocido las ramas de actividad económica que ofrece el país.

Nada	Poco	Mucho	Bastante
------	------	-------	----------

29. Revisado los diferentes niveles de preparación y responsabilidad que requiere cada ocupación.

Nada	Poco	Mucho	Bastante
------	------	-------	----------

30. Conocido las características generales de los diferentes tipos de profesionistas.

Nada	Poco	Mucho	Bastante
------	------	-------	----------

31. Considerado el grado de estudios que quieres alcanzar (técnico, licenciatura, especialización, maestría o doctorado.)

<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
Nada	Poco	Mucho	Bastante

32. Establecido una relación entre tus características personales y las de la profesión que elegirás.

<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
Nada	Poco	Mucho	Bastante

33. Identificado que factores pueden distorsionar tu decisión.

<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
Nada	Poco	Mucho	Bastante

34. Apoyado tu elección vocacional en un modelo de toma de decisiones.

<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
Nada	Poco	Mucho	Bastante

35. Integrado tu decisión dentro de un plan general de vida.

<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
Nada	Poco	Mucho	Bastante

36. Obtenido información detallada de las carreras que te interesan a través de una guía previamente estructurada.

<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
Nada	Poco	Mucho	Bastante

37. He recibido orientación vocacional individualmente o en grupo.

<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
Nunca	Pocas veces	Varias veces	Con frecuencia

38. La orientación vocacional recibida me sirvió para llevar a cabo mi decisión.

<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
Muy poco	Poco	Parcialmente	Totalmente

39. Considero que la orientación vocacional recibida fue:

<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
Incompleta	Poco completa	Completa	Muy completa

40. A continuación escribe con toda libertad tus comentarios, sugerencias o dudas.

GRACIAS POR TU COOPERACION!

A N E X O 3

CUESTIONARIO DE EVALUACION

Es muy importante para nosotros conocer tu opinión sobre este manual con objeto de corregir los defectos que tenga, agregar los aspectos faltantes y eliminar los irrelevantes, por lo que te suplicamos contestes este cuestionario con absoluta libertad, lo recortes o fotocopias y nos lo envíes por correo o por medio del Fax, al domicilio siguiente:

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
DIRECCION GENERAL DE ORIENTACION VOCACIONAL
Subdirección de Planeación e Investigación
Ciudad Universitaria, Ex- Cafetería Central.
México D.F. C.P. 04510 Fax 5500063.

A vuelta de correo, o también por medio del Fax, recibirás a cambio una asesoría por escrito al respecto de las dudas, que sobre Orientación Vocacional, nos hagas llegar en conjunto con este cuestionario. Agradecemos de antemano, la atención que des a esta petición.

Marca con en el paréntesis la respuesta que consideres más apropiada.

1. ¿Qué tanto aprendiste en este manual?

Nada () Poco () Mucho () Bastante ()

2. ¿Qué tan relevantes para tu elección vocacional fueron los contenidos de las unidades?

Nada () Poco () Mucho () Bastante ()

3. ¿Qué tan claros fueron para tí los conceptos presentados?

Nada () Poco () Mucho () Bastante ()

4. ¿Qué tan interesante te pareció el manual?

Nada () Poco () Mucho () Bastante ()

5. ¿Qué tan útil te resultó?

Nada () Poco () Mucho () Bastante ()

6. ¿Qué tan satisfecho estás de haber trabajado con él?

Nada () Poco () Mucho () Bastante ()

7. ¿Qué tanto te ayudaron los ejercicios a lograr los objetivos?

Nada () Poco () Mucho () Bastante ()

8. ¿Qué tanto te ayudaron las conclusiones a seleccionar tus opciones?

Nada () Poco () Mucho () Bastante ()

9. ¿Qué tanto te ayudaron los indicadores laterales (lápiz, libro, etc.) a señalar las actividades a realizar.

Nada () Poco () Mucho () Bastante ()

10. ¿Qué tanto te gustaron las ilustraciones?

Nada () Poco () Mucho () Bastante ()

En los renglones siguientes expresa libremente todos los comentarios que consideres pertinentes para el mejorar de este manual.
