



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

LAS CARACTERISTICAS PROFESIONALES DEL ORIENTADOR COMO FACTOR DE INFLUENCIA EN LA ACEPTACION DEL SERVICIO DE ORIENTACION EN LAS ESCUELAS PREPARATORIAS OFICIALES DEL SISTEMA EDUCATIVO DEL ESTADO DE MEXICO EN EL MUNICIPIO DE CIUDAD NEZAHUALCOYOTL

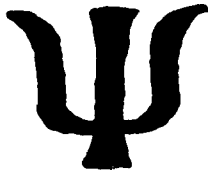
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA PRESENTA:

HECTOR LOPEZ CALDERON

DIRECTOR DE TESIS: LIC. RICARDO DIAZ GUTIERREZ

**DIRECTOR DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA:
MTRA. LUCY MARIA REIDL MARTINEZ**



CIUDAD UNIVERSITARIA

2002



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

INDICE	2
RESUMEN	6
INTRODUCCION	7
CAPITULO I	
INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO “ORIENTACION”	
1.1 ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA ORIENTACION	11
1.2 DEFINICION DE ORIENTACION	13
1.3 INICIOS DE LA ORIENTACION EN MEXICO	15
1.4 PRINCIPALES MODELOS TEÓRICOS DE LA ORIENTACION EN MEXICO	16
1 MODELO PEDAGOGICO	17
1.1 TEORIAS DEL APRENDIZAJE	17
1.1.1. TEORIA ESTRUCTURAL-COGNOSCITIVISTA	17
1.1.2. TEORIA HUMANISTA	20
1.2 TEORIAS DE LA ENSEÑANZA	20
1.2.1. TEORIA DE LA REPRODUCCION	20
1.2.2. TEORIA DE LA RESISTENCIA	22
1.2.3. TEORIA FENOMENOLOGICA	23
2 MODELO PSICOLOGICO	24
2.1 TEORIAS DE LA PERSONALIDAD	24
2.1.1. TEORIA PSICOLOGICA	24
2.1.2. TEORIA PSICOANALITICA	24
2.2 TEORIAS DE LA COMUNICACION	26

2.2.1. TEORIA DE LA INFORMACION	27
2.2.2. TEORIAS DE LOS GRUPOS	28
3 MODELO SOCIOECONOMICO	29
3.1 TEORIAS FACTORIALES	30
3.2 TEORIAS DEL DESARROLLO	30
3.3 TEORIAS EVOLUTIVAS	31
3.3.1. TEORIA DE GINZBERG, GINSBURG, AXELRAD Y HERMA	32
3.3.2. TEORIA EVOLUTIVA DE TIEDMAN	32
3.4 TEORIAS MEDIOAMBIENTALES	32
3.4.1. TEORIA TIPOLOGICA DE HOLLAND	33
3.4.2. TEORIA DE LA TOMA DE DECISIONES	33
3.4.3. TEORIA ECONOMICISTA	34
3.4.4. TEORIA SOCIOCULTURAL	35
3.4.5. TEORIA GENERAL O INTERDISCIPLINARIA	35
1.5 HABILIDADES PERSONALES DEL PROFESIONAL DE LA ORIENTACION	36
CAPITULO II	36
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DE MEXICO	
2.1 LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DE MEXICO	39
2.2 OBJETIVOS DEL SISTEMA CURRICULAR	40
2.3 ESTRUCTURA DEL SISTEMA CURRICULAR	42
2.4 ORIGENES DE LA ORIENTACION EN EL ESTADO DE MEXICO	42
2.5 EL SERVICIO DE ORIENTACION EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL ESTADO DE MEXICO	43

CAPITULO III METODO

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	47
3.2 JUSTIFICACION DEL PROBLEMA	47
3.3 HIPOTESIS	48
3.4 VARIABLES	48
3.5 DEFINICION CONCEPTUAL DE VARIABLES	48
3.6 DEFINICION OPERACIONAL DE VARIABLES	49
3.7 MUESTRA	51
3.8 MUESTREO	51
3.9 TIPO DE ESTUDIO	52
3.10 DISEÑO	53
3.11 INSTRUMENTOS	53
3.12 PROCEDIMIENTO	59
3.13 ANALISIS ESTADÍSTICO DE DATOS	60

CAPITULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 DESCRIPCION DE LAS CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES DE LOS ORIENTADORES	63
4.2 ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACION	75
4.3 ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACION	77
4.4 ACTITUDES DE LOS DIRECTIVOS HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACION	79
4.5 RELACION ENTRE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ORIENTADORES Y LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACION	81
4.6 RELACION ENTRE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ORIENTADORES Y LA ACTITUD DE LOS PROFESORES HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACION	

4.7 RELACION ENTRE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ORIENTADORES Y LA ACTITUD DE LOS DIRECTIVOS HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACION	82
	83
CAPITULO V	
CONCLUSIONES GENERALES	
5.1 CONCLUSIONES GENERALES	86
5.2 LIMITACIONES Y SUGERENCIAS DE LA INVESTIGACION	90
BIBLIOGRAFIA	92
ANEXOS	95

RESUMEN

La intención del presente trabajo fue indagar sobre el desempeño de los profesionales del campo de la orientación educativa, pues en lo personal, siendo orientador desde hace muchos años, me ha preocupado la carencia de estudios sobre el desempeño de la práctica de los orientadores.

Este trabajo representa la culminación de muchos años de indagar sobre aspectos teóricos, técnicos y sociales de la orientación, concentrándome en la práctica profesional de la orientación del sistema educativo del Gobierno del Estado de México.

Se presenta en el trabajo primeramente una semblanza del desarrollo histórico de la orientación como disciplina educativa tanto a nivel internacional como nacional.

Posteriormente se presentan los principales modelos teóricos de la orientación en México. También se reflexionó sobre las principales habilidades personales del profesional de la orientación.

Se presenta en el trabajo información sobre el desarrollo y funcionamiento de la educación media superior en el Estado de México.

A continuación se describen las características del servicio de orientación del bachillerato estatal.

La presente tesis tuvo como objetivo indagar si las características profesionales del orientador son factores que influyen en la aceptación ó rechazo del Servicio de Orientación en las preparatorias oficiales del Gobierno del Estado de México ubicadas en el Municipio de Ciudad Nezahualcóyotl.

Por las características del problema se trabajó con un tipo de estudio ex post facto, la muestra de la población a estudiar estuvo integrada por escuelas preparatorias del municipio de Nezahualcóyotl, por el tamaño de la población se utilizaron técnicas de muestreo aleatorio para obtener a los sujetos necesarios para el trabajo.

Los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario para medir la variable independiente (las características profesionales del orientador) y tres escalas de actitud para la variable dependiente (el juicio de aceptación ó rechazo del servicio de orientación).

Se empleó un diseño factorial de $3 \times 3 \times 3$ por las características de las variables y la cantidad de grupos de sujetos.

El análisis estadístico se realizó en dos niveles, el primero utilizando técnicas descriptivas y en el segundo se aplicaron pruebas de correlación.

Se presenta una sección con los resultados de la tesis, además de ser descritos y representados en tablas.

En la investigación encontramos que pese a que las características profesionales del orientador (preparación académica, experiencia laboral y conocimientos generales de orientación) no son las ideales, apenas las suficientes para ejercer su práctica orientadora.

Los beneficiarios del servicio de orientación (alumnos, docentes y directivos) tienen una actitud positiva hacia la labor de los orientadores, pues estos cumplen con el programa de orientación (DOROE).

Lo cual puede deberse no tanto a conocimientos, preparación y experiencia de los orientadores, sino posiblemente a sus características de personalidad.

INTRODUCCION

La presente tesis es producto de mi experiencia como orientador en el Estado de México y refleja algunas de mis preocupaciones profesionales.

Desde que me inicie en este campo profesional siempre me llamó la atención, que se daba como un hecho la importancia de la orientación educativa, pero por otra parte eran muy pocas las investigaciones que hablaban sobre el éxito o fracaso de esta actividad.

Otra situación que me interesó fue la carencia de investigaciones disponibles sobre sistemas y subsistemas educativos de otros estados de la república, da la impresión de que la mayor parte de la investigación educativa es generada por unas pocas instituciones educativas públicas, ubicadas principalmente en el DF.

Estoy consciente que mi observación no es novedosa, ni tal vez exacta, pero da una idea de la escasa presencia de la investigación educativa en otras entidades y sistemas escolares.

Al trabajar para el gobierno del Estado de México me di cuenta que esta entidad a generado el mayor sistema de educación estatal del país; es pertinente señalar que en menos de veinte años de existencia, la modalidad de educación media superior a igualado la matrícula de otras instituciones más antiguas como la Escuela Nacional Preparatoria, por ejemplo.

El sistema de educación media superior (preparatorias oficiales) del Estado de México, es una modalidad joven y con una matrícula en expansión, en donde las autoridades educativas han mostrado una preocupación formal por la práctica de la orientación en sus instituciones.

Desafortunadamente, existen pocos artículos e investigaciones disponibles sobre la orientación en el Estado de México, y fuera de la entidad menos. Hablando específicamente de orientación en preparatorias oficiales mexiquenses, la investigación sobre este tema es casi inexistente.

Este trabajo pretende aportar elementos a la discusión sobre la práctica de la orientación en México y especialmente en el Estado de México.

La presente investigación intenta contribuir a la descripción de algunas de las características de los profesionales de la orientación (preparación académica, experiencia laboral y conocimientos generales de orientación) de uno de los municipios mas poblados del país (Ciudad Nezahualcóyotl), quienes laboran en escuelas preparatorias oficiales dependientes del Gobierno del Estado de México.

Se pretende conocer cual es la aceptación del servicio de orientación por parte de los beneficiarios de este (alumnos, profesores y directivos).

Se presenta en el trabajo, en el primer capítulo una semblanza del desarrollo histórico de la orientación, la cual debe su formalización, por un lado a las necesidades del capitalismo en Europa y los Estados Unidos y por otra parte a la formación de nuevas ciencias sociales como la economía, la sociología y la psicología por mencionar algunas de las más importantes.

También se menciona a algunos de los orientadores más destacados y a sus modelos teóricos, los cuales siguen de diversa manera influyendo en la práctica de la orientación actual.

Más adelante se define a la orientación escolar "como un proceso continuo que se desarrolla a través de un conjunto de servicios educativos especializados, integrados a partir

de un programa relevante y congruente con las necesidades y características del alumnado al cual va dirigido”.

Se analizan las características básicas que debe tener todo programa de orientación, además de señalarse y definirse los principales servicios de orientación.

A continuación se hace una pequeña reseña histórica de la orientación en México, planteándose dos líneas de desarrollo, una apegada a las teorías, métodos, técnicas e instrumentos “clásicos” de la orientación, que es la seguida hasta nuestros días por las universidades y la mayoría de instituciones de enseñanza media superior y otra con mayor influencia pedagógica, producto del trabajo del profr. Herrera y Montes y que es la que ha pesado en el desarrollo del modelo de orientación en el Estado de México.

Se hace también una breve descripción de las 18 principales teorías de orientación en México, señaladas por José Nava (1993). Estas teorías son agrupadas en tres modelos teóricos principales:

- a) modelo pedagógico
- b) modelo psicológico
- c) modelo socioeconómico

Se presentan las seis cualidades personales que según Tyler (1972) y Hill (1973) caracterizan a los orientadores o consejeros efectivos.

En el capítulo II se habla de los orígenes y del espectacular crecimiento de la educación media superior en el Estado de México. Más adelante se describen los objetivos del actual plan de estudios de las preparatorias oficiales denominado Sistema Curricular.

Se hace un breve desglose de las áreas de este plan de estudios, y se señalan sus respectivas asignaturas.

Además se describen cuales son los componentes del programa de orientación de las preparatorias estatales, denominándose oficialmente a este programa como Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE).

Se presenta en este apartado la versión oficial de los orígenes del DOROE, así como el perfil “ideal” que debe tener el orientador que opere dicho programa.

Se señalan también los objetivos del DOROE, además de describirse su estructura.

En el capítulo III el lector encontrará la información metodológica de la investigación: definición de variables, planteamiento del problema, hipótesis, muestreo, diseño empleado, una descripción de los instrumentos utilizados, así como una reseña del procedimiento seguido.

En el capítulo IV se presentan los resultados de los cinco instrumentos empleados en la investigación, representados a partir de la utilización de tablas, posteriormente estos resultados se describen, encontrándose que existe una gran aceptación de parte de los beneficiarios del servicio de orientación (alumnos, docentes y directivos) hacia el trabajo de los orientadores.

Esta apreciación tan positiva contrasta con la preparación tan elemental, reportada por los orientadores, así como con su escasa experiencia en el trabajo de orientación y sus deficientes conocimientos en teorías de la orientación.

Estos resultados me hacen sugerir que para ser un “buen” orientador no solo es necesario tener experiencia y conocimientos, sino también es necesario tener ciertas habilidades o cualidades personales para la orientación.

Considero que esta afirmación debe de investigarse a futuro, pues de comprobarse que las cualidades personales, son una variable determinante en el buen desempeño de los orientadores y de otros profesionales de la conducta y la educación.

Esto obligará a repensar los programas de formación y capacitación de psicólogos y educadores, pues hasta la fecha, la mayoría de los programas de formación enfatizan principalmente el desarrollo de aspectos intelectuales y olvidan o minimizan otras facetas de la personalidad, que pudieran ser importantes para un mejor desempeño profesional.

CAPITULO I

**INTRODUCCION HACIA EL CONCEPTO
"ORIENTACION"**

1.1 ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA ORIENTACION

La orientación es una actividad muy antigua, en tiempos remotos la orientación estaba relacionada con creencias sobrenaturales y con prácticas metafísicas, los "orientadores formales" de la antigüedad, eran personas iniciadas en conocimientos esotéricos y/o eran consideradas poseedoras de "dones divinos", que ayudaban a los que los consultaban a tomar decisiones o resolver problemas, partiendo generalmente de una visión sobrenatural de la situación.

La primera etapa de desarrollo de la orientación abarcó muchos siglos, desde sus orígenes perdidos en el tiempo hasta finales del siglo pasado, a este período corresponde un modelo mágico-religioso de vocación (Chargoy y Guajardo, 1978).

En esta etapa, la organización y las técnicas para orientar, eran sumamente asistemáticas y estaban emparentadas con la magia y el esoterismo (Gayol, 1979).

Durante la Edad Media y el Renacimiento se abordan ya algunas problemáticas, que son preocupación de la orientación contemporánea (por ejemplo, métodos y técnicas de estudio, atención a personas con problemas de aprendizaje, etc.).

El surgimiento y desarrollo del capitalismo, implicó profundos cambios en diversas esferas de la vida social.

Varias fueron las condiciones que propiciaron la aparición de la orientación formal: por una parte surgieron estructuras económicas que implicaban una gran división social del trabajo dentro de complejos sistemas de producción, también aparecieron estructuras jurídico-políticas acordes a la estructura productiva.

Esta nueva organización social facilitó ó hizo necesario el surgimiento de otros campos de investigación, los cuales en algunos casos, conformaron nuevas ciencias tales como: la sociología y la psicología.

Estas ciencias coadyuvaron al nacimiento de una orientación con carácter formal, Sánchez Dávalos (1968) señala que "el advenimiento de la orientación con bases científicas estuvo determinado por el desarrollo de la psicotécnica y su aplicación a la organización científica del trabajo".

El primer servicio moderno de orientación se estableció en 1894 en Suiza y estaba encaminado a resolver problemas derivados del aprendizaje de oficios (Nava, 1984), este centro propicio, la idea de un servicio de orientación, la cual se difundió, desarrollo y transformó, para arraigarse principalmente en el ambiente escolar bajo la fuerte influencia de la psicología.

El país que más ha influido en el desarrollo de la orientación es Estados Unidos, por sus características de nación capitalista avanzada, sus particularidades económicas, políticas y sociales han marcado de manera importante a la orientación, en este proceso han confluído factores de diverso tipo (Rodríguez, 1991):

- a) económicos
- b) políticos e ideológicos
- c) sociales
- d) científicos y técnicos
- e) factores propios del desarrollo de las profesiones de ayuda

A inicios del siglo XX la sociedad estadounidense estaba siendo sacudida por diversos cambios en su estructura económica, los cuales, generaron conflictos humanos que

requerían una pronta solución, en este contexto se va a formalizar la orientación educativa moderna.

En 1908 Frank Parsons propone un sistema actuarial de rasgos y factores (Beck, 1973), este autor sugiere que los jóvenes necesitan ayuda por parte de personas experimentadas llegado el momento de escoger una ocupación.

El método propuesto por Parsons consistía en tres pasos ó factores de análisis:

a) conocer al estudiante

b) conocer el mundo laboral (la tarea a realizar)

c) comparar los anteriores, con el fin de buscar una adecuación del hombre a la tarea

Para Parsons las observaciones y análisis debían realizarse (esa era la pretensión) con la mayor objetividad posible, infortunadamente en esa época no existían los medios y técnicas psicológicas necesarias para estudiar de manera objetiva a los individuos.

Esto impulsó en la década de los veinte la creación de una "psicología de los rasgos" con los test como herramienta central.

Parsons propone el concepto de orientación profesional, concebida como una actividad humanitaria que pretendía ayudar a los trabajadores a adaptarse al mundo laboral.

Por otra parte J.M. Brewer decía que orientar es igual que educar, es importante señalar que T.L. Kelly en 1914 va a usar por primera vez el término orientación educativa, la cual era entendida como la ayuda que se daba a los estudiantes que tenían problemas de elección de carrera y/o adaptación escolar.

Al complementarse los conceptos de orientación educativa y el de orientación profesional van a surgir diversos modelos de orientación los cuales siguen siendo más ó menos utilizados hoy día, Ma. Luisa Rodríguez (1991) señala los principales:

1) La orientación entendida como clasificación y ayuda ó adaptación.

Los objetivos básicos de este enfoque son: ayudar al alumno para que éste obtenga elevados niveles de satisfacción y eficacia en todas las actividades escolares y extraescolares a las que se comprometa, para alcanzar satisfacción individual y bienestar social.

También ayudar al individuo, para que este encuentre oportunidades vocacionales, al tiempo que aprende a ajustarse a situaciones profesionales novedosas.

2) La orientación como proceso clínico.

La necesidad de usar instrumentos de medición objetivos para evitar la subjetividad, procedentes de la psicología, dio origen a un área específica de trabajo de la orientación, conocida como consejo (counseling).

El proceso de orientación clínica utiliza test y técnicas de la psicología clínica, para que el orientador pueda determinar y ayudar a eliminar los problemas de sus clientes, lo mejor y más rápidamente posible.

Se pretende tener un conocimiento del sujeto para que este tenga y escoja alternativas de conducta acordes a sus intereses y deseos.

3) La orientación como proceso de toma de decisiones

Arthur J. Jones fue uno de los primeros en centrar la orientación como un proceso de ayuda para tomar decisiones cuando esto es necesario.

Katz en 1963 señala que el sistema de valores de los individuos debe ser considerado de manera importante por el orientador, pues los valores son el catalizador principal en cualquier toma de decisiones.

La función orientadora es la de motivar a los alumnos hacia el autoconocimiento y jerarquización de los valores propios, y a partir de esto, hacer de manera consciente la decisión ó elección.

4) La orientación como sistema ecléctico.

El eclecticismo en orientación surge a raíz de la carencia de fundamento filosófico ó ideológico de los orientadores principalmente norteamericanos, de los años cincuenta y sesenta.

Ruth Strang señala que es necesario y válido utilizar cualquier técnica que ayude al proceso de orientación; los eclécticos opinan que usar un solo método es algo realmente limitado, por lo cual deben utilizarse muchos métodos para conocer al sujeto y sus necesidades, esta tendencia es un intento de reducir la tensión y la distancia entre teorías directivas y no directivas de la orientación.

5) La orientación como conjunto de servicios.

K. B. Hoyt en los sesenta planteaba que la orientación formaba parte de todo un conjunto de servicios que la escuela debía ofrecer al alumnado y que debían estar integrados en el conjunto de objetivos educativos de las instituciones escolares. El orientador es a la vez consultor, auxiliar y colaborador del personal docente.

6) La orientación como reconstrucción social

También en la década de los sesenta, aparecieron críticos de la orientación como E.J. Shoben, estos cuestionaban los supuestos logros y éxitos de la orientación (los cuales no estaban avalados de manera suficiente por la investigación).

Señalaban que la orientación es una actividad portadora de valores ocultos, donde el orientador desempeña funciones de promoción social de los jóvenes hacia ciertas direcciones, basándose en la "cientificidad" de sus métodos.

Proponen dos funciones nuevas para la orientación:

a) trabajar en una continua reconstrucción de la cultura escolar

b) ayudar a las personas a reevaluar sus vidas, reformular sus objetivos de manera constante.

7) La orientación como acción intencional

Tiedman y Field en los sesenta señalaron que la orientación se había convertido en una técnica más, auxiliar de la instrucción, por lo cual era necesario reasignarle un estatus profesional que le confiriera un lugar como auténtica profesión, con un gran énfasis en la organización y la planeación.

8) La orientación como facilitadora del desarrollo personal.

Esta corriente partía del concepto de que la escuela solo se preocupaba de aspectos intelectuales y que las dimensiones afectivas personales y emotivas eran poco atendidas, solo se recibía atención cuando interferían con los procesos cognitivos.

Chris D. Kehas proponía una redefinición de la orientación en donde el orientador debía establecer un proyecto de vida para el desarrollo del alumno, la preocupación de la orientación es el aspecto personal del alumno, no el intelecto.

1.2 DEFINICION DE ORIENTACION

La orientación en el ámbito escolar es un proceso continuo que se desarrolla a través de un conjunto de servicios educativos especializados, integrados a partir de un programa relevante y congruente con las necesidades y características del alumnado al cual va dirigido.

Este programa debe coordinarse con el resto de servicios institucionales y tiene que ser operado por orientadores preparados y competentes. Deberá ser flexible para poder adaptarse a los cambios sociales.

Por sus características, el programa debe admitir la posibilidad de ser evaluado de manera continua, además de impulsar la formación permanente de los orientadores. Por otra parte, la orientación deberá considerarse como una parte integrante del conjunto de proyectos educativos institucionales dirigidos a todos los alumnos (Rodríguez, 1991)

Diversos autores (Hatch y Costar, 1981) han propuesto divisiones varias dentro del programa de los servicios de orientación. Las diferentes propuestas y recomendaciones son valiosas, pero por lo general incluyen más o menos los mismos tipos de actividades. Las diferencias parecen referirse más a cuestiones de forma que de fondo. Hatch y Costar (1981) señalan que " para analizar los servicios que deberían integrar el programa total parece aconsejable identificar las diferentes obligaciones del programa de orientación hacia cada individuo". Ocho son las obligaciones que estos autores señalan como básicas para cualquier programa:

1. Reunir toda la información interesante acerca de un individuo que pueda ayudar al mejoramiento de su ajuste.
2. Interpretar esa información al individuo y a los miembros de su familia, cada vez que dicha información se necesite para alcanzar una solución más objetiva de los problemas.
3. Proporcionar al individuo ciertos tipos de información que por lo general no se dan (dentro del sistema educativo convencional), y que contribuirán a hacer que sus pasos subsiguientes dentro del proceso de la educación se lleven a cabo en una forma más realista y con sentido propio.
4. Al interpretar la mencionada información al individuo o a su familia, se debe obtener el máximo beneficio de esos datos.
5. Ayudar al individuo a que realice un análisis completo de todos los factores que están asociados con su adaptación al ambiente.
6. Siempre que sea posible, modificar el ambiente en que vive el individuo para aumentar la velocidad y eficacia de su adaptación.
7. Ayudar al individuo a adaptarse a su situación posterior a la época escolar.
8. Seguir de cerca el progreso del individuo después que termine su período escolar, a fin de evaluar su adaptación posterior y para obtener información que podría utilizarse para modificar y mejorar el ambiente que prevalezca en la escuela en un momento dado.

Cualquier programa de orientación diseñado para alcanzar objetivos amplios y a largo plazo debe estar integrado por diferentes servicios básicos o áreas de trabajo, entre los más importantes se encuentran:

- a) expedientes de alumnos
- b) información académica, profesional y personal social
- c) asesoramiento
- d) consulta para directivos, profesores y padres
- e) orientación grupal y colectiva
- f) colocación y seguimiento

El servicio de expedientes de alumnos incluye a todos los sistemas y técnicas que se emplean para obtener la información más necesaria acerca de cada individuo: cuestionarios, autobiografías, sociogramas, test, anécdotas y las técnicas para registrar e interpretar la información.

El servicio de información consiste en tres fases interrelacionadas:

- a) fase académica
- b) información profesional
- c) servicio de información personal social

La fase académica es aquella que incluye información sobre el funcionamiento de la propia escuela y sobre diferentes instituciones educativas, la información profesional se refiere al mundo del trabajo, el servicio de información personal social es aquel que ayuda al individuo a comprender su propio comportamiento y el de las personas que lo rodean.

El servicio de asesoramiento implica la participación del orientador para que cada alumno tenga la oportunidad de analizar sus problemas sobre una base individual.

El servicio de consulta hace necesaria la intervención del orientador para apoyar a otros (directivos, profesores y padres) cuando estos requieren información o ayuda, para realizar sus labores o deberes relacionados con los alumnos.

El servicio de orientación grupal y colectiva se hace necesario cuando el orientador trabaja con grupos o gran parte de la comunidad escolar.

El servicio de colocación y seguimiento implica ayudar al alumno a conseguir empleo y/o conocer lo que pasa con los alumnos cuando estos egresan de la escuela.

1.3 INICIOS DE LA ORIENTACION EN MEXICO

Desde los años veinte se importa a México de los Estados Unidos, la idea de crear servicios de orientación, y es hasta la década de los años cincuenta cuando se integran de manera duradera los primeros cuerpos de orientadores en algunas instituciones del sistema educativo nacional (García, 1966).

En nuestro país se han dado dos grandes direcciones de desarrollo en la orientación, en donde cada una de estas implica formas determinadas de concebir y ejercer la orientación como práctica profesional.

Una modalidad de ésta práctica ha evolucionado en las universidades y en la mayoría de escuelas de educación media superior, y su ejercicio profesional está profundamente influenciado por la orientación "clásica" y el counseling.

La otra dirección de desarrollo en la orientación mexicana se ha dado en el nivel medio básico principalmente y a seguido una evolución un tanto diferente, en donde el orientador es concebido como un tutor académico de los alumnos.

La SEP establece la orientación en sus secundarias de manera formal en los cincuenta siendo el responsable de este proyecto el profr. Herrera y Montes, la orientación tenía la intención de aportar información profesiográfica y asesorar para la elección ocupacional (Sánchez, 1968) (Chargoy y Guajardo, 1978).

