



Memoria

Primer Congreso Nacional de Orientación
"50 años de la Orientación en Costa Rica:
logros y desafíos"

Primer Congreso Internacional de la Red
Latinoamericana de Profesionales de la Orientación
"La Orientación en América Latina: en la
búsqueda de nuevas perspectivas"



Colegio de
Profesionales
en Orientación



UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA

1, 2 y 3 de Octubre de 2014, Heredia, Costa Rica



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Memoria

Primer Congreso Nacional de Orientación

“50 años de la Orientación en Costa Rica: Logros y desafíos”

Primer Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación

“La Orientación en América Latina: en la búsqueda de nuevas perspectivas” Costa Rica

Organizadores:

Colegio de Profesionales en Orientación
Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación
Universidad de Costa Rica
Universidad Nacional

Autoría:

Colegio de Profesionales en Orientación

Comisión Organizadora Congreso

Ana Patricia Ruh Mesén, coordinadora, Colegio de Profesionales en Orientación
Roxana Chinchilla Jiménez, Universidad de Costa Rica
Manuel Arturo Fallas Vargas, Universidad Nacional
Rafael Antonio Guevara Villegas, Colegio de Profesionales en Orientación
Zoila Rosa Vargas Cordero, Colegio de Profesionales en Orientación
Carmen Frías Quesada, Colegio de Profesionales en Orientación

Evaluadores:

Comisión científica
Cindy Artavia Aguilar, Roxana Cruz Meléndez, Carmen Frías Quesada,
Alejandra Gamboa Jiménez, Mercedes Gómez Salgado, Flor Jiménez Segura,
Sonia Pinales Rodríguez

Diseño de portada: Walter Espinoza González

Diseño: María Amalia Penabad Camacho

Diagramación: María Elena Camacho Villalobos, Liana Penabad Camacho





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Tabla de contenido

| | |
|--|-----|
| Presentación..... | 07 |
| Recuento histórico de la Orientación en Costa Rica. Desafíos <i>Thelma Baldares Carazo</i> | 13 |
| La Orientación en América Latina: Recuento histórico y principales desafíos <i>Julio González Bello</i> | 25 |
| Paradigmas y prácticas para la intervención de la carrera en el siglo XXI (Basado en <i>The Theory and Practice of Career Construction</i> de Mark L. Savickas <i>Alberto Puertas</i> | 35 |
| El enfoque de programas de Orientación: La Orientación colectiva, personal y social <i>Rafael Sanz Oro</i> | 67 |
| Elementos conceptuales y metodológicos de una propuesta para el trabajo en el área de la Educación para la sexualidad en población escolarizada <i>Amikar A. Brunal</i> | 87 |
| El acceso de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas a la educación superior estatal, caso de la Universidad de Costa Rica <i>Lisbeth Alfaro Vargas y Pamela Guevara Alfaro</i> | 103 |
| El modelo sistémico en el trabajo con familias desde la Orientación familiar: Algunas consideraciones teóricas y recomendaciones prácticas. <i>Roxana Chinchilla Jiménez</i> | 121 |
| Marco referencial acerca del estado de la Orientación en Costa Rica <i>Jeannette Muñoz Bustos, Marielos Estrada Espinoza y Mercedes M. Gómez Salgado</i> | 133 |
| La Orientación: Profesión y política de Estado. Tendencia y desafíos contemporáneos en Venezuela <i>George Davy Vera, Dorelys Jiménez y Alfonso Alberto Barreto</i> | 147 |
| Cincuenta años formando personas profesionales en Orientación en la Universidad de Costa Rica. Desarrollo y evolución histórica: 1964-2014 <i>Flor Jiménez Segura y Roxana Chinchilla Jiménez</i> | 163 |
| La acreditación de la carrera de Orientación en la Universidad de Costa Rica: Un compromiso con el mejoramiento permanente <i>Silvia Alvarado Cordero y Viria Ureña Salazar</i> | 183 |
| El profesional de Orientación como facilitadoras en procesos de autorregulación del aprendizaje: Un agente para la promoción del éxito académico en estudiantes de la UNA <i>Jacquelinne González Espinoza, Kattia Salas Pérez y Priscilla Venegas Herrera</i> | 197 |
| El derecho a la educación de las madres adolescentes: Un desafío ante el pensamiento social costarricense <i>Sonia Parrales Rodríguez</i> | 213 |
| Estrategias de apoyo para el desarrollo de operaciones mentales <i>Marta Helena Bernal Calderón</i> | 237 |





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

| | |
|---|-----|
| Un acercamiento a la realidad laboral del y la profesional de Orientación en el Sistema Educativo Público Costarricense: Retos y Propuestas <i>Nubia Cabrera Chaves, Shirley Ramírez Mora y Suly Guevara Pizarro</i> | 249 |
| Desarrollo humano en todos sus ámbitos: Eje de la Orientación <i>Irma Arguedas Negrini</i> | 261 |
| La lectura comprensiva de las realidades sociales para su abordaje desde la Orientación: Una experiencia de intervención con hombres que viven con VIH/Sida <i>Ana Victoria Garita Pulido</i> | 269 |
| Consideraciones para un abordaje desde la biografía sexual de la persona: Educación afectiva y sexual <i>Manuel Arturo Fallas Vargas</i> | 285 |
| Replanteamiento del proyecto de vida en los privados de libertad <i>Iliana Cubillo Elizondo y Cindy Artavia Aguilar</i> | 301 |
| Procesos de Orientación desde la diversidad cultural y los derechos humanos: Comunidades indígenas y zonas rurales <i>Cindy Artavia Aguilar y Luis Roberto Campos Hernández</i> | 315 |
| Creación de un cuestionario de autopercepción de preferencias y habilidades vocacionales para la elección vocacional de estudiantes chilenos de enseñanza media <i>Alejandro Villalobos Claveria</i> | 327 |
| Caracterización de la persona usuaria del servicio de orientación vocacional del Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional de la Oficina de Orientación, en el 2012 y 2013 <i>Katia Ramírez Arce y Floribeth Amador Jara</i> | 347 |
| ¿Jugar con la Orientación? Gamification: Desarrollo de una Herramienta virtual de orientación profesional <i>Fernando Montejo Angel</i> | 359 |
| Desarrollo de los servicios de orientación vocacional en la Universidad de Costa Rica <i>María Isabel Sánchez Jiménez</i> | 371 |
| La ruta de la elección vocacional <i>Jeannette Muñoz Bustos y Annia Quesada Muñoz</i> | 387 |
| La orientación vocacional ocupacional de la Universidad de la República <i>Carina Santiviago Ansuberro, Virginia Rubio Montaña y Fabiana De León Nicaretta</i> | 409 |
| La orientación laboral en Latinoamérica del siglo 21. Capítulo Venezuela <i>Alfonso Alberto Barreto</i> | 427 |
| Rasgos de sentido de vida de un grupo de personas adultas mayores jubiladas <i>Angie Barboza Arias, Susan Espinoza Herrera, María Morán Espinoza, Alejandra Quesada Soto, Sofía Vargas Quirós Y Jennifer Zúñiga Góngora</i> | 439 |
| Estudios sobre políticas en orientación escolar en los Estados Unidos, años 2000 al 2013. Hacia la identificación de implicaciones nacionales e internacionales <i>Ian Martín, John C. Carey, George Davy Vera y Carlos Turriago</i> | 461 |
| ¿Cómo se concibe el tiempo? Implicaciones para el desarrollo durante la juventud <i>Irma Arguedas Negrini</i> | 479 |



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

| | |
|--|-----|
| Desarrollo de competencias laborales genéricas en estudiantes de la Escuela de Ingeniería Eléctrica Universidad de Costa Rica y su abordaje desde la Orientación <i>Vanessa Barquero Barboza y Mauricio Javier Navarro Bulgarelli</i> | 493 |
| Disciplina de la Orientación: Aportes teóricos y metodológicos de disciplinas de las Ciencias Sociales <i>Juan Ortega Rojas y Mercedes Gómez Salgado</i> | 507 |
| El uso de instrumentos de medición en Orientación Vocacional: Una reflexión impostergable <i>Viria Ureña Salazar y Sonia Parrales Rodríguez</i> | 527 |
| Orientación Profesional: Mecanismo democratizador de la información que potencia la permanencia formativa en la Universidad <i>Pablo Luis Ormaza Mejía</i> | 545 |
| El abandono estudiantil de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica <i>Carolina Cervantes Vargas</i> | 553 |
| Factores sociodemográficos, económicos, académicos y de Orientación Vocacional, que caracterizan la deserción universitaria en egresados entre el 2008-2012 de una institución privada. <i>Lina María Velásquez Pineda</i> | 571 |
| Intersubjetividad educativa. Una mirada desde la acción social de la Orientación en el contexto de la educación universitaria <i>Mónica Elizabeth Valencia Bolaños y Emir Giménez</i> | 579 |
| Práctica Profesional Supervisada en Orientación: Origen y prospectiva en y desde la Universidad Nacional <i>Manuel Arturo Fallas Vargas y Adriana Romero Hernández</i> | 593 |
| Supervisión y desarrollo permanente desde la praxis orientadora. Formación crítica por competencias personales, pedagógicas y operativas <i>George Davy Vera y Alfonso Alberto Barreto</i> | 609 |
| Incorporación al mundo laboral: Una perspectiva desde el ámbito universitario <i>Adriana Rodríguez Herrera</i> | 619 |
| Elaboración de informes de investigación <i>Julio González Bello</i> | 627 |
| El uso de la técnica “escenificación” para la comprensión de las interrelaciones familiares <i>Cecilia Villarreal Montoya</i> | 631 |
| Autocuidado profesional en Orientación: Estrategias de afrontamiento para la prevención del síndrome de desgastarse por el trabajo <i>Alejandra Gamboa Jiménez y Manuel Arturo Fallas Vargas</i> | 641 |
| Ponentes..... | 661 |
| Organización..... | 679 |





Presentación

El I Congreso Nacional de Orientación “50 años de la Orientación en Costa Rica: Logros y desafíos” y el I Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación: “La Orientación en América Latina: En la búsqueda de nuevas perspectivas”, se realizaron simultáneamente los días 1, 2 y 3 de octubre en la ciudad de San José, Costa Rica en el centro de convenciones del Hotel Wyndham Herradura. El congreso se desarrolló en tres fases: precongreso, congreso virtual y una última fase la presencial. Se contó con la participación de aproximadamente trescientas cincuenta personas entre investigadoras, profesionales, autoridades y estudiantes, todas relacionadas con la Orientación.

El Congreso nace como una iniciativa del Colegio de Profesionales en Orientación (CPO), el cual se propuso mediante esta actividad académica cumplir con la responsabilidad de impulsar acciones tendientes a la actualización y mejoramiento profesional, el fortalecimiento de la identidad del grupo profesional, así como contribuir con el fortalecimiento de la Orientación en todos los sectores de la sociedad costarricense en los que se encuentra inmersa así como realimentar el trabajo que se realiza en el ámbito latinoamericano.

Conscientes de que lograr estos propósitos, solo es posible cuando se establecen relaciones para el trabajo conjunto y la cooperación, se integraron como organizadoras del congreso a la iniciativa del CPO, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional, quienes junto con la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RELAPRO), asumieron la responsabilidad de este desafío. Hemos contado con el valioso apoyo de instituciones colaboradoras como el Instituto Nacional de Aprendizaje, el Sindicato Nacional de los Profesionales de la Orientación (SINAPRO), el Ministerio de Justicia y Paz, el Ministerio de Educación Pública, la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y el Sistema de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).

La ocasión ha sido propicia porque este año la profesión de Orientación cumple cincuenta años de haber iniciado en Costa Rica, por lo que este congreso es parte de la celebración de medio siglo de existencia y el nombre del congreso “50 años de la Orientación en Costa Rica Logros y desafíos” refleja el interés de examinar no solo lo que se ha logrado en cuanto a sus resultados y aportes a la sociedad costarricense y latinoamericana, si no que es un imperativo profundizar en los desafíos que como profesión enfrentamos en la actualidad.

El congreso ha sido una oportunidad para rendir un reconocimiento y homenaje a personas pioneras de la Orientación en Costa Rica, a dos de nuestras colegiadas, la Licda. Jeannette Muñoz Bustos y la Licda. Thelma Baldares Carazo, ambas con una trayectoria de cincuenta años de aporte a la profesión de Orientación. El reconocimiento también fue un homenaje póstumo a personas que ya no se encuentran entre nosotros, pero sus huellas sí lo están, en el camino recorrido por la Orientación.