La orientación en el nivel medio básico no evolucionó en el mismo sentido que la del nivel superior, por diversas limitantes que aparecieron desde la creación del servicio en secundarias, algunas de estas son: la deficiente formación de los primeros orientadores, las necesidades específicas de las escuelas, el autoritarismo y experiencia política de los directivos, las carencias del mismo proyecto, etc..

De esta manera la orientación en el nivel medio básico quedó caracterizada como actividad poco estructurada, que tiene una noción vaga de sí misma, además de carecer de métodos y metas específicas.

Este modelo de orientación se extendió por el país, en buena medida gracias a la gran difusión que realizó el profesor Herrera y Montes (Alvarez, 1987), pero también porque permitía cubrir actividades no especificadas suficientemente en los manuales de funciones, a través de un económico cuerpo de comodines (los orientadores).

Además posibilitaba la reubicación de muchos maestros en servicio, estos espacios laborales permitieron el acomodo de profesores de preparación ajena a la pedagogía y/o psicología, pues siendo tantos, tan variados y tan poco especializados los roles y actividades del orientador, que cualquiera con cierta preparación académica podía desempeñarse con "éxito".

1.4 PRINCIPALES MODELOS TEORICOS DE LA ORIENTACION EN MEXICO

Para poder explicar la realidad que vive así como la manera de enfrentarla, el orientador utiliza modelos, esto es representaciones de la naturaleza; Nava Ortiz (1993) define como modelo teórico al "conjunto de teorías, métodos y técnicas relacionados entre sí por elementos comunes, los cuales representan los fines y fundamentos de toda disciplina".

Los modelos teóricos son necesarios para que el orientador se explique su problemática cotidiana, estos también permiten comprender el cómo y el conque (métodos, técnicas e instrumentos) el profesional de la orientación intenta transformar su realidad.

Nava (1993) señala que existen pocos autores publicados en México que hablan sobre teorías y modelos de orientación, y que estos han aparecido hasta hace pocos años en nuestro país y menciona los ocho trabajos que considera como principales:

El primer aporte es el de John O. Crites (1974) con su texto "Psicología Vocacional", el segundo es de 1976 y es el libro "Teorías sobre la elección de carreras" de Samuel H. Osipow.

El primer aporte nacional según José Nava, es la tesis de maestría para la Universidad Iberoamericana de Lilian Teresita Bilbao (1986): "Los modelos de orientación vocacional dominantes en México".

También en la década de los ochenta se ubica la tesis de licenciatura de la facultad de Psicología de la UNAM de Cecilia Crespo y Carmen Sanabria (1983), "Aproximación a un nuevo enfoque: realización de un programa de orientación vocacional con fundamento en la realidad social". José Nava en 1984 presenta una ponencia en un congreso de orientación organizado por la AMPO, en donde resume los resultados del análisis de contenido de más de 40 definiciones de orientación denominada "Marco teórico social de la orientación en México".

Dentro de su lista sobre antecedentes teóricos de orientación Nava ubica a los autores españoles Ma. Luisa Rodríguez y Manuel Gras Tornero (1986) con el libro: Modelos de orientación profesional en el aula". En 1987 Bernardo A. Muñoz Riverohl junto con otros orientadores del Colegio de Bachilleres presentan el documento: "Marco teórico de la práctica de la orientación educativa en el Colegio de Bachilleres".

El último antecedente que señala Nava Ortiz es el artículo elaborado por el mismo y por Muñoz Riverohl en 1990 "La orientación educativa en México. Una propuesta integradora".

Estos son los ocho principales antecedentes señalados por José Nava (1993) como análisis de modelos teóricos, este autor extrañamente no considera a otros autores que han trabajado esta área de la orientación como son:

“Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos” de Carlton E. Beck(1973), los trabajos de C. H. Patterson como es “Teorías del counseling y psicoterapia” de 1974, aquí es pertinente volver a mencionar a Ma. Luisa Rodríguez (1991) con “Orientación educativa”. “Orientación vocacional. La estrategia clínica” entre otros textos de Rodolfo Bohoslavsky (1984).

Basándose en los ocho modelos arriba citados y considerando las 140 ponencias presentadas en el “VI Encuentro Nacional de Orientación Educativa” y en el Seminario Nacional de Orientación Educativa “Luis Ma. Ambriz Reza”, José Nava Ortiz (1993) junto con la Mesa Directiva de la AMPO agrupa las diversas teorías que utilizan los orientadores mexicanos en tres grandes grupos, dichas aproximaciones teóricas provienen de la psicología, la pedagogía y los paradigmas o modelos teóricos propuestos por la AMPO son (Nava, 1993):

- 1) Modelo Pedagógico
- 2) Modelo Psicológico
- 3) Modelo Socioeconómico

1. Modelo Pedagógico

Dentro del Modelo Pedagógico encontramos 2 grandes grupos de teorías: las del aprendizaje y las de la enseñanza.

1.1 Teorías del Aprendizaje

Las teorías del aprendizaje comprenden a la Teoría Estructural-Cognoscitivista y a la Humanística.

1.1.1. Teoría Estructural-Cognoscitivista

La Teoría Estructural-Cognoscitivista propone que “el aprendizaje constituye una gestalt o estructura que adquiere significado por la formación asociativa de sentido”, conocer no es copiar la realidad, sino obrar sobre ella y transformarla, “a fin de comprender los sistemas de transformación los que están ligadas las acciones pero cuya comprensión resulta del proceso de maduración y socialización de las capacidades biopsicosociales del individuo”.

Según esta aproximación existen 2 momentos del proceso de aprendizaje:

- a) Recibir información,
- b) Ordenarla dentro de un esquema elaborado previamente para llegar a la construcción de uno nuevo.

Sus principales representantes son (Nava, 1993): Lèvi-Strauss, Piaget, Vigotsky, Ausubel, Feuerstein, Wertheimer, Inhelder, Guilford, Flavel, Miller, Rand y Jensen, Tannenbaum, Steonberg, etc..

Esta teoría también propone que, el aprendizaje es un acto de construir nuevas estructuras como experiencias organizadas llamadas también conductas inteligentes. En orientación educativa esta teoría es relativamente desconocida, sin embargo le proporciona instrumentos técnicos como el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) propuesto por Feuerstein para desarrollar habilidades metacognitivas y para corregir funciones cognitivas deficientes.

Dentro de este campo teórico, son tres los teóricos más significativos: Piaget, Vigotsky, Ausubel.

La teoría de Piaget analiza la génesis de los procesos y mecanismos involucrados en la adquisición del conocimiento, en función del desarrollo del individuo. Esto es, desde una perspectiva genética, Piaget estudia las nociones y estructuras operativas elementales que se constituyen a lo largo del desarrollo del individuo y que propician la transformación de un estado de conocimiento general inferior a uno superior.

La obra de Piaget “pretende construir una epistemología que a través del método genético analice la construcción evolutiva del conocimiento como producto de la interacción del sujeto con el objeto, y, con base en esto, explorar la génesis y las condiciones del paso de un estado de conocimiento a otro” (Ruiz,1983).

Son los mecanismos biológicos los que hacen posible la aparición de las funciones cognoscitivas en el sujeto.

Los procesos de asimilación y acomodación destacan como elementos imprescindibles en la explicación de la construcción gradual de esquemas cognoscitivos y de los estados en que se encuentran en cada fase o estadio del desarrollo humano.

Asimilación es un proceso de incorporación o ajuste de los objetos exteriores (observaciones) a modelos internos (esquemas), por otra parte la acomodación permite la integración de otros esquemas para adecuarlos a las observaciones (Ruiz,1983).

La combinación de estos dos procesos propicia la construcción o transformación de los esquemas. La interacción sujeto-objeto es la tesis principal de Piaget.

El objeto se conoce solo a través de las actividades que el sujeto realiza con el fin de aproximarse a ese objeto. Considera la reciprocidad (relación) entre el medio ambiente y el organismo (relativismo).

Piaget (Luna, 1997) plantea que el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento. El proceso inicia con una estructura o forma de pensar propia de un nivel. Cuando un cambio o estímulo externo crean conflicto o desequilibrio en la persona.

Esta compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual. De todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas, una manera que da una nueva comprensión y satisfacción al sujeto (nuevo equilibrio).

Piaget distingue varias etapas, periodos o estadios en la construcción de la inteligencia (Rezk y Ardila, 1979):

- a) Sensorio-motriz
- b) Preoperacional
- c) Operaciones concretas
- d) Operaciones formales

Otro exponente importante de esta aproximación es Vigotsky, quien concibe al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento como un producto colectivo, la educación debe promover el desarrollo sociocultural y cognitivo del alumno.

“La propuesta de Vigotsky se fundamenta en la creación de zonas de desarrollo próximo con los alumnos para determinados dominios del conocimiento. La creación de las zonas de desarrollo próximo se da en un contexto interpersonal experto-novato (maestro-alumno). El interés del profesor consiste en trasladar al educando de los niveles inferiores a los superiores de la zona, “prestando” un cierto grado de competencia cognoscitiva y guiando con una sensibilidad muy fina, con base en los desempeños alcanzados por los alumnos” (Luna,1997).

Este autor habla de aprendizaje significativo, señala que los contenidos de aprendizaje deben ser potencialmente significativos, esto es, que:

- a) La naturaleza del material por aprender tenga sentido para el alumno, pero también que sea un material con organización y significación adecuadas.
- b) Que existan en la estructura cognoscitiva del alumno contenidos previos, que puedan ser relacionados con el nuevo conocimiento.

Estas dos condiciones dan como resultado un aprendizaje significativo. Un material es potencialmente significativo cuando tiene significado propio, esto es "en sí mismo".

El aprendizaje significativo implica varias consideraciones:

- a) confianza en las potencialidades del alumno
- b) participación activa del educando en las actividades escolares
- c) participación flexible del docente en el proceso de enseñanza
- d) consideración del desarrollo del niño para la instrucción
- e) interrelación de los procesos educativos y los de desarrollo del niño
- f) importancia del contexto sociocultural en la educación

La teoría de Ausubel (Pozo, 1994), otra de las principales aproximaciones dentro del área cognitiva, esta centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo; esta aproximación se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana.

Ausubel enfatiza la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información.

Para que esa reestructuración se produzca se precisa de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes.

En función del conocimiento adquirido, Ausubel (Pozo, 1994) distingue tres tipos básicos de aprendizaje significativo:

- a) el aprendizaje de representaciones
- b) de conceptos
- c) de proposiciones.

Existe una escala de creciente significatividad en estos tres tipos de conocimiento, de manera que las representaciones son más simples que los conceptos y, por tanto, más próximas al extremo repetitivo del continuo de aprendizaje, mientras que, a su vez, las proposiciones son más complejas que los conceptos, ya que por definición una proposición es la relación entre varios conceptos.

La clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo.

Ausubel (Pérez, 1993) distingue dos dimensiones en la significatividad potencial del material de aprendizaje:

- a) Significatividad lógica; coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes.
- b) Significatividad psicológica, que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo

respecto del aprendizaje. Una disposición que puede ser coyuntural o momentánea, como permanente o estructural.

Esta segunda condición se refiere al componente motivacional, emocional, actitudinal que está presente en todo aprendizaje.

1.1.2. Teoría Humanista

Esta teoría propone (Nava,1993) una "reeducción armónica e integral del ser humano en los valores universales del hombre a través de su desarrollo sociocultural y espiritual como búsqueda de la unidad y solidaridad entre los individuos y entre las naciones". Sus principales exponentes son Pestalozzi, Ortega y Gasset, Herrera y Montes, Larroyo, etc..

Algunos instrumentos utilizados son el Inventario de Valores de G.W. Allport, la Escala de Diferencial Semántico y el Inventario de Valores Sobre el Trabajo de Super. Esta aproximación persigue humanizar el proceso de enseñanza de la escuela moderna centrada en la educación individualista y la competitividad. En orientación se usan estos instrumentos cuando se enfatiza el rescate o desarrollo de los valores humanos y la formación de una conciencia de solidaridad social.

1.2 Teorías de la Enseñanza

Nava (1993) incluye dentro de las teorías de la enseñanza a tres aproximaciones: la de la reproducción, la resistencia y a la fenomenológica.

1.2.1. Teoría de la Reproducción

La teoría de la reproducción señala que la escuela como aparato ideológico del Estado sirve para reproducir y fortalecer las estructuras de poder y control, negando la libertad y decisión del individuo para autoconducirse en su vida personal y social. Como representantes de esta postura están: Bordieu, Passerón, Althusser, Gramsci, Bowles y Gintis entre otros.

La teoría de la reproducción puede ser caracterizada por la idea de que las escuelas son reproductoras de la desigualdad social, aunque los matices de esta aproximación pueden ser expresados en tres modelos (Giroux,1985):

a) Modelo económico-reproductor (Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis), las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en la fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos.

El poder se convierte en propiedad de los grupos dominantes y opera para reproducir las desigualdades de clase, raciales y de sexo que funcionan para satisfacer los intereses de la acumulación y expansión del capital.

A través de las relaciones sociales en el salón de clases, la enseñanza funciona para inculcar en los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos de la economía capitalista.

Las escuelas no sólo reflejan la división social del trabajo, sino que también reflejan la estructura de clases de la sociedad.

Althusser señala que las escuelas representan un sitio social importante y esencial para reproducir las relaciones capitalistas de producción. "En acuerdo con Bowles y Gintis, argumenta que la escuela lleva a cabo dos formas de reproducción fundamentales: la reproducción de habilidades y reglas de la fuerza de trabajo, y la reproducción de las relaciones de producción" (Giroux.1985).

b) Modelo cultural-reproductor (Bordieu), las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses...

Bordieu está en contra de la noción, de que las escuelas simplemente reflejan a la sociedad dominante. Afirma que las escuelas son instituciones relativamente autónomas que están influidas sólo de manera indirecta por instituciones económicas y políticas más poderosas. Las escuelas, más que estar ligadas directamente al poder de una élite económica, son consideradas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que no imponen de un modo manifiesto docilidad y opresión, sino que reproducen más sutilmente las relaciones de poder ya existentes mediante la producción y distribución de la cultura dominante.

La educación es considerada como una fuerza política y social importante en el proceso de reproducción de las clases. Al aparentar ser "transmisores" de los beneficios de una cultura valiosa, las escuelas promueven la desigualdad en nombre de la imparcialidad y de la objetividad. Al ocultar sus funciones sociales, las desempeñan con mayor efectividad. Se utiliza el concepto de capital cultural, entendido como los diferentes conjuntos de elementos culturales y de competencia lingüística que heredan los individuos a través de los límites de la clase a la que pertenece su familia.

Las escuelas ratifican el capital cultural dominante mediante sus ramas de conocimiento escolar, ordenadas jerárquicamente en el plan de estudios hegemónicos y mediante la recompensa a aquellos estudiantes que usen el estado lingüístico de la clase dominante.

c) Modelo de reproducción hegemónico-estatal (Gramsci), las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

Antonio Gramsci señala que cualquier discusión sobre el Estado debe empezar con la realidad de las relaciones de clase y el ejercicio de la hegemonía por parte de las clases dominantes.

El concepto hegemonía tiene dos significados:

- a) Es un proceso de dominación mediante el cual una clase dirigente ejerce control, mediante su liderazgo intelectual y moral, sobre otras clases aliadas.**
- b) Doble uso de fuerza e ideología para reproducir las relaciones de socialidad entre las clases dominantes y los grupos subordinados.**

La cuestión principal para Gramsci se centra en torno a la demostración de cómo el Estado puede definirse, en parte, en referencia a su participación activa como un aparato represivo y cultural (educativo).

El Estado tiene la tarea de:

- a) Establecer las condiciones para la acumulación de capital.**
- b) Asegurar ideológicamente la regulación moral de la sociedad.**

Gramsci divide al Estado en dos ámbitos específicos:

- a) La sociedad política, son los aparatos de administración, las leyes y otras instituciones coercitivas cuya función primordial se basa en la lógica de la fuerza y la represión.**
- b) La sociedad civil, son aquellas instituciones públicas y privadas que utilizan significados, símbolos e ideas con el fin de universalizar las ideologías de la clase dominante y, al mismo tiempo, forman y limitan el discurso y la práctica de oposición.**

Todos los aparatos de Estado tienen funciones tanto consensuales como coercitivas: el predominio de una función sobre la otra, es la que da a los aparatos, sean de la sociedad civil o política, su característica definitoria. En tanto modo de control ideológico (ya sea en

las escuelas, en los medios masivos de comunicación o en los sindicatos) la hegemonía debe ser objeto de lucha constante para que pueda mantenerse.

El Estado según Gramsci "es un todo complejo de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dominante no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que se las arregla para ganar el consenso activo de aquellos a quienes gobierna" (Giroux.1985).

El Análisis Institucional de Bohoslavsky es una de las técnicas utilizadas en orientación educativa para detectar y develar la violencia simbólica de que es objeto la sociedad. Estas técnicas buscan promover en los orientandos la formación de una conciencia crítica capaz de comprender las contradicciones del sistema y bajo las cuales se da la formación del individuo, quien tiene la posibilidad de reproducir o transformar su entorno personal y social (Nava, 1993).

1.2.2. Teoría de la Resistencia

La teoría de la Resistencia propone "una estrecha vinculación teórico-ideológica entre la escuela y la realidad con el objeto de mantener una clara actitud crítica hacia las estructuras y superestructuras de dominación, a fin de ofrecer a la sociedad los elementos necesarios para la resistencia y la lucha de emancipación" (Nava, 1993).

"Una de las suposiciones más importantes de la teoría de la resistencia es que los estudiantes de la clase obrera no son meramente el producto del capital ni se someten complacientes a los dictados de maestros y escuelas autoritarios que los preparan para una vida de trabajo aniquilante. Más bien, las escuelas representan terrenos de impugnación marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas sino también por una resistencia estudiantil moldeada colectivamente.

"En otras palabras, las escuelas son ámbitos sociales que se caracterizan porque en ellas los planes de estudio ocultos compiten con los evidentes, las culturas -dominantes y subordinadas- se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción. Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar en un contexto de relaciones de poder asimétricas, en donde las clases dominantes siempre resultan favorecidas; pero el punto esencial es que existen campos de resistencia complejos y creativos a través de los cuales las prácticas mediadas por la clase, la raza y el sexo a menudo niegan, rechazan y descartan los mensajes centrales de las escuelas" (Giroux.1985).

Desde la perspectiva de los teóricos de la resistencia, las escuelas son instituciones relativamente autónomas que no sólo proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza, sino que también representan una fuente de contradicciones que a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de las clases dominantes.

Las escuelas son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía de mercado capitalista

La resistencia promueve el pensamiento crítico y la acción, estimula la lucha colectiva alrededor del poder y la transformación social, sus representantes más connotados son: Giroux, Mc Laren, Freire y otros (Nava, 1993).

El Análisis Institucional de Bohoslavsky y la Organización Colectiva, son algunas de las técnicas utilizadas por esta teoría en orientación educativa para promover la toma de conciencia sobre la importancia y asunción de una actividad crítica y transformadora del ámbito personal y social.

1.2.3. Teoría Fenomenológica

Otra teoría dentro de este grupo es la fenomenológica; la descripción u observación fenomenológica es aquella que "se realiza desde el interior de los fenómenos mismos, tal como son percibidos, experimentados, vivenciados u organizados por los integrantes del fenómeno o de un suceso dado" (Bleger 1964), esta teoría propone (Nava, 1993): "la comprensión del hombre como ser consciente de su existencia al admitir que los impulsos o dinamismos sólo pueden ser comprendidos en el contexto de la existencia humana".

También se enfatiza la unidad y la privacidad de la condición humana y su plena libertad al impulso o urgencia de existir y ser, reconociendo con ello la capacidad de cada persona para conocerse y autoorientarse. En esta aproximación están: Rogers, Snygg y Coombs, Borow y Freud entre otros.

Rogers (Patterson, 1974) plantea que el hombre es un ser racional, social, progresivo y realista, cooperativo, constructivo y leal. Posee la capacidad de concienciar y darse cuenta de los factores responsables de su desajuste psicológico y tiene también la capacidad y la tendencia de huir de estados de desajuste a estados de equilibrio psicológico.

La tendencia al ajuste o al equilibrio es la tendencia a la autorealización, la psicoterapia es un proceso de liberación de una capacidad ya existente en el individuo. Cuando el individuo posee en grado razonable las condiciones necesarias para el crecimiento, puede desarrollar por sí mismo su potencial.

La teoría de Carl Rogers (Olazo, 1999) desarrolla el "self", que es la autoimagen y viene a ser la representación de uno mismo, o mejor dicho, la visión que una persona tiene sobre sí misma. Este "self" se forma por experiencia, hechos presentes y expectativas futuras y se divide en:

- a) Self ideal, que es el autoconcepto que más nos gustaría tener y,
- b) Self real, que es el autoconcepto legítimo.

Las auto-experiencias que no están incorporadas a la estructura del "self" ocasionan incongruencia entre él yo y la experiencia, producen vulnerabilidad y desajustes psicológicos (conducta incongruente).

Cualquier experiencia que sea incongruente con la estructura del yo es intuida como amenazante. Si esta experiencia fuese adecuadamente simbolizada el proceso de darse cuenta introduciría en el individuo un desequilibrio, y un estado de ansiedad. Para impedir que esto suceda se desencadena un proceso defensivo. La defensa se lleva a cabo con una determinada secuencia: rigidez en la percepción, inadecuada percepción de la realidad e intencionalidad.

Cuando en una situación la experiencia demuestra la presencia de una profunda y significativa incongruencia entre el yo y la experiencia, el proceso de defensa normal resulta demasiado débil o ineficaz, en estas situaciones la ansiedad se deja sentir. El individuo se da cuenta de esta experiencia y se produce un estado de desorganización profunda.

Para que aumente la congruencia en un organismo, es necesario que se produzca paralelamente una disminución de las condiciones de valoración y un aumento de la auto-consideración incondicional.

Un modo de que esto se produzca puede ser la comunicación de la relación positiva incondicional con otro organismo. Para que verdaderamente se pueda dar esa comunicación debe existir una relación positiva incondicional entre ambos organismos, en forma de comprensión empática (Patterson, 1974).

Cuando un individuo percibe esta relación se debilitan y disuelven sus condiciones de valoración. La propia auto-consideración positiva incondicional del individuo aumenta al tiempo que se reduce la sensación de amenaza y comienza a desarrollarse la congruencia.

La psicoterapia rogeriana tiene como objetivo (Olazo, 1999) cambiar el autoconcepto que tiene el paciente. Rogers afirma que al cambiar el "self" se le dan armas al paciente para que no vuelva a tener problemas psicológicos. No se encamina a curar el problema sino a cambiar la autoimagen.

Cuando la autoestima se eleva durante la terapia, el cliente enfrentará los problemas de manera diferente.

El existencialismo como postura filosófica y el desarrollo humano como experiencia práctica son los elementos fundamentales de la teoría a través de los cuales se enfatiza la libertad y la privacidad del ser humano para orientarse a sí mismo (Nava, 1993), por lo que se evita en lo posible insinuar al sujeto algún tipo de rumbo o direccionalidad en sus decisiones.

Las técnicas más frecuentes utilizadas por esta teoría son: La Entrevista No Directiva de Rogers y el Autoanálisis de Freud.

2. Modelo Psicológico

El Modelo Psicológico que propone la AMPO (Nava, 1993) esta integrado por 2 agrupaciones de teorías: Las de la personalidad y las de la comunicación.

2.1 Teorías de la Personalidad

Como teorías de la personalidad están consideradas la Psicológica y la Psicoanalítica.

2.1.1. Teoría Psicológica

La Teoría Psicológica pretende la comprensión de los motivos que llevan al hombre a comportarse de determinada manera, así mismo, busca integrar los conceptos y conocimientos sobre la totalidad de la persona para poder predecir de la manera más precisa su conducta futura.

En esta corriente pueden incluirse entre muchos otros a: Freud, Horney, Jung, Sullivan, Erickson, Klein, Hartmann, Lewin, Allport, Murray, Miller, Dollard, Skinner, Guilford, Eysenck, Cattell y Murphy.

La psicología puede definirse como "la ciencia que estudia la conducta, los procesos mentales y la personalidad del hombre, considerado individualmente, a lo largo de su vida y en su búsqueda por dar a esta un sentido que le permita trascender más allá de sí mismo" (Zepeda, 1994).

Ricardo Musso (1970) señala 34 "principales escuelas psicológicas actuales", por otra parte Fernando Zepeda (1994) señala que en México existen siete escuelas psicológicas principales: el conductismo inductivo o neoconductismo, psicoanálisis, psicología de la forma o gestalt, psicología del desarrollo, psicología del yo o no directiva, psicología genética y psicología existencialista.

Algunas de estas corrientes han tenido tanta importancia y desarrollo en el campo de la orientación (Nava, 1993), que son consideradas en este trabajo de manera separada a la Teoría psicológica como lo señala José Nava (1993).

El neoconductismo fue desarrollado principalmente por B. F. Skinner a partir de planteamientos derivados de Pavlov y Watson. Para esta aproximación lo importante es estudiar la conducta de los seres vivos (comportamiento directamente observable). Esta corriente sostiene que toda conducta puede describirse mediante el análisis de los estímulos que la provoca, toda conducta es una respuesta espontánea o aprendida a estímulos del medio ambiente. Señala que es posible manipular las consecuencias de las respuestas para extinguir, castigar o reforzar una conducta y así lograr las modificaciones deseadas en el comportamiento de los individuos.

El psicoanálisis fue creado por Sigmund Freud quien sostenía que en la mente humana conviven el yo, el ello y el superyo; también postulaba la existencia del inconsciente, en el cual habitan los impulsos instintivos, así como los traumas no resueltos de la vida de los individuos (Zepeda, 1994).

Una característica común de las teorías psicodinámicas es que tienden a subrayar los motivos y los conflictos inconscientes y utilizan procedimientos de evaluación indirectos, como las pruebas proyectivas y la prueba de asociación de palabras, para descubrir dicho contenido inconsciente.

Freud y Jung se identifican claramente a sí mismos como psicólogos de profundidad, debido a que se interesan en la naturaleza y los principios funcionales de las capas inconscientes de la psique. Murray también acepta la importancia del inconsciente y utiliza las divisiones de la personalidad de Freud (yo, ello y superyo). Para Freud, Jung y Murray, las causas de la conducta son primordialmente internas e inconscientes: las fuerzas dinámicas (Dicaprio, 1989).

Para los teóricos psicodinámicos, la actividad consciente y la conducta están determinadas en gran medida por motivos y conflictos inconscientes.

Wertheimer, Koeler y Koffka originaron una teoría (la Gestalt), en la que lo importante es el estudio de la conducta y de la experiencia, pero consideradas como un todo (Zepeda, 1994). Para la Gestalt los fenómenos psicológicos deben ser estudiados holísticamente, esto es, sin aislarlos de su entorno ni fragmentarlos en pequeñas partes, ya que esto destruye sus características unitarias.