En el congreso se desarrollaron una variedad de actividades académicas. Los trabajos provienen de miembros del Colegio de Profesionales en Orientación que se encuentran laborando en las universidades en servicios estudiantiles y en la academia, de profesionales que se desempeñan

en el sistema educativo y otros sectores laborales. Por otra parte de miembros de RELAPRO, de países tales como Venezuela, Costa Rica, Colombia, Chile, Uruguay, Ecuador. Estos trabajos se refieren a temáticas diversas que permitieron abordar los ejes temáticos del congreso.

Las actividades realizadas en el marco del congreso fueron conferencias impartidas por personas ponentes de reconocido prestigio. Se contó con una conferencia inaugural, que nos presentó una mirada de lo que ha sido el desarrollo histórico de la Orientación y los retos que hoy enfrenta; y posteriormente cuatro conferencias sobre temas de actualidad para el quehacer profesional. La realización de dos mesas redondas sobre temas de gran relevancia como son la formación de profesionales y el mercado de trabajo en nuestro país.

Las ponencias por su parte se presentaron de manera simultánea divididas en tres ciclos. De la misma manera los talleres y conversatorios se efectuaron en simultáneo, los primeros para poner en práctica nuevos abordajes y los segundos para el análisis crítico de temáticas relacionadas con el quehacer profesional.

Esta memoria recoge las conferencias, ponencias y talleres, que fueron presentados en el transcurso de los tres días del congreso y está organizada de acuerdo con el programa general del congreso y en el orden en que se presentaron los trabajos. Esperamos que sea un material de consulta tanto para quienes participaron del congreso, como para profesionales en servicio, estudiantes y docentes de las carreras de Orientación.

Para concluir, debemos destacar que este congreso en todas sus fases, fue fruto del trabajo persistente y continuado de todas las personas que participaron en su organización y coordinación, a ellas un reconocimiento y un profundo agradecimiento.

M.Ed Carmen Frías Quesada

I Congreso Nacional de Orientación 50 años de la Orientación en Costa Rica: Logros y desafíos

Objetivos

1. Visualizar los aportes de la Orientación a la sociedad costarricense en sus 50 años de existencia.
2. Realimentar la teoría y la práctica del quehacer profesional de quienes ejercen la Orientación en diferentes ámbitos de trabajo.
3. Analizar el estado actual de la Orientación en Costa Rica, en los diferentes ámbitos de trabajo.
4. Analizar la importancia de la ética en el ejercicio de la profesión de Orientación.
5. Reflexionar respecto a los desafíos de la Orientación en la sociedad costarricense.
6. Analizar los logros y desafíos de la formación de profesionales en Orientación en Costa Rica.
7. Proponer estrategias para el intercambio profesional de quienes ejercen la Orientación en Costa Rica.

Ejes temáticos

1. Desarrollo histórico y aportes de la Orientación en Costa Rica

Este eje temático abordará un análisis de los eventos que a lo largo de los cincuenta años de historia de la Orientación en nuestro país han ocurrido, incluyendo sus antecedentes. Así mismo el estudio del desarrollo histórico se hará desde los diferentes contextos laborales en que se ha desarrollado la Orientación, y permitirá una valoración que como disciplina y profesión, ha aportado a la sociedad costarricense. Como parte de este eje es posible el desarrollo de contenidos como reseñas de eventos, personas, instituciones, enfoques y prácticas, grupos en los que se focalizaba, normativas y los aportes al crecimiento y desarrollo.

2. La Orientación en los diferentes ámbitos de trabajo: educativo, penitenciario, ejercicio liberal y otros

Ante las nuevas y cambiantes demandas sociales, laborales y ocupacionales, en un contexto nacional y latinoamericano en el cual los retos que se presentan para la Orientación son cada vez mayores, se requiere de transformaciones e innovación desde diversos ámbitos de acción de la Orientación, mayoritariamente en contextos sociales emergentes. Desde esos renovados ámbitos de acción, se hace impostergable una detallada revisión de los supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos que fundamentan la Orientación, así como sus implicaciones, demandas y desafíos en el orden laboral en todos los escenarios donde se realiza la Orientación. Como parte de este eje es posible el desarrollo de contenidos relacionados con la disciplina y la profesión en el escenario específico, funciones, áreas prioritarias, prácticas profesionales, poblaciones meta, procesos que se abordan, enfoques de intervención, entre otros. Se espera un especial énfasis en la orientación educativa, vocacional y personal social como ejes de los diversos escenarios donde se trabaja la Orientación.

3. Desafíos de la Orientación en nuevos contextos sociales y laborales

Con este se espera el análisis vinculante a los desafíos que enfrentan los escenarios típicos donde históricamente se ha desarrollado la Orientación y de los nuevos escenarios que han emergido recientemente. Pretende reflexionar en torno a las experiencias laborales que evidencien los alcances y retos de la Orientación en diversos contextos, que han implementado una forma de abordaje específica, donde surgen nuevos desafíos en cuanto a la diversidad, la convivencia, la familia, entre otros grandes temas de abordaje de la disciplina y que se configuran de forma específica en la sociedad actual. Como parte de este eje es posible el desarrollo de contenidos como los retos, cambios, demandas y necesidades que enfrenta la disciplina y la profesión en un determinado contexto, las posibles intervenciones sustentadas en una visión innovadora y de futuro.

4. Perspectivas teórico-prácticas de la profesión de Orientación

El congreso será un espacio para revalorar los enfoques teóricos, modelos y las perspectivas prácticas a la luz del actual milenio; el análisis de las condiciones en las cuales se aplican los

parámetros básicos, “pretendidamente universales”, que se le quiere dar a la Orientación. Será una oportunidad para conocer las propuestas de nuevos enfoques, modelos o perspectivas en el campo de la Orientación; y que sean potencialmente válidos para América Latina y particularmente para nuestro país. Se espera que se desarrollen contenidos que realimenten y renueven la visión epistemológica, teórica y metodológica en las áreas educativa, vocacional y personal social. Como parte de este eje podrían realizarse análisis con teorías clásicas o contemporáneas que son llevadas a la práctica de una manera específica.

5. Responsabilidades éticas en el ejercicio de la profesión de Orientación

Al cumplir los cincuenta años de surgida la profesión de Orientación, es que se cuenta con un código de ética para la profesión que regula el accionar de quienes la ejercen. En el congreso se analizará la responsabilidad social de la Orientación y la responsabilidad ética de cada profesional en el contexto laboral en que se desempeña. Como parte de este eje se pueden realizar trabajos que analicen el código de ética vigente para la Orientación, la mediación pedagógica para el abordaje de la ética y experiencias de regulación del ejercicio de la profesión en el ámbito internacional.

6. La identidad profesional y la relación de Orientación con otras disciplinas

Al reconocer que la esencia de una profesión radica en el fortalecimiento de su identidad y que reflexionar en torno a ella es relevante en contextos cada vez más complejos, el congreso será un espacio propicio para repensar en los principios básicos en que se sustenta la identidad de la disciplina orientadora, así como de quienes la ejercen. Por tanto, se debe aportar evidencia que apoye el desarrollo y establecimiento de la identidad profesional, en cuanto a la integración de la formación profesional, la pertinencia de su quehacer y los atributos personales. Este eje temático también pretende analizar las competencias personales y profesionales idóneas que debe ostentar la persona profesional en Orientación, tomando en cuenta el contexto social en que desarrolla su quehacer laboral, aunado al aporte y las relaciones multi, inter y transdisciplinarias con otras disciplinas y profesiones. Como parte de este eje se pueden presentar resultados de investigaciones, análisis teórico, práctico, experiencias sistematizadas de algunas prácticas que se consideren pertinentes.

7. La formación de profesionales en Orientación en Costa Rica y en el ámbito internacional

Este eje temático aborda las perspectivas epistemológica, teórica y metodológica con que la disciplina de la Orientación forma profesionales en el entorno nacional e internacional. Este eje desde las áreas educativa, vocacional, familiar, laboral y comunal; fundamenta la formación académica de sus aprendices para trabajar con poblaciones que se ubican en las diferentes etapas del desarrollo y contextos sociales. Como parte de este eje se pueden realizar análisis de la educación continua que se ofrece a las personas profesionales en el ejercicio de la disciplina, análisis de los fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos, procedimentales de los actuales planteamientos curriculares que poseen las universidades, reflexiones acerca de los perfiles de entrada y salida de esos profesionales y experiencia de personas graduadas. Desarrollo histórico y aportes de la Orientación en Costa Rica.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

8. Estrategias para el fortalecimiento del intercambio profesional

Este eje pretende discutir las oportunidades y posibilidades que tiene la Comunidad de Profesionales en Orientación para compartir, socializar y reflexionar sobre las buenas prácticas profesionales que se desarrollan en las diferentes áreas de la Orientación y en sus diferentes ámbitos laborales. Estas prácticas pueden derivarse de investigaciones o del ejercicio profesional.

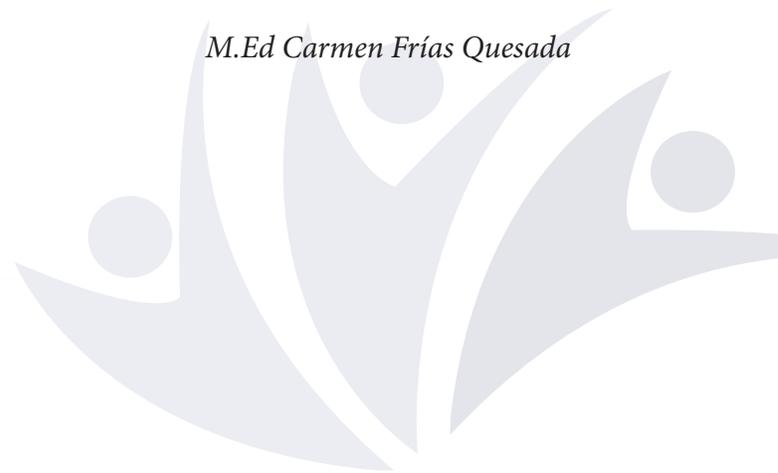
El eje propone el reto de establecer formas de intercambio profesional en el ámbito nacional e internacional que permita la integración, el aprendizaje colaborativo y solidario de las personas profesionales en Orientación. Como parte de este eje se pueden presentar propuestas, planes, proyectos u otras iniciativas.

I Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación: La Orientación en América Latina: en la búsqueda de nuevas perspectivas

Ejes y Temáticas:

1. Modelos de Orientación: La propuesta de nuevos enfoques, modelos o perspectivas en el campo de la orientación que propongan otro tipo de orientación; y que sean potencialmente válidos para América Latina. El cuestionamiento a los modelos, enfoques y perspectivas existentes actualmente. El análisis de las condiciones en las cuales se aplican los parámetros básicos, “pretendidamente universales”, que se le quiere dar a la Orientación.
2. Campos Emergentes: Convivencia y la Paz, Orientación en el (la) Adulto Mayor, Orientación y Web 3.0; Orientación, Familia y Comunidad; Orientación en América Latina: Política, Democracia y Derechos Humanos; Campos Emergentes para la intervención orientadora, Demandas a la Orientación para el Ejercicio Competente en un contexto social cambiante, La responsabilidad social de la Orientación, Orientación y Multiculturalidad, Riesgos psicosociales en Adolescentes. La formación en Orientación.
3. Orientación Educativa y Vocacional: La Orientación Educativa y Vocacional como instancia Preventiva .
4. Investigaciones en Orientación.

M.Ed Carmen Frías Quesada





1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

Conferencia

Recuento histórico de la Orientación en Costa Rica. Desafíos

Licda. Thelma Baldares Carazo

Antecedentes y precursores

Los invito cordialmente a realizar un rápido viaje retrospectivo a lo que considero en esta conferencia, como la prehistoria o antecedentes de la Orientación en Costa Rica, para lo cual tomé como principal fuente de referencia la tesis de licenciatura en Orientación titulada: "Influencias, ideas y opiniones en torno al origen de los servicios de orientación en la educación costarricense", presentada en el año 1976 por la colega Ana Mercedes Navarro.

Les voy a solicitar muy respetuosamente que nos ubiquemos en la tercera década del siglo pasado, en el **año 1935**, en el Gobierno del Lic. Ricardo Jiménez. Por iniciativa de don **Teodoro Picado Michalski, Secretario de Instrucción Pública**, llegó al país una misión pedagógica integrada por los profesores de la Universidad de Chile: Luis Galdames, Arturo Piga y Oscar Bustos, quienes hicieron un estudio de la educación costarricense en todos sus niveles y dejaron recomendaciones muy valiosas a las autoridades educativas. En lo referente a la Orientación, trabajaron con docentes sobre "la utilización de tests, la adecuada utilización del tiempo libre y la necesidad de incorporar técnicas y procedimientos que permitan orientar a niños y jóvenes", de acuerdo con Barquero y Paniagua (1986), citadas por Sánchez y Gamboa (2010).