Cuando la persona recibe un estímulo, éste no solo afecta una determinada área de la corteza cerebral, sino que impacta la globalidad del campo, ya que todo tiene que reaccionar para restablecer el equilibrio perdido con la captación de dicho estímulo.

La psicología del desarrollo inició con investigaciones que se realizaron en los EU con niños de diferentes edades, a partir de estas observaciones Arnold Gesell produjo escalas, las cuales describían el desarrollo psicobiológico de los individuos, especialmente en la infancia (Zepeda, 1994).

La psicología del yo (no directiva) fue creada por Carl Rogers, este propone que el hombre es naturalmente bueno y cuando enferma basta con que reciba aceptación incondicional por parte de su terapeuta para que encuentre por sí mismo el camino que debe seguir para vivir bien integrado a la sociedad. La psicología en este enfoque se orienta básicamente a identificar las diferentes formas de ayudar a las personas a descubrir por sí mismas el camino adecuado a su desarrollo, la vía para convertirse en "persona".

En la psicología genética, para Piaget existen cuatro etapas o estadios a lo largo de los cuales se construye la inteligencia y en ellas intervienen tres procesos que facilitan esta evolución (Zepeda, 1994): el principio de asimilación, por medio del cual el cerebro se ajusta al objeto que será asimilado; el principio de acomodación, que facilita la incorporación de los nuevos conceptos a los esquemas preexistentes en el cerebro; y el de

organización, gracias al cual lo recientemente aprendido, junto con los conocimientos previos, adquieren una nueva estructura o esquema que facilita su manejo por parte del individuo.

Como resultado de sus experiencias como prisionero en campos de concentración nazis y basándose en su formación como psiquiatra Viktor Frankl elabora su psicología existencialista. Para este autor el ser humano es un ser llamado a trascender, su vida debe tener un sentido o significado, que pueda estar dado por el amor, el trabajo, la amistad o la búsqueda de la trascendencia.

Según Frankl muchas de las neurosis de nuestra sociedad son producto de vidas que transcurren sin propósito definido, llamadas neurosis noógenas o del espíritu (Zepeda, 1994).

Las teorías y técnicas de la personalidad de enfoque psico-físico resultan ser de una gran utilidad al orientador educativo para conocer la estructura psíquica y biológica del ser humano, lo cual le permite explicar las causas de su comportamiento.

Los instrumentos más utilizados por esta teoría son el Inventario de Valores de G. W. Allport, P.E. Vernon y Gardner Lindzey, el Test de Bender, el 16 P.F. de Raymond B. Cattell, el Inventario de Personalidad de Gordon, el Método de Frases Incompletas de Jaime Grados y Elda Sánchez F., la Prueba de adaptabilidad de Moss, el Test de Frustración de Rosenzweig, el Test de Apercepción Temática (T.A.T.) de Bellack, el Inventario de los Rasgos Temperamentales de Thurstone y el Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota (MMPI).

2.1.2. Teoría Psicoanalítica

La Teoría Psicoanalítica, tiene como objeto de estudio el aparato psíquico del individuo. El planteamiento fundamental de esa teoría señala que del modo como se enfrenta, resuelva y elabore el desarrollo infantil del individuo, será inevitablemente el tipo de elecciones que haga el adolescente así como el grado de estabilidad laboral que alcance el adulto.

Según la teoría psicoanalítica las etapas del desarrollo psicosexual son genéticamente determinadas y relativamente independientes de factores ambientales.

Para Freud, existen estrechas relaciones entre los cambios fisiológicos y los procesos corporales por una parte, y las alteraciones psicológicas y la autoimagen por la otra.

La teoría freudiana del desarrollo psicosexual ha estimulado la consideración del desarrollo de la personalidad en general y de la adolescencia en particular. Sin embargo en su versión original de la teoría poco se ocupa de la adolescencia. "Anna Freud explica esta falta de literatura al respecto, diciendo que esto se debe a que el psicoanálisis desarrollo la revolucionaria idea de que la vida sexual del ser humano comienza en la primera infancia no en la pubertad" (Vidales, 1990).

Freud considera que los primeros cinco años de vida son los más importantes para la formación de la personalidad y su teoría sostiene que el niño atraviesa por fases definitivas durante este período (oral, anal y fálica).

Señala que mientras la búsqueda de placer es la meta de todas las formas infantiles de sexualidad, en la pubertad debido a los cambios fisiológicos el objeto sexual es la reproducción. Esta fase del desarrollo psicosexual es la etapa genital.

Los cambios biológicos traen consigo alteraciones de conducta y dificultades de adaptación, puesto que la sexualidad del individuo entra en conflicto con su seguridad.

Para los teóricos psicodinámicos, la actividad consciente y la conducta están determinadas en gran medida por motivos y conflictos inconscientes.

Freud llegó a creer que la parte inconsciente de la psique estaba siempre activa y que experimentamos su influencia de manera más directa a través de los sueños. Los sueños revelan los principios funcionales de los procesos inconscientes. Sin embargo, según Freud el inconsciente se revela de forma más convincente en casos de psicopatología (ansiedades inexplicables, deseos e impulsos irracionales, fobias y compulsiones, ideas erróneas y malestares físicos inexplicables).

Pero Freud también creía que las operaciones del inconsciente ejercen en todo momento una influencia penetrante en la experiencia consciente y la conducta. Todos experimentamos la función del inconsciente por lapsus linguae, fallas de memoria, pérdidas inexplicables de nuestras pertenencias e incluso en conductas contraproducentes, como decir algo indebido en un momento inoportuno, dañar a las personas que amamos y resistir la autoridad de manera inapropiada (Dicaprio, 1989).

La teoría freudiana se considera de índole biológica debido a que usa constantemente el concepto de "instinto" y porque las etapas del desarrollo psicosexual ocurren de acuerdo con una sucesión predeterminada que presupone una naturaleza biológica.

A pesar de la preeminencia que da a la naturaleza biológica, la teoría psicoanalítica también considera la influencia de los factores sociales en la vida del individuo.

Se consideran secundarios los factores ambientales frente a las tendencias congénitas, pero de ninguna manera se niega su importancia.

Según Freud el proceso evolutivo, especialmente en el periodo de latencia y pubescencia, constituye una lucha dinámica entre las fuerzas biológicas instintivas del "Ello" y las socialmente orientadas del "Superyo".

Más tarde los neofreudianos Erich Erikson, Erich Fromm, Karen Horney y H. S. Sullivan entre otros modificaron la posición psicoanalítica ortodoxa que otorgaba tanta importancia a los instintos y al determinismo biológico en el proceso evolutivo. Señalaron que los factores sociales pueden modificar el desarrollo y los impulsos del Ello.

El yo es "la instancia encargada de neutralizar los conflictos metapsicológicos cotidianos, de ahí que se busque fortalecerlo mediante la asistencia que ofrezca un tratamiento especial en las etapas infantiles. Como algunos de sus representantes están: Freud, Erickson, Sullivan, Hartman, Kris y Lowenstein, Brill, Meadow, Bordin, etc..

La Teoría Psicoanalítica sobre elección de carrera, concede poca importancia a los intereses y habilidades. En vez de esto le da énfasis a los medios para la gratificación de los impulsos y la reducción de la ansiedad.

En orientación educativa el conocimiento de los aspectos psicoanalíticos de la personalidad tiene dos funciones: sirve para diagnosticar y atender las alteraciones emocionales notorias y se utiliza para conocer y orientar las motivaciones o pulsiones inconscientes del individuo que determinan su estabilidad familiar, escolar, laboral y social.

Son muy variadas las técnicas e instrumentos manejadas por esta teoría entre las más frecuentes están: La Entrevista No Directiva de Rogers, el Aconsejamiento de Jones, el Psicodrama y los Test Proyectivos, etc..

2.2 Teorías de la Comunicación

Las Teorías de la Comunicación implican la Teoría de la Información y las Teorías de los Grupos.

2.2.1. Teoría de la Información

La Teoría de la Información dice que todo proceso social está basado en la comunicación, esta es una transmisión o intercambio de información entre un emisor y un receptor.

Fernández, Andrade y Ramos (1995), señalan que la definición del circuito de la comunicación se remonta a Aristóteles (384-322a.C.), quien al igual que Platón señala a la retórica como la ciencia del pensamiento.

La retórica aristotélica señala tres componentes esenciales en el proceso comunicativo:

- a) orador: persona que habla (quien)
- b) discurso: el mensaje (que)
- c) auditorio: persona(s) que escucha(n) (quien o quienes)

A principios del siglo XX, Ferdinand de Saussure, con sus conceptos de Semiología, concibe la ciencia que se encargara del estudio de la comunicación humana en todos sus ámbitos.

Laswell incluye dos elementos mas al esquema clásico: el canal, en el que se transmite el mensaje y los efectos que se producen.

En Yale, un grupo de especialistas sobre el estudio de la persuasión analizan los resultados que obtuvo el poder nazi en la Segunda Guerra Mundial y consideran introducir dos nuevos elementos al proceso de la comunicación. Para Raymond Nixon estos son: las intenciones del comunicador y las condiciones en la que es recibido el mensaje.

Por otra parte, en 1940, patrocinado por la compañía telefónica Bell, Claude Shannon desarrolló el primer modelo de comunicación electrónica que fue publicado y difundido por Warren Weaver en 1947. En su origen, el esquema ejemplificaba la comunicación electrónica y su gran aportación estriba en que considera la comunicación de retorno.

Algunos científicos de la conducta humana descubrieron que el proceso explicado por Shannon y Weaver detallaban también a la comunicación humana, además de no contraponerse a la concepción aristotélica, los componentes de este modelo son:

- a) Fuente o emisor
- b) Codificador del mensaje
- c) Mensaje o señal
- d) Canal
- e) Descifrador del receptor
- f) Receptor
- g) Elemento de distorsión (ruido)
- h) Retroalimentación

Wilbur Schramm adapta el modelo de Shannon y Weaver al sistema de comunicación humana. para ello introduce el concepto de la codificación del mensaje por el emisor y la descodificación por el receptor. También considera la percepción psicológica del significado del mensaje.

Para que la percepción del mensaje sea correcta, según este autor, debe existir una condición esencial, la experiencia común del comunicador y el receptor con la clave y el significado del mensaje.

La carencia de la utilización de un lenguaje común produce "interferencias semánticas".

Roman Jakobson considera que los elementos fundamentales del proceso de la comunicación son seis y a cada uno corresponde una función específica, aunque en un mensaje determinado pueden coexistir varias funciones; los elementos del proceso de comunicación según Jakobson son:

- a) Referente

- b) Emisor
- c) Receptor
- d) Mensaje
- e) Canal
- f) Código

La comunicación, señala esta teoría, es la base de todas las relaciones humanas pues une a los individuos en grupos, comunidades o culturas y/o sistemas sociales. El tipo de mensaje, el medio de comunicación y el destinatario, determinan el éxito o fracaso de una decisión basada en la información. Nava (1993) incluye también en este apartado a la Teoría del Procesamiento Humano de Información, considera al cerebro como un sistema con la capacidad de recibir, ordenar, procesar y emitir nuevos mensajes partiendo de la codificación de la información mediante el lenguaje. Entre sus exponentes están: Katz, Kahn, Thelen y Festinger.

La Teoría de la Comunicación Humana sirve al orientador educativo para detectar los factores que interfieren en la comprensión de los mensajes emitidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que realiza la escuela; la transmisión de la cultura y de los valores entre los padres e hijos, así como la información fisiográfica transmitida por el orientador a los orientandos.

Las técnicas más utilizadas por esta teoría son: el Método de Asociación de Palabras de Grados y Sánchez, la Escala de Diferencial Semántico, la Encuesta de Opinión, la Entrevista, además de los medios masivos de comunicación.

2.2.2. Teorías de los Grupos

Las Teorías de los Grupos o Dinámica de Grupos, son diversas teorías metodológicas y técnicas de intervención (Cartwright y Zander, 1980), estudia las "leyes de la interacción del individuo con las instituciones, mediante mecanismos como la cohesión, la moral, el clima y liderazgo que constituye a los grupos" (Nava, 1993).

Esta aproximación según Fernández, Andrade y Ramos (1996), busca una participación más significativa y activa de los grupos, y de sus miembros.

En el trabajo grupal se conjugan las emociones, aptitudes, habilidades, conocimientos y los intereses en relación a su mejor aprovechamiento de estas potencialidades grupales.

El grupo debe identificarse como un conjunto de personas que tienen la oportunidad de encontrarse en un lugar, en un momento exacto y concreto (su contexto); donde, todos los miembros conocen la tarea que comparten, la responsabilidad de realizarla y el deseo de un aprendizaje significativo.

El objetivo final será el de convertirse en un conglomerado cuyas características sean la cohesión, el sentido de pertenencia, la comunicación, la productividad, la creatividad y la madurez, con esto se observará un cambio de conducta individual en el interactuar del grupo y en las notas alcanzadas.

Para que esto pueda realizarse, el papel del orientador debe ser el establecer el ambiente necesario para ello.

Esta concepción permite considerar al proceso de enseñanza-aprendizaje, con sus elementos (profesor, alumno y currículum); donde cada miembro influye directamente en el otro de manera cualitativa, lo que permite siempre la creatividad, el enriquecimiento y avance del grupo y de las personas por separado.

Horacio C. Foladori (1985) señala varias ventajas de las teorías grupales:

- a) Los enfoques grupales estimulan la cooperación entre los individuos por sobre la competencia.
- b) La grupalidad socializa el problema.
- c) La verbalización en el grupo favorece la simbolización.
- d) Desmitificación (cambio del rol) del orientador vocacional.
- e) Las técnicas grupales promueven la capacidad reflexiva.
- f) Las técnicas grupales ayudan a romper los modelos paternalistas.
- g) Las técnicas grupales favorecen la despsicologización de lo vocacional.

Bleger (1964) señala que: "Los integrantes del grupo no solo aprenden a pensar, sino que la apertura de la espiral permite que se aprenda a observar y escuchar, a relacionar las propias opiniones con las ajenas, a admitir que otros piensen de distinto modo y a formular hipótesis en una tarea de equipo. Conjuntamente con esto, los integrantes del grupo aprenden también a leer y estudiar".

Algunos de los representantes de esta teoría son: Lewin, Lippitt, White, Bauleo, Bleger. Estas teorías y sus técnicas ayudan a la orientación educativa para obtener un conocimiento y manejo de la estructura de los grupos humanos en general, así como de los mecanismos para estimular sus capacidades pedagógicas y psicológicas y su interacción con los demás. Las técnicas básicas de esta teoría son: el Sociograma de J.L. Moreno, el Plan de Sprague y Strong, el Plan Johnson, el Asesoramiento Profesional en Detalle y el Sistema Experto: Lider Grid y Lid-Sit de Miguel Angel Rosado Chauvet y cols..

3. Modelo Socioeconómico

La AMPO (Nava,1993) también señala un tercer y numeroso conjunto de teorías denominado por la asociación como Modelo Socioeconómico que incluye teorías: Factoriales, del Desarrollo, Evolutivas y Medioambientales.

3.1 Teorías Factoriales

Las Teorías Factoriales o del Ajuste denominadas como Teoría de Rasgos y Factores, tiene su origen en la psicología evolutiva y diferencial, esta teoría plantea la existencia de rasgos específicos que posee cada individuo como producto del aprendizaje social y la herencia genética. A partir de conocer estos rasgos (aptitudes, intereses y personalidad) el sujeto puede elegir carrera y/o ocupación.

En 1908 Frank Parsons propone un sistema actuarial de rasgos y factores (Beck, 1973),pero es en la década de los veinte que surgen los primeros test para conocer y ayudar al estudiante. Es importante destacar la labor de Binet, Goddard y Yerkes en la construcción de pruebas para medir inteligencia

Para 1939 Thurstone propuso que la inteligencia se entiende mejor en términos de factores múltiples o habilidades mentales primarias, en vez de utilizar una sola escala (el IQ) como la hizo Binet (Espíndola y Martínez); entre ellas se podrían incluir: la comprensión, el razonamiento verbal y numérico, la memoria, la orientación espacial y la velocidad perceptual.

Estas se obtienen a través del "análisis de factores" de una matriz que intercorrelaciona los diferentes puntajes (varianzas) de las pruebas que miden habilidades.

Guilford en los sesenta propuso una teoría que organiza factores dentro de un sistema tridimensional con el cual clasifica las capacidades. Sostiene que las conductas inteligentes

se pueden descomponer en tres factores básicos: operaciones, contenidos y productos (Nickerson, Perkins y Smith, 1985).

Cada uno de esos componentes está representado por varios tipos. Los tipos de operaciones que postula su modelo son: la cognición, el pensamiento convergente y el divergente, la memoria y las operaciones evaluativas. Hay contenidos: conductuales, figurales, semánticos y simbólicos. Los productos son: las unidades, las clases, las relaciones, los sistemas, las transformaciones y las implicaciones.

Las 120 combinaciones posibles de las cinco operaciones, los cuatro contenidos y los seis productos se exponen como representación de la "estructura de la inteligencia completa" y se supone que cualquier actividad intelectual es reducible a uno o más de esas combinaciones. Por otro lado las deficiencias de cualquiera de ellas supondrían límites para la inteligencia (Nickerson, Perkins y Smith, 1985).

Sus principales exponentes son: Parsons, Münsterberg, Claparede, Bachrach, Taylor, Guilford, Super, Anastasi, Tayler entre otros.

Las técnicas y/o instrumentos empleados por esta teoría tienen como meta principal la identificación de los distintos atributos personales y su relación con las familias de carreras y ocupaciones.

En esta teoría el orientador educativo hace uso intensivo de los instrumentos psicométricos y de la estadística descriptiva mediante herramientas como: el Inventario de Intereses Vocacionales de Strong, la Escala de Intereses Vocacionales de Hereford, el Inventario de Preferencias de Kuder, la prueba de Aptitud Diferencial (D.A.T.) de George K. Bennett, Harold G. Seashore y Alexander G. Wesman; la Prueba de Aptitudes de Guilford-Zimmerman.

Existen otros instrumentos psicométricos creados en México entre ellos destacan: el Inventario de Intereses Vocacionales de Luis Herrera y Montes, el Sistema Experto: Decisión de Miguel Angel Rosado Chauvet, Alma Patricia Aduna Mondragón y Epifanio García Mata, el Programa: Decisión Inteligente de Rogelio Oliver e Hijos, el Diagnóstico Vocacional Computarizado de Silvia Alanís Cavazos y Roberto García Cortés y el Sistema de Orientación Profesiográfica por Computadora de Francisco Romo González.

3.2 Teorías del Desarrollo

Las Teorías del Desarrollo o del Concepto de Sí Mismo tienen su origen en D. Super, este propuso que la madurez vocacional va mostrando etapas acordes a la edad cronológica o nivel de desarrollo, a partir de los cuales los sujetos muestran "patrones de carreras" como: estable inestable, de ensayo múltiple o convencional, que son el resultado de la maduración de los factores psíquicos, sociales, biológicos y situacionales" (Nava, 1993).

Super propuso 5 etapas de maduración en las cuales según este autor se va definiendo el concepto de "sí mismo" de las personas, y esta definición va a propiciar la conducta vocacional, las etapas son:

- a) Cristalización (14 a 18 años)
- b) Especificación (18 a 21 años)
- c) Implementación (21 a 24 años)
- d) Estabilización (25 a 35 años)
- e) Consolidación (35 años o más)

Entre sus representantes están: Super, Joedan, Gaubinger, Starishevsky, Matlin, Overstreet, Monsano y Geist, Gribbons y Johnes, Crites, Dilly, O' Connor, Kinnane, Gaubinger, Norell, Combo y Snygg.

3.3 Teorías Evolutivas

3.3.1. Teoría de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma

Dentro del grupo de las Teorías Evolutivas está la Teoría de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma. Esta teoría basa sus postulados en la psicología evolutiva y en el modelo freudiano sobre la evolución de la personalidad y propone que las decisiones implicadas en la elección de carrera u ocupación, se toman en diferentes momentos de la vida de un individuo y que por tanto la elección constituye un proceso continuo e irreversible que comienza en la infancia y termina en los primeros años de la adultez, ocurre durante periodos claramente diferenciados por una serie de compromisos que el individuo adquiere entre deseos y posibilidades y estos son:

- a) De fantasía
- b) Tentativo
- c) Realista

Este último está conformado por 3 etapas (exploración, cristalización y especificación), aquí se encuentran equilibrados los valores del sujeto y la sociedad.

Ginzberg y cols. Consideran que en el proceso intervienen cuatro variables:

- a) Las presiones del medio ambiente
- b) La influencia del proceso educativo
- c) La respuesta emocional de individuo
- d) El valor social que tienen las ocupaciones y/o carreras en el momento de elegirse

Entre los representantes de esta teoría se encuentran: Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma, O'Hara y Tiedman, Davis, Hagan y Strouf, Tucci, Small, Cross y otros.

Se puede predecir que elecciones hará un individuo si se conoce el grado de desarrollo general que ha alcanzado no solo en el psicológico, sino también en lo cultural. Por ello es conveniente incorporar estrategias de promoción del desarrollo antes de que llegue el momento de decidir su proyecto de vida.

En esta teoría las proposiciones y variables le permiten al orientador conocer las relaciones entre el grado de desarrollo psico-social del individuo y el tipo de elecciones que hará si la elección se realiza a temprana hora.

Las técnicas e instrumentos más frecuentes en esta teoría: la Entrevista, el Test de Inteligencia Otis Beta de la A.P.A., el Test de Dominos, el Test de Matrices Progresivas de J. C. Raven, la Prueba de Personalidad de Allport y el MMPI.

3.3.2. Teoría Evolutiva de Tiedman

Otra teoría que incluye Nava Ortiz en la clasificación es la de Tiedman, este autor plantea que los individuos toman una serie de decisiones previas (no una sola) antes de tomar la decisión definitiva sobre la elección de un estudio u ocupación, pero con la característica de ser esta última más elaborada que las anteriores.

Son dos los periodos (con sus respectivas etapas) que necesita un individuo para tomar una decisión definitiva:

Anticipación o preocupación (exploración, cristalización, elección y esclarecimiento)

Instrumentación o adaptación (inducción, reformulación e integración)

Sus representantes clásicos son: Tiedman y O'Hara, Beilin y Dysinger.

Los instrumentos más representativos de esta corriente son: el Inventario de Valores Sobre el Trabajo y el Inventario del Desarrollo de Carreras de Super.

3.4 Teorías Medioambientales

Nava Ortiz (1993) agrupa bajo el rubro de Teorías Medioambientales cinco teorías fundamentales:

- a) Tipológica de Holland
- b) Toma de decisiones
- c) Economicista
- d) Sociocultural
- e) Teoría General o Interdisciplinaria

3.4.1 Teoría tipológica de Holland

Holland (1971) señala que en cada etapa de la vida debemos afrontar decisiones vocacionales, esta teoría tiene varios supuestos básicos:

- a) La elección de vocación es una expresión de la personalidad.
- b) La elección vocacional de una persona es producto de su vida y no de una decisión independiente de su pasado, lo "intereses vocacionales" son sencillamente otro aspecto de la personalidad.
- c) Los inventarios de intereses son inventarios de personalidad.
- d) Elegir una ocupación es un acto expresivo que refleja la motivación, los conocimientos, la personalidad y la habilidad. Las ocupaciones representan un modo de vida, un ambiente más que una serie de funciones o habilidades laborales aisladas.
- e) Los estereotipos vocacionales poseen significados psicológicos y sociológicos confiables e importantes.
- f) Los individuos de una vocación dada tienen personalidades e historias similares de desarrollo personal
- g) Como las personas de un grupo vocacional tienen personalidades, responderán del mismo modo a muchos problemas y situaciones y crearán ambientes interpersonales característicos
- h) En la vocación, la satisfacción, la estabilidad y el logro dependen de que haya congruencia entre la personalidad propia y el ambiente en que se trabaja (compuesto en gran parte por otras personas).
- i) Los conocimientos sobre la vida vocacional están desorganizados y, a menudo, aislados del cuerpo principal del conocimiento psicológico y sociológico.

Holland (Nava, 1993) afirma que la elección de una carrera representa la extensión de la personalidad y un intento de ampliar el estilo del comportamiento individual en el contexto de la vida ocupacional. Esto es, las personas proyectan sobre sus títulos profesionales y ocupacionales sus puntos de vista sobre ellas mismas y del mundo laboral que prefieren.

Preferencias que corresponden a su nivel de inteligencia y autoevaluación donde están implicados factores culturales, económicos, individuales. Cuya estabilidad personal es el resultado de la correlación con su ambiente laboral. Cuando una persona tiene pocos conocimientos acerca de una ocupación, utilizará los estereotipos que tiene sobre ella.

"Tipo" o estereotipo es el modelo que sirve para medir a la persona real. Cada tipo es producto de una interacción característica entre una herencia determinada y una variedad de factores culturales y personales que incluyen a otras personas semejantes: padres, otros adultos, clase social, cultura y ambiente físico.

Con base en tal experiencia, la persona elabora formas habituales en el desempeño de tareas que le presenta su ambiente psicológico, social y físico, sin excluir las situaciones vocacionales.

Su herencia biológica y social, unida a su historia personal, crea una serie característica de capacidades, habilidades perceptivas y puntos de vista, como metas vitales, valores, autoconceptos (como se ve y se evalúa a sí mismo) y conducta de enfrentamiento (métodos típicos para afrontar los problemas cotidianos). Por ello, un tipo es una compleja síntesis de características personales.

Un tipo de personalidad determinado domina cada ambiente, y éste queda tipificado por situaciones físicas que plantean problemas y tensiones especiales. Cuando las personas se reúnen, crean un ambiente que refleja su tipología. Así, es posible valorar un ambiente en los mismos términos que se valora a las personas individualmente.

Las personas buscan ambientes y vocaciones que les permitan ejercer sus habilidades y capacidades, expresar sus actitudes y valores, dedicarse a la solución de problemas o a actividades agradables, y evitar las desagradables.

La persona realiza su búsqueda de ambiente de muchas maneras, a distintos niveles de conciencia y por un largo periodo.

Partiendo de la idea del ajuste entre el individuo y su elección laboral, Holland definió seis ambientes de trabajo que corresponden a otros tantos tipos de personalidad, estos son:

- a) Realista
- b) Intelectual
- c) Social
- d) Convencional
- e) Emprendedor
- f) Artístico

A mayor correlación positiva entre personalidad y trabajo se obtendrá estabilidad en la elección, y mejor realización profesional.

Entre sus exponentes están: Holland, Schultz y Blocher, Stockin, Ashby y Wall, y Osipow.

Las técnicas o instrumentos más utilizados para la aplicación de esta teoría son: el Inventario de Intereses Vocacionales de Strong, el 16 P.F. de Raymond y B. Cattell (Cuestionario de 16 Factores de Personalidad), el Esquema de Reacción Diferencial de Gough, el Inventario de Filosofía Personal de Barron, la Escala de Valores de Stodtbeck, el Inventario de Autodescripción de Ghisellie y el Instrumento de Investigación de Actitudes para Padres del NMSS (National Merit Student Survey).

3.4.2. Teoría de la Toma de Decisiones

La Teoría de la Toma de Decisiones señala que debe proporcionarse al individuo asesoramiento durante el proceso de elección de estudio u ocupación, esta teoría cuenta con dos posiciones en cuanto al como asesorar. La primera postura es la de Gelatt, quien señala que las decisiones tienen dos factores principales:

El individuo es el que debe tomar la decisión

La información que proporciona distintos cursos de acción y probabilidades de éxito

Hilton encabeza la segunda propuesta, este autor menciona que la variable relevante de una decisión es la disonancia cognoscitiva que se expresa como el esfuerzo por reducir las inquietudes de carácter psicológico o social producidas por la urgencia de decidir.

Los representantes principales de esta aproximación son: Edwards, Gelatt, James, Hilton, Girschick, Simon, Festinger y Katz, Hills, Hershenson y Roth.

Esta teoría se apoya en técnicas de la informática (Nava, 1993), haciendo uso intensivo de bases de datos referidos tanto a las características individuales como a las características de las carreras y ocupaciones. La mayor parte de los instrumentos utilizados bajo esta teoría

consisten en programas computarizados como el Sistema Experto: Decisión de Miguel A. Rosado Chauvet y cols., El Diagnóstico Vocacional Computarizado de Roberto García Cortés y Silvia Alanís, el Programa Decisión Inteligente de Rogelio Oliver e hijos y el de Orientación Profesiográfica por Computadora de Francisco Romo González, entre otros.

3.4.3. Teoría Economicista

Por otra parte la Teoría Economicista considera que la distribución de los individuos en las distintas carreras u ocupaciones está determinada por factores económicos, las personas realizan sus elecciones en función de ventajas económicas según Smith, Senior y Mill. Por otra parte Clark dice que toda elección está determinada por las leyes de la oferta y la demanda.

Parnes señala que los individuos continúan eligiendo estudios o empleos que signifiquen seguridad y permanencia en su trabajo. Como exponentes están: Smith, Senior, Mill, Clark, Parnes, Myers y Schultz, Rottenberg y Thomas.

Los instrumentos y técnicas más usuales para trabajar bajo esta teoría son entre otros: el Subtest B.G. 6 de Bonardel, las Pruebas de Aptitudes Diferenciales (D.A.T.) de George K. Bennett, Harold G. Seashore y Alexander G. Wesman. Así mismo, deben complementarse cualquiera de estos instrumentos con un análisis de la dinámica económica y social utilizando para ello los indicadores económicos del Banco de México y de organismos que integran datos sobre macroindicadores, ramas productivas en expansión y señales del mercado como el INEGI, a través del Censo General de Población y Vivienda, el Sistema de Cuentas Nacionales de México, la Encuesta Nacional de Empleo y los Censos Económicos por entidad federativa entre otros.

3.4.4. Teoría Sociocultural

Basada en la sociología industrial la Teoría Sociocultural "propone que el factor más importante en la determinación de una elección de estudios u ocupaciones en los individuos es la influencia de la cultura y la sociedad en la que vive de conformidad con las metas y objetivos que aprenden a valorar. La subcultura, la comunidad y el rol que juegan la escuela y todo lo que implica la educación formal, aunado a la familia como grupo de contacto más cercano, es lo que determina el grado de aceptación o rechazo hacia ciertas carreras u ocupaciones" (Nava, 1993).

Esta aproximación señala que el factor más importante de la elección es la influencia cultural, algunos autores señalan que la conciencia de clase del sujeto y la identificación desarrollada hacia el grupo de referencia, son también determinantes en la elección. Mc Guire y Blockman afirman que el rol y el status son factor de influencia el la elección. Otros teóricos señalan que la información sobre ocupaciones está relacionada directamente con la situación socioeconómica familiar.

Dentro de esta corriente destacan: Lipsett, Swell, Heller y Straus, Hollingshead, Bendix y Malm, Mc Guire y Blockman, Super y Bachrach, Friend y Haggard, Ginzberg, Centers, Roe y Siegelman, Siegelman, Crites y Caplow.

Los instrumentos más utilizados por esta teoría son (Nava, 1993): La Ficha Socioeconómica, el Sociograma de J.L. Moreno, La Encuesta Pública y el Análisis Institucional de Bohoslavsky, entre otros.

3.4.5. Teoría General o Interdisciplinaria

Finalmente dentro del grupo medioambientalista esta la Teoría General o Interdisciplinaria, esta aproximación señala que son múltiples las variables que intervienen en la elección vocacional, por esta razón son diversas las disciplinas (básicamente la psicología, sociología y la economía) que pueden explicar este proceso de decisión.

Blau y otros teóricos mencionan que el ingreso al mercado ocupacional no está determinado solo por las preferencias individuales, sino también por las prácticas sistemáticas de selección que establecen los sectores ocupacionales según la división internacional del trabajo y su dinámica interna.

Entre sus representantes están: Blau, Gustad, Jessor, Parnes y Wilcock.

Las técnicas utilizadas por esta teoría se derivan de disciplinas como la pedagogía, la psicología, la sociología, la economía, la educación, la antropología, la historia, la filosofía y la informática entre otras; que hacen su propuesta de manera integrada bajo el método de totalidad el cual estudia al sujeto en interdependencia con la dimensión política, económica, social y educativa, y el efecto que ejerce el todo sobre sus vivencias (Nava, 1993).

1.5 HABILIDADES PERSONALES DEL PROFESIONAL DE LA ORIENTACION

Leona Tyler menciona que no hay consenso acerca de las cualidades de los orientadores, ni la manera de medirlas o evaluarlas. No se conoce en orientación una combinación óptima de características personales. Hay una gran diversidad de tipos de personalidad que funcionan con éxito en la práctica de la orientación.

Aunque no hay coincidencia en las características personales del "buen" orientador, George Hill (1973) y Leona Tyler (1972), coinciden al proponer seis cualidades personales que caracterizan al orientador o consejero efectivo:

1. Fe (confianza) en cada individuo.

1.1 Confianza en las capacidades y/o habilidades para el cambio y la maduración de la personas.

2. Apego o devoción ante los valores humanos.

2.1 Reconocer la validez de otros sistemas de valores.

2.2 Preocupación por el individuo como persona.

2.3 Respeto y aprecio por la individualidad.

2.4 No anticipar opiniones acerca de la conducta observada, dar y mostrar una buena acogida a la otra persona, sin importar sus defectos (aceptación).

2.5 Experimentar lo que siente y piensa el orientando en un momento determinado (comprensión empática).

2.6 Conocer clara y completamente lo que el alumno quiere dar a entender (comprensión).

3. Interés por el hombre y su mundo.

3.1 Inclínación por conocer las causas de la conducta del hombre, y la influencia que ejerce la naturaleza y la sociedad sobre este.

4. Amplitud de criterio.

4.1 Respetar intereses, actitudes y creencias diferentes.

4.2 Actitud receptiva ante nuevas ideas.

4.3 Capacidad para cambiar de punto de vista.

5. Comprensión del Yo.

5.1 Autocomprensión de: valores, sentimientos y necesidades.

5.2 Reconocimiento de limitaciones

5.3 Manejo de personalidad para que esta no influya negativamente en el trabajo.

5.4 Estabilidad emocional.

6. Vocación o dedicación profesional.

6.1 Elección de la orientación como una profesión y como un medio para ayudar a los individuos en el desarrollo de sus potencialidades.

El orientador tiene que sentir un interés sincero y autentico por cada alumno; debe existir armonía entre lo que dice, hace y sus valores (sinceridad o congruencia). La principal habilidad del profesional de la orientación es la comunicación de que comprende lo que el alumno está tratando de expresar, esta comunicación debe ser afectuosa y sincera (Tyler, 1972).

CAPITULO II

**LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DE
MEXICO**

2.1 LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DE MEXICO

La génesis de la educación media superior se remonta a los primeros años de la vida de nuestra nación, la "Revista Educativa" en 1994 señalaba a grandes rasgos los orígenes y desarrollo de ésta:

"La Reforma de la Enseñanza Superior se da con el establecimiento de la Dirección General de Instrucción Pública en 1833, donde se establecen formalmente los estudios preparatorios.

En los inicios de la Educación Media Superior, Gabino Barreda conjunta las ideas liberales y el positivismo que orienta a la Escuela Nacional Preparatoria, lo cual se reafirma más tarde con los ideales de Justo Sierra.

En 1922 se establece el carácter propedéutico del Bachillerato en el Plan de Estudios para la Escuela Nacional Preparatoria. En 1956 los planes de estudio renuevan sus objetivos con la característica de resaltar los aspectos científicos y formativos del nivel, y que desde la década de los sesenta abarca tres años de duración.

En el año de 1982 debido al gran número de planes de estudio y modalidades existentes y con el objeto de lograr unidad en dicha estructura curricular, se llevo a cabo el Congreso Nacional del Bachillerato en Cocoyoc, Morelos, en donde se establece su carácter formativo e integral así como un tronco común y la característica de ser propedéutico".

Pese a que ya existían a finales de la década de los años setenta en el Estado de México diversas instituciones de educación media superior como: preparatorias incorporadas a la UNAM y a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), escuelas tecnológicas dependientes de la SEP (CBTIS, por ejemplo), CCH Naucalpan, etc..

La oferta educativa en la entidad era insuficiente debido en parte al recorte de la matrícula de bachillerato en la UNAM y el IPN, y por otro lado a la gran demanda del servicio en el interior del estado, donde había muchas comunidades en las cuales no existía ninguna escuela de nivel bachillerato.

En el ciclo escolar 1981-1982, se inaugura la primera escuela preparatoria oficial dependiente de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS) del Gobierno del Estado de México. "Con base en los acuerdos del Congreso Nacional del Bachillerato celebrado en Cocoyoc, Morelos del 10 al 12 de marzo de 1982, en los acuerdos 71 y 77 de la Secretaría de Educación Pública (del 24 de mayo y 2 de septiembre de 1982 respectivamente) y teniendo como fundamento los "programas maestros" elaborados por la propia SEP, La Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México, elaboró su plan de estudios y los programas correspondientes del ciclo bachillerato para las escuelas preparatorias estatales" (SECyBS, 1992).

Dos ciclos escolares después (1984-1985) existían diez escuelas de nivel medio superior dependientes de la SECyBS. Pero al año siguiente de manera espectacular, se crean 38 escuelas más (34 en el interior de escuelas normales estatales llamadas preparatorias anexas).

También durante el ciclo 1984-1985, se aprueba un nuevo plan de estudios con organización semestral, dividido en dos fases (SECyBS, 1992):

- a) un tronco común de 4 semestres de formación general
- b) un área propedéutica o de bachillerato específico, durante los últimos semestres

A partir del ciclo 86-87 las preparatorias estatales han crecido en un promedio de 10 escuelas por año (SECyBS, 1992), llegando a ser en el ciclo 96-97, 147 escuelas oficiales. En el año escolar 1994-1995 se implementó un nuevo cambio en el plan de estudios, el cual establece un bachillerato de seis semestres de formación general, con una concepción diferente llamado: Sistema Curricular.

2.2 OBJETIVOS DEL SISTEMA CURRICULAR

Para poder entender mejor el Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE), en el nivel medio superior del sistema educativo del Estado de México, es necesario presentar algunas de las principales características del Sistema Curricular.

Esta concepción curricular parte de la idea de que, debe darse un “desarrollo integral del país” y que este debe ocurrir, a partir de un “proceso de transformación social y económico”, en el cual debe participar “el sistema educativo” (SECyBS, 1995).

Este proceso de transformación social y económica gradual, tiene tres fuerzas impulsoras: la modernización económica cifrada en una “estrategia globalizadora”, una mayor participación de la sociedad civil y las reformas del estado.

La educación se transforma para (SECyBS, 1995):

- a) integrarse al TLC
- b) formar recursos humanos para solucionar problemas nacionales
- c) desarrollar ciencia y tecnología

El sistema curricular tiene sus orígenes en:

- a) revisión y evaluación del curriculum estatal
- b) análisis de la situación académica del bachillerato a nivel nacional
- c) nuevas necesidades académicas del bachillerato

“Esta concepción curricular comienza a traducirse y aplicarse en ... tres tareas fundamentalmente” (SECyBS, 1995):

- a) diseño, aplicación y evaluación de programas
- b) la administración y organización escolar
- c) discurso y práctica pedagógica docente

La estructura formal de planes y programas de estudio del Sistema Curricular, deben ser “un elemento que propicien la congregación de una finalidad esencial: Crear un perfil del bachiller de cara al siglo XXI, con una serie de competencias básicas y campos de conocimiento” (SECyBS, 1994).

El Plan de Estudios señala como Fines del Bachillerato:

“El Bachillerato es la formación que antecede a la especialización y quizá la última instancia donde el bachiller obtiene la información sobre la cultura universal.

La educación media superior propedéutica proporciona al alumno los elementos culturales necesarios para que adopte crítica y conscientemente las concepciones filosóficas de su tiempo.

Esta modalidad educativa permite al alumno el acceso al conocimiento científico para ponerlo en práctica en el proceso de aprendizaje de las ciencias fundadas en tres principios básicos: observar, racionalizar y aplicar.

El bachiller adquiere una cultura mediante su participación colectiva en forma crítica, activa y consciente para transformar su medio. El alumno obtiene los elementos metodológicos para el manejo de las ciencias y para el desarrollo del autoaprendizaje necesario para su formación”.

El perfil esperado del bachiller, está dado por cinco áreas o “características” generales que debe cubrir el egresado (SECyBS, 1994):

a) Lenguaje y comunicación

- * expresarse correcta y eficientemente en forma oral y escrita
- * usar técnicas de autoaprendizaje
- * habilidad para reconocer diferentes propósitos y métodos de escritura
- * interpretación de puntos de vista de un escritor

b) Ciencias Sociales y Humanidades

- * interpretar situaciones económicas, políticas e histórico-sociales
- * explicarse las transformaciones actuales del país
- * “participar consciente y activamente en el mejoramiento del país”

c) Matemáticas

- * habilidad para reformular y resolver problemas en términos matemáticos
- * aplicar matemáticas en sistemas computacionales
- * desarrollar la reflexión

d) Ciencias Naturales y Experimentales

- * emplear lenguajes y métodos de información científico-tecnológico y social
- * realizar consultas e investigaciones sencillas explicativas de los fenómenos de su entorno

e) Formación Complementaria

- * poseer información sobre el contexto y sobre sí mismo para elegir racionalmente una carrera profesional
- * promover el uso racional de los recursos naturales
- * realizar activismo ecológico
- * poseer conocimientos que le permitan incorporarse vocacional y académicamente a estudios superiores
- * cuidar y rescatar el patrimonio cultural de la comunidad

El Plan de Estudios trata de concretar lo anterior, en tres objetivos:

“ Formar en el alumno las actitudes, habilidades y destrezas que lo orienten, preparen y estimulen para el autoaprendizaje.

Fomentar la capacidad de abstracción e interés por una actitud científica.

Desarrollar en el bachiller el lenguaje lógico- matemático como instrumento para abstraer, representar y operar con conceptos y fenómenos naturales, sociales y culturales, además conocerá sistemas automatizados para procesar información”.

2.3 ESTRUCTURA DEL SISTEMA CURRICULAR

El plan de estudios de la preparatoria del Estado de México se estructura en base a tres niveles:

- a) áreas curriculares
- b) en el segundo nivel se presentan las materias en que se subdividen los contenidos de cada área
- c) asignaturas las cuales tienen valor administrativo

AREA		NUMERO DE MATERIAS	NUMERO DE ASIGNATURAS
LENGUAJE Y COMUNICACION	Y	5	10
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	Y	4	11
MATEMATICAS		1	7
CIENCIAS NATURALES Y EXPERIMENTALES	Y	5	11
FORMACION COMPLEMENTARIA		2	9
TOTAL=5		17	48

La orientación educativa es una asignatura única que corresponde a la materia denominada Servicios Cocurriculares, y que pertenece al área de Formación Complementaria (SECyBS, 1994).

El Departamento de Educación Media Superior, en su Manual de Funciones (1994) señala que los agentes interventores en las acciones educativas de las preparatorias estatales oficiales son:

- a) personal docente
- b) personal administrativo
- c) personal manual
- a) alumnos

Dentro del grupo denominado "personal docente" están ubicados en orden de autoridad: director, subdirector, secretario escolar y personal académico (orientadores y profesores).

Los orientadores, tienen las siguientes funciones que se expresan en cuatro áreas:

- a) docencia e investigación
- b) difusión y extensión
- c) psicopedagogía
- d) administración

2.4 ORIGENES DE LA ORIENTACION EN EL ESTADO DE MEXICO

En el Estado de México, en la primera mitad de la década de los cincuentas, se hacen intentos para introducir de manera formal el servicio de orientación en escuelas secundarias de la ciudad de Toluca, pero es hasta finales de los años setenta, que este se amplía al resto de la entidad y en diferentes niveles educativos.

Los primeros programas de orientación estatales están basados en la propuesta de Herrera y Montes (Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS), 1988). Debido tal vez en buena medida, a las relaciones que entabló con autoridades educativas y profesionales mexiquenses en los cincuentas y sesentas (Alvarez, 1987).

La creación del servicio de orientación en el Estado de México, ha arrastrado las deficiencias y errores de la práctica de la profesión en nuestro país (Gayol, 1979): adopción acrítica de principios y técnicas, indefinición de tareas, desarticulación entre fines y realidad, escasa conciencia de la problemática social y educativa, deficiente preparación de los orientadores, etc..

Esta situación hizo necesario a un profesionista "especializado" en la problemática escolar (el orientador), dicho profesional debería detectar, prevenir y resolver las dificultades que tuvieran los alumnos en su aprendizaje. Infortunadamente se desperdició la oportunidad de generar una verdadera práctica orientadora que pudiera apoyar la labor educativa.

Lo que se hizo fue adaptar y adoptar la propuesta de Herrera y Montes con todas las desventajas profesionales (para los orientadores) que esta implicaba, pero con todos los beneficios que a los directores y demás autoridades escolares reportaba, pues por el mismo sueldo el orientador podía desempeñar actividades que ahorran salarios y reducen los costos de operación de las escuelas (vigilancia, administración, enfermería, mantenimiento, etc.), es conveniente señalar que las escuelas estatales no reciben ningún apoyo económico y/o material por parte del gobierno para su funcionamiento, el estado solo paga el salario de los docentes y construye el edificio escolar (a medias), el salario del personal manual y administrativo, y material de trabajo de la escuela corre por cuenta de los padres de familia por medio de cuotas de inscripción "oficiales".

2.5 EL SERVICIO DE ORIENTACION EN LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR DEL ESTADO DE MEXICO

El Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE) es el programa que establece y delimita las actividades que realizan los orientadores (marca líneas generales de trabajo) en las preparatorias oficiales del Estado de México.

Es definido como un "proyecto alternativo de orientación educativa" (SECyBS, 1995) es concebido como un programa "dúctil con apertura", que se trabaja en el aula y fuera de ella en los espacios institucionales.

Se concibe a la orientación educativa como un "servicio académico especializado" que ayuda al cumplimiento del perfil del bachiller propuesto por las autoridades del Estado de México.

Para el DOROE la orientación es una práctica social e histórica; que se ha conformado en un “campo de conocimiento pedagógico”, dedicado a explicar e intervenir en los factores multicausales que se presentan en la toma de decisiones, que un determinado sujeto adopta respecto a su proyecto de vida.

El DOROE pretende cambiar y/o modificar las funciones y la práctica del orientador, surge de (SECyBS, 1995):

- a) la revisión histórica del desarrollo de la orientación mexicana
- b) experiencias y aportes en la orientación del Estado de México
- c) exigencias académicas del nuevo plan de estudios (sistema curricular)

En el DOROE se concibe al orientador con un “perfil de desempeño profesional” el cual le exige (SECyBS, 1995):

- a) conocimientos básicos acerca de la teoría y la práctica de la orientación educativa
- b) conocimientos pedagógicos y psicopedagógicos sobre la triada; estudiante, sociedad y escuela
- c) habilidad en la entrevista y en la comunicación
- d) capacidad para el manejo grupal
- e) promover las competencias en la lectura
- f) promover las competencias en el estudio, las cuales favorezcan la producción del conocimiento
- g) manejo de información
- h) experiencia en el ámbito educativo
- i) aptitudes analíticas y sintéticas
- j) valores y actitudes positivas hacia las personas

Se establece y enfatiza en el DOROE que el orientador no es prefecto, ni auxiliar administrativo, ni cubre clases o sirviente de la dirección.

La orientación educativa es oficialmente concebida como:

- a) una asignatura curricular con valor crediticio (materia obligatoria), integrada al área de formación complementaria
- b) un servicio que integra “la organización y personal docente destinados al apoyo académico complementario... para satisfacer las necesidades en la formación del bachiller”

Se establecen como objetivos del DOROE (SECyBS, 1995) los siguientes:

- a) consolidar el servicio educativo
- b) promover el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes y capacidades que impulsen la autoestima, confianza y automotivación del alumno
- c) generar experiencias significativas acordes a las exigencias del avance tecnológico y científico; así como las dirigidas a la satisfacción de las necesidades, aspiraciones e inquietudes académicas del bachiller
- d) que el alumno sea analítico, crítico y reflexivo para que genere alternativas de solución a su problemática familiar y escolar
- e) ayudar a la toma de decisiones exitosas, oportunas y confiables
- f) generar las condiciones académicas y escolares que faciliten el tránsito armónico y eficaz de la preparatoria al nivel superior

Las áreas de trabajo que contempla el DOROE son:

- a) desarrollo de habilidades cognitivas
- b) desarrollo del adolescente
- c) orientación escolar y profesional

- d) diseño del plan de vida del bachiller
- e) investigación para la orientación educativa con 3 líneas de investigación (mejoramiento de la práctica del orientador, estudio del adolescente y contexto socioeconómico)

Integran al DOROE tres tipos de elementos (programas) :

- a) programas cocurriculares o intergrupales (a desarrollarse en la clase formal)
- b) programas de atención socioinstitucional o extragrupal
- c) programas de apoyo al mejoramiento del servicio de orientación educativa (planeación e investigación)

Los programas que elaboran los orientadores deben considerar:

- a) lineamientos del DOROE
- b) necesidades y condiciones institucionales y/o de los alumnos

CAPITULO III

METODO

METODO

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Las características profesionales del orientador son un factor que influye en la aceptación del servicio de orientación en las escuelas preparatorias oficiales del sistema educativo del Estado de México, en el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl?

3.2 JUSTIFICACION DEL PROBLEMA

Al realizar la revisión bibliográfica para mi trabajo en las tesis de la facultad me llamó la atención el hecho de que, son pocas las investigaciones sobre sistemas y subsistemas educativos en la república diferentes a la UNAM y la SEP. Esta sencilla observación dice mucho sobre la situación de la investigación educativa del país: la investigación en el área educativa es generada por unas pocas instituciones educativas públicas, principalmente ubicadas en el DF.

Tal vez mi observación no sea exacta, ni novedosa, pero permite tener una idea de la escasa presencia de la investigación educativa en otras entidades y sistemas escolares. Por lo anterior, mi trabajo pretende investigar un aspecto (la práctica de la orientación) del quehacer cotidiano del sistema educativo del Estado de México.

El Estado de México a generado el mayor sistema de educación estatal en el país. En la década pasada el gobierno de la entidad inició la modalidad de educación media superior, de 17 años a la fecha este nivel de enseñanza a tenido un espectacular crecimiento en su matrícula, 53 000 alumnos en 1996 que cursaban preparatoria en el estado, en contraste con los 46 520 de la ENP y los 72 794 del CCH que reportaba Sapes Iñiguez (1993) a inicios de la presente década.

En lo referente al área de orientación, el gobierno del estado ha mostrado un gran interés (en lo formal), pues el orientador mexiquense atiende anualmente a 100 educandos en promedio, mientras en el CCH es de 3 650 alumnos y en la ENP es de un orientador por cada 541 estudiantes (Sapes, 1993):

Los datos anteriores nos dan una imagen del sistema de educación media superior (preparatorias oficiales) del Estado de México, como una modalidad joven y en expansión poblacional, con una gran preocupación por la práctica de la orientación.

Infortunadamente existen pocos artículos e investigaciones publicadas y disponibles sobre la orientación en el estado, y fuera de el muchos menos.

La presente investigación intenta contribuir a la descripción de las características del orientador en el Estado de México específicamente en el nivel medio superior, a partir de la aportación de datos sobre las características profesionales de los orientadores. Además se pretende saber cuales son las actitudes que tienen los beneficiarios del servicio de orientación (alumnos, docentes y directivos) acerca de las actividades del orientador.

3.3 HIPOTESIS

Hi = Las características profesionales del orientador influyen en el la actitud de los estudiantes, docentes y directivos hacia el servicio de orientación en las escuelas preparatorias oficiales del Estado de México del municipio de Ciudad Nezahualcóyotl.

Ho = Las características profesionales del orientador no influyen en el la actitud de los estudiantes, docentes y directivos hacia el servicio de orientación en las escuelas preparatorias oficiales del Estado de México del municipio de Ciudad Nezahualcóyotl.

3.4 VARIABLES

Variable independiente: características profesionales del orientador

Variable dependiente: juicio de aceptación ó rechazo del servicio de orientación

3.5 DEFINICION CONCEPTUAL DE VARIABLES

Variable independiente: características profesionales del orientador

Son las capacidades, rasgos ó atributos que distinguen (Enciclopedia Técnica de la Educación,1975) la actividad del orientador de algún otro oficio ó empleo. Las características profesionales del orientador están dadas por tres componentes:

a) La preparación académica de este profesional.

Los grados académicos ó títulos adquiridos en una escuela superior tras la realización de los correspondientes estudios (Murga, 1981) y/o acreditación de los programas de formación, los cuales requieren Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (Nava, 1993).

Se entienden como grados académicos, la licenciatura y los posgrados ó estudios realizados después de ésta (diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados) (Nava, 1993).

Otro importante aspecto de la preparación académica es la actualización profesional, la que se entiende según José Nava (1993) como, actividades académicas que generalmente no exigen de los participantes prerrequisitos académicos, son impartidos por instituciones particulares y/o oficiales, sus programas no requieren Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, su objetivo fundamental es renovar ó actualizar los conocimientos adquiridos previamente.

b) Experiencia profesional en educación y orientación.

Esta puede ser definida como " el conocimiento que se adquiere gracias a la práctica y observación de un oficio, empleo ó profesión (Enciclopedia Técnica de la Educación,1975). En este caso nos referimos a la experiencia ganada en el campo de la educación, principalmente en el Estado de México y especialmente en el área de la orientación de esa entidad.

c) Conocimientos generales de orientación.