La continuidad de ese trabajo no se logró en los años siguientes, porque el país no contaba con el recurso humano preparado en la especialidad de Orientación y los esfuerzos gubernamentales para atender las recomendaciones de esta Misión, se canalizaron en gran medida en la fundación de la Universidad de Costa Rica, la cual se logró en el año 1940, en el Gobierno del Dr. Rafael Angel Calderón Guardia. En este período de gobierno (1940-44) y en el de don Teodoro Picado (1944-48), se vivieron acontecimientos políticos y sociales muy convulsos que condujeron al conflicto armado en el año 1948.

En el **año 1949**, en el contexto político del triunfo del Partido Liberación Nacional en la guerra civil de 1948, el profesor **Uladislao Gámez Solano**, fue nombrado ministro de Educación Pública, como uno de los integrantes de la Junta de Gobierno, presidida por don José Figueres Ferrer. En este año se tomó la decisión de crear el Departamento de Orientación en la Dirección General de Enseñanza, en el Ministerio de Educación y de nombrar al especialista en Higiene Mental don **Mariano Coronado** como su director, con la finalidad de poner en práctica las recomendaciones dadas por la misión de especialistas chilenos, hacía catorce años.

La **década de los años cincuenta** se puede considerar como la etapa de gestación que permitió el nacimiento formal de la Orientación en Costa Rica, catorce años después. Fue una década de intensos cambios políticos y educativos, inspirados en la nueva Constitución Política de la República de Costa Rica (1949). Tanto en el gobierno de don Otilio Ulate (1950-54), siendo ministro de Educación el **Dr. Virgilio Chaverri**, como en el de don José Figueres Ferrer (1954-58) siendo Ministro de Educación nuevamente don Uladislao Gámez, se realizaron avances muy importantes que permitieron establecer los fundamentos políticos, conceptuales, administrativos y legales de la Orientación en el sistema educativo.

Me voy a referir rápidamente a los hechos más significativos en este período.

En el **año 1951** llegó al país la **primera Misión de la UNESCO** que dio continuidad al impulso dado por la Misión chilena, para la aplicación de la Orientación en los centros educativos.

Se publicó el primer Manual para profesores guías, elaborado por don **Isaac Felipe Azofeifa**, quien había realizado estudios de Pedagogía en la Universidad de Chile.

Se diseñaron los primeros Programas de Guía y Salud, por parte de un grupo de profesores

Se publicó un folleto para maestros sobre el Expediente Acumulativo y otras técnicas de orientación, cuyo autor fue don **Edgar González**, quien fue becado por el gobierno para estudiar Orientación en Estados Unidos, de manera que se convirtió en el **primer graduado costarricense en esta disciplina**.

En el **año 1956** llegó la **segunda Misión de la UNESCO** para impulsar los preparativos del plan de Reforma de la Segunda Enseñanza. Como parte del equipo de educadores costarricenses se nombró a doña Margarita Dobles, quien asumió el puesto de directora del Departamento de Orientación, con lo cual se dio continuidad al trabajo de capacitación a educadores, que se había realizado en años anteriores. Ella propuso el nombramiento de un equipo interdisciplinario en el Departamento de Orientación y la creación de servicios especiales para la atención integral de los niños.

En el **año 1957** se publicó la **Ley Fundamental de Educación** la cual establece en el artículo 22, inciso a) que “el sistema educativo asegurará al educando un servicio de orientación educativa y vocacional que facilite al educando la exploración de sus aptitudes e intereses, ayudándole a la elección de sus planes de estudio y permitiéndole un buen desarrollo emocional y social”. Esta Ley tuvo que esperar siete años para su aplicación, pero hoy sigue vigente como el principal fundamento legal de la Orientación en nuestro sistema educativo.

El fundamento profesional de la disciplina de la Orientación también tiene su génesis con la formación universitaria adquirida en Estados Unidos por los primeros orientadores costarricenses : **don Edgar González** y **doña Margarita Dobles**, quienes desempeñaron un papel muy importante en el asesoramiento a profesores y graduados de la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Costa Rica, para que desempeñaran el rol de orientadores al poner en práctica técnicas grupales e individuales de orientación, en algunos liceos de San José: José Joaquín Vargas Calvo, Rodrigo Facio, Liceo del Sur.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

El avance logrado en estos años en cuanto al conocimiento y aplicación de técnicas de orientación en escuelas y colegios, se detiene en el gobierno del Lic. Mario Echandi (1958-62), cuya Ministra de Educación, doña Estela Quesada, no aceptó las propuestas de la Directora del Departamento de Orientación y el Consejo Superior de Educación tampoco aprobó el plan de Reforma de la Segunda Enseñanza en el que doña Margarita Dobles, había trabajado, por lo cual se cerró el Departamento de Orientación y doña Margarita se trasladó a trabajar como orientadora en Venezuela.

En esta breve reseña de la prehistoria de la Orientación es importante destacar la influencia de corrientes internacionales para democratizar la educación pública en países como Chile y Estados Unidos, así como de factores socioeconómicos y políticos internacionales y nacionales, que después de la II Guerra Mundial, fueron produciendo cambios tendientes a favorecer un mejor conocimiento y atención de las necesidades de la población estudiantil y la apertura a la demanda de un mayor desarrollo económico y social para todos los grupos sociales. La influencia de las diferencias ideológicas de los gobiernos electos en Costa Rica en este período, al alternarse en el poder el Partido Liberación Nacional y los partidos de oposición, es notoria en el apoyo o no a las propuestas de Orientación, lo cual también se presenta en los siguientes cincuenta años que vamos a recordar a continuación.

Hitos en el recorrido de la orientación de 1964 al 2014

En el desarrollo de ese tema, tomé como fuentes de referencia: la tesis de Licenciatura en Orientación de la Universidad de Costa Rica presentada por la colega Elsie Fonseca en el año 1976, titulada “Desarrollo de los servicios de Orientación en la enseñanza media (III ciclo de educación general básica y educación diversificada) en el período 1964-1974 en Costa Rica” y el libro “Historia de la Orientación Educativa y Vocacional en la Escuela Primaria pública costarricense” (2010), escrito por las colegas Irma Sánchez y Alejandra Gamboa, .

En el año 1964 nace formalmente la Orientación, al ponerse en práctica la **Reforma de la Segunda Enseñanza**, propiciada por la UNESCO y podríamos decir, arropada legal, administrativa y financieramente por el poder político del gobierno de don Francisco J. Orlich Bolmarcich (1962-66 y por el poder político-académico de la Universidad de Costa Rica, como puede interpretarse de acuerdo con la siguiente información.

En el año 1963, la Comisión de Planes y Programas del Consejo Universitario, aprobó el plan presentado por la Decana de la Facultad de Educación, Dra. Emma Gamboa, para preparar profesores en Orientación y Guía para la Segunda Enseñanza, al considerar la necesidad imprescindible de estos profesionales, en la reforma educativa que se iniciaría el próximo año: 1964. (Abarca Angelina y Mata Alejandrina. “Desarrollo de la Carrera de Orientación en la Universidad de Costa Rica: 1964-1989”)

El Ministro de Educación **Lic. Ismael Antonio Vargas**, asumió el reto de esta reforma que fue considerada fundamental para democratizar y actualizar la educación media que era

muy tradicional y academicista. La comisión denominada “Programa de orientación y guía”, consideró que la inclusión de la Orientación en la segunda enseñanza, era uno de los elementos básicos de la Reforma propuesta (Fonseca E. 1976) y se constituyó en uno de los cambios más significativos y permanentes, por las decisiones de política educativa que se tomaron para lograrlo. Por ejemplo:

Se reestableció el Departamento de Orientación en la estructura central del Ministerio de Educación Pública y se nombró de director al profesor **Jorge Manuel Gutiérrez** , quien había estudiado Orientación en Puerto Rico. Se contrataron los servicios de especialistas internacionales en el campo de la Orientación (**Dr. Pierre Thomas** (suizo) y **Dr. Luis Arturo Lemus** (guatemalteco) para dirigir el proceso de capacitación y organización de la Orientación en todos los colegios.

En el mes de enero de 1964 se iniciaron en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, los **cursos de emergencia** para la preparación de los funcionarios que iban a asumir la dirección de los Departamentos de Orientación en los colegios y en ese mismo año se **inició el primer Plan de Estudio de Licenciatura en Orientación en esta Facultad.**

Se crearon los Departamentos de Orientación en cada uno de los noventa colegios existentes en ese año, constituidos por el orientador, cinco profesores consejeros y los inspectores tradicionales a los que se les nombró como Auxiliares de Orientación . En este período de se presentaron problemas de aceptación hacia las funciones de los orientadores por parte de algunos directores y profesores, así como de los denominados Inspectores, pero también se presentaron manifestaciones iniciales de confusión de identidad en los que fueron inspectores y luego asumieron el rol de orientadores.

Se introdujeron en el nuevo Plan de Estudio: las **lecciones de Orientación**, la **Hora Guía** a cargo de los profesores guías y se estableció el funcionamiento de los **Clubes**.

Se dio un fuerte énfasis a la orientación vocacional al incluirse como parte de la reforma educativa la diversificación de la educación académica a partir del tercer año de colegio en las áreas de: ciencias, letras, educación técnica industrial, comercial, agropecuaria y artística.

Se dio mucha importancia a la orientación colectiva por parte de los orientadores, los profesores guías y los profesores especiales que tenían a cargo clubes de diferente naturaleza: científicos, culturales, artísticos, deportivos y recreativos en general.

La atención individual se ofrecía a estudiantes que presentaban problemas de rendimiento académico, familiares y de pobreza y a sus padres de familia, lo que fue poniendo en evidencia la importancia de los servicios de orientación. En esos primeros años el trabajo coordinado con los profesores puso de manifiesto el liderazgo de muchos orientadores y orientadoras que abrieron el camino para que se reconociera el valor de esta nueva profesión.

Las nuevas funciones del personal de Orientación se establecieron en el Reglamento General de Establecimientos Oficiales de Educación Media en el capítulo IV y en su defensa se

hizo evidente la identidad profesional que se fue forjando al diferenciarse de los funcionarios administrativos y de los profesores, con los cuales se debía mantener excelentes relaciones de coordinación y respeto. No obstante la resistencia al cambio se manifestó en muchas instituciones educativas lo que puso a prueba el temple y la identidad profesional de los pioneros de la Orientación que tuvieron que ir haciendo “camino al andar”. Entre ellos y ellas podemos recordar a: Jeannette Muñoz, Miryam Zamora, Ana María Páez, Marco Tulio Arguedas, Juan de Dios Blanco, Teresita Alvarez, Lesbia Ortega.

En el año 1964, los orientadores y orientadoras se organizaron para defender su profesión y fundaron la **Asociación Nacional de Orientadores**, en el año 1966, que puede considerarse como un antecedente de la Asociación Costarricense de Profesionales en Orientación y del Colegio de Profesionales en Orientación.

El entusiasmo, la creatividad, la iniciativa y la motivación de estos colegas pioneros se manifestó también en la creación de los espacios de reflexión y mutua capacitación que fueron los **núcleos de orientadores y orientadoras**.

Al requerirse profesionales en Orientación en todos los colegios del país, se hizo necesaria, la creación de esta carrera en otras instituciones de educación superior. Fue así como en el año 1968 la Escuela Normal Superior crea la Carrera de Profesor de Psicología y Orientación que dura un corto período, pues en el año 1973 la Escuela Normal Superior fue sustituida por la Universidad Nacional en la cual se ofreció la Carrera de Orientación.

En los años siguientes los Departamentos de Orientación continuaron fortaleciéndose en la lucha por cumplir con sus funciones, por hacerse sentir entre los grupos de profesores y directores que valoraban su trabajo. No obstante, se fueron presentando conflictos de poder que fueron intensificándose en los años siguientes.

Sobresalieron liderazgos muy destacados de colegas que se convirtieron en referentes de gran valor como jefes de los Departamentos de Orientación, para las nuevas generaciones de orientadores y orientadoras.

La década de los setenta estuvo marcada por la implementación del **Plan Nacional de Desarrollo Educativo** impulsado por el gobierno de don José Figueres Ferrer (1970-1974) y su Ministro de Educación don Uladislao Gámez Solano. **El Asesor Principal Lic. Lorenzo Guadamuz**, brindó un fuerte apoyo al fortalecimiento de la Orientación. Uno de los objetivos de este Plan señalaba en el numeral 2.5: “Sistematizar y universalizar los servicios de orientación a lo largo de todo el sistema, para garantizar el mejor aprovechamiento de los talentos individuales”. Este objetivo aparece ubicado en la segunda área del dicho Plan: “Modernizar el sistema educativo para que responda a las necesidades sociales y económicas del país y favorezca el proceso de desarrollo.” Además señala como una de las grandes opciones del Plan 4.5.3: “Consolidación e integración de programas de orientación y educación especial”.