Son los conceptos, teorías ó explicaciones más usuales ó difundidas en México, acerca de diferentes tópicos ó problemas del campo de la orientación. Se analizan aquí las principales teorías ó corrientes explicativas sistemáticas (Kerlinger, 1975) de esta profesión, Así como los métodos ó procedimientos ordenados y sistemáticos para realizar la orientación (Olea y Sánchez, 1980).

Aunque lo siguiente pudo haberse incluido en cualquiera de los dos puntos antes mencionados, por la relación existente entre modelos teóricos y práctica profesional, en este apartado se habla de los instrumentos ó herramientas que usa el orientador en su trabajo, así como del conjunto de reglas y operaciones para el manejo de los instrumentos que auxilien al individuo en la aplicación de los métodos (Rojas, 1982).

También se consideran en esta sección a las capacidades ó habilidades de la persona para realizar trabajo en orientación.

Variable dependiente: juicio de aceptación ó rechazo del servicio de orientación

Es el reconocimiento y la aceptación de utilidad del conjunto de servicios que integran a cualquier programa de orientación (Hill, 1973) por parte de los supuestos beneficiarios de éste.

El Estado de México en su sistema escolar, reconoce a tres grupos de beneficiarios del servicio de orientación en sus escuelas: alumnos, profesores y directivos (director, subdirector y secretario).

3.6 DEFINICION OPERACIONAL DE VARIABLES

Variable independiente: características profesionales del orientador

Se definieron a estas, como los atributos ó capacidades que distinguen a los orientadores de otros profesionales de la educación. Se consideraron 3 características profesionales principales:

1. preparación académica general

1.1 grados académicos obtenidos, esto es licenciatura y posgrado (diplomados, especializaciones, maestría y doctorado).

1.2 participación en cursos de actualización (conferencias, cursos, talleres, reuniones profesionales).

2. experiencia profesional en educación y orientación

2.1 tiempo laborado y funciones desempeñadas en otros sistemas ó modalidades educativas.

2.2 antigüedad en diferentes puestos y/o niveles educativos del Estado de México.

2.3 conocimientos generales de orientación

Se determinaron estos, a partir de los que conocen y utilizan los orientadores en su labor cotidiana.

2.3.1 teorías y métodos usados de manera más frecuente.

2.3.2 técnicas e instrumentos frecuentemente utilizados.

2.3.3 habilidades personales del profesional para la orientación.

Variable dependiente: juicio de aceptación ó rechazo del servicio de orientación (DOROE)

Fue definido como la identificación y aceptación de la utilidad del conjunto de actividades y servicios que integran el programa de orientación de las preparatorias oficiales del Estado de México por parte de los supuestos beneficiarios de este

Se analizaron 3 grupos principales de actividades, los cuales son señalados en el programa oficial de orientación (DOROE) (SECyBS,1995):

1. Intergrupales ó cocurriculares (realizadas en la hora de clase formal)
 - 1.1 detectar si se impartieron los temas oficiales en clase:
 - 1.1.1 desarrollo de habilidades cognitivas
 - 1.1.2 desarrollo del adolescente
 - 1.1.3 orientación escolar y profesional
 - 1.1.4 diseño del plan de vida del bachiller
 - 1.2 conocer si se tocaron en clase temas diferentes a los oficiales.
 - 1.3 determinar si los contenidos vistos en clase son valorados como útiles en la vida escolar y personal.
 - 1.4 conocer la calidad de las clases de orientación.
2. Actividades extragrupo o socioinstitucionales, definidos por otros autores como servicios de orientación (Hatch y Costar, 1981) (Rodríguez, 1991):
 - 2.1 determinación de los servicios de orientación existentes:
 - 2.1.1 servicio de expedientes de alumnos (recolección evaluación, clasificación e interpretación de información sobre el estudiante)
 - 2.1.2 servicio de información académica y profesional
 - 2.1.3 servicio de asesoramiento (consejo y entrevista)
 - 2.1.4 servicio de consulta para directivos, profesores y padres
 - 2.1.5 servicio de orientación grupal y colectiva
 - 2.1.6 servicio de colocación y seguimiento
 - 2.2 conocer la calidad y utilidad de los servicios de orientación.
3. Actividades del área de apoyo para el mejoramiento del servicio de orientación educativa
 - 3.1 planeación
 - 3.1.1 determinar si esta se realiza y con que características
 - 3.1.2 utilidad para la vida escolar
 - 3.2 investigación.
 - 3.2.1 conocer si ésta existe
 - 3.2.2 saber si se efectúa esta en las 3 líneas oficiales (mejoramiento de la práctica del orientador, estudio del adolescente, contexto socioeconómico)
 - 3.2.3 conocer si existen líneas alternas de investigación
 - 3.2.4 saber si es considerada la investigación como importante y/o útil por los miembros de la comunidad escolar

El Estado de México reconoce a tres grupos de beneficiarios del servicio de orientación dentro de sus preparatorias: los alumnos, los profesores y los directivos (director, subdirector y secretario). A estos se les preguntó acerca de las áreas ó actividades del DOROE arriba señaladas.

3.7 MUESTRA

La investigación se realizó en escuelas preparatorias oficiales del municipio de Ciudad Nezahualcóyotl, dependientes del Departamento de Educación Media Superior perteneciente a la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México.

La población de trabajo estuvo formado por 10 escuelas preparatorias oficiales del municipio de Ciudad. Nezahualcóyotl:

- a) Preparatoria anexa a la normal No. 1
- b) Preparatoria anexa a la normal No. 2
- c) Preparatoria anexa a la normal No.3
- d) Preparatoria anexa a la normal No. 4
- e) Preparatoria oficial No. 12
- f) Preparatoria oficial No. 18
- g) Preparatoria oficial No. 28
- h) Preparatoria oficial No. 82
- i) Preparatoria oficial No. 86
- j) Preparatoria oficial No. 95

Por muestreo solo se trabajó en 4 escuelas del municipio, en cada una de ellas se encuestó a 4 grupos de sujetos:

- a) orientadores

Son todos aquellos que tienen nombramiento de "pedagogo B" y que integran el departamento de orientación de la escuela.

- b) alumnos

En esta categoría fueron considerados los estudiantes que estaban cursando el tercer año de preparatoria en la institución estudiada, y que sus 2 años anteriores los hubieran cursado en la misma escuela.

- c) docentes

Se consideró a los profesores con nombramiento (sin importar categoría laboral) que tuvieran más de dos ciclos escolares cumplidos trabajando en la institución

- d) directivos

Por directivos fueron considerados aquellos profesionales de la educación con nombramiento de: director, subdirector y secretario escolar.

3.8 MUESTREO.

Por el tamaño de la población (cantidad de preparatorias) se trabajó con casi la mitad de la población (4 escuelas), esto es, con una muestra del 40% de la población total de las instituciones del municipio, la que se obtuvo por un proceso de muestreo aleatorio simple (Rojas,1982).

Posteriormente se encuestó en cada escuela seleccionada a 4 grupos de sujetos: orientadores, alumnos, docentes y directivos. Para lo cual se realizaron diferentes procedimientos, los cuales a continuación se mencionan.

Para realizar la encuesta a directivos y orientadores, por el tamaño de ambas poblaciones no se usó muestra, pues se aplicó al 100 % de los sujetos.

Para trabajar con alumnos y profesores se hizo necesario utilizar un muestreo aleatorio estratificado (Castañeda, 1996).

En el caso de los alumnos, una vez obtenidas las 4 escuelas, de cada una de estas se escogió por motivos de representatividad el 33% de todos los alumnos de tercer grado de cada escuela (la mitad del turno matutino y la otra parte del turno vespertino).

Para la muestra de los docentes se tomó por escuela 33% del personal académico, que no fuera directivo, ni orientador, este 33% seleccionado tuvo como requisito 2 años como mínimo trabajando en esa preparatoria.

Escuelas integrantes de la muestra:

- a) Preparatoria oficial No. 12
- b) Preparatoria oficial No. 28
- c) Preparatoria oficial No. 95
- d) Preparatoria anexa a la normal No. 3

3.9 TIPO DE ESTUDIO

Por las características del problema planteado, la investigación fue correlacional, pues lo que se realizó fue seleccionar varias muestras, y evaluar conductas, a partir de la aplicación de cuestionarios (Zinzer, 1987).

No se manipularon variables, además de no pretenderse producir ningún cambio conductual en la población investigada (Díaz Barriga, 1995). Se pretendió describir, registrar, analizar e interpretar una práctica educativa (la orientación) en un contexto determinado (las preparatorias oficiales de Cd. Nezahualcóyotl) (Tamayo, 1986).

Se utilizó una metodología *ex post facto*, pues se buscó establecer relaciones entre variables no manipulables, que además ya acontecieron sus manifestaciones, sin intervenir de manera directa se desea hacer inferencias sobre la relación entre variables (Kerlinger, 1975).

3.10 DISEÑO

		ORIENTADOR		
		Preparación	Experiencia	Conocimiento
Intergrupales Ó Currículares	alumnos docentes directivos			
Extragrupales Ó Socioinstitucionales	alumnos docentes directivos			
Apoyo para el Mejoramiento del Servicio de o.	alumnos docentes directivos			

Se utilizó un diseño de tipo factorial de: $3 \times 3 \times 3$.

La variable independiente (características profesionales del orientador) tiene tres aspectos: preparación académica general, experiencia profesional en educación y orientación, conocimientos generales de orientación.

Se midió la aceptación ó rechazo al servicio de orientación (variable dependiente) a partir de analizar las actitudes hacia tres grupos principales de actividades que realiza el orientador: intergrupales ó curriculares, extragrupo ó socioinstitucionales y de apoyo para el mejoramiento del servicio de orientación educativa.

La actitud sobre este grupo de actividades fue expresado por los beneficiarios formales del servicio de orientación: alumnos, profesores y directivos. Por lo anterior consideramos que el diseño más adecuado para la investigación fue uno de tipo factorial (Kerlinger, 1975): 3 aspectos de la VI, 3 actividades de la VD, haciendo preguntas sobre esta a 3 grupos de beneficiarios del servicio = $3 \times 3 \times 3$

3.11 INSTRUMENTOS

Se utilizaron tres tipos de instrumentos:

1. Un cuestionario para aplicarse a los orientadores, para medir las características profesionales de estos (variable independiente).
2. Un cuestionario para medir el conocimiento que tienen los orientadores sobre las principales teorías y métodos que se supone debe conocer el orientador mexicano.
3. Tres escalas de actitud, para medir la aceptación ó rechazo hacia el servicio de orientación (variable dependiente), las cuales fueron aplicados a los beneficiarios formales del trabajo de los orientadores (alumnos, docentes y directivos).

Para realizar la investigación se elaboraron varios instrumentos, para medir la variable independiente (características profesionales del orientador), se utilizaron dos cuestionarios:

a) Un cuestionario para conocer la preparación académica y la experiencia profesional en el campo educativo, especialmente en la práctica de la orientación educativa en el Estado de México.

b) Otro cuestionario para medir el conocimiento que tienen los orientadores sobre las principales teorías y métodos que debe conocer el orientador en México.

La medición de la variable dependiente (el juicio de aceptación ó rechazo hacia el servicio de orientación), fue evaluada por medio de dos escalas de actitud:

a) Una fue aplicada a una muestra de alumnos de tercer año

b) Y otra se aplicó a una muestra de profesores y a todos los directivos de las escuelas seleccionadas para el estudio

El primer cuestionario, para determinar las características profesionales de los orientadores estaba integrado por tres características (dimensiones) principales:

a) Preparación académica general

b) Experiencia profesional en educación y orientación

c) Conocimiento de los orientadores sobre las habilidades personales que debe poseer el orientador para su buen desarrollo profesional

Para la elaboración del cuestionario se realizaron los siguientes pasos:

a) Definir operacionalmente la variable independiente y sus dimensiones (características profesionales del orientador)

b) A partir de las dimensiones se establecieron indicadores

c) Cada indicador hizo necesario crear preguntas específicas (cerradas en su mayoría)

d) Una vez elaborado y revisado el cuestionario se realizó una aplicación piloto, con 15 orientadores de una preparatoria no incluida en la muestra, para corregir errores en la estructura del instrumento, pues se pidió a los sujetos que reportaran e hicieran sugerencias sobre las preguntas mal redactadas o confusas

e) Hechas las correcciones sugeridas, se preparó la versión final del cuestionario, para su aplicación a los orientadores seleccionados para la investigación

Para la construcción del cuestionario destinado a medir el conocimiento que tienen los orientadores sobre, las principales teorías y métodos utilizados en la práctica de la orientación nacional (Nava, 1993), se efectuaron las siguientes actividades:

a) Se definió operacionalmente la variable independiente y la dimensión "principales teorías y métodos de orientación"

b) Seguidamente se establecieron indicadores para cada una de las 18 teorías propuestas por José Nava (1993), pues este trabajo fue el que se tomo como base para trabajar la dimensión arriba mencionada

c) Para cada teoría se redactaron tres preguntas, de las cuales dos contenían las afirmaciones más representativas de dicha aproximación teórica, y una pregunta era sobre los principales métodos y/o técnicas usados por la teoría en cuestión

d) Una vez elaborado y revisado el cuestionario se realizó una aplicación piloto, con los mismos 15 orientadores de la preparatoria no incluida en la muestra, para corregir posibles errores en la estructura del instrumento, puesto que se pidió a los sujetos que reportaran e hicieran sugerencias en relación a las preguntas mal redactadas o confusas

e) Hechas las correcciones sugeridas, se preparó la versión final del cuestionario, a aplicarse a los orientadores seleccionados para el estudio

El juicio de aceptación ó rechazo hacia el servicio de orientación (la variable dependiente), fue evaluado por medio de dos escalas de actitud: una fue aplicada a alumnos y otra a docentes y directivos.

Para la construcción de dichas escalas se efectuaron las siguientes actividades:

- a) Definir operacionalmente la variable dependiente (esto es, la identificación y aceptación de la utilidad del conjunto de actividades y servicios que integran el programa de orientación de las preparatorias por sus beneficiarios) y sus dimensiones (actividades curriculares, servicios de orientación y acciones para el mejoramiento de la orientación)
- b) A partir de las dimensiones se establecieron indicadores
- c) Cada indicador hizo necesario redactar preguntas específicas (cada pregunta se realizó en dos versiones una afirmativa y otra negativa)
- d) Una vez elaborado y revisado el cuestionario para profesores y directivos, se realizó una aplicación preliminar a 15 jueces (orientadores) de preparatorias no incluidas en la investigación, esto con la finalidad de obtener de cada pregunta su validez de contenido
- e) Las preguntas con el 80 % de acuerdo entre los jueces fueron seleccionadas para pasar a la siguiente fase de análisis, y estas integraron una nueva versión de ambos cuestionarios
- f) Estas nuevas escalas fueron probadas en otra prueba piloto, a una muestra de 60 docentes y 180 alumnos pertenecientes a escuelas no seleccionadas para la investigación
- g) Después de la aplicación, los reactivos fueron sometidos a un análisis discriminativo. Las preguntas que tuvieron un poder discriminativo o nivel de significancia de 0.05 o menor, fueron seleccionadas para integrar los instrumentos definitivos, las demás fueron eliminadas
- h) La escala para directivos y docentes tuvo una cantidad inicial de 65 reactivos y quedó en 54 preguntas, la escala para alumnos inició con 134 items y finalmente terminó en 112
- i) Una vez hecho el análisis discriminativo de los reactivos se obtuvo para cada uno de los instrumentos (escalas de actitud) el índice de confiabilidad, por el método K.R. 21 obteniéndose una consistencia interna de 0.75 para la escala para alumnos y 0.79 para directivos, lo cual nos indicó que los instrumentos eran confiables

COMPOSICION DEL CUESTIONARIO PARA DETERMINAR LAS CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES DE LOS ORIENTADORES

Dimensión: Preparación académica general	
Grados académicos obtenidos	
Indicador	Numero de preguntas
Estudios de licenciatura	3
Diplomados	3
Especializaciones	3
Maestrías	3
Doctorados	3
Cursos de actualización	
Indicador	Numero de preguntas
Cursos o talleres	5
Conferencias	5
Foros, congresos y/o reuniones profesionales	5

Dimensión: Experiencia profesional en educación y orientación	
Indicador	Numero de preguntas
Tiempo laborado y funciones desempeñadas en el sistema educativo nacional	4
Antigüedad en diferentes puestos y/o niveles educativos del Estado de México	4
Total de reactivos	38

CARACTERISTICAS DEL CUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL CONOCIMIENTO DE LOS ORIENTADORES HACIA LAS HABILIDADES PERSONALES QUE DEBE TENER EL ORIENTADOR PARA SU BUEN DESARROLLO PROFESIONAL

Indicador	Numero de preguntas
Fe ó confianza en cada individuo	1
Apego ante los valores humanos	15
Interés por el hombre y su mundo	3
Amplitud de criterio	6
Comprensión del Yo	13
Vocación o dedicación profesional	5
Total de reactivos	43

CARACTERISTICAS DEL CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS PARA ORIENTADORES SOBRE TEORIAS E INSTRUMENTOS DE ORIENTACION

APROXIMACION TEORICA EN ORIENTACION	ARGUMENTACION TEORICA (numero de preguntas)	CONOCIMIENTO DE INSTRUMENTOS (numero de preguntas)
ESTRUCTURAL COGNOSCITIVISTA	2	1
HUMANISTA	2	1
REPRODUCCION	2	1
RESISTENCIA	2	1
FENOMENOLOGICA	2	1
PSICOLOGICA	2	1
PSICOANALITICA	2	1
INFORMACION	2	1
DINAMICA DE GRUPOS	2	1
RASGOS Y FACTORES	2	1
CONCEPTO DE SI MISMO	2	1
GINZBERG, GINSBURG, AXELRAD Y HERMA	2	1
TIEDMAN	2	1
HOLLAND	2	1
TOMA DE DESICIONES	2	1
ECONOMICISTA	2	1
SOCIOCULTURAL	2	1
GENERAL O INTERDISCIPLINARIA	2	1
Total de reactivos	36	18

COMPOSICIÓN DE LAS ESCALAS DE ACTITUD PARA ALUMNOS, DOCENTES Y DIRECTIVOS

Dimensión 1: Actividades intergrupales ó cocurriculares (realizadas en la hora de clase formal)		
Indicador	Numero de preguntas para docentes y directivos	Numero de preguntas para alumnos
Desarrollo de habilidades cognitivas	4	7
Desarrollo del adolescente	7	10
Orientación escolar y profesional	3	12

Diseño del plan de vida del bachiller	4	14
Temas en clase diferentes a los oficiales.	2	3
Los contenidos vistos en clase son valorados como útiles para la vida escolar y personal.	2	3
Conocer la utilidad de las clases de orientación.	0	3
Dimensión 2: Actividades extragrupo o socioinstitucionales (servicios de orientación existentes)		
Indicador	Numero de preguntas para docentes y directivos	Numero de preguntas para alumnos
Servicio de expedientes de alumnos (recolección evaluación, clasificación e interpretación de información sobre el estudiante)	3	6
Servicio de información académica y profesional	3	21
Servicio de asesoramiento (consejo y entrevista)	3	5
Servicio de consulta para directivos, profesores y padres	8	6
Servicio de orientación grupal y colectiva	3	10
Servicio de colocación y seguimiento	3	6
Conocer la utilidad de los servicios de orientación.	2	6
Dimensión 3: Actividades del área de apoyo para el mejoramiento del servicio de orientación educativa		
indicador	Numero de preguntas para docentes y directivos	Numero de preguntas para alumnos
Planeación, determinar si esta se realiza y con que características	3	
Investigación, conocer si ésta existe y si se efectúa esta en las 3 líneas oficiales (mejoramiento de la práctica del orientador, estudio del adolescente, contexto socioeconómico)	4	

3.12 PROCEDIMIENTO

Se elaboraron 5 tipos de instrumentos para: orientadores, directivos, docentes y alumnos. Realizado lo anterior se escogió al azar 4 escuelas de las 10 preparatorias ubicadas en el municipio. Una vez realizada la selección de las escuelas se pidió autorización y apoyo para aplicar los cuestionarios, a los supervisores de las preparatorias seleccionadas.

El siguiente procedimiento se usó en cada una de las instituciones escogidas. Una vez obtenida la autorización por parte de la supervisión escolar, se procedió a presentarse a la preparatoria seleccionada.

Al director de la escuela se le explicaron los objetivos de la investigación y se pidió la autorización y apoyo para aplicar los cuestionarios dentro de la institución.

Una vez obtenida la autorización, se le solicitó a los directivos que contesten el cuestionario correspondiente, el cual les fue aplicado según su tiempo.

A través de la dirección de la escuela se les solicitó a los orientadores su apoyo a la investigación en general, y a la resolución de los cuestionarios para orientadores de ambos turnos en particular.

El aplicador explico a los orientadores los objetivos de la investigación y aclaró las dudas que estos presentaron, en ese momento se establecieron las fechas y la hora de aplicación del cuestionario para orientadores.

Posteriormente se aplicaron los cuestionarios en los tiempos establecidos con los orientadores, en las instalaciones de la escuela (no se estableció tiempo límite de resolución).

Al finalizar la aplicación se les agradeció a los orientadores de esa institución su cooperación. Ambos grupos de cuestionarios (los de los directivos y de los orientadores) fueron concentrados y almacenados para su tabulación posterior.

Por lo que se refiere al cuestionario dirigido a los académicos, primeramente se obtuvo una muestra del 33% del total del personal docente por escuela.

Con ayuda de los directivos se elaboró una lista de profesores que tuvieran un mínimo de dos años trabajando en esa preparatoria, sin importar turno de adscripción.

Si los nombres de los sujetos anotados en dicha lista rebasaban el 33%, los nombres sobrantes fueron eliminados usando una tabla de números aleatorios. En caso de que los integrantes de la lista no completaran el porcentaje deseado, la cantidad faltante fue integrada con maestros que tuvieran un año cumplido de laborar en esa escuela, para lo cual se elaboró una lista y se sacaron usando una tabla de números aleatorios los nombres necesarios para completar la muestra.

Una vez con la lista integrada, se solicitó al secretario escolar el horario de los profesores seleccionados para la aplicación del cuestionario; con los horarios se estableció un itinerario de aplicación.

La cooperación para responder a los cuestionarios se obtuvo primero con ayuda de la dirección del plantel (les solicitaron su participación en la investigación a los docentes). En segundo término, se hicieron citas de aplicación con los profesores, en ese momento se les solicitó nuevamente su apoyo para la resolución del cuestionario, al tiempo que se les explicaron los motivos de la investigación.

Se aplicaron los cuestionarios en los tiempos establecidos con los maestros, en las instalaciones de la escuela (no hubo tiempo límite de resolución). Al finalizar la aplicación se les agradeció a los docentes de esa escuela su cooperación.

Se realizó el mismo procedimiento en las demás escuelas seleccionadas, posteriormente se procedió a concentrar y tabular la información de todas las escuelas al término de la tabulación, posteriormente se realizó el análisis estadístico.

Para el caso de la aplicación del cuestionario a los estudiantes. Por preparatoria se realizó la selección de alumnos (sin importar sexo) de tercer año 33% de la población del grado, 50 % del turno vespertino y 50% del matutino usando una tabla de números aleatorios, se elaboró una lista con los nombres, grupo y turno de los sujetos seleccionados.

Con ayuda del personal de la escuela (docentes y/o orientadores) se escogió la hora y el ó las aulas necesarias para la aplicación del cuestionario, según el tamaño de la muestra, pues se aplicaron 40 cuestionarios por aula para un mejor control y atención de los alumnos.

A través de los orientadores se les invitó a los sujetos seleccionados a participar en la investigación, además de avisarles la hora, el día y el lugar de aplicación.

Se preparo el salón de aplicación con los pupitres ó sillas y mesas necesarios (40 por aula). En la fecha de aplicación, se paso lista para verificar la cantidad de asistentes, se explicó a los alumnos reunidos los objetivos de la investigación y se solicitó su cooperación (se leyeron instrucciones).

Se repartió un cuestionario a cada alumno, para que lo resolviera sin límite de tiempo. Al finalizar la aplicación se le agradeció a alumnos y personal la cooperación brindada, después se procedió a concentrar y tabular la información de todas las escuelas, y a realizar los análisis estadísticos pertinentes.

3.13 ANALISIS ESTADISTICO DE DATOS

Por las características de los instrumentos que se utilizaron (dos cuestionarios y tres escalas de actitud), para analizar los datos que aportaron los instrumentos citados se, utilizaron técnicas de la escala nominal de medición (porcentajes).

También se realizaron operaciones matemáticas de la escala de intervalo para efectuar análisis descriptivos (media aritmética, moda, mediana, rango y desviación estándar).

Para poder conocer el nivel de asociación entre las variables se aplicó una coeficiente de correlación de Pearson.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

RESULTADOS

La presentación de los resultados obtenidos en la presente investigación se organizó de la siguiente forma, para una mejor comprensión:

- 1.- En primer lugar se describen los resultados relacionados con las características profesionales de los orientadores (tales como, número de licenciaturas cursadas, áreas de estas licenciaturas, etc.).
- 2.- Actitudes de los alumnos hacia los servicios de orientación.
- 3.- Actitudes de los docentes hacia los servicios de orientación.
- 4.- Actitudes de los directivos hacia los servicios de orientación.
- 5.- Relación entre las características de los orientadores y las actitudes de los alumnos, docentes y directivos hacia los servicios de orientación.

POBLACION DE LAS ESCUELAS SELECCIONADAS

ESCUELA	DIRECTIVOS	ORIENTADORES	PROFESORES	ALUMNOS 3 grado
PREPARATORIA OFICIAL No. 12	3	12	70	140
PREPARATORIA OFICIAL No. 28	2	8	30	170
PREPARATORIA OFICIAL No. 95	3	12	51	150
PREPARATORIA OFICIAL ANEXA A LA NORMAL No. 3	3	6	32	109
TOTAL	11	38	183	569
MUESTRA DE 33%	-	-	61	188

ALUMNOS ENCUESTADOS POR SEXO Y EDAD

EDAD	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
15 Años	1	3	4
16 Años	2	16	18
17 Años	19	56	75
18 Años	13	25	38
19 Años	6	10	16
20 Años	3	1	4
21 Años	1	0	1
TOTAL	45	111	156

TOTAL DE DIRECTORES ENCUESTADOS

SEXO	FRECUENCIA
FEMENINO	5
MASCULINO	6
TOTAL	11

TOTAL DE ORIENTADORES ENCUESTADOS SEGÚN SU SEXO

SEXO	PREPARAT ORIA No.12	PAN 3	PREPARAT ORIA No. 28	PREPARAT ORIA No. 95	TOTAL
MASCULINO	6	1	4	4	15
FEMENINO	7	1	1	4	13
TOTAL	13	2	5	8	28

TOTAL DE ORIENTADORES ENCUESTADOS SEGÚN SU TURNO

TURNO	PREPARAT ORIA No.12	PAN 3	PREPARAT ORIA No. 28	PREPARAT ORIA No. 95	TOTAL
VESPERTINO	6	-	1	4	11
MATUTINO	7	2	4	4	17
TOTAL	13	2	5	8	28

4.1 DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES DE LOS ORIENTADORES.

En este punto se consideraron como características profesionales de los orientadores el grado de estudios que tienen, tales como:

- Licenciaturas, maestrías especializaciones o diplomados, doctorados; las áreas en las que realizaron estos estudios.
- Experiencia profesional en educación y orientación.
- El conocimiento que tienen los orientadores sobre los modelos teóricos y técnicas empleadas en la práctica de la orientación educativa en México.