Con el objetivo de definir el papel y la organización de la Orientación de acuerdo con los objetivos de este Plan, le correspondió dirigir el proceso de estudio y consulta a la Comisión 14 dirigida

por la directora del Departamento de Orientación, Lic. Ana Mercedes Navarro y por la Asesora Nacional Lic. Miryam Zamora, con la asesoría del experto de la UNESCO Dr. Pío Rodríguez, y la participación de las orientadoras: Lic. Jeannette Muñoz, Lic. Ana María Páez y Lic. Thelma Baldares. En el documento elaborado como propuesta, a partir de un proceso amplio de reflexión y consulta, se definió el concepto de Servicio Nacional de Orientación; se definieron tres áreas de trabajo en los colegios: bienestar estudiantil, desenvolvimiento escolar y desarrollo profesional.

Se definió el fundamento filosófico en el “Documento de Doctrina” en el que se concibió a la Orientación como parte esencial del sistema educativo, que debe formar parte de la tarea de todo educador, realizarse por medio de un trabajo de equipo, y tenderá preferentemente a realizar labor de tipo preventivo.

Se otorgó a la Orientación una organización más sólida al crearse las primeras Asesorías de Orientación en las Direcciones Regionales de San José (Lic. María Teresa Pereira), Cartago (Lic. Thelma Baldares), Pérez Zeledón (Lic. Mayda Ramírez) y Limón (Dra. Montserrat Casasas).

Se logró asesorar a los docentes de primaria de todo el país en el uso del expediente acumulativo, en la aplicación de técnicas de Orientación en el aula y en la formación de comités de Orientación en las escuelas. Adquirió mucha relevancia el programa de orientación colectiva aplicado en las escuelas de educación primaria denominado **Aula Hogar**.

Se publicó el 15 de marzo de 1974 el Decreto Ejecutivo N° 3733 en el que se cambia el nombre de los Auxiliares de Orientación por Asistentes de Orientación con funciones desligadas del control administrativo, pero esto no se logró con facilidad, pues los directores y directoras de colegio se negaban a prescindir del apoyo administrativo que requerían de los Auxiliares de Orientación.

En el mes de setiembre de 1974 se llevó a cabo el **Primer Seminario Nacional de Programación de la Orientación en el Sistema Educativo** con el apoyo del Dr. Washington Risso, experto de la OEA.

En el Gobierno del Lic. Daniel Oduber Quirós (1974-1978), **el Ministro de Educación Lic. Fernando Volio Jiménez** no le dio continuidad al Plan Nacional de Desarrollo Educativo, se eliminó la aplicación del expediente acumulativo, atendiendo la petición de docentes inconformes con ese trabajo. Algunos directores de colegio se mostraron también inconformes por no contar con los servicios administrativos y de control disciplinario que se tenían en los años anteriores a la Reforma de la segunda enseñanza y solicitaron eliminar los Departamentos de Orientación y volver a nombrar a los inspectores.

Ante esta amenaza, la Lic. Ana Mercedes Navarro, con el apoyo del equipo interdisciplinario del Departamento de Orientación, de los Asesores Regionales, de la directora de la Carrera de Orientación de la UCR, y del Lic. Jesús Ugalde, Decano de la Facultad de Educación, presentaron al Lic. Fernando Volio un documento informativo sobre el papel de la Orientación en el sistema educativo y la propuesta del modelo “Comunitario” de la Orientación basado en un nivel de prevención primaria, el cual no se puso en práctica.

Para lograr un acercamiento entre el personal directivo y el personal de Orientación de los colegios de todo el país, don Fernando Volio autorizó encuentros en todas las regiones del país. De estos encuentros salió fortalecida la Orientación, pues se formó una comisión mixta para estudiar las funciones de los Asistentes de Orientación y se logró una mejor comprensión de los directores acerca de las funciones del Departamento de Orientación.

En el año 1975 se definió el enfoque no directivo de intervención en la orientación para contrarrestar los enfoques directivos y asistencialistas que se venían aplicando en los colegios.

El papel protagónico del SINATO (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Orientación) fue muy importante en la lucha sostenida durante estos años para lograr que se reconociera el carácter profesional de las funciones de las y los orientadores en el año 1982.

En el año 1975 se estableció un convenio OEA-MEP y UNA para la formación de orientadores en Limón, Puntarenas, Guanacaste y Pérez Zeledón.

A partir de 1977 se elaboró y aplicó experimentalmente con el apoyo de la OEA el programa **”Compañeros facilitadores de la comunicación”** en veinte colegios del área metropolitana, cuyo lema era: Jóvenes ayudando a jóvenes, que puede considerarse como un antecedente a los programas de prevención al uso indebido de drogas que ya es estaba manifestando como problema psicosocial en algunos colegios.

En 1977 siendo Ministro de Educación el Ing. Vidal Quirós quien sustituyó a don Fernando Volio, se nombró una comisión interdisciplinaria para la Reestructuración de los Departamentos de Orientación en las instituciones de III ciclo y Educación Diversificada integrada por representantes de Planeamiento Educativo, el Departamento Central de Orientación, Asesorías Regionales de San José y Cartago, el Servicio Civil, la Asociación de Directores de Enseñanza Media, el SINATO.

El desarrollo de los Planes de Estudio de Bachillerato y Licenciatura de la Carrera de Orientación en la Universidad de Costa Rica, fue revisado y actualizado dos veces en esta década: en 1971 y en 1975.

Volviendo al recuento histórico, lo más relevante en la década de los años ochenta, es un nuevo plan educativo inspirado en planteamientos de organismos internacionales que propiciaban la regionalización educativa y la adecuación curricular.

En el Gobierno del Lic. Rodrigo Carazo (1978-82), la Ministra de Educación, **Lic. María Eugenia Dengo Obregón**, impulsó el Plan de Regionalización Educativa, que permitió consolidar la estructura regional de la Orientación al completarse la creación de otras asesorías en las Direcciones Regionales que no contaban con esos profesionales. También se inició el funcionamiento de equipos interdisciplinarios en algunas Direcciones Regionales como Cartago y Alajuela.

Un logro de gran trascendencia fue la eliminación de las funciones disciplinarias y de control administrativo que realizaban los Asistentes de **Orientación, mediante la publicación del Decreto 13.448-E el 29 de abril de 1982** en el cual se establecen funciones acordes con la formación

profesional adquirida por casi el 100% del personal de Orientación nombrado en los colegios en esos años y se cambió el nombre de Asistente de Orientación por Orientador Adjunto, cuyas funciones administrativas fueron asumidas por nuevos funcionarios denominados Asistentes Administrativos.

Esta realidad facilitó que en estos años se hicieran experiencias innovadoras tendientes a mejorar la calidad del servicio de Orientación. Por ejemplo: la experiencia piloto de reestructuración de los Departamentos de Orientación en doce colegios que no pudo continuarse por falta de contenido económico, pues la crisis económica experimentada en este periodo afectó la continuidad de los esfuerzos iniciados para el fortalecimiento de los Departamentos de Orientación.

En el gobierno de don Luis Alberto Monge (1982-1986) la dirección de la Sección (Departamento) de Orientación a cargo de la **Lic. Teresita Pereira García** impulsó la formación de una comisión que elaboró un **nuevo diseño del Programa Guía para III ciclo y Educación Diversificada**, aplicado como plan piloto en los liceos: J.J. Vargas Calvo, Coronado, Rodrigo Facio y Roberto Brenes Mesén.

En el año 1985 se elaboró el Programa de Educación Preventiva de la Farmacodependencia por parte de un equipo de asesores nacionales y regionales, con lo que se inició el trabajo de orientación preventiva en este campo, que se sistematizó luego con la formulación de una propuesta curricular denominada **“Círculo del Bienestar: contenidos y procesos de educación preventiva que deben ser incorporados a los programas de estudio, desde preescolar hasta la educación diversificada”**. Fue aprobado por el Consejo Superior de Educación el 22 de febrero de 1990.

En este período **es muy destacada la labor del Director de la División de Desarrollo Curricular, el Lic. Francisco Guillermo Araya** por el apoyo dado a la formación de asesores nacionales y regionales de Orientación y de otras especialidades, en la disciplina del curriculum, con el apoyo de la Facultad de Educación de la UCR que abrió en el año 1984 la Carrera de Licenciatura en Curriculum. Esta formación fue muy valiosa para el diseño de los planes de estudio y para la elaboración conceptual de la Orientación como disciplina.

En el año 1986 se definió un nuevo enfoque de la Orientación centrado en el desarrollo vocacional, en el marco del Proyecto de Mejoramiento cualitativo de la Educación, y se elaboraron los Programas de Estudio que incluían cuatro áreas de aprendizaje: conocimiento de sí mismo, conocimiento del medio, toma de decisiones y compromiso social.

En el mes de octubre de 1988 se realizó el Primer Congreso de Orientación Educativa y Vocacional con participación de orientadores y orientadoras de todo el país. En este mismo año se inició la publicación del **Boletín “Avance”** por parte de la Sección de Orientación en el que se divulgaron experiencias muy valiosas realizadas por las diferentes Asesorías de Orientación, con financiamiento del COLYPRO.

En cuanto a la evolución de los Planes de Estudio de Licenciatura en la Carrera de Orientación en la Universidad de Costa Rica, se ofreció en el año 1982 el énfasis en Orientación Penitenciaria; en 1983 el énfasis en Educación Especial. En 1985 se inició un Plan de Estudios

de Bachillerato con las tendencias modernas de la Orientación y con la mayor diversidad de ambientes laborales en que se desempeñaba el profesional en Orientación.

En el gobierno del Dr. Oscar Arias Sánchez (1986-90), siendo Ministro de Educación el Dr. Francisco Antonio Pacheco, la influencia de corrientes internacionales de diferentes enfoques educativos se hace sentir durante este período. Las que favorecen la participación activa de los actores sociales y la adecuación curricular en las instancias regionales y locales que tuvieron vigencia en gobiernos anteriores, perdieron apoyo. La influencia política del neoliberalismo que favorece corrientes curriculares que promueven un mayor control de la calidad de los procesos educativos, con énfasis en el rendimiento académico y en la competencia, se puso de manifiesto al restablecerse los exámenes de Bachillerato que se habían eliminado en la década anterior. En el campo de la Orientación, se fortaleció el enfoque de desarrollo vocacional y de educación preventiva, pero en los colegios los orientadores y orientadoras sintieron la influencia de cumplir funciones de control de pruebas de rendimiento académico.

En el año 1989 se aprobó la aplicación de la propuesta elaborada por un equipo de orientadores y asesores coordinados por la **directora de la Sección de Orientación y Vida Estudiantil, Lic. Thelma Baldares Carazo**, que contó con el respaldo del Asesor Principal del Ministro de Educación, Dr. Lorenzo Guadamuz. La propuesta se titulaba: **“Orientación para la escuela primaria en cinco Circuitos de la región de San José: 05,0711 y 18 .Aplicación del modelo de orientación itinerante** para la prevención de problemas psicosociales que afectan a la familia costarricense”. Esta experiencia piloto que se aplicó con el enfoque de desarrollo vocacional, durante tres años puede considerarse un antecedente de lo que se consolidó en los años siguientes con la extensión de la Orientación en las instituciones de I y II ciclos.

En la década del noventa se consolida el enfoque preventivo y de desarrollo vocacional como política nacional de Orientación presente en los nuevos Programas de Orientación aprobados por el Consejo Superior de Educación

en los años 1992 y 1996. En este último programa se fortalecen las estrategias de prevención del fenómeno droga y de la violencia que están afectando a la sociedad costarricense.

En el gobierno del Lic. Rafael Angel Calderón (1990-94) el Ministro de Educación Lic. Marvin Herrera, dio apoyo al trabajo realizado en años anteriores por el ahora denominado Departamento de Orientación y Vida Estudiantil al aprobar el Consejo Superior de Educación en el año 1990, el enfoque de educación preventiva: “Círculo de Bienestar Integral” que debe aplicarse desde la educación pre escolar a la educación diversificada y al aprobarse también por parte del Consejo Superior de Educación, los programas de estudio de Orientación, en el año 1992.

En el año 1990 se fundó la Asociación Costarricense de profesionales en Orientación (ACPO) que dio aportes muy importantes por medio de actividades y materiales escritos para el crecimiento y la actualización profesional.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

En el año 1992 se inició el aporte del Proyecto SIMED con la cooperación técnica de la UNESCO y el apoyo financiero de los Países Bajos, en 360 escuelas en todo el país, en coordinación con las Asesorías Regionales. Este proyecto aportó material bibliográfico muy valioso sobre temas de Orientación para los docentes de esas escuelas.

En el gobierno de don José María Figueres Olsen (1994-1998), el Ministro de Educación Dr. Eduardo Doryan Garrón formula y pone en ejecución la Política Educativa Hacia el siglo XXI, aprobada por el Consejo Superior de Educación en el mes de noviembre de 1994.

Se emitió el Decreto Ejecutivo N°21896-93 en el que aparece la reorganización administrativa de las oficinas centrales del MEP que incluye como parte de la División de Desarrollo Curricular al denominado Departamento de Orientación y Vida Estudiantil (DOYVE), cuya dirección asume en el año 1993 el Lic. Rafael Antonio Guevara Villegas.

En el año 1995 se estableció el Proyecto para el mejoramiento de la calidad de la educación y de la vida en las comunidades urbano marginales (PROMECUM). El DOYVE elaboró la propuesta de un “Servicio de Orientación interdisciplinario”, con un enfoque educativo preventivo. Se inició con la participación de 30 escuelas denominadas de “atención prioritaria” en las que se insertó un equipo interdisciplinario para la atención de las necesidades psicosociales y vocacionales de la población estudiantil. Estos equipos estaban integrados por profesionales de Orientación, Trabajo Social y Psicología que al ampliarse la cobertura en el año 1997 a 69 escuelas más, se incluyen profesionales en Sociología y Planificación Social.

En el año 1996 se aprobaron nuevos Programas de Orientación que fortalecen las estrategias de prevención del fenómeno droga y de la violencia y se crearon los Programas de Orientación en el currículo escolar, con un enfoque de desarrollo vocacional, para ser desarrollados por los docentes.

En el año 1998 se desarrolló el proyecto: “Prevención de la violencia intrafamiliar” en la escuela Gravilias de Desamparados, en coordinación con el Instituto Nacional de la mujer y la Fundación Paniamor.

En el Gobierno del Dr. Miguel Angel Rodríguez Echeverría (1998-2002), de acuerdo con la Política Educativa del Ministro Lic. Guillermo Vargas, y con el apoyo de la Vice ministra, Lic. Zayda Sánchez, se logró el nombramiento de 77 orientadores en las denominadas “Escuelas de excelencia” y en las de “Horario ampliado”.

En el año 2000, el DOYVE y las Asesorías Regionales realizaron diversas actividades en relación con los retos que planteaba el nuevo milenio. La Asociación costarricense de profesionales de Orientación organizó el II Encuentro Nacional de profesionales en Orientación: “Retos y aportes de la Orientación ante las demandas del nuevo milenio”, en coordinación con el DOYVE, la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, el COLYPRO, el CIDE de la Universidad Nacional.

En el gobierno del Dr. Abel Pacheco De la Espriella (2.002-2006) la situación de los profesionales de la Orientación en los colegios fue percibida como crítica por el recargo de

funciones, que se fueron asignando al personal de orientación por parte de los despachos ministeriales en cumplimiento de proyectos específicos.

En el año 2004, con motivo de celebrarse el Cuarenta Aniversario de la Orientación en el Sistema Educativo Costarricense, siendo la Directora del DOYVE la **Lic. María de los Angeles Estrada Espinoza**, se organiza la “Comisión de Retos de la situación actual de la Orientación” integrada por representantes de asesores nacionales, regionales y orientadores de colegios y escuelas, con la finalidad de analizar las inquietudes y sugerencias producto de las actividades realizadas con motivo de este aniversario.

En el año 2005, la Comisión de Orientación del Colegio de Profesores (COLYPRO) realiza un Diagnóstico del estado de la Orientación en instituciones de III ciclo y Educación Diversificada en tres áreas que se consideraron más importantes: Condiciones laborales, funciones profesionales, formación y capacitación. Con la participación de representantes de profesionales del DOYVE, de las carreras de Orientación de las Universidades de Costa Rica, UNA, Universidad Católica se analizaron las áreas críticas de ese diagnóstico y se presentaron recomendaciones.

En el gobierno del Dr. Oscar Arias Sánchez (2006-2010) el Ministro de Educación don Leonado Garnier Rímolo se emite el **Decreto Ejecutivo 34075** del 5 de noviembre del 2007 sobre la Reforma parcial de las Oficinas Centrales del MEP en el cual se elimina la estructura del Departamento de Orientación y Vida Estudiantil, se destaca al equipo de Asesores Nacionales al Departamento de I y II ciclos y al de III ciclo y Educación Diversificada y se desintegra el equipo interdisciplinario.

El 28 de octubre del año 2010 se crea el Colegio de Profesionales en Orientación.

En el año 2011, en el Gobierno de **Laura Chinchilla Miranda** se organiza la **Comisión por el restablecimiento del Departamento Especializado de Orientación en las oficinas centrales del MEP**, para intervenir ante el Ministro de Educación don Leonardo Garnier .

Esta Comisión logra parcialmente su objetivo.

Desafíos

1. Recuperar el estatus del Departamento de Orientación en la estructura de las oficinas centrales del MEP.
2. Analizar el cumplimiento de recomendaciones y retos planteados por grupos de profesionales en Orientación para mejorar la calidad de los servicios que se ofrecen en las instituciones educativas.
3. Luchar por la actualización permanente y por el funcionamiento de un sistema nacional, regional e institucional de evaluación de la Orientación.
4. Promover la apertura al aporte de otras disciplinas para la actualización profesional.
5. Afianzar la vocación humanista en la práctica profesional.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

6. Fortalecer el liderazgo profesional en el trabajo interdisciplinario.
7. Valorar la lealtad, identidad y solidaridad profesional para el fortalecimiento de la profesión en los diferentes ámbitos de trabajo.
8. Analizar los cambios e innovaciones que deben impulsarse a la luz de las ventajas que ofrece la era **digital**.



Conferencia

La Orientación en América Latina: Recuento histórico y principales desafíos

Dr. Julio González Bello

Introducción

Lo que aquí se presenta es un breve recuento histórico de la Orientación en América Latina y el señalamiento de los principales desafíos que se vislumbran para la Orientación en nuestra región. Para el recuento histórico se ha preferido, antes que señalar una serie de fechas e informaciones acerca del inicio de la Orientación en América Latina, esbozar una serie de consideraciones y apreciaciones formuladas desde nuestro continente con relación al campo de la Orientación. Por otro lado, dentro de los principales desafíos podemos indicar algunos de ellos, entre los que destacan: a) la necesidad de un modelo de Orientación para América Latina; b) elaborar los criterios básicos para la formación profesional, c) considerar nuevos escenarios profesionales y c) afianzar el criterio de la profesionalización en Orientación.

Recuento Histórico

Para poder hablar del desarrollo histórico de la Orientación es obligatorio, en primer lugar, ubicarnos en el contexto desde donde pensamos abordarla, y más que señalar o indicar una serie de fechas y de países donde se dio inicio la actividad de Orientación, me gustaría hacer otro tipo de consideraciones, básicamente dirigidas a analizar los principales criterios con los que se ha manejado la Orientación y las críticas o apreciaciones más resaltantes que la disciplina ha recibido desde los mismos profesionales latinoamericanos.

En un sentido bastante general, lo que hoy en día entendemos como Orientación es algo muy distinto a cómo se concebía hace algunos años atrás. En los primeros tiempos se pensaba que la Orientación era un momento. Cuando alguien tenía alguna dificultad simplemente iba donde un “Orientador”, quien con la sabiduría de los años le decía a esa persona lo que tenía que hacer. Por eso generalmente, era el Consejo de Ancianos, brujos o chamanes, los que desempeñaban ese rol, o alguien que consultando algunas señales en el cielo o en los restos y huesos de animales podía “ayudar”, “aconsejar” o “sugerir” el mejor camino para evitar el fracaso.

Con el pasar del tiempo, la Orientación se hizo más “científica” y entonces surgen los tests o pruebas estandarizadas, y en donde, respaldada por la teoría de rasgos y factores, la orientación seguía

siendo un “momento”, donde gracias a la aplicación de instrumentos científicos, el orientador podía sugerir a los orientandos, el mejor camino a seguir, para alcanzar el éxito en su vida profesional. Pero después de mucho tiempo, los orientadores modernos se dieron cuenta que la Orientación no es un momento, sino que es un proceso. Y que aún cuando puedan ser útiles la aplicación de tests o pruebas diagnósticas para el mejor conocimiento del orientando, no todo el proceso de orientación puede basarse en esa sola actividad; y que eso es sólo parte de un proceso que debería ser concebido desde los inicios de las personas de su vida familiar o escolar hasta la etapa de adulto mayor y vejez.

Tal como se planteó al comienzo pasemos ahora a considerar las principales consideraciones y críticas formuladas a la Orientación.

Tal como se expresó en una oportunidad “La Orientación, como disciplina joven siempre ha estado en constante renovación, en constante cuestionamiento y en la búsqueda de paradigmas que nos permitan estabilizarnos y fortalecernos como una actividad científica propiamente dicha.” (González, 2008, p. 1).

En relación a esos cuestionamientos vale la pena destacar las consideraciones, señaladas por González (2009), podemos señalar algunas de las más destacadas, entre las cuales encontramos la de John Krumboltz en 2003, en el Congreso Internacional de la IAEVG, celebrado en Suiza, donde señalaba que el objetivo de la Orientación no podía seguir siendo la toma de una decisión vocacional sino la de lograr una vida satisfactoria.

Marina Muller (2003).de Argentina, también nos señala que la Orientación no es sólo encontrar un trabajo sino que debe servir para desalienar al sujeto, ampliar en las personas sus márgenes de autonomía y comprometerse en proyectos de cambio.

Mirta Gavilán (2006) (Argentina) nos dice que no podemos seguir pensando en una Orientación limitada al campo educativo y debemos ir pensando en otros tipos de contexto. Desde México, López-Cardoso en 2004 nos invita a abandonar el modelo desarrollista de la Orientación que solo la utiliza como instrumento al servicio del aparato productivo.

También desde Argentina Sergio Rascovan, en 2004, afirma que en los actuales momentos se impone «el pasaje de una orientación para la elección de un objeto (carrera u ocupación) hacia una orientación que prioritariamente promueva el análisis y la reflexión sobre las coordenadas que caracterizan la vida social... lo mejor que podemos hacer por los jóvenes que tienen que elegir es promover sujetos pensantes, críticos y activos. No hay una carrera con futuro. Hay un futuro que puede hallarse en una carrera entendida ésta como un eslabón de un trayecto o itinerario de vida»

Desde Venezuela se han destacado entre otros Aliria Vilera, quien el 2004, planteaba repensar la Orientación desde una perspectiva transdisciplinaria y que deberíamos dedicarnos a la búsqueda de nuevas teorías y el tratamiento de otros tópicos tales como: la inclusión social, fortalecimientos de la democracia, promoción de los Derechos Humanos, y la participación ciudadana activa. Esta misma autora señalaba en el 2000 que nuestra práctica orientadora siempre ha estado basada en un modelo eurocentrista, centrada en la llamada relación de ayuda. Esa

relación de ayuda se corresponde en modos de pensar a priori, es decir, modos dependientes de una visión utópica de personalidad autocentrada y además articulada con parámetros psicologizantes inscritos en una cierta idea de sujeto, de persona, del «deber ser» de la razón-conciencia. Esa relación de ayuda estuvo dirigida a moldear. No se trata de negar que esa práctica no nos haya proporcionado algún grado de utilidad social. También, como lo señala Vilera (Ob. Cit.), debemos reconocer que hemos sido muy amplios al momento de acomodarnos a cada movimiento teórico de vanguardia en estos tiempos (autoayuda, desarrollo emocional, etc.) lo cual es un reflejo del automatismo intelectual que nos limita a concepciones inmediatistas y por supuesto nos desgasta. Y con eso no vamos a lograr una identidad profesional militante, socialmente comprometida con los cambios, con transformaciones que tengan que ver con las desigualdades sociales y la injusticia.

En este mismo sentido George Vera, desde 2003 ha venido insistiendo en la necesidad de desarrollar una pedagogía formal para la formación de los orientadores.

Desde Chile Eduardo Olivera, en 2004, nos decía que los cambios en Orientación no pueden sucederse sólo con considerando el aspecto técnico y que se requiere la formación de personas con conciencia crítica y autoreflexivas y desde Brasil, Melo-Silva y colaboradores destacan en 2004 que dentro de los cambios en el campo de la Orientación se requiere clarificar las competencias de los profesionales de la orientación y promover políticas públicas que hagan más efectivas la implementación de estos servicios. También desde Brasil, referenciado por Oliveros y González (2012) Duarte Bock (2010) nos dice que “El eje central de intervención de la orientación profesional debería ser modificado. En vez de tener como preocupación central la escogencia profesional de los sujetos, debería dedicarse a que ello comprendieran la organización y la forma de trabajo de la sociedad actual” (pp. 21-22).