Tabla 1. Orientadores que han cursado una licenciatura y área en la que se han realizado estos estudios. (Nota: algunos orientadores realizaron estudios en 2 o más licenciaturas)

Licenciatura cursada por los orientadores	Frecuencia	Porcentaje
Licenciatura inconclusa (más del 50% y menos del 100% de créditos)	4	14%
Licenciatura completa, no titulado (100% de créditos)	9	32%
Licenciatura concluida titulado	23	82%
Realizaron estudios en 2 o más licenciaturas	8	29%
Área en la que cursaron la licenciatura	Frecuencia	Porcentaje
Cualquier licenciatura (no relacionada con las ciencias sociales y la educación.)	1	4%
Licenciatura de ciencias sociales	3	11%
Licenciatura en educación	10	36%
Pedagogía	5	18%
Psicología	12	43%
No contestó el área de la segunda licenciatura	5	18%

En relación con el nivel de estudios de licenciatura de los orientadores encuestados, se encontró que 23 sujetos (82%) tienen una licenciatura con título, de los cuales en su mayoría, han cursado una licenciatura en psicología (43%) y/o educación (36%). (Ver tabla 1).

Tabla 2. Orientadores que han cursado un diplomado y área en la que se han realizado estos estudios.

Número de diplomados cursados por los orientadores	Frecuencia	Porcentaje
Un diplomado	11	39%
Dos diplomados	3	11%
Tres diplomados	3	11%
Total de diplomados cursados	26	-
No tienen diplomado	11	39%
Temática de los diplomados cursados por los orientadores	Frecuencia	Porcentaje
Temática no relacionada con la educación	1	4%
Temática de las ciencias sociales	1	4%
Temática relacionada con la educación	2	7%
Temática de pedagogía	3	11%
Temática de psicología	10	36%
Temática de orientación	6	21%
Diplomados cuya temática no es especificada	3	11%
No tiene diplomado	11	39%

Ahora bien, al investigar si los orientadores han cursado además de la licenciatura otros estudios tales como diplomados, especializaciones y/o maestrías, se encontró lo siguiente.

Con respecto a los diplomados, la tabla 2, nos indica que únicamente 3 orientadores tienen 2 diplomados y 3 tienen 3 diplomados, lo cual representa al 11% en cada uno. Encontrándose que la mayoría de los orientadores no ha cursado diplomados o tiene solamente un diplomado, de los que han cursado diplomados 10 (36%) lo han llevado a cabo con una temática sobre psicología y solo 6 (21%) en orientación.

Tabla 3. Orientadores que han cursado una especialización y área en la que se han realizado estos estudios.

Especializaciones cursadas por los orientadores	Frecuencia	Porcentaje
Especialización completa	3	11%
Sin especialización	25	89%
Áreas en que se cursaron las especializaciones	Frecuencia	Porcentaje
Áreas diferentes a las relacionadas con la educación	0	0%
Áreas relacionadas con las ciencias sociales	0	0%
Áreas relacionadas con la educación	3	11%
Pedagogía	0	0%
Psicología	0	0%
Orientación	0	0%
Sin especialización	25	89%

En relación con los cursos de especialización, se tiene que solo 3 (11%) orientadores han cursado una especialización y esta ha sido en áreas relacionadas con la educación (Ver tabla 3).

Tabla 4. Orientadores que han cursado una maestría y área en la que se han realizado estos estudios.

Orientadores que han cursado maestría	Frecuencia	Porcentaje
Maestría inconclusa (más del 50% y menos del 100% de créditos)	2	7%
Maestría completa no titulado (100% de créditos)	2	7%
Maestría concluida titulado	0	0%
Sin maestría	24	86%
Área en la que cursaron los orientadores su maestría	Frecuencia	Porcentaje
Área relacionada con las ciencias sociales	1	3%
Área relacionada con la educación	3	11%
Sin maestría	24	86%

Al conocer si los orientadores han cursado alguna maestría, se obtuvo que 4 (14%) de ellos tenían estudios de maestría, aunque ninguno ha obtenido su título; las áreas en las que cursaron sus maestrías fue en una relacionada con las ciencias sociales y otra con la educación. (Ver tabla 4)

De estos resultados se deduce que, los orientadores en su mayoría tienen como mínimo una licenciatura, y está es en psicología (43%) o en una área relacionada con la educación (36%), pero son más de la mitad los que tienen uno o más diplomados y son aún menos los que tienen una especialización o una maestría.

Tabla 4 a. Instituciones donde realizaron estudios los orientadores								
Instituciones	Licenciatura (100% de créditos), algunos realizaron 2 o más licenciaturas		Diplomado algunos realizaron 2 o más diplomados		Especialización		Maestría (100% de créditos)	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
	0	0	2	7%	3	11%	3	11%
ISCEEM	13	46%	3	11%	0	0	0	0
Normal superior de otro sistema o estado	4	14%	0	0	0	0	0	0
UPN	1	4%	0	0	0	0	0	0
UNAM	10	36%	4	14%	0	0	0	0
UAM	2	7%	0	0	0	0	1	4%
UAEM	0	0	0	0	0	0	0	0
Universidad pública de otro estado	1	4%	0	0	0	0	0	0
Universidad particular	0	0	2	7%	0	0	0	0
Total que cursó estudios	31		11		3		4	
No contestó	5		15		-		-	
No cursó estudios	-		11		25		24	

Las principales instituciones en donde cursaron licenciaturas los orientadores (Ver tabla 4 a.) fueron, las normales estatales (46%) y la UNAM (36%); en lo referente diplomados estos se realizaron principalmente en escuelas estatales (normales e ISCEEM) y la UNAM, el total de especializaciones y la mayoría de las maestrías fueron impartidas por el Estado de México a través del ISCEEM (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México).

Además de conocer su nivel de estudios, en la presente investigación se tomó en cuenta con que frecuencia han asistido los orientadores a conferencias, foros, congresos y/o cursos de actualización; el motivo por el cual han asistido a estos cursos y si han acudido a ellos como asistente, organizador o ponente. Los resultados, se encuentran en las tablas.

La tabla 5 muestra la frecuencia con que los orientadores asisten a cursos o talleres de actualización, esta tabla indica que 17 (61%) orientadores tienen una tendencia a asistir

solo en ocasiones a los cursos o talleres de actualización y 35% lo hace de manera más frecuente.

Tabla 5. Frecuencia con la que los orientadores asisten a cursos o talleres de actualización.

Frecuencia	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4%
Casi Nunca	0	0%
Algunas Veces	17	61%
Frecuentemente	6	21%
Muy Frecuentemente	4	14%

Cuando se les cuestionó cual era el origen de su asistencia la mayoría contestó que por iniciativa propia (50%) y porque la escuela organizaba los cursos para ellos (35%), y casi todos han acudido principalmente como asistentes. (Ver tabla 6 y 7)

Tabla 6. Motivo por el cual los orientadores asisten a los cursos o talleres de Actualización.

Origen de la iniciativa	Frecuencia	Porcentaje
Personal o iniciativa propia	14	50%
Por la escuela	10	35%
Otra razón	1	4%
Personal y por la escuela	3	11%

Tabla 7. Forma en la que han acudido los orientadores a los cursos o talleres de actualización.

Forma de participación	Frecuencia	Porcentaje
Asistente	27	96%
Organizador	0	0%
Ponente	0	0%
Otro.	1	4%

Tabla 8. Frecuencia con que los orientadores asisten a conferencias, foros, congresos etc.

Asistencia	Conferencias		Foros, Congresos, etc.	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	4%	1	4%
Casi Nunca	1	4%	3	11%
Algunas Veces	19	67%	20	71%
Frecuentemente	6	21%	4	14%
Muy Frecuentemente	1	4%	0	0%

En relación con la frecuencia con la que los orientadores han asistido a conferencias, foros y/o congresos, se observó que, la mayoría asiste solo en ocasiones a conferencias (67%); y a foros, congresos y reuniones (71%).

Esto nos dice que, los orientadores encuestados asisten con poca frecuencia a estos eventos (ver tabla 8).

La mayor parte de su participación en conferencias, congresos y reuniones profesionales, es como audiencia y sobre temas relacionados con la educación (68%) u otros no relacionados con el trabajo (21%) que desempeñan (la orientación).

Asimismo, esta participación en conferencia congresos etc., es de iniciativa propia o porque son organizadas por la escuela donde laboran. Estos datos se muestran en las tablas 9 y 10.

Asistencia	Frecuencia	Porcentaje
Personal o iniciativa propia	14	50%
Por la escuela	10	35%
Otra razón	1	4%
Personal y por la escuela	3	11%

Temática	Frecuencia	Porcentaje
Temas no relacionados con la educación u orientación	6	21%
Temas relacionados con la educación	19	68%
Orientación	3	11%

Otro aspecto que es importante, en relación a las características profesionales de los orientadores, es el relacionado con los años de antigüedad que tienen trabajando en el sistema educativo y como orientadores, así como en los diferentes niveles educativos.

Como puede observarse en la tabla 11, todos los orientadores presentan una antigüedad en el Sistema Educativo Nacional no mayor de 20 años de los cuales el 71% ha trabajado menos de 10 años en el área educativa, la mayoría ha laborado como máximo 10 años en el servicio de orientación del Estado de México.

Refiriéndose a la cantidad de años trabajados en sistemas diferentes al Estado de México, se encontró que el 57% ha tenido experiencia laboral en otros sistemas escolares, en donde el 32% laboró menos de 2 años, pero por otra parte existe un 43% que nunca ha trabajado en otras instituciones diferentes a las estatales. (Ver tabla 11 a)

Los sistemas en los que han trabajado son principalmente la SEP (25%) y la educación privada (18%). (Ver tabla 11 b)

El nivel educativo en el que han trabajado los orientadores es con mayor frecuencia el nivel medio superior (64%) como lo muestra la tabla 12.

Estos datos nos indican que los orientadores tienen en su mayoría ya un tiempo razonable de laborar en el área educativa y en el servicio de orientación educativa del nivel medio

superior del Estado de México, esto es, los orientadores tienen una no muy amplia experiencia laboral en el campo educativo y en los servicios de orientación aunque en esta última es menor su experiencia. (Ver tabla 11c)

Tabla 11. Antigüedad de los orientadores tanto laborando en el Sistema Educativo Nacional, como en el servicio de orientación educativa.

Antigüedad	Años que han laborado los orientadores en el área educativa		Años que han laborado los orientadores en el servicio de orientación.	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5 años o menos	4	14%	14	50%
6 a 10 años	16	57%	10	36%
11 a 15 años	3	11%	1	4%
16 a 20 años	5	18%	0	0%
21 a 25 años	0	0%	0	0%
26 a 30 años	0	0%	1	4%
30 años o más	0	0%	0	0%
No contestó	0	0%	2	6%

Tabla 11 a. cantidad de años trabajados por los orientadores en sistemas educativos diferentes al Estado de México.

Años	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	9	32 %
6 a 10 años	4	14 %
11 a 15 años	0	0%
16 a 20 años	2	7 %
21 a 25 años	1	4 %
26 a 30 años	0	0%
30 años o más	0	0%
0 años	12	43 %

Tabla 11 b. Sistemas educativos en los que han laborado los orientadores (Nota: algunos sujetos han trabajado en varios sistemas educativos).

Sistema	Frecuencia	Porcentaje
SEP	7	25 %
UNAM	4	14 %
IPN	0	0
CONALEP	3	11 %
INEA	2	7 %
Colegio de Bachilleres	2	7 %
Sistemas de educación de otros estados	1	4 %
Educación privada	5	18 %

Otros sistemas de enseñanza	2	7 %
No contesto	12	43 %

Tabla 11 c. Cantidad de años laborados por los orientadores en el área educativa en el sistema educativo del Estado de México

Años	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	4	14 %
6 a 10 años	13	47 %
11 a 15 años	6	21 %
16 a 20 años	5	18 %
21 a 25 años	0	0%
26 a 30 años	0	0%
30 años o más	0	0%

Tabla 12. Niveles educativos en los que han laborado los orientadores en el Estado de México.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Preescolar	2	7%
Primaria	4	14%
Secundaria	7	25%
Preparatoria	18	64%
Educación Técnica	2	7%
Normal o Profesional	4	14%
Postgrado	1	4%
Otro	2	7%

También se empleó un cuestionario para medir cuales eran los conocimientos que tenían los orientadores sobre las habilidades personales básicas que debe tener un orientador en la práctica profesional de la orientación.

Tales como, confianza en el individuo y en los valores humanos, interés por el ser humano y su mundo, el empleo de un criterio amplio, la auto-comprensión de la personalidad del orientador (valores, necesidades sentimientos, limitaciones, rasgos positivos y negativos en su personalidad, control ante la influencia negativa tanto del orientando como del orientador, estabilidad emocional y su vocación o dedicación profesional.)

Los resultados se muestran en la tabla 13, la puntuación mas baja que podían obtener los orientadores en esta escala era de 42 puntos y la mas alta 210, siendo la mitad de la puntuación posible 126, al analizar esta tabla se puede ver que todos los orientadores obtuvieron más de la mitad de puntos posibles.

La media de puntuaciones fue de 185.2941 con una desviación estándar de 17.8247 puntos. Para poder conocer cual fue el conocimiento de los orientadores hacia las características personales del orientador se utilizaron los percentiles 25, 50 y 75, para clasificar a los orientadores como de conocimiento bajo, medio y alto, de acuerdo con la distribución obtenida, estos datos se encuentran en la tabla 14.

Como se puede observar en esta tabla, 4 (23.5%) orientadores tuvieron un conocimiento bajo acerca de las habilidades personales básicas que debe poseer el orientador para efectuar su labor, propuestas en esta investigación.

7 orientadores (41.2%) tuvieron un conocimiento medio y 6 (35.3%) manifestaron un conocimiento alto, estos datos nos indican que en general los orientadores están de acuerdo en que el profesional de la orientación debe:

- 1) Tener confianza en las capacidades del alumno para resolver sus problemas.
- 2) Tener apego a los valores humanos (tales como considerar que los valores de los demás son importantes, aunque difieran de los propios, las personas por sí mismas merecen tener importancia, respetar las ideas de otros, etc.).
- 3) Manifestar interés por el ser humano. (preocuparse por lo que ocurre en el mundo).
- 4) Tener un amplio criterio (como, escuchar y tomar en cuenta nuevos puntos de vista).
- 5) Poseer conocimiento y comprensión de su personalidad (valores, necesidades físicas y psicológicas, sentimientos, conciencia de sus limitaciones, estabilidad y control emocional).
- 6) Manifestar vocación y dedicación profesional (gusto por su trabajo, dar importancia a su labor, sentirse realizado por su profesión).

Tabla 13. Distribución de las puntuaciones en el cuestionario para medir cuales eran los conocimientos de los orientadores sobre las habilidades personales básicas que debe poseer el orientador para realizar su labor, así como su media y desviación estándar.

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
155.00	1	5.9%
158.00	1	5.9%
163.00	1	5.9%
165.00	1	5.9%
175.00	1	5.9%
176.00	1	5.9%
182.00	1	5.9%
183.00	1	5.9%
186.00	1	5.9%
189.00	1	5.9%
197.00	1	5.9%
198.00	2	11.8%
199.00	1	5.9%
208.00	2	11.8%
210.00	1	5.9%
Media	185.2941	Desviación Std. 17.8247

Tabla 14. Conocimiento de los orientadores hacia las habilidades personales que debe tener el orientador para su buen desarrollo profesional

Conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Conocimiento bajo	4	23.5%
Conocimiento medio	7	41.2%
Conocimiento alto	6	35.3%

Además de las características anteriores, para desempeñar una buena labor en el ejercicio de la orientación educativa, es necesario también tener conocimientos sobre las diversas teorías acerca de la orientación, consideramos que, entre mayor sea el conocimiento de estas teorías y sus métodos empleados más eficiente será la labor profesional del orientador. Para saber que tanto conocimiento tenían los orientadores encuestados sobre las diversas teorías propuestas en el campo de la orientación, se aplicó un cuestionario de conocimientos sobre diversas teorías e instrumentos más empleados en la práctica de la orientación en México (Nava, 1993), del cual se obtuvieron los siguientes resultados.

La tabla 15 muestra las teorías más conocidas por los orientadores de acuerdo con el total de aciertos que obtuvieron por teoría, como se puede observar en esta tabla, las teorías más conocidas por los orientadores fueron, la Estructural-Cognoscitiva, la Economicista, la Sociocultural, la de Información y la de Rasgos y Factores, las cuales tuvieron un porcentaje de aciertos mayor del 65%.

Después siguieron la Humanista, General o Interdisciplinaria, la de la Resistencia, la del Concepto de Sí Mismo, la de Toma de Decisiones, la teoría de Dinámica de Grupos y la Psicoanalítica, que tuvieron un porcentaje de aciertos de entre el 52% y el 59%.

Las menos conocidas fueron las teorías de la Reproducción, la Psicológica, la de Ginzberg Ginsburg, Axelrad y Herma, la Fenomenológica, la de Tiedman y la de Holland, con un porcentaje de aciertos menor al 50%.

Tabla 15. Aproximaciones teóricas más conocidas por los orientadores, según sus aciertos en la prueba de conocimientos sobre teorías e instrumentos de orientación.

Aproximación teórica en orientación	Frecuencia acumulada de aciertos	Porcentaje de aciertos.
1. Estructural-Cognoscitiva	52	75%
2. Economicista	51	74%
3. Sociocultural	47	68%
4. Información	47	68%
5. Rasgos y Factores	47	68%

6. Humanista	41	59%
7. General o Interdisciplinaria	41	59%
8. Resistencia	40	56%
9. Concepto de Sí Mismo	38	55%
10. Toma de Decisiones	37	54%
11. Teoría Dinámica de Grupos	37	54%
12. Psicoanalítica	36	52%
13. Reproducción	33	48%
14. Psicológica	32	46%
15. Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma	24	35%
16. Fenomenológica	18	26%
17. Tiedman	12	17%
18. Holland	10	14%

Ahora bien, cuando tomó el resultado total de la prueba de conocimientos sobre las teorías e instrumentos manejados en orientación se encontró que de un total de 54 puntos posibles, la calificación máxima fue de 40 puntos con una puntuación media de 27.95 puntos y una desviación estándar de 8.2488 puntos (ver tabla 16), esto nos indica que solo fueron contestados correctamente un 74% de los reactivos de la prueba.

Para poder determinar si el conocimiento de los orientadores es deficiente, regular, bueno y muy bueno, teniendo en cuenta los resultados obtenido se establecieron los percentiles 25, 50 y 75, de tal forma que los sujetos que puntuaron por debajo del percentil 25 fueron considerados como deficientes en su conocimiento sobre las teorías e instrumentos empleados en orientación, los que puntuaron entre el percentil 25 y el percentil 50, se consideraron como con conocimientos regulares, los que cayeron entre el percentil 50 y el 75 se tomaron como con conocimientos buenos, y los que puntuaron por encima del percentil 75 se consideraron con conocimientos muy buenos.

La tabla 17 muestra el número de orientadores que resultó con conocimientos deficientes, regulares, buenos y muy buenos; en esta tabla se observa que más o menos el mismo número de orientadores cayó en cada una de las categorías de clasificación, esto es, 5 orientadores tuvieron conocimientos deficientes sobre las teorías e instrumentos empleados en orientación, 6 tuvieron conocimientos moderados, 6 conocimientos buenos y 6 con conocimientos muy buenos.

Lo anterior hace evidente que el conocimiento sobre teorías e instrumentos no es excelente (no se contestaron los reactivos en un 100%). aunque hay que resaltar que el dominio de estas temáticas no es homogéneo en el grupo encuestado, pues hay orientadores que tienen conocimientos amplios en cuanto a teorías y métodos y otros que carecen de manera importante de los mismos.

Tabla 16. Distribución, media, modo, desviación estándar y percentiles 25, 50 y 75 de las calificaciones en la prueba de conocimientos para orientadores

Media	Modo	Desviación Std.
27.9565	16.00	8.2488
Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75
21	29	35
Calificación	Frecuencia	Porcentaje
11.00	1	4.0%
16.00	3	12.0%
20.00	1	4.0%
21.00	1	4.0%
25.00	1	4.0%
26.00	2	8.0%
28.00	2	8.0%
29.00	2	8.0%
30.00	1	4.0%
31.00	2	8.0%
34.00	1	4.0%
35.00	1	4.0%
36.00	2	8.0%
39.00	1	4.0%
40.00	2	8.0%
Total	23	92.0%

Tabla 17. Distribución de los orientadores en la prueba de conocimientos, de acuerdo a la clasificación obtenida según los percentiles 25, 50 y 75.

Conocimientos	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	5	22%
Regular	6	26%
Bueno	6	26%
Muy bueno	6	26%

En resumen, los resultados hasta este momento presentados en esta investigación nos permiten concluir que:

- 1.- La mayoría de lo orientadores ha concluido su carrera a nivel profesional.
- 2.- El área en la que han realizado sus estudios profesionales, esta relacionada con las ciencias sociales y la educación (pedagogía, psicología, ciencias sociales, etc.)
- 3.- Muy pocos de los orientadores han realizado estudios de posgrado (especializaciones, diplomados y/o maestrías), poco más de la mitad a cursado diplomados y muy pocos especializaciones, principalmente en escuelas del Estado de México y universidades públicas.

4.-Asisten con poca frecuencia a cursos de actualización, conferencias, foros, congresos, aunque cuando lo hacen es por lo general por iniciativa propia y en algunos casos porque la institución donde laboran se los pide.

5.- Los eventos a los que asisten por lo general se refieren a temas que están relacionados principalmente con temas diversos de educación y poco con la orientación educativa.

6.- El número de años que han trabajado en labores educativas o de orientación educativa es en su mayoría no mayor de diez años.

7.- Los orientadores están de acuerdo que es necesario que un orientador posea ciertas características personales para poder desempeñar eficientemente su labor profesional, tales como: tener confianza en las capacidades del alumno para resolver sus problemas, apego a los valores humanos (tales como considerar que los valores de los demás son importantes, aunque difieran de los propios, las personas por sí mismas merecen tener importancia, respetar las ideas de otros, etc.), manifestar interés por el ser humano (preocuparse por lo que ocurre en el mundo), poseer un amplio criterio (como, escuchar y tomar en cuenta nuevos puntos de vista), tener conocimiento y comprensión de su personalidad (valores, necesidades físicas y psicológicas, sentimientos, conciencia de sus limitaciones, estabilidad y control emocional), manifestar vocación y dedicación profesional (gusto por su trabajo, dar importancia a su labor, sentirse realizado por su trabajo).

El que los orientadores tengan un nivel de estudios profesional, en áreas relacionadas con la educación y/o orientación, que hayan cursado por lo menos un diplomado o especialización en educación u orientación educativa, o asistido a cursos, conferencias, congresos, foros, etc., relacionados con estas áreas y el hecho de tener como mínimo 5 años en labores educativas o de orientación.

Nos permite sugerir que lo anterior, debe traducirse en un conocimiento aceptable de la orientación educativa (de sus teorías, métodos y procedimientos), además de poseer ciertas características personales básicas para el desempeño de la orientación.

Sin embargo, los resultados nos muestran que esta suposición no es válida del todo, ya que los orientadores se distribuyeron casi por igual en cuanto a sus conocimientos sobre orientación educativa, desde aquellos que tuvieron conocimientos sobre orientación deficientes hasta los que tuvieron conocimientos muy bastos sobre el área.

Ahora, ¿Son los orientadores con mayor conocimiento sobre la orientación los que permiten que los alumnos, directivos y profesores de otras áreas tengan una mejor actitud hacia la orientación educativa?, ¿Hay alguna relación entre la actitud que tienen estos y los conocimientos del orientador?

Antes de pretender responder a estas preguntas, se describirán cuales fueron las actitudes de los alumnos, de los directivos y de los profesores hacia el servicios de orientación de las escuelas que formaron parte de la muestra de esta investigación.

4.2 ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACIÓN

Para conocer cuales son las actitudes de los alumnos encuestados sobre los servicios de orientación, se les aplicó una escala tipo Lickert con 112 afirmaciones, cada una de ellas tenía 5 opciones de respuesta que van desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en

desacuerdo, cada una de estas opciones fue calificada en una escala que va de 1 a 5 puntos. De esta forma el puntaje mínimo que podía obtener el alumnos era de 112 puntos y el máximo 560.

La tabla 18, muestra la distribución de las puntuaciones obtenidas por los alumnos, como puede verse en dicha tabla, la calificación mínima obtenida por los alumnos en la escala de actitud fue de 216 y la máxima de 409, la puntuación media de los alumnos fue de 346.3077 y una desviación estándar de 25.3272, la calificación que mayor frecuencia tuvo fue la de 342 con 7 alumnos.

Para clasificar la actitud de los alumnos como una actitud baja, una actitud media y una actitud alta, se emplearon la media y la desviación estándar, de tal forma que los alumnos que se consideraron con una actitud poco favorable fueron los que calificaron entre la primer desviación estándar a la izquierda y la media.

Los que tuvieron una actitud favorable fueron los que tuvieron puntuaciones entre la media y la primer desviación estándar a la derecha y los que presentaron una actitud muy favorable fueron los que tuvieron puntuaciones por encima de la primer desviación.

Los resultados de esta clasificación se encuentran en la tabla 19, como se observa en esta tabla, 17 alumnos consideraron que los servicios de orientación de su escuela no los ayudan a resolver los problemas escolares y vocacionales que enfrentan, 56 consideran que los ayudan un poco, 64 piensan que los servicios de orientación si favorecen su desarrollo académico y vocacional y 19 consideran que los servicios de orientación en su escuela son excelentes, es decir, que favorecen y promueven su desarrollo como individuos y su desempeño académico y vocacional.

En general se puede decir que los servicios de orientación ayudan a los estudiantes en su desempeño académico, vocacional y a resolver los problemas e inquietudes que tienen durante su adolescencia.