Desde Colombia, Huertas y Calle (2010) afirman que “La orientación vocacional se ve retada, pues su formas tradicionales de test, de información de universidades y de construcción de proyectos de vida, carece de sentido para los jóvenes, quienes elaboran ‘proyectos de supervivencia...’ ” (p. 402) y afirman que en vez de elaborar proyectos de vida se debe desarrollar el sentido de vida.

Y también considerando el aporte de Oliveros, González e Ilvento (2012), en el libro Galería de Orientadores Latinoamericanos, retomamos las consideraciones realizadas por dos distinguidos profesionales de la Orientación de Costa Rica, quienes en la relación a lo tratado plantean en forma concisa sus ideas al respecto. En este sentido, Rafael Guevara nos dice que en América Latina nos hace falta construir nuestras propias teorías y visiones epistemológicas que tomen en cuenta la diversidad de los diferentes contextos y necesidades de las poblaciones. Una Orientación más pertinente a las diferentes poblaciones y grupos etarios.

E incluso desde Australia, Burns (2008), afirma que en el campo de la Orientación, el Hemisferio Sur necesita mirar por nuevos modelos teóricos. Hasta ahora sólo se han considerado los modelos propuestos por el Hemisferio Norte.

A través de ese breve recuento histórico de la Orientación en América Latina podemos dejar en claro la necesidad que hay de reconsiderar todo lo que hasta ahora se ha hecho en ese

campo y preocuparnos y ocuparnos en todo lo concerniente a la necesaria reconceptualización de una Orientación para y desde América Latina y con los latinoamericanos.

Principales Desafíos

Mucha gente ha opinado en relación a los desafíos de la Orientación para el presente siglo. Entre algunos podemos citar a Bernard Jenschke, ex-presidente de la IAIEVG, quien en 2004, afirmó que: “Frente a los enormes cambios y a las consecuencias de la globalización a principios del nuevo milenio, y sus impactos en la vida social y humana, surge una necesidad urgente de repensar la orientación y el asesoramiento.” (Jenschke, 2004, p. 1), y agrega específicamente la necesidad de desarrollar y proveer oportunidades de formación y ayudar a los orientadores a adquirir nuevas competencias

Por su parte Lessire y González (2008), también plantean que considerando la región latinoamericana tomando en cuenta sus “...particularidades requiere de una concepción de la Orientación, distinta a la que se ha trabajado hasta la fecha.” (p. 1).

También en este punto de los desafíos de la Orientación en los tiempos actuales es conveniente considerar, como dice la colega Carmen Pellicer, de España, que lo urgente no debe impedirnos afrontar lo importante. Si bien es cierto que en muchos países la Orientación se concibe como una central de bomberos donde apagan las situaciones conflictivas, donde se etiquetan patologías, un centro de terapia familiar, donde se actúa como asistente social logrando becas para mejorar la situación económica de la población, centro de “estacionamiento de alumnos” que se portan mal., ocuparse de asuntos exóticos que responden a caprichos de los directores o de la comunidad o actuar de relacionista público y agentes de turismo; se considera que es el momento de actuar y fijar roles o funciones que estén más acordes con la verdadera función de la Orientación en la Sociedad.

Desde mi percepción actual dentro de los principales desafíos para la Orientación en América Latina podemos indicar: a) la necesidad de un modelo de Orientación; b) elaborar los criterios básicos para la formación profesional, c) definir los nuevos escenarios profesionales y d) afianzar el criterio de la profesionalización en Orientación. O quizás el primer desafío pudiera contener los otros tres.

¿Qué es un Modelo?

“Un modelo científico es una representación simbólica y simplificada de fenómeno real, favoreciendo la comprensión del suceso y el análisis del mismo. La construcción de un modelo se realiza a partir de los elementos de la realidad que interesan al investigador... (También)...se puede decir que existen tres formas básicas de entender el término modelo, por un lado como representación de la realidad, por otro como sistema teórico, y por último como idealización” (Matas, p. 3)

Por qué un modelo latinoamericano?

Lo que ahora señalamos como “América Latina” es, como hemos dicho, un ente histórico-cultural que se encuentra sometido por eso mismo a un proceso cambiante de diversificación-unificación en relación con una cierta realidad sustante (Roig, 2004, p. 19).

Para hablar de un modelo latinoamericano, debería clarificar el significado de “nosotros los latinoamericanos” (Roig, 2004)

“La expresión ‘nosotros los latinoamericanos’, se reducía en Alberdi a un ‘nosotros los europeos latinos de América’ o a un ‘nosotros los integrantes de las aristocracias de origen español’, cuya renuncia a la misión heredada de dominación respecto de los grupos sociales inferiores, era simplemente, renuncia de la ‘civilización’ ”(Roig, 2004, p. 24)

“En este sentido, para muchos pensadores de la Orientación en América Latina, las aplicaciones y adaptaciones de las producciones extranjeras en el contexto latinoamericano no pueden dar cuenta, pues su falta de comprensión de los fenómenos latinoamericanos no les permite intervenir en un contexto marcado por factores de desigualdad social e incertidumbre laboral.” (Ribeiro, 2013, p. 5)

Hace 14 años, en el año 2000, el Profesor Alejandro Moreno en el Congreso Mundial de Orientación realizado en Valencia, en la Universidad de Carabobo, se preguntaba acerca de cómo producir una orientación desde los códigos de significación de nuestros pueblos, encaminada a mantener y desarrollar no sólo sus derechos a una vida mejor, sino también a sus derechos a las propias diferencias, a las propias formas culturales y a los propios mundos-de-vida, y resaltaba que ya era el momento de “inculturar la orientación.”

Y ya, en el año 2002, Repetto hace la siguiente afirmación: “Hoy se reconoce que las teorías, técnicas, estrategias e intervenciones aprendidas y empleadas por los orientadores son inadecuadas para trabajar con poblaciones diversas.”(p. 2).

A su vez (Avila, 2006, pp. 6-7) “...infiere que las instituciones suramericanas dedicadas a la orientación, desarrollan programas dirigidos hacia la comunidad, desconociendo las raíces de la misma y no ponderando la historia local/regional, los valores culturales propios y la forma en que el pueblo concibe el mundo y la realidad.”

También, González (2012), en su trabajo titulado Hacia el Desarrollo de un Modelo de Orientación: Criterios Fundamentales, señalaba que

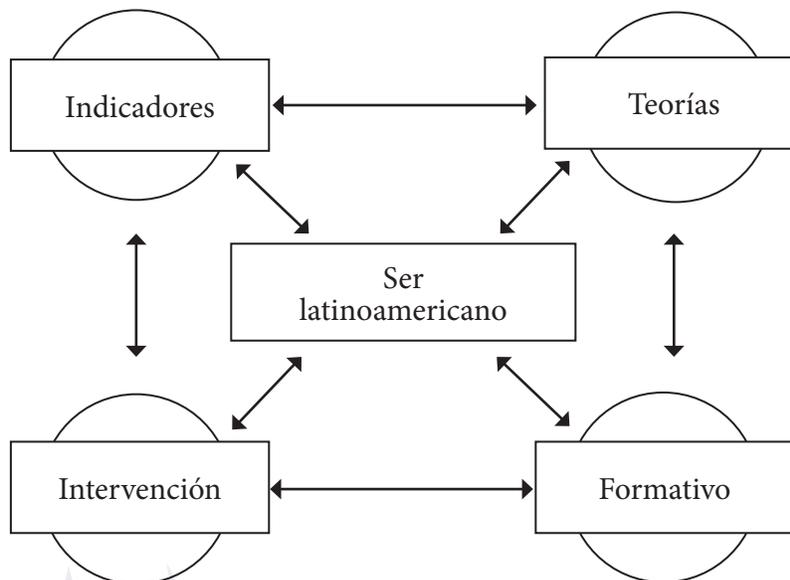
Estos Enfoques y Modelos han surgido en diversas partes del mundo incluyendo, por supuesto, América Latina. En este momento todo hace presumir que los países de América Latina, en lo particular, deberían iniciar (¿o reiniciar?) un proceso de reconsideración de nuestras bases teóricas, modelos o enfoques fundacionales. De allí que en este trabajo se intenta presentar algunos criterios fundamentales que permitan sentar las bases de lo que pudiera ser un Modelo de Orientación para América Latina. (p. 46)

De lo planteado anteriormente se deduce que este modelo latinoamericano debería tener las siguientes estas dos características:

1. Debe ser un modelo en constante construcción-deconstrucción-reconstrucción. Revisado y reconsiderado cada cinco años, y,
2. Debe ser Flexible (no una camisa de fuerza).

Y a su misma vez este modelo debería estar compuesto por los siguientes elementos

1. El Ser Latinoamericano: lo cultural (la multiculturalidad), el pensamiento latinoamericano, lo étnico. La complejidad
2. Basamentos teóricos (Generales y Específicos).
3. Lo Formativo-Lo interdisciplinario.
4. La intervención: comunidad-familia-elaboración de políticas.
5. Indicadores de Gestión (Criterios de Investigación Evaluativa)



El segundo desafío sería el relacionado con la elaboración de algunos los criterios básicos para la formación profesional.

En cuanto al tercer desafío pudiéramos resaltar el de definir los nuevos escenarios profesionales.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

Y el cuarto desafío se relaciona afianzar el criterio de la profesionalización en Orientación. Este desafío tiene que ver con el sentido de que básicamente lo profesional debe estar por encima de nuestras preferencias e inclinaciones políticas-partidistas. En este caso el llamado es a que defendamos lo que esté planteado como Política de Estado para la Orientación y no como Política de Gobierno. En este punto se debe recordar que los Gobiernos cambian y pasan, estos no son eternos; y que el Estado prevalecerá sobre cualquier Plan o Programa de Gobierno.

Propuesta

Desde este escenario me gustaría proponer un Grupo de Trabajo Latinoamericano, que nos dediquemos a elaborar lo que sería una primera aproximación para este Modelo Latinoamericano de Orientación y comprometernos para que a través de Skype y en un lapso de seis meses podamos presentar un primer papel de trabajo. Toda esta actividad puede ser auspiciada y canalizada a través de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación. Y también me gustaría proponer que sea a través de la Universidad de Costa Rica desde donde se gestione la publicación y difusión de este trabajo.

Referencias

- Avila, Y. (2006). *Estudio sobre competencias para la orientación con población intercultural indígena*. Trabajo de Grado de la Universidad del Zulia.
- Burns, E., (2008). How can a “Southern Theory” perspective contribute to New Zealand Counselling? *New Zealand Journal Counselling*, 28(2), pp. 10-24.
- Gavilán, M. (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Buenos Aires: Homo Sapiens
- González, J. (2008). La orientación profesional en la América Latina. Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación*. pp. 44-49. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a09.pdf>
- González, J. (2012). Hacia un modelo de orientación latinoamericano. Criterios fundamentales. *Revista Mexicana de Orientación*. IX. (22). pp. 46-51. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v9n22/a08.pdf>
- Huertas, P. y Calle P. M. L., (2010). *Orientación Vocacional: Del proyecto de vida, al sentido de vida. Perspectivas de la Orientación Educativa y Vocacional*. Comp. Montejo, F. y Orozco, N. Disponible en http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/Memorias_de_congreso_de_orientacion_Educativa_y_Vocacional_Valledupar_2010.pdf

- Jenschke, B. (2004). Orientación para la Carrera: Desafíos para el nuevo siglo bajo una perspectiva internacional. *Revista Orientación y Sociedad*. Vol. 4.
- Lessire, O. y González, J. (2008). Formación en Orientación en América Latina: Realidades y Desafíos. *Revista Ciencias de la Educación*. 18 (32). Universidad de Carabobo. Venezuela.
- López Cardoso, G., (2004). Una aporía en el campo de la Orientación Educativa en el Modelo Desarrollista. Reflexiones respecto a la vocación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. II (3), pp. 22-24.
- Matas Terrón, A. (2007). *Modelos de Orientación*. Edit. Aidesoc. Disponible en: http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4713/modelos_de_orientacion_281207.pdf
- Melo-Silva, L. et al. (2004). A orientacao profissional nocontexto da educacao e trábhalho. *Revista Brasileira de Orientacao Profissiona*, pp. 31-52. ABOP. Brasil: Vetor Editora.
- Muller, M. (2003-2004). Subjetividad y Orientación Vocacional Profesional. *Orientación y Sociedad*. Vol. 4. Universidad Nacional de La Plata. Argentina, pp. 35-44
- Olivera Rivera, E. (2004). «Una mirada crítica de la Orientación Educativa. Reflexiones desde un interés praxeológico y emancipador del conocimiento». *Diálogos Educativos*. N. 7. Chile, pp. 1-10.
- Oliveros, O., González, J. y Ilvento, M. (2012). *Galería de Orientadores Latinoamericanos*. Editorial: Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación. Disponible en: http://www.educacionsuperior.edu.co/rlpo/publicaciones/otras_publicaciones/libro-Galeria-de-Orientadores-RLPO2.pdf
- Oliveros, O., González, J. (2012). Hacia un nuevo paradigma en orientación vocacional. *Paradigma* [online]. 2012, 33 (2), pp. 127-141.
- Pellicer, C. (s/f). *Soñar horizontes, dibujar trayectorias. Los desafíos de la Orientación Escolar para una escuela que se mueve*. Disponible en: http://carmen-pellicer.trilemaeducacion.org/carmen_pellicer_sonar-horizontes-dibujar-trayectorias-los-desafios-de-la-orientacion-escolar-para-una-escuela-que-se-mueve/
- Rascovan, S., (2004). Lo Vocacional. Una perspectiva crítica. *Revista Brasileira de Orientacao Profissiona*. 5 (2), pp. 1- 10.
- Repetto, E. (2002). La orientación inter-cultural: problemas y perspectivas. *Revista Orientación y Sociedad*. Vol. 3. La Plata. Argentina.
- Ribeiro, M. (2013). Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional en América Latina: una propuesta desde el Construccinismo Social. *Revista Mexicana de Orientación*. 10 (24), p. 2-10.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

- Roig, A.A. (2004). *Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano*. (Edición a cargo de Marisa Muñoz con la colaboración de Pablo Boggia). Versión digitalizada. Disponible en: <http://ignorantisimo.free.fr/CELA/docs/700%20-%20Arturo%20Andres%20Roig%20-%20Teoria%20y%20Critica%20del%20Pensamiento%20Latinoamericano.pdf>
- Vera, G., (2003). «Pedagogía y formación de orientadores; una perspectiva constructivista». *Revista de Pedagogía*.24. (69). Universidad Central de Venezuela.
- Vilera de Girón, A. (2000). «La deconstrucción de la visión de AYUDA. Otra mirada a la Orientación ». *Revista Electrónica Interactiva La Orientación Alrededor del Mundo*. N.2; en http://www.geocities.com/julio_gonzalez/Revista.html
- Vilera de Girón, A. (2004). «La orientación integrada a nuevas racionalidades y visiones de cambio» Simposio Internacional Orientación Educativa y Vocacional. Reconceptualizaciones y Abordajes Investigativos. Valencia. Venezuela. Disponible en CD-rom



Conferencia

Paradigmas y prácticas para la intervención de la carrera en el siglo XXI (Basado en *The Theory and Practice of Career Construction* de Mark L. Savickas)

M. Sc. Alberto Puertas

The theory of career construction explains the interpretive and interpersonal processes through which individuals impose meaning and direction on their vocational behavior. The theory updates and advances Super's (1957) seminal theory of vocational development for use in a multicultural society and global economy. It incorporates Super's innovative ideas into a contemporary vision of careers by using social constructionism as a meta-theory with which to reconceptualize central concepts of vocational development theory. In viewing these traditional concepts as processes that have possibilities, rather than continuing to view them as realities that predict the future, I am certain to alienate both constructionists and positivists who argue that their positions are theoretically incommensurate and that in trying to credential both, I slight each one. Nevertheless, I have been intrigued by viewing conventions in vocational psychology's canon, including Holland's hexagon and Super's stages, as social constructions rather than scientific discoveries.

In addition to advancing vocational development theory by transforming its central concepts, I have tried to integrate its segments. Super formulated his theory by focusing, in turn, on circumscribed segments of vocational behavior, which resulted in a "segmental theory" that actually is a loosely unified set of theories that each deal with specific aspects of vocational development. Super (1969) hoped to someday integrate the segments into one comprehensive theory. To move toward that goal, in addition to using social constructionism as a metatheory, I adapted the tripartite framework devised by McAdams (1995) to organize personality theories. Using McAdam's general framework as a common theoretical foundation enabled me to progressively incorporate, into one overarching theory, the three classic segments of career theory, that of (a) individual differences in traits, (b) developmental tasks and coping strategies, and (c) psychodynamic motivation – or, for short, the differential, developmental, and dynamic views of career (Savickas, 2001). Career construction theory incorporates these three perspectives-- representing the what, how, and why of vocational behavior-- under the rubrics of vocational personality types, career adaptability, and life themes. Before describing in detail these types, tasks, and themes, I present a brief overview to orient readers to the whole theory before examining its parts.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Overview

Career construction theory addresses how the career world is made through personal constructivism and social constructionism. It asserts that we construct representations of reality, but we do not construct reality itself. Furthermore, the theory views careers from a contextualist perspective, one that sees development as driven by adaptation to an environment rather than by maturation of inner structures. Viewing careers from constructionist and contextual perspectives focuses attention on interpretive processes, social interaction, and the negotiation of meaning. Careers do not unfold, they are constructed as individuals make choices that express their self-concepts and substantiate their goals in the social reality of work roles.

Career construction theory, simply stated, asserts that individuals construct their careers by imposing meaning on their vocational behavior and occupational experiences. Whereas the objective definition of career denotes the sequence of positions occupied by a person from school through retirement, the subjective definition used in career construction theory is not the sum of work experience but rather the patterning of these experiences into a cohesive whole that produces a meaningful story. Herein, career denotes a subjective construction that imposes personal meaning on past memories, present experiences, and future aspirations by weaving them into a life theme that patterns one's work life. Thus, the subjective career that guides, regulates, and sustains vocational behavior emerges from an active process of making meaning, not discovering preexisting facts. It consists of a biographical reflexivity that is discursively produced and made "real" through vocational behavior. In telling career stories about their work experiences, individuals selectively highlight particular experiences to produce a narrative truth by which they live. Counselors who use career construction theory listen to clients' narratives for the story lines of vocational personality type, career adaptability, and life theme.

Vocational Personality

By attending to individual differences in vocational traits, career construction theory seeks to improve practice in augmenting, not replacing, person-environment fit theories that match people to occupations. The rational model (Parsons, 1909) for matching people to positions has been one of vocational psychology's most significant contributions to the human sciences. This model has been fully explained in the preeminent statements of person-environment psychology presented by Holland (1997) and by Lofquist and Dawis (1991). While career construction theory reconceptualizes some aspects of these foundational formulations about vocational personality types and work adjustment, it really concentrates instead on the implementation of vocational self-concepts, thus providing a subjective, private, and idiographic perspective for comprehending careers to augment the objective, public, and nomothetic perspective for understanding occupations.

It may be worthwhile to pause here to compare objective personality traits to subjective self-concepts because some counselors see no difference between the two. Person-environment fit theory attributes recurring uniformities in a person's social behavior to personality structure. The underlying dimensions

that structure behavior are called *traits* (which career construction theory prefers to view as *resemblances* and *reputation*). According to Hogan (1983) “the primary function of trait ascription is to evaluate other people, specifically, to evaluate their potential as resources for the group” (p. 60). Thus, in a group that divides labor among its members, traits can be used to assign individuals to work roles. For example, a conventional person should make a better banker than an artistic person. Holland’s RIASEC model, composed of trait complexes organized into types, offers a useful approach for appraising individual differences and for describing occupational groups. The objective perspective of types and traits does not, however, recognize the significance of subjective experience nor seek to understand behavior from the individual’s own point of view. Accordingly, the life theme and self-concept perspectives of career construction theory complement the objective perspective by eliciting and interpreting clients’ subjective conceptions of themselves and their world. These personal ideas and feelings about self, work, and life reveal purpose-- and purpose rather than traits composes the life themes that control behavior, explain behavioral continuity, sustain identity coherence, and foresee future action.

Life Themes

The life theme component of career construction theory emerged from Super’s (1951) postulate that in expressing vocational preferences, individuals put into occupational terminology their ideas of the kind of people they are; that in entering an occupation, they seek to implement a concept of themselves; and that after stabilizing in an occupation, they seek to realize their potential and preserve self-esteem. This core postulate leads to the conceptualization of occupational choice as implementing a self-concept, work as a manifestation of selfhood, and vocational development as a continuing process of improving the match between the self and situation. From this perspective on the self, work provides a context for human development and an important location in each individual’s life (Richardson, 1993).

Most individuals, regardless of their social-economic status, can find opportunities in their work to both express themselves and matter to their community. However, rather than choose among attractive options, some individuals may have to take the only job that is available to them, often a job that grinds on the human spirit because its tasks are difficult, tedious, and exhausting. Nevertheless, the work they do can be meaningful to them and matter to their community. Working with diverse clients in manifold cultures around the globe, it has been my experience that career construction theory can be used to help most individuals create deeper meaning and broader mattering in their daily work as well as assist them to find better ways to implement their self-concepts and advance their life projects despite painful pasts and social barriers to career adaptation.

Career Adaptability

The third central component in career construction theory is adaptability, that is, the attitudes, competencies, and behaviors that individuals use in fitting themselves to work that suits

them. Viewing career construction as a series of attempts to implement a self-concept focuses attention on the sequence of matching decisions. Accordingly, career construction theory focuses on neither the person nor the environment in the famous “P-E” symbol; instead it focuses on the dash (“-”), asserting that building a career is a psychosocial activity, one that synthesizes self and society. More accurately, the theory focuses not on a dash but on the series of dashes that build a career. With a changing self (P) and changing situations (E), the matching process is never really completed. The series of changing preferences should progress, through successive approximations, toward a better fit between worker (P) and work (E). The overriding goal toward which career adaptation moves is a situation in which the occupational role substantiates and validates the individual’s self-concept.

Proposition

The three components of vocational personality, career adaptability, and life themes structure the 16 propositions that appear in Table 1. These propositions express the current statement of career construction theory, one that incorporates, revises, and expands Super’s initial (1953), definitive (1984), and final (1990) statements of his vocational development theory. For a complete exposition of career construction theory consult Savickas (2002). Instead of restating the theory herein, the present chapter concentrates on how it can inform and improve the practice of career education and counseling.

In the remaining sections of this chapter I discuss, in turn, the three major components of career construction theory. First, I briefly discuss how the theory views vocational personality types and the content of their occupations. Then I address the process of psychosocial adaptation by describing vocational development tasks and outlining the coping responses that individuals use to construct their careers. Next, I discuss how an individual’s enduring preoccupations and problems, as expressed in integrative and self-sustaining narratives, guide adaptation by negotiating cultural opportunities and constraints. Having described the three major components of the theory, I then present a case study that illustrates the theory’s usefulness in helping one client construct her career. With this overview, let us now turn to the first component of career construction theory, the one focused on the psychology of individual differences.

Vocational Personality

Individuals form personalities in their families of origin and develop these personalities in the neighborhood and school as they progress through the growth stage of their careers. *Vocational personality* is defined as an individual’s career-related abilities, needs, values, and interests. Before these characteristics are expressed in occupations, they are rehearsed in activities such as household chores, games, hobbies, reading, and studying. The range of personality dispositions, particularly as they relate to work roles, is well-described by Holland’s

(1997) taxonomy. His RIASEC prototypes provide a readily comprehensible and broad band tool for organizing vocational phenomena into type categories. The types or trait complexes, although decontextualized and abstract, provide extremely useful comparative dimensions for

conducting vocational appraisals of individuals and environments. RIASEC types can be used to summarize an individual's dispositional signature, including skills, interests, values, and abilities for enacting work roles. After determining an individual's degree of resemblance to each of the RIASEC types, the resulting three-letter code characterizes that individual's personality organization and work-relevant traits.

Career construction theory appreciates Holland's (1997) explanation that his inventories indicate degree of *resemblance* to prototypes. In career construction theory these interest types are simply resemblances to socially constructed clusters of attitudes and skills; they have no reality or truth value outside themselves. The RIASEC hexagon reflects regulated similarities in environments that produce personality patterns of six types among individuals with heterogeneous potentials. Thus, career construction theory views interests as a relational phenomenon that reflects emergent and socially constituted meanings and leads to a person's *reputation* among a group of people (Hogan & Holland, 2003). Moreover, interests are viewed as dynamic processes, not as stable traits. Therefore, counselors should not privilege interests above other constructs as predictors of occupational congruence and job success. The idea of shared interest is just one among many important indicators to consider when individuals choose occupations and build their careers. Counselors who use career construction theory occasionally do administer interest inventories; however, they do not interpret the resulting scores as portals on a client's "real" interests. Instead they use the results to generate hypotheses which are viewed as possibilities not predictions.