Tabla 18. Distribución y medidas de tendencia central de las puntuaciones de la escala de actitud de los alumnos hacia la orientación

Media	Modo	Desviación Std.
346.3077	342.00	25.3272

Tabla 18. Continuación.....

Califica ción	Frecuen cia	Porcen taje	Califica ción	Frecuen cia	Porcen taje	Califica ción	Frecuen cia	Porcen taje
216.00	1	.6%	332.00	2	1.3%			
265.00	1	.6%	334.00	5	3.2%	361.00	3	1.9%
284.00	1	.6%	335.00	1	.6%	362.00	1	.6%
288.00	1	.6%	337.00	1	.6%	363.00	6	3.8%
295.00	1	.6%	338.00	1	.6%	365.00	2	1.3%
296.00	1	.6%	339.00	6	3.8%	366.00	4	2.6%
298.00	1	.6%	341.00	1	.6%	367.00	2	1.3%
299.00	1	.6%	342.00	7	4.5%	368.00	2	1.3%
303.00	1	.6%	343.00	6	3.8%	369.00	3	1.9%
305.00	2	1.3%	344.00	1	.6%	370.00	2	1.3%

309.00	1	.6%	345.00	4	2.6%	372.00	2	1.3%
312.00	1	.6%	346.00	5	3.2%	373.00	3	1.9%
313.00	1	.6%	347.00	2	1.3%	376.00	3	1.9%
315.00	1	.6%	348.00	3	1.9%	377.00	2	1.3%
317.00	1	.6%	349.00	4	2.6%	379.00	1	.6%
318.00	1	.6%	350.00	4	2.6%	380.00	1	.6%
321.00	1	.6%	351.00	5	3.2%	381.00	1	.6%
322.00	5	3.2%	352.00	1	.6%	382.00	1	.6%
323.00	2	1.3%	353.00	3	1.9%	384.00	1	.6%
324.00	1	.6%	354.00	4	2.6%	387.00	1	.6%
326.00	1	.6%	355.00	1	.6%	398.00	1	.6%
327.00	2	1.3%	357.00	1	.6%	405.00	1	.6%
328.00	2	1.3%	358.00	2	1.3%	409.00	1	.6%
330.00	1	.6%	359.00	5	3.2%			
331.00	1	.6%	360.00	4	2.6%			

Tabla 19. Distribución de la actitud de la alumnos hacia los servicios de orientación según la clasificación propuesta.

Actitud	Frecuencia de alumnos
Actitud Desfavorable	17
Actitud Poco Favorable	56
Actitud Favorable	64
Actitud Muy Favorable	19

4.3 ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACIÓN

Además de encuestar a los alumnos de bachillerato sobre los servicios de orientación educativa, también se aplicó una escala de actitud hacia la orientación educativa a los profesores y directivos de las preparatorias encuestadas en esta investigación, esto con el fin de que emitieran un juicio sobre los servicios de orientación que hay en su plantel. Los resultados de la aplicación de esta escala a los profesores se presentan a continuación.

La tabla 20 nos muestra la distribución de las calificaciones obtenidas por los profesores en la escala de actitud hacia la orientación educativa, la calificación mínima que podía obtener un profesor en la escala es de 54 y la máxima de 270.

Como puede observarse en la tabla 20, la calificación mínima obtenida por los profesores fue de 75 puntos y la máxima de 238, la puntuación media fue de 182.89 y la desviación estándar de 31.51, el puntaje medio es mayor que la mitad de los puntos que puede obtener el profesor en la escala, esto parece indicar que la actitud de los profesores hacia los servicios de orientación educativa tiende a ser favorable en general.

Ahora bien, para conocer como fue la actitud de cada uno de los profesores hacia la orientación educativa se consideraron la media y la desviación estándar del grupo de docentes, de tal forma que, los profesores que se consideraron con una actitud poco favorable, fueron los que calificaron entre la primer desviación estándar a la izquierda y la media, los que tuvieron una actitud favorable fueron los que tuvieron puntuaciones entre la media y la primer desviación estándar a la derecha y los que presentaron una actitud muy favorable fueron los que tuvieron puntuaciones por encima de la primer desviación estándar.

La tabla 21, muestra la distribución de los profesores en las diferentes categorías de actitud hacia la orientación, como se observa en esta tabla, la mayor parte de los profesores tienen una actitud que va de favorable a muy favorable, en cuanto a los servicios que se prestan en orientación educativa en la preparatoria para la cual laboran.

Tabla 20. Actitud general de los profesores hacia los servicios de orientación

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
75.00	1	2.3
137.00	1	2.3
139.00	1	2.3
143.00	1	2.3
146.00	1	2.3
153.00	1	2.3
155.00	1	2.3
160.00	1	2.3
162.00	1	2.3
164.00	1	2.3
167.00	2	4.7
175.00	2	4.7
178.00	1	2.3
180.00	1	2.3
184.00	1	2.3
187.00	1	2.3
188.00	1	2.3
189.00	1	2.3
190.00	1	2.3
192.00	1	2.3
199.00	3	7.0
200.00	1	2.3
204.00	1	2.3
206.00	1	2.3
207.00	1	2.3
210.00	1	2.3
211.00	1	2.3
213.00	1	2.3
216.00	1	2.3

219.00	1	2.3	
220.00	2	4.7	
238.00	1	2.3	
Total	37	86.0	
Media	182.8919	Desviación Std.	31.5108

Tabla 21. Distribución de los profesores en las diferentes categorías de actitud hacia la orientación educativa.

Actitud	Frecuencia de profesores
Actitud Desfavorable	5
Actitud Poco Favorable	11
Actitud Favorable	16
Actitud Muy Favorable	5

4.4 ACTITUDES DE LOS DIRECTIVOS HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACIÓN

A los directivos también se les aplicó la misma escala de actitud hacia la orientación educativa que a los profesores, para que emitieran su juicio sobre las actividades realizadas por los orientadores en las preparatorias que tenían a su cargo.

Los resultados de la aplicación de esta escala a los directivos se presentan en las tablas 22 y 23. La tabla 22 muestra la distribución de las puntuaciones de la escala de actitud de los directivos hacia la orientación educativa así como la media y la desviación estándar de dicha distribución.

Como se puede observar en esta tabla, la puntuación mínima obtenida por los directivos fue de 175 puntos y la máxima de 246 puntos, si consideramos que al igual que con los profesores la mitad de la puntuación es de 157 puntos podemos decir que los directivos tuvieron más de la mitad de puntos, lo cual podría indicarnos que hubo una tendencia a tener una actitud favorable hacia los servicios de orientación vocacional, la puntuación de los directivos fue de 203.818 y la desviación estándar de 18.372.

Ahora bien para conocer cual fue la actitud de cada uno de los directivos, de acuerdo con la clasificación que se ha empleado anteriormente en esta investigación, tanto en los alumnos como en los profesores (Actitud desfavorable, poco favorable, favorable y muy favorable) se basó en la curva normal, utilizando la media y la desviación estándar del grupo.

A partir de las cuales se consideraron como manifestando una actitud desfavorable los directivos que puntuaron por debajo de la primer desviación estándar a la izquierda, los directivos que se consideraron con una actitud poco favorable fueron los que calificaron entre la primer desviación estándar a la izquierda y la media, los que tuvieron una actitud favorable fueron los que tuvieron puntuaciones entre la media y la primer desviación

estándar a la derecha y los que presentaron una actitud muy favorable fueron los que tuvieron puntuaciones por encima de la primer desviación estándar a la derecha.

La tabla 23 presenta los resultados de esta clasificación, en esta tabla se puede ver que, la mayoría de los directivos tiene una actitud favorable hacia los servicios que prestan los orientadores educativos en su escuela.

Tabla 22. Actitud general de los directivos hacia la orientación

<i>Calificación</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
175.00	1	9.1
184.00	1	9.1
194.00	1	9.1
196.00	1	9.1
204.00	2	18.2
205.00	1	9.1
206.00	1	9.1
213.00	1	9.1
215.00	1	9.1
246.00	1	9.1
Total	11	100.0

Tabla 23. Clasificación de la actitud de los directivos hacia el servicio de orientación educativa de las preparatorias en las que laboran.

<i>Actitud</i>	<i>Frecuencia de directivos</i>
Desfavorable	2
Poco Favorable	2
Favorable	6
Muy Favorable	1

Por último, el objetivo principal del presente trabajo es conocer si existen relaciones entre las características profesionales del orientador y la actitud que tienen los directivos, profesores y alumnos hacia el servicio de orientación educativa en las preparatorias del Estado de México.

En la primera parte de esta sección de resultados analizamos algunas de las características profesionales de los orientadores tales como el nivel de estudios, especializaciones, diplomados, maestrías, cursos de actualización, algunas características personales que se consideran de importancia en un orientador, etc..

Todos estos aspectos se desarrollan conforme los profesionales de la orientación van conociendo de esta: modelos teóricos, su metodología, su técnica, además de la experiencia que van adquiriendo en torno a su labor como orientadores.

Por esta razón se consideró que si se evaluaban los conocimientos que tienen los orientadores con respecto a la orientación educativa (teorías y métodos) era posible tener un buen indicador de las características profesionales de los orientadores entrevistados.

Los resultados de esta evaluación de conocimientos (se presentaron en el primer apartado), se correlacionaron con las puntuaciones originales de los directivos, los profesores y los alumnos en las escalas de actitud que se les aplicó.

En este apartado se describirán los datos obtenidos de la correlación entre los conocimientos de los orientadores y la actitud de los tres grupos (directivos, docentes y alumnos) hacia la orientación vocacional.

4.5 RELACIÓN ENTRE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ORIENTADORES Y LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACIÓN

La tabla 24 muestra la relación que hay entre los conocimientos de los orientadores y la actitud que tienen los alumnos hacia la orientación vocacional, como se puede observar en esta tabla la relación que existe entre los conocimientos de los orientadores y la actitud de los alumnos hacia la orientación educativa es moderada, pero significativa a un nivel de .001, esto indica que si existe una relación entre ambos.

Es decir que los conocimientos que tienen los orientadores en el área influyen en la actitud de los alumnos hacia los servicios de orientación educativa.

Tabla 24. Coeficiente de correlación entre la actitud de los alumnos hacia los servicios de orientación y el conocimiento de los orientadores.

<i>Correlación</i>	<i>Nivel de significancia</i>
.256	.001

Ahora bien, la escala de actitud que se les aplicó a los alumnos contiene diferentes dimensiones de los servicios de orientación educativa proporcionados a los alumnos, además de aplicar la correlación entre las dos variables ya mencionadas, se relacionaron los conocimientos de los orientadores con cada una de las dimensiones presentadas en la escala de actitud de los alumnos.

Los resultados de estas correlaciones se presentan en la tabla 25. De acuerdo con esta tabla las dimensiones: desarrollo del adolescente, diseño del plan de vida del bachiller, servicio de orientación escolar y profesional y los servicios de información académica, profesional y personal social, se relacionan moderadamente aunque de manera significativa con los conocimientos del orientador hacia la orientación educativa.

Tabla 25. Relación entre la actitud de los alumnos hacia el servicio de orientación por dimensiones y los conocimientos del orientador

<i>Dimensión</i>	<i>Correlación</i>	<i>Significancia</i>
Desarrollo de habilidades cognitivas	.105	.194
Area desarrollo del adolescente	.228	.004*

Servicios de orientación escolar y profesional	.196	.014*
Area de diseño de plan de vida del bachiller	.318	.000*
Utilidad de los contenidos de clase	.143	.076
Servicio de expedientes	.041	.614
Servicios de información académica, profesional y personal social	.261	.001*
Servicio de asesoramiento individual	-.057	.478
Servicio de consulta para directivos, profesores y padres	-.062	.441
Servicio de orientación grupal y colectiva	-.043	.593
Servicio de colocación y seguimiento	.297	.000*
Utilidad de los servicios de orientación	-.030	.710

4.6 RELACIÓN ENTRE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ORIENTADORES Y LA ACTITUD DE LOS PROFESORES HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACIÓN

Por otra parte, al relacionar los conocimientos de los orientadores con la actitud de los profesores hacia la orientación educativa en la escuela donde laboran se encontró lo siguiente.

La correlación obtenida entre estos dos grupos fue de .277, con un nivel de significancia de .097, esto indica que existe relación moderada entre los conocimientos que tienen los orientadores en el área y la actitud de los profesores en los servicios de orientación, sin embargo, esta no es significativa, es decir, existen otras variables diferentes a las investigadas en este estudio, que ejercen influencia en la actitud de los profesores hacia la orientación educativa.

Tabla 26. Relación entre la actitud de los profesores hacia la orientación y los conocimientos de los orientadores.

<i>Correlación</i>	<i>Nivel de Significancia</i>
.277	.097

Al realizar la correlación entre los conocimientos del orientador y la actitud de los profesores hacia los servicios de orientación, en términos de las diferentes dimensiones de la escala de actitud, se encontró que existe una relación significativa en las dimensiones de: servicios de orientación escolar y profesional, diseño del plan de vida del bachiller, utilidad de los contenidos de las clases de orientación incluyendo temas diferentes y servicios de expedientes, de información académica, profesional y personal social

Tabla 27. Relación entre los conocimientos del orientador y las diferentes dimensiones de la escala de actitud hacia la orientación educativa para el personal docente.

<i>Dimensión</i>	<i>Correlación</i>	<i>Significancia</i>
Area de desarrollo de habilidades cognitivas	.291	.080
Area para el desarrollo del adolescente	.162	.337
Servicios de orientación escolar y profesional	.369	.025*
Diseño del plan de vida del bachiller	.429	.008*
Utilidad de los contenidos de las clases de orientación incluyendo temas diferentes	.375	.022*
Actividades para mejorar los servicios de orientación educativa en planeación e investigación	.129	.445
Servicios de expedientes, de información académica, profesional y personal social	.322	.052*
Servicios de consulta para directivos, profesores y padres de familia	.270	.106
Servicios de orientación grupal y colectiva	.268	.108
Servicios de colocación, seguimiento, utilidad y calidad	-.059	.729

4.7 RELACIÓN ENTRE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ORIENTADORES Y LA ACTITUD DE LOS DIRECTIVOS HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACIÓN

Por último se estableció una correlación entre los conocimientos que tienen los orientadores en el área y la actitud que tienen los directivos de las escuelas en los servicios de orientación educativa. Los resultados son los siguientes.

Con respecto a la relación entre los conocimientos de los orientadores y la actitud de los directivos, se encontró una correlación de .308 con un nivel de significancia de .356, esto significa que existe una relación moderada entre los conocimientos de los orientadores y la actitud que tienen los directivos hacia la orientación educativa, no obstante esta no es significativa. (ver tabla 28).

Al relacionar las diferentes dimensiones de la escala de actitud hacia los servicios de orientación educativa aplicada a los directivos con los conocimientos de los orientadores se obtuvo que ninguna de las dimensiones presenta una relación significativa con los conocimientos de los orientadores (ver tabla 28).

Tabla 28. Relación entre la actitud de los directivos hacia la orientación y los conocimientos de los orientadores.

<i>Correlación</i>	<i>Nivel de Significancia</i>
.308	.356

Tabla 29. Relación entre los conocimientos del orientador y las diferentes dimensiones de la escala de actitud hacia la orientación educativa para el personal directivo.

<i>Dimensión</i>	<i>Correlación</i>	<i>Significancia</i>
Area de desarrollo de habilidades cognitivas	-.483	.132
Area para el desarrollo del adolescente	-.121	.723
Servicios de orientación escolar y profesional	-.165	.628
Diseño del plan de vida del bachiller	-.358	.280
Utilidad de los contenidos de las clases de orientación incluyendo temas diferentes	-.456	.158
Actividades para mejorar los servicios de orientación educativa en planeación e investigación	-.391	.234
Servicios de expedientes, de información académica, profesional y personal social	-.086	.802
Servicios de consulta para directivos, profesores y padres de familia	-.003	.994
Servicios de orientación grupal y colectiva	-.372	.260
Servicios de colocación, seguimiento, utilidad y calidad	-.006	.985

En suma, los resultados nos muestran que los conocimientos que tienen los orientadores sobre la orientación educativa, solo influyen en la actitud que tienen los alumnos hacia los servicios de orientación educativa, principalmente hacia las áreas de: desarrollo del adolescente, servicios de orientación escolar y profesional, área de diseño de plan de vida del bachiller, servicios de información académica, profesional y personal social, servicio de colocación y seguimiento.

Por otra parte la actitud de los profesores y directivos hacia las labores de orientación educativa, parece estar influenciada por variables que no se abordaron en el presente estudio.

CAPITULO V
CONCLUSIONES GENERALES

5.1 CONCLUSIONES GENERALES

Casi la totalidad de los encuestados tienen nivel de licenciatura, 63 % de las licenciaturas cursadas por los orientadores son más o menos acordes con las necesidades del servicio de orientación (psicología y pedagogía), la otra mitad consideramos tiene dificultades para comprender teorías y/o manejar técnicas e instrumentos propios de la orientación.

La mitad de los entrevistados cursó su licenciatura en escuelas normales estatales y la otra mitad en universidades públicas del área metropolitana.

Son muy pocos los orientadores que han terminado estudios de maestría (sin titularse 7 %), nadie tiene estudios de doctorado.

Casi nadie ha cursado estudios de especialización (11%), diplomados más de la mitad (63 %) y de estos solo la quinta parte en orientación, por esta razón concluimos que los orientadores poseen la formación básica para realizar su labor, pero su preparación es muy precaria para realizar un trabajo de orientación de mayor complejidad y calidad.

Solo la tercera parte se actualiza frecuentemente en cursos, en donde la mayor parte lo hace en instituciones públicas, siendo el Estado de México el principal capacitador. La asistencia es principalmente por iniciativa personal y siempre es como asistente, es importante señalar que casi nadie se capacita en orientación.

Únicamente el 25 % de los encuestados señala que asiste a conferencias frecuentemente, los principales proveedores de conferencias son instituciones públicas y el Estado de México es el más importante. La iniciativa para asistir es personal y se asiste como oyente la mayoría de los casos, la asistencia a conferencias de orientación es mínima.

La mayoría de los entrevistados no asiste a foros con regularidad y a los que asisten es a los organizados por instituciones públicas, del Estado de México principalmente. La asistencia es por iniciativa personal y casi siempre es como asistente.

Para la mayoría de los orientadores e instituciones no es importante o no tienen interés en la capacitación (cursos, foros y/o conferencias), y a la que asisten no es en orientación sino en temas educativos varios.

Considero que esto es debido a que a las autoridades educativas no les interesa el mejoramiento del servicio educativo estatal y/o no han entendido la importancia de la capacitación para la optimización de los recursos humanos, especialmente en orientación, considero que no se ha vislumbrado las posibilidades de incidencia sobre la problemática escolar de orientadores, con un buen nivel de conocimientos y habilidades profesionales.

La práctica de la orientación en las escuelas es "relativamente sencilla", y no se les exige en las preparatorias a los orientadores grandes resultados, tal vez por que las autoridades educativas no saben que pedirles, más bien estos profesionales son los encargados de mantener el "status quo escolar", que impulsar los cambios institucionales.

Es interesante, que los orientadores señalen que siempre participan como audiencia nunca como organizadores o ponentes, esto hace suponer que la poca capacitación que se produce en el estado, no es generada por intereses o necesidades de las propias escuelas sino que es debida a la voluntad de los funcionarios que dirigen la educación preparatoria estatal.

La participación de los orientadores como asistentes también en buena medida es debida a que su limitada experiencia educativa, elemental escolaridad profesional y pobre actualización, no les ha facilitado a estos la generación de conocimientos y/o la teorización y sistematización de experiencias de trabajo.

También habría que considerar, el tradicional y sistemático desinterés de las autoridades educativas mexiquenses por proyectar el trabajo de sus docentes y orientadores, en esta entidad el sistema educativo estatal a pesar de ser el más grande del país no "exporta conocimientos" los "importa".

Habría que recordar que el actual programa de orientación (DOROE) (SECyBS, 1995) fue elaborado por experimentados orientadores principalmente de la UNAM, en donde la participación de los profesionales de la orientación de la entidad fue limitada y poco trascendente para el diseño de dicho plan, no cuestionamos la calidad del trabajo dirigido por Bernardo A. Muñoz Riverhol y su equipo, solo queremos ejemplificar la política de discriminación y poco apoyo seguida por las autoridades mexiquenses hacia el trabajo de los orientadores locales, la cual ha hecho muy difícil la producción y desarrollo de conocimientos en el área educativa (especialmente la orientación), y ha limitado el desarrollo de los profesionales de la orientación en el estado.

Por otra parte la capacitación que se organiza fuera del Estado de México es de difícil acceso para los orientadores, debido a falta de información sobre diversas modalidades y temáticas de actualización y capacitación, además del alto costo de los cursos, lejanía de los centros de formación en relación al domicilio personal y de trabajo, pues el orientador que desea realizar alguna actividad de mejoramiento lo debe hacer con sus propios recursos económicos y en su tiempo libre.

En cuanto a experiencia educativa, esta no es muy amplia; pues solo la mitad a trabajado en otros sistemas educativos, de estos la mayoría lo ha hecho en instituciones públicas diversas, destacando el nivel medio superior.

La mitad tiene poco tiempo trabajando en el Estado de México (menos de 10 años), de los encuestados la mayoría tiene menos años de experiencia como orientador.

Los orientadores dicen poseer las 6 habilidades personales principales que debe tener un orientador (Tyler, 1972 y Hill, 1973):

- a) fe en los individuos
- b) interés en el hombre y su mundo
- c) apego y devoción ante los valores humanos
- d) amplitud de criterio
- e) comprensión del yo
- f) vocación o dedicación profesional

Creer que la orientación es útil para los alumnos, les gusta su trabajo, es importante para ellos, consideran tener vocación para la orientación, pero solo la mitad la considera como un trabajo para toda la vida.

Estas habilidades y/o actitudes fruto del gusto por el trabajo y los valores propios contribuyen en buena medida a la aceptación que tiene el servicio en la comunidad escolar.

Es importante destacar que los orientadores no consideran a la orientación como un trabajo para realizarse de por vida, tal vez porque:

- a) el sueldo de orientador no es muy elevado
- b) en el Estado de México la plaza de orientador es punto intermedio obligado en la búsqueda de un ascenso a un puesto directivo
- c) la orientación no es una disciplina profesional en donde exista un gran desarrollo, con la consiguiente diversificación laboral, más bien se trabaja en estilo artesanal

Por esta razón no hay un escalafón dentro del área de orientación, cuando un orientador asciende esto le implica dejar la orientación y dedicarse a otra actividad cualitativamente diferente, y se vuelve a contratar para este puesto a profesionistas jóvenes sin experiencia.

Lo anterior incide en la calidad y desarrollo del servicio de orientación, pues no se han creado mecanismos y estímulos para mantener en la plaza de orientador a profesionales con experiencia y preparación específicas que enriquezcan la práctica de la orientación, esto hace que el servicio no “madure”, pues los nuevos orientadores siempre están redescubriendo las problemáticas y reinventando soluciones a los retos que plantea el servicio, y cuando adquieren cierto conocimiento y experiencia tienden a abandonar la orientación por otra plaza con más posibilidades económicas y profesionales.

El conocimiento sobre teorías de orientación (Nava, 1993) es pobre, principalmente reconocen a la teoría estructural-cognoscitivista, tal vez porque es el paradigma oficial en el Estado de México, (SECyBS, 1994) identifican además otras teorías más conocidas en el campo de la educación, no exclusivas de la orientación (dinámica de grupos, resistencia, sociocultural e información), las teorías más conocidas de la orientación resultaron rasgos y factores, humanismo y concepto de si mismo.

En cuanto a técnicas e instrumentos (Nava, 1993) los más identificados son las dinámicas grupales del campo de la psicopedagogía y diversos instrumentos utilizados en el área educativa y/o ciencias sociales no exclusivas de la orientación, destacándose como propios de la orientación las técnicas psicoanalíticas y los instrumentos de la teoría de rasgos y factores.

Estos conocimientos tan inespecíficos en el campo de la orientación, son en buena medida debidos a la formación profesional tan heterogénea, además de una escasa especialización y capacitación de los orientadores para desempeñar su práctica profesional, como arriba señalamos.

Las características profesionales del orientador las podemos resumir:

- a) La preparación es elemental (nivel licenciatura) en donde la mitad cubre el perfil necesario para ser orientador (estudios en psicología o pedagogía).
- b) Casi nadie ha realizado estudios de posgrado y los que se realizan no son en orientación.
- c) Por otra parte el orientador participa muy poco en actividades de actualización (conferencias, cursos, talleres y reuniones profesionales) porque las autoridades educativas les dan poca importancia y por consecuencia las impulsan poco y de manera asistemática.
- d) En lo que se refiere a experiencia profesional, los orientadores encuestados tienen poca experiencia de trabajo en otros sistemas educativos; además es limitada la antigüedad en otras actividades educativas del Estado de México, especialmente en la plaza de orientador.
- e) En cuanto a conocimientos sobre orientación, los orientadores no presentan un conocimiento homogéneo de teorías, técnicas e instrumentos exclusivos o característicos de la orientación (Nava, 1993), lo que si reportan son habilidades personales para la orientación (Tyler, 1972 y Hill, 1973).

Supusimos que preparación académica general y la experiencia profesional inciden y se reflejan en los conocimientos generales de orientación, se consideró que a mayor preparación y experiencia más conocimientos sobre el área debe poseer el orientador.

Por esta razón se correlacionaron los conocimientos que tienen los orientadores sobre teorías, técnicas e instrumentos de su práctica profesional y la actitud que manifestaron alumnos, profesores y directivos hacia el servicio de orientación.

Los alumnos, docentes y directivos señalaron que los orientadores si cumplen con las actividades intergrupales o cocurriculares (las realizadas en la hora de clase formal). En lo referente a las actividades extragrupo o socioinstitucionales (servicio de orientación) los encuestados señalan que se realizan los servicios de orientación (SECBS, 1995), los

destinatarios del servicio consideran que los orientadores si cumplen con las actividades propuestas por el programa oficial de orientación (DOROE).

Aunque hay una buena opinión respecto a la utilidad de los servicios de orientación no se les considera como excelentes. Existe una actitud positiva hacia el trabajo de los orientadores en los 3 grupos investigados (directivos, docentes y alumnos), aunque esta no es unánime, pues solo un poco más de la mitad presenta una actitud que va de lo favorable a lo muy favorable (alumnos 53 %, profesores 57 % y directivos 64 %)

Las características profesionales de los orientadores si influyen en la aceptación del servicio de orientación para la mayoría de los alumnos de las preparatorias estatales del municipio de Ciudad Nezahualcóyotl.

También se encontró una actitud positiva en los profesores y directivos hacia la orientación educativa, aunque los conocimientos no son la causa directa de esta actitud (ni tampoco la experiencia profesional).

Se presume que existen otras variables diferentes a las consideradas en este estudio que influyen fuertemente en la actitud de los docentes y directivos hacia el trabajo de los orientadores

Por todo lo anterior, concluimos que el servicio de orientación tiene mucha aceptación entre estudiantes, docentes y directivos pero por otra parte las características profesionales de los orientadores no son las ideales. Esto permite reconsiderar las hipótesis de investigación y nos lleva a aceptar la Ho (las características profesionales del orientador no influyen en la actitud de los estudiantes, docentes y directivos hacia el servicio de orientación en las escuelas preparatorias oficiales del Estado de México del municipio de Ciudad Nezahualcóyotl).

Entre las variables que deben considerarse como elementos que influyen en la aceptación del servicio de orientación en la preparatorias de Ciudad Nezahualcóyotl, y que deben estudiarse en futuras investigaciones se encuentran:

- La actitud de los orientadores hacia su labor y a otras personas
- Las características personales de los profesionales de la orientación
- Capacidad de los orientadores para realizar actividades diversas, no necesariamente de orientación
- El tipo de relaciones (formales e informales) que se establecen en la práctica educativa cotidiana entre los diversos grupos y sectores de los profesionales de la educación en las escuelas preparatorias
- La posible relación entre la personalidad del orientador y su ambiente laboral (Holland, 1971)
- Las características profesionales de los docentes y directivos
- Las expectativas y conocimientos que tiene la comunidad escolar respecto a las actividades de orientación
- La ideología de los trabajadores de la educación del Estado de México y la concepción que tiene estos de las "funciones" que deben realizar los orientadores (Foladori, 1985; Riverohl, 1986; López, 1990)

5.2 LIMITACIONES Y SUGERENCIAS DE LA INVESTIGACION

Consideramos como posibles limitantes del trabajo las siguientes:

a) Por el hecho de utilizarse una muestra en la investigación, las conclusiones solo se pueden generalizar a poblaciones semejantes a la muestra estudiada (urbanas del Valle de México), ya escuelas oficiales dependientes de la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social (SECyBS) del Estado de México, debido a la estructura organizativa de las preparatorias.

b) En cuanto a la medición de la variable independiente (características profesionales del orientador), consideramos que el hecho de que los orientadores reporten su preparación profesional sin documentos probatorios de esta, puede prestarse a que algunos orientadores pudieran mentir sobre su perfil profesional; infortunadamente esta situación no la pudimos controlar, si se hubieran solicitado documentación a los orientadores estos posiblemente se hubieran negado a participar, por las molestias que esto les implicaba.

c) En lo referente a la experiencia profesional del orientador ocurrió lo mismo que con las características profesionales, los orientadores las señalan pero no se tuvo la posibilidad en este estudio de verificar la certeza de lo reportado, lo cual introduce una carga subjetiva no ponderada a los datos obtenidos.

d) En el siguiente aspecto de la variable independiente (conocimientos generales sobre orientación), consideramos que la mayoría de teorías, métodos y técnicas planteados por Nava Ortiz (1993) y retomados para esta investigación no son los más conocidos por los orientadores mexicanos como lo plantea el autor, este conjunto de aproximaciones teóricas propuestas por Nava son más un producto de trabajo en el escritorio que de campo.

No se dejan de reconocer los aportes de José Nava al estudio de la orientación mexicana, lo que sugiero es la realización de mas investigación para verificar lo este autor asevera, pues muchos de los encuestados señalaban desconocer no pocas de las teorías mencionadas por Nava, por otra parte también se le ha preguntado a orientadores experimentados de otros sistemas educativos y refieren la misma situación: desconocimiento de muchas de los modelos teóricos propuestos.

Nava Ortiz recoge en su trabajo las teorías que los orientadores dicen que utilizan para apoyar su trabajo cotidiano, pero como ya lo mencionó Yolanda Gayol (1979), la orientación en México es una práctica educativa ateórica, sugiero que debe realizarse investigaciones de campo en donde se verifique en realidad cuales son los modelos teóricos que utilizan los orientadores en nuestro país.

Es importante mencionar que en las universidades y escuelas normales se enfatiza muy poco la enseñanza de diversos modelos teóricos en orientación, se enseñan mas aspectos instrumentales que teóricos, lo cual es una desventaja para la práctica profesional de los futuros orientadores.

Probablemente la muestra de orientadores que participo en el presente trabajo hubieran calificado mejor si se les hubiera cuestionado sobre sus conocimientos de las teorías mas "conocidas" de orientación.

e) Por otro lado, como los profesionales de la educación (docentes, orientadores, directivos, etc.) no están acostumbrados a que se les evalúe, consideramos que el simple hecho de contestar un examen de conocimientos pudo generar angustia en algunos de los sujetos y esto influyó en la cantidad y/o calidad de las respuestas, pues incluso algunos de los

orientadores encuestados no entregaron el cuestionario de conocimientos, arguyendo diferentes razones.

f) Es importante considerar la actitud cotidiana de los directivos de escuelas del Estado de México a ocultar los problemas o errores de sus instituciones, esta actitud posiblemente influyó al contestar la escala de actitud hacia el servicio de orientación, pues los directivos calificaron muy positivamente el trabajo del orientador, y tal vez respondieron subjetivamente algunos reactivos, lo anterior es una posibilidad que no debe dejar de señalarse.

Consideramos que es importante realizar más investigación sobre la práctica de la orientación en el Estado de México, a pesar de ser el sistema educativo estatal más grande de nuestro país (se imparte educación desde nivel preescolar hasta posgrado, con una plantilla de personal cercana a los 60 mil docentes), es ínfima la investigación educativa que se realiza en el estado, especialmente la de campo, por tal razón se sugirieren algunas temáticas para investigaciones futuras en el campo de la orientación:

a) Preparación académica, experiencia profesional y conocimientos generales de los orientadores en diferentes poblaciones, para ofrecer mejores alternativas de capacitación para estos profesionales.

b) Mayor investigación sobre el impacto de la práctica del orientador sobre el trabajo de docentes y directivos.

c) Investigar de manera más profunda y sistemática como la labor del orientador incide en la vida académica y personal de los alumnos.

d) Determinar cuales son los marcos teóricos que utilizan los orientadores en su trabajo.

e) Indagar sobre la calidad de la práctica del orientador.

BIBLIOGRAFÍA

- 1 Alvarez G., S. (1987). Contribuciones a la historia de la orientación vocacional y profesional en México, ensayos e índice bibliográfico 1968-1985. (tesis de licenciatura en psicología, UNAM; México).
- 2 Beck, Carlton E. (1973). Orientación educacional: sus fundamentos filosóficos. Bs.As. : El Ateneo.
- 3 Bleger, J. (1985). Temas de psicología (entrevista y grupos). Bs. As.: Nueva Visión.
- 4 Bohoslavsky, R.(1984). Orientación vocacional. La estrategia clínica. Bs. As.: Nueva Visión.
- 5 Cartwright, D. y Zander A.(1980). Dinámica de grupos. Investigación y teoría. México: Trillas.
- 6 Castañeda J., J. (1996). Métodos de investigación II. México: McGraw-Hill.
- 7 Chargoy y Guajardo, J. (1978). El enfoque clínico en la orientación educativa y vocacional: un enfoque ideológico.(tesis de licenciatura en psicología, UNAM, México).
- 8 Díaz Barriga, (1995).Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas
- 9 Dicaprio, Nicholas (1989). Teorías de la personalidad. México: Mc Graw-Hill.
- 10 Espindola, J. L. y Martínez, M.. La implantación de programas para el desarrollo de habilidades intelectuales en ambientes educativos. Revista Mexicana de Psicología, Vol. 8, Nums. 1 y 2. México.
- 11 Fernández, A., Andrade, Y. y Ramos, M. (1996). La comunicación en la orientación educativa. México: UNAM-CCH.
- 12 Foladori, H. (1985).Análisis vocacional y grupos. México: UAM.
- 13 Foladori, H. (1985).Las técnicas grupales en orientación vocacional. Expresión Universitaria, 7, México.
- 14 García R., I. (1966).Aportaciones al conocimiento de la orientación profesional en México. (tesis de licenciatura en psicología, UNAM, México).
- 15 Gayol R. Y. I. (1979). Orientación vocacional e ideología: elementos para un nuevo enfoque. (tesis de licenciatura en psicología, UNAM. México).
- 16 Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- 17 Giroux, H. A.(1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos,44.36-65.
- 18 Hatch, Raymond y Costar, James (1981). Actividades de orientación en la escuela primaria. México: LIMUSA.
- 19 Hill, George (1973). Orientación escolar y vocacional. México: Editorial Pax-México.
- 20 Holland, John (1971). Técnicas de elección vocacional, México: Trillas.
- 21 Kerlinger, Fred N. (1975). Investigación del comportamiento. México: Interamericana.
- 22 Larousse, (1983).Pequeño Larousse Ilustrado. México: Ediciones Larousse.
- 23 López, H. (1990). Las funciones hegemónicas del servicio de orientación. Trabajo presentado en el Segundo Encuentro Latinoamericano de Asociaciones y Profesionales de la Orientación, Colima.

- 24 Luna Pichardo, L. H. (1997). Educativa, 10, 5-16
- 25 Muñoz R., B. A. (1986). La orientación educativa dentro de la dimensión política del Estado. Foro Universitario, 72, México.
- 26 Murga, P. (1981). Diccionario de Pedagogía. México: EDIPLESA.
- 27 Musso, R. (1970). Problemas y mitos metodológicos de la psicología y la psicoterapia. Bs. As.: Psique.
- 28 Nava O., J. (1984). Marco teórico social de la orientación en México, trabajo presentado en el Tercer Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional (UNAM, SEP, AIOSEP), Morelia.
- 29 Nava O., J. (1993). La orientación educativa en México. Documento Base. México: AMPO.
- 30 Nickerson, R.S., Perkins, D. N. y Smith, E.E. (1985). Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. México: Paidós.
- 31 Olazo, J. L. (1999). Psicología, conceptos básicos para bachillerato. México: Ed. Ducere.
- 32 Olea F., P. y Sánchez del Carpio, F. (1980). Manual de técnicas de investigación documental para la enseñanza media. México: Esfinge.
- 33 Patterson, C. H. (1974). Teorías del counseling y psicoterapia. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- 34 Pozo, J. I. (1994). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- 35 Revista Educativa (1994). Artículo s/n. En SECyBS (1994), Bachillerato propedéutico estatal, plan de estudios. Toluca: Gobierno del Estado de México.
- 36 Rodríguez, M. L. (1991). Orientación educativa (2ª. Ed.). , España: CEAC.
- 37 Rojas S., R. (1982). Guía para realizar investigaciones sociales. México: UNAM.
- 38 Ruiz Larraguivel, E. (1983). Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje. Perfiles Educativos (Nueva Epoca), 2, 32-45.
- 39 Sánchez D., C. (1968). Análisis de la orientación educativa y vocacional de las escuelas oficiales de segunda enseñanza diurnas del DF. (tesis de licenciatura en psicología, UNAM, México).
- 40 Santillana (1975). Enciclopedia Técnica de la Educación. Madrid: Santillana.
- 41 Sapes I, M. A. (1993). El uso de materiales autoinstruccionales en orientación vocacional. (tesis de licenciatura en psicología, UNAM, México).
- 42 Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS) (1988). Conceptualización del servicio de orientación educativa en la secundaria del Estado de México. Toluca: Gobierno del Estado de México.
- 43 Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS) (1992). Reunión Estatal: Análisis y Prospectivas de la Educación Media Superior, Toluca: Gobierno del Estado de México.
- 44 Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS) (1994). Bachillerato Propedéutico Estatal, Plan de Estudios, Toluca: Gobierno del Estado de México.
- 45 Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS) (1994). Manual de Funciones para Directivos de la Educación Media Superior. Toluca : Gobierno del Estado de México.
- 46 Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS) (1995). Bachillerato Propedéutico Estatal, Documento Rector de Orientación Educativa. Toluca: Gobierno del Estado de México.

- 47 Tarrayo, M. (1986). El proceso de la investigación científica (fundamentos de investigación). México: LIMUSA.
- 48 Tyler, Leona (1972). La función del orientador. México: Trillas.
- 49 Vidales, I. (1990). Teorías de la adolescencia. México
- 50 Zepeda, F. (1994). Introducción a la psicología, una visión científico humanista. México: Alhambra Mexicana.
- 51 Zinzer, (1987) Mecanograma, México.

ANEXOS

5. Asiste a cursos o talleres de actualización:

1) nunca 2) casi nunca 3) algunas veces 4) frecuentemente 5) muy frecuentemente

6. Que instituciones han impartido la mayoría de los cursos de actualización que usted ha tomado:

- 1) Instituciones oficiales del gobierno del Estado de México
- 2) Universidades y/o instituciones públicas fuera del Estado
- 3) Universidades y/o instituciones privadas
- 4) Particulares y/o asociaciones civiles

7. Cual ha sido la temática de la mayoría de los cursos de actualización en los que ha participado:

orientación 2) temas diversos de educación 3) otras temáticas

8. La iniciativa para asistir a estos cursos ha sido:

personal 2) la escuela 3) otra

9. A los cursos de actualización que usted asiste, la mayoría de las veces lo hace como:

1) asistente 2) organizador 4) ponente

10. Con que frecuencia asiste usted a conferencias:

1) nunca 2) casi nunca 3) algunas veces 4) frecuentemente 5) muy frecuentemente

11. A las conferencias a las cuales usted ha asistido, estas han sido organizadas principalmente por:

- Instituciones oficiales del gobierno del Estado de México
- Universidades y/o instituciones públicas fuera del Estado
- Universidades y/o instituciones privadas
- Particulares y/o asociaciones civiles

12. La temática de la mayoría de las conferencias a las que ha asistido fue:

orientación 2) temas diversos de educación 3) otras temáticas

13. El origen de la iniciativa para asistir a conferencias ha sido:

personal 2) la escuela 3) otra

14. A las conferencias que usted asiste, la mayoría de las veces lo hace como:

asistente 2) organizador 4) ponente

15. Con que frecuencia asiste usted a foros, congresos y/o reuniones profesionales:

nunca 2) casi nunca 3) algunas veces 4) frecuentemente 5) muy frecuentemente

16. A los foros, congresos y/o reuniones profesionales a las cuales usted ha asistido, estas han sido organizadas principalmente por:

- 1) Instituciones oficiales del gobierno del Estado de México
- 2) Universidades y/o instituciones públicas fuera del Estado
- 3) Universidades y/o instituciones privadas

4) Particulares y/o asociaciones civiles

17. La temática de la mayoría de los foros, congresos y/o reuniones profesionales a las que ha asistido fue:

orientación 2) temas diversos de educación 3) otras temáticas

18. El origen de la iniciativa para asistir a foros, congresos y/o reuniones profesionales ha sido:

personal 2) la escuela 3) otra

19. A los foros, congresos y/o reuniones profesionales que usted asiste, la mayoría de las veces lo hace como:

asistente 2)organizador 4) ponente

20. Cuantos ciclos escolares completos a laborado en el área educativa (anote la cantidad de años): _____

21. Señale cuantos ciclos escolares completos ha trabajado en sistemas educativos diferentes al del Estado de México: _____

22. En cuales sistemas educativos ha laborado (marque las opciones que respondan a la pregunta):

SEP 2)UNAM 3)IPN
4)CONALEP 5)INEA 6)C de Bachilleres
7)Sistemas de educación pública de otros estados 8)Educación privada
9)Otros sistemas de enseñanza

23. En que niveles educativos ha trabajado (marque las opciones que respondan a la pregunta):

preescolar 2) primaria 3)secundaria 4) preparatoria
5)educación técnica 6) educación normal 7)posgrado 8) otro

Anote cuantos ciclos escolares completos ha laborado en el área educativa en el sistema educativo estatal: _____

25. En que nivel(es) educativo(s) ha trabajado en el Estado de México (marque las opciones que respondan a la pregunta):

preescolar 2) primaria 3)secundaria 4) preparatoria
5)educación técnica 6) educación normal 7)posgrado 8) otro

26. Cuantos años a laborado en el nivel medio superior para el Gobierno del Estado de México: _____

27. Cual es su antigüedad de trabajo como orientador en el Estado de México: _____

7. La escuela como aparato ideológico del Estado sirve para reproducir y fortalecer las estructuras de poder y control, negando la libertad y decisión del individuo para autoconducirse en su vida personal y social:

- a) teoría sociocultural b) teoría de la información c) teoría de la resistencia
d) teoría de la reproducción e) teoría psicológica

8. Como representantes de esta postura están: Bordieu, Passeron, Althusser, Gramsci.

- a) teoría sociocultural b) teoría de la información c) teoría de la resistencia
d) teoría de la reproducción e) teoría psicológica

9. El Análisis Institucional de Bohoslavsky es un instrumento de la teoría:

- a) teoría sociocultural b) teoría de la información c) teoría Ginzberg, Ginsburg,
Axelrad y Herma d) teoría psicológica e) teoría de la reproducción

10. Propone "una estrecha vinculación teórico-ideológica entre la escuela y la realidad con el objeto de mantener una clara actitud crítica hacia las estructuras y superestructuras de dominación, a fin de ofrecer a la sociedad los elementos necesarios para la resistencia y la lucha de emancipación":

- a) teoría de la resistencia b) teoría de la información c) teoría Ginzberg, Ginsburg,
Axelrad y Herma d) teoría psicológica e) teoría de la reproducción

11. Promueve el pensamiento crítico y la acción, estimula la lucha colectiva alrededor del poder y la transformación social, sus representantes más connotados son: Giroux, McLaren, Freire, Bowles y Gintis.

- a) teoría sociocultural b) teoría de la información c) teoría de la resistencia
d) teoría de la reproducción e) teoría psicológica

12. El Análisis Institucional de Bohoslavsky y la Organización Colectiva, son técnicas e instrumentos de la teoría:

- a) teoría de la resistencia b) teoría sociocultural c) teoría humanista
d) teoría estructural -cognoscitivista e) teoría de Holland

13. Se enfatiza la unidad y la privacidad de la condición humana y su plena libertad al impulso o urgencia de existir y ser, reconociendo con ello la capacidad de cada persona para conocerse y autoorientarse. En esta aproximación están: Rogers, Snygg y Coombs, Borow y Freud entre otros:

- a) teoría fenomenológica b) teoría sociocultural c) teoría humanista
d) teoría estructural -cognoscitivista e) teoría de Holland

14. Se hace énfasis en la libertad y la privacidad del ser humano para orientarse a sí mismo, por lo que se evita en lo posible insinuar al sujeto algún tipo de rumbo o direccionalidad en sus decisiones:

- a) teoría de los grupos b) teoría de la información c) teoría de rasgos y factores
d) teoría fenomenológica e) teoría de Holland

15. La Entrevista No Directiva de Rogers y el Autoanálisis de Freud son herramientas de la teoría:

- a) teoría fenomenológica
- b) teoría de la información
- c) teoría de rasgos y factores
- d) teoría de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma
- e) teoría psicológica

16. Esta teoría pretende la comprensión de los motivos que llevan al hombre a comportarse de determinada manera, entre sus representantes están: Freud, Horney, Jung, Sullivan, Erickson, Klein, Hartmann, Lewin, Allport.

- a) teoría psicológica
- b) teoría interdisciplinaria
- c) teoría de la toma de decisiones
- d) teoría estructural -cognoscitivista
- e) teoría de Holland

17. Busca integrar los conceptos y conocimientos sobre la totalidad de la persona para poder predecir de la manera más precisa su conducta futura. Entre sus representantes están Murray, Miller, Dollar, Skinner, Guilford, Eysenck, Cattell y Murphy:

- a) teoría de la resistencia
- b) teoría neohumanista
- c) teoría de Holland
- d) teoría del concepto de si mismo
- e) teoría psicológica

18. El Inventario de Valores de G. W. Allport, el Test de Bender, el 16 P.F. de Raymond B. Cattell, el Inventario de Personalidad de Gordon, el Método de Frases Incompletas de Jaime Grados y Elda Sánchez, el Test de Apercepción Temática (T.A.T.) de Bellack, el Inventario de los Rasgos Temperamentales de Thurstone y el Inventario Multifasético de Personalidad Minnesota (MMPI), son instrumentos de la teoría:

- a) teoría psicoanalítica
- b) teoría neohumanista
- c) teoría de Holland
- d) teoría del concepto de si mismo
- e) teoría psicológica

19. Tiene como objeto de estudio el aparato psíquico del individuo. Erickson, Sullivan, Hartman, Kris y Lowenstein, Brill, Meadow, Bordin, son algunos de los principales representantes de esta aproximación:

- a) teoría fenomenológica
- b) teoría psicoanalítica
- c) teoría de rasgos y factores
- d) teoría de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma
- e) teoría psicológica

20. El planteamiento fundamental de esa teoría señala que del modo como se enfrenta, resuelva y elabore el desarrollo infantil del individuo, será inevitablemente el tipo de elecciones que haga el adolescente así como el grado de estabilidad laboral que alcance el adulto:

- a) teoría psicoanalítica
- b) teoría de la información
- c) dinámica de grupos
- d) teoría de la toma de decisiones
- e) teoría general

21. La Entrevista No Directiva de Rogers, el Aconsejamiento de Jones, el Psicodrama y los Test Proyectivos, son técnicas e instrumentos de la teoría:

- a) teoría de la resistencia
- b) teoría neohumanista
- c) teoría de Holland
- d) teoría del concepto de si mismo
- e) teoría psicoanalítica

MUESTRA DE LA ESCALA DE ACTITUD APLICADA A LOS ALUMNOS PARA MEDIR SU ACEPTACION O RECHAZO HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACION

El presente cuestionario es parte de una investigación, la cual pretende indagar sobre los elementos que influyen en la calidad del servicio de orientación en las preparatorias estatales. Por tu cooperación ¡Muchas Gracias!

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente las siguientes preguntas, contesta de la manera más veraz o selecciona la alternativa que consideres correcta y marca el paréntesis correspondiente. No dejes de contestar ninguna pregunta si puedes evitarlo.

1 Escuela _____ 2 Turno _____ 3 Edad _____
Sexo _____ 5 Domicilio _____

1. Los orientadores que he tenido me han ayudado a desarrollar mis habilidades intelectuales:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

2. Los orientadores que he tenido difícilmente me han ayudado a desarrollar mis habilidades intelectuales:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

3. En orientación me han dado clases para desarrollar mis habilidades de observación:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

4. En orientación rara vez me han dado clases para desarrollar mis habilidades de observación:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

5. Los orientadores han organizado actividades para que mejore mi habilidad para resolver problemas:
- A) Totalmente en desacuerdo
 - B) En desacuerdo
 - C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - D) De acuerdo
 - E) Totalmente de acuerdo
6. En orientación he desarrollado mi creatividad:
- A) Totalmente en desacuerdo
 - B) En desacuerdo
 - C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - D) De acuerdo
 - E) Totalmente de acuerdo
7. Pienso que en orientación no he desarrollado mi creatividad:
- A) Totalmente en desacuerdo
 - B) En desacuerdo
 - C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - D) De acuerdo
 - E) Totalmente de acuerdo
8. Los orientadores me han hablado sobre los cambios físicos y psicológicos que ocurren en la adolescencia:
- A) Totalmente en desacuerdo
 - B) En desacuerdo
 - C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - D) De acuerdo
 - E) Totalmente de acuerdo
9. En orientación he analizado la importancia de la comunicación:
- A) Totalmente en desacuerdo
 - B) En desacuerdo
 - C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - D) De acuerdo
 - E) Totalmente de acuerdo
10. Muy poco he analizado en orientación la importancia de la comunicación:
- A) Totalmente en desacuerdo
 - B) En desacuerdo
 - C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - D) De acuerdo
 - E) Totalmente de acuerdo
11. En clase de orientación se han tratado temas sobre la sexualidad humana:
- A) Totalmente en desacuerdo
 - B) En desacuerdo

- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

12. Los orientadores me han proporcionado información sobre enfermedades de transmisión sexual:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

13. En orientación se ha analizado la importancia de los grupos humanos para el adolescente:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

14. Con mis orientadores he analizado información acerca de comportamientos sociales negativos (prostitución, drogadicción, delincuencia, etc.):

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

15. Mis orientadores alguna vez han analizado en clase el tema de, la relación de pareja:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

16. Mis orientadores en clase rara vez han analizado el tema de la relación de pareja:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

MUESTRA DE LA ESCALA DE ACTITUD APLICADA A DIRECTIVOS Y DOCENTES PARA MEDIR SU ACEPTACION O RECHAZO HACIA EL SERVICIO DE ORIENTACION

El presente cuestionario es parte de una investigación, la cual pretende indagar sobre los elementos que influyen en la calidad del servicio de orientación en las preparatorias estatales. Por su cooperación ¡Muchas Gracias!

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente las siguientes preguntas, conteste de la manera más veraz o seleccione la alternativa que considere correcta y marque el paréntesis correspondiente. No deje de contestar ninguna pregunta si puede evitarlo.

1 Escuela _____ 2 Turno _____ 3 Edad _____
4. Sexo _____ 5 Domicilio _____
6 Estado civil _____ 7 Tipo de plaza que
labora _____

1. Los orientadores ayudan a desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

2. En sus clases los orientadores desarrollan las habilidades para la observación de los jóvenes:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

3. El trabajo del orientador ha ayudado a que los alumnos mejoren sus habilidades para resolver problemas:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

4. Los orientadores con su labor hacen más creativos a los alumnos:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

5. Los orientadores hablan o informan al alumno sobre temas o tópicos relacionados con los cambios físicos y psicológicos de la adolescencia:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

6. En las clases de orientación se informa sobre temas relacionados con la sexualidad (anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, relaciones de pareja, etc.):

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

7. En las clases de orientación se analizan temas relacionados con la sexualidad (anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, relaciones de pareja, etc.):

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

8. Los orientadores informan sobre comportamientos sociales negativos (drogadicción, delincuencia, prostitución, etc.):

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

9. Se analiza en orientación con los alumnos, temas relacionados con comportamientos sociales negativos (drogadicción, delincuencia, prostitución, etc.):

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

10. El orientador con su trabajo motiva al alumno a mejorar como persona:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

11. El orientador contribuye a mejorar la autoestima del alumno:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

12. El orientador informa y explica al alumno sobre los procedimientos de evaluación y regularización oficiales:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

13. Los orientadores ayudan a que los alumnos se adapten a la escuela y se lleven mejor entre ellos:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

14. En orientación se proporciona información sobre carreras profesionales y/o escuelas de educación superior:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

15. El orientador ayuda al estudiante a tomar decisiones en lo referente a su futuro escolar y ocupacional:

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo

16. El orientador analiza con el alumno, que va a hacer este en el futuro (establecimiento de objetivos y metas):

- A) Totalmente en desacuerdo
- B) En desacuerdo
- C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- D) De acuerdo
- E) Totalmente de acuerdo