Holland's typology offers a practical structure for identifying the content of a vocational personality, that is, the personological and vocational results of an individual's efforts at self-organization of their skills, interests, values, and abilities for dealing with life roles. Another valuable aspect of Holland's theory is that, because vocational personality types congregate to form work environments, the same RIASEC types have been used to characterize the social organization of occupations. Accordingly, Holland's hexagonal arrangement of RIASEC types is used by counselors to teach clients not only about how they organize their interests, but also how society has organized macro-environments such as occupations, college majors, and leisure activities. Thus, Holland's theory serves clients by providing them with a concise vocabulary for describing both who they are and what they are looking for as well as by teaching them a simplifying taxonomy with which to organize and store information about the work world. Accepting the preeminence of Holland's typology enables career construction theory to concentrate on bridges between personality and work, especially how individuals build and cross their own bridges. Thus, career construction theory concentrates on self-extension, not on the self-organization reflected in vocational personality types nor on the social organization of occupations.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Career Adaptability

An occupation provides a mechanism of social integration, one that offers a strategy for participating in and sustaining oneself in society. Careers are constructed when individuals extend themselves into these occupational roles. While vocational personality types emphasize the occupational content of career, adaptability emphasizes the coping processes through which individuals connect to their communities and construct their careers. Succinctly stated, career adaptability deals with *how* an individual constructs a career whereas vocational personality deals with *what* career they construct. To elicit career content, the counselor might ask a client *What occupation interests you the most?* To elicit career process, the counselor might ask that client *How did you decide on that occupation?* In short, when looking at careers, the content perspective focuses on *making wise choices*, whereas the process perspective focuses on *making choices wisely* (Katz, 1969).

In examining the content of careers using the RIASEC model, we looked from two perspectives– the self-organization of individuals and the social organization of occupations. In considering adaptation, we again take the twin perspectives of self and society. From the social vantage point on adaptation, counselors look at the community expectations being encountered by a client. From the individual vantage point on adaptation, counselors look at how the client responds to these expectations. The next two sections address first the major vocational development tasks involved in constructing a career and second the adaptive responses that complete these tasks.

Developmental Tasks

Society invites adolescents to extend their personalities into the world and join the workforce. The goal of the school-to-work transition is that emerging adults learn to contribute to society by fitting their personalities into suitable work roles. The social expectation that adolescents seek occupations congruent with their abilities and interests is communicated to them in the form of vocational development tasks. The continuum of developmental tasks, which spans the life-cycle, has been divided into five career stages, with each stage named for its principal activity: growth, exploration, establishment, management, and disengagement. Each career stage contains its own set of developmental tasks. While the career stages emphasize change, the vocational development tasks within them detail how stability is reestablished and continuity maintained.

The first career stage centers on the origin and growth of the individual's vocational personality. The growth stage is followed during adolescence and emerging adulthood with exploratory activities that enable the individual to make fitting educational and vocational choices based on self-knowledge and a fund of occupational information. In due course, the tentative choices and trial positions of the exploration stage clarify the situation so that the young adult is ready to stabilize in a certain occupation and maybe a particular job with one employer. Having established a secure job, and maybe advancing in it, an adult then enters a period where further advancement is unlikely. At this point, the individual manages to hold onto the position by keeping

up with new developments and innovating work routines. At some point, the individual becomes ready to leave the job and begins to decelerate activity in it while turning over responsibilities to other workers. During this period of disengagement, the person may grow and explore new interests in other positions and occupations or, if it is later in the life-cycle, prepare for retirement. Practitioners and researchers use the activities of growth, exploration, establishment, management, and disengagement to characterize the maxi-cycle of stages in a career.

The career stages, with their developmental tasks, function as a *habitus* in supplying workers with meanings they can use to interpret their work lives. *Habitus* means the interpenetration between objective divisions of the social world and an individual's subjective vision of them, causing a correspondence and interplay between an individual's mental structures and a community's social structures (Guichard & Cassar, 1998). Individuals mentally structure the story of their own work life using the social structure provided by society's grand narrative of a career. The narrative frames people's stories of work and its consequences as they think about and take stock of their work lives. Thus, *habitus* makes an individual's story of personal experience and private meaning comprehensible to others by embedding it in and systematically organizing it according to a dominant social structure. In addition to providing a commonsense framework, the grand story of career synchronizes individuals to their culture by telling them in advance how their work lives should proceed and prompting them to stay on schedule. Given these scripts, individuals bring to life the grand narrative, or some parts of it, by enacting their unique version of it in a particular historical era, given location, and specific opportunity structure that discriminates by race, age, sex, religion, and class.

The story of the career stages tells a grand narrative about psychosocial development and cultural adaptation. Essentially, the meta-narrative of career can be characterized as a progress story. Success in adapting to each developmental task results in more effective functioning as a student, worker, or retiree and lays the groundwork for progressively mastering the next task along the developmental continuum. The key metaphor in this portrayal of the American Dream is climbing a ladder. Incremental progress up the occupational ladder is indexed by increasing wages, benefits, and security. Progress stories do give hope and security to many people; nevertheless, there are many other people whose experience does not fit the story. Instead of progress, some people encounter barriers that force them to regress, drift, flounder, stagnate, or stop. Unable to move ahead on a career path, they drop back, get sidetracked, become stuck in a rut, run into a dead end, or fall by the wayside.

The grand narrative of career tells a story, an account that people use to understand themselves and others. It is not *the* account, it is *an* account of vocational development tasks for one culture in one historical era. It was constructed in the 1950s to depict the then-current corporate culture and societal expectations for a life, especially a male life that privileges the work role over family and friendship roles. Other accounts are being narrated today as the global economy, information technology, and social justice challenge dominant narratives and rewrite the social organization of work and the meaning of career. These rich narratives chronicle untold

stories and voice complexity. These new stories, rather than focusing on progress through an orderly sequence of predictable tasks in a maxi-cycle, will increasingly focus on mini-cycles by emphasizing adaptability for transitions, especially coping with changes that are unexpected and traumatic. The new job market in our unsettled economy calls for viewing career not as a

lifetime commitment to one or two employers but as selling services and skills to a series of employers who need projects completed (Kalleberg, Reynolds, & Marsden, 2003). In negotiating each new project, the prospective employee usually concentrates on salary yet also seeks control of the working environment, work-family balance, and training for the next job.

While the grand narrative changes from stability to mobility to reflect the labor needs of post-industrial society, the activities that characterize the five principal career stages -- growth, exploration, establishment, management, and disengagement-- are still useful and can be viewed as activities that compose a mini-cycle around each of the many transitions from school to work, from job to job, and from occupation to occupation. As each transition approaches, individuals can adapt more effectively if they meet the challenges with growing interest; focused exploration and informed decision making; trial behaviors followed by a commitment projected forward for a certain period of time; active role management; and, forward-looking deceleration and disengagement. For example, a high school graduate entering her first job usually progresses through a period of growth in the new role, including exploration of the nature and expectations of that role. She becomes established in it, manages the role for a long period, and then experiences disengagement if with further growth she becomes ready to change jobs or even switch occupational fields. Similarly, the established worker, frustrated or advancing, may experience growth and explore new roles and then seek to get established in one of them. In post-industrial economies people may not work at one job for thirty years. New technologies, globalization, and job redesign require workers to more actively construct their careers. They can expect to change jobs relatively often and make frequent transitions, each time recycling through mini-cycles of growth, exploration, stabilization, management, and disengagement as they move within or across the career stages of the maxi-cycle.

Dimensions of Career Adaptability

The attributes that individuals need to successfully engage the tasks inherent in mini-cycle transitions and maxi-cycle stages constitute career adaptability. Adaptability involves adjusting to vocational development tasks, occupational transitions, and personal traumas by solving problems that are usually unfamiliar, often ill-defined, and always complex. Career construction theory conceptualizes development as driven by adaptation to an environment rather than by maturation of inner structures. Accordingly, career adaptability differs from Super's (1955) earlier conception of vocational maturity, which refers to an individual's degree of vocational development relative to one's peers. Super's view of development assumed that individuals move in an orderly and normative sequence toward a desirable end state of maturity and in the process

they become more complete as they unfold and elaborate their latent potentials. An individual's vocational maturity can be operationally defined by comparing the developmental tasks actually being encountered to those society expects an individual to be encountering at a particular stage of life. This view was more useful when society provided stable and orderly environments that fostered some uniformity in development. However, today's turbulent society is unable to prompt orderly development, thus forcing individuals to respond to a wide range of external influences that can push development in various directions (Collin, 1997).

The change from an industrial society emphasizing a factory system to a knowledge-based society emphasizing information technology occasioned the formulation of a new career construct, namely adaptability. *Career adaptability is a psychosocial construct that denotes an individual's readiness and resources for coping with current and imminent vocational development tasks, occupational transitions, and personal traumas.* Adaptability shapes self-extension into the social environment as individuals connect with society and regulate their own vocational behavior relative to the developmental tasks imposed by a community and the transitions encountered in occupational roles. Functioning as self-regulation strategies, career adaptability enables individuals to effectively implement their self-concepts in occupational roles, thus creating their work lives and building their careers.

The actual strategies involved in career adaptation are conditioned by historical era, dependent on local situations, and variable across social roles. Therefore, researchers can describe adaptive resources and strategies best when they select a particular developmental task or occupational transition and then locate it in a specific social ecology. Nevertheless, for the purposes of career construction theory, I have defined global dimensions of career adaptability and organized them into a structural model with three levels. At the highest and most abstract level picture four dimensions of career adaptability, each named according to its function: concern, control, curiosity, and confidence. These four dimensions represent general adaptive resources and strategies that individuals use to manage critical tasks, transitions, and traumas as they construct their careers.

At the intermediate level, the model articulates a distinct set of functionally homogenous variables for each of the four general dimensions. Each set of intermediate variables includes the specific attitudes, beliefs, and competencies – the ABCs of career construction-- which shape the concrete coping behaviors used to master developmental tasks, negotiate occupational transitions, and resolve personal traumas. The ABCs are viewed as mechanisms for synthesizing vocational self-concepts with work roles. Attitudes are affective variables or feelings that fuel behavior whereas beliefs are conative variables or inclinations that direct behavior. The attitudes and beliefs dispose individuals to act in certain ways, and thus they form dispositional response tendencies. Although conceptually distinct, it can be difficult to distinguish an attitude from a belief, so treating them both as dispositions, meaning a state of mind or feeling toward something, has practical advantages in devising interview questions and psychometric inventories. The cognitive competencies, which include comprehension and problem-solving abilities, denote the resources brought to bear on making and implementing career choices. The development and

use of competencies is shaped by the dispositions. The cognitive competencies, in turn, modulate vocational behavior, which is portrayed at the third and most concrete level in the structural model of career adaptability. Vocational behavior denotes the numerous coping responses that actually produce vocational development and construct careers.

Having outlined the structural model of career adaptability, let us turn to a detailed explanation of the four dimensions of response readiness and coping resources. In career construction theory, the adaptive individual is conceptualized as (a) becoming *concerned* about one's future as a worker, (b) increasing personal *control* over one's vocational future, (c) displaying *curiosity* by exploring possible selves and future scenarios, and (d) strengthening the *confidence* to pursue one's aspirations. Career adaptability thus increases along the four dimensions of concern, control, curiosity, and confidence. Each will be discussed in turn, with Table 2 serving as a general overview that summarizes the discussion and allows readers to compare the dimensions. The first column in Table 2 indicates the career questions that society prompts individuals to ask themselves. The second column lists the career problems arising from negative responses to the questions. The third column lists the adaptability dimension associated with positive responses to the questions. The next columns list the dispositions, competencies, coping behaviors, and relationship orientations that compose each dimension.

The final column lists the primary type of career intervention that addresses each career problem and attempts to turn it into an adaptive strength. The first row in Table 2 deals with career concern.

Career concern. Concern about one's own vocational future is the first and most important dimension of career adaptability. The fundamental function of career concern in constructing careers is reflected by the prime place given to it by prominent theories of vocational development, denoted by names such as Ginzberg's *time perspective*, Super's *planfulness*, Tiedeman's *anticipation*, Crites' *orientation*, and Harren's *awareness* (Savickas, Silling, & Schwartz, 1984). Career concern means essentially a future orientation, a sense that it is important to prepare for tomorrow. Attitudes of planfulness and optimism foster a sense of concern because they dispose individuals to become aware of the vocational tasks and occupational transitions to be faced and choices to be made in the imminent and distant future. Career concern makes the future feel real as it helps an individual remember the vocational past, consider the vocational present, and anticipate the vocational future. Thinking about one's worklife across time is the essence of career because a subjective career is not a behavior; it is an idea-- a reflection on the self. Career construction is fostered by first realizing that one's present vocational situation evolved from past experiences, and then connecting these experiences through the present situation to a preferred future. A belief in the continuity of experience allows individuals to connect their present activities to their occupational aspirations and visions of possible selves. This sense of continuity allows individuals to envision how today effort builds tomorrow's success. Planful attitudes and belief in continuity incline individuals to engage in activities and experiences that promote competencies in planning, which include skill at sequencing one's activities along a time line that spans from the present situation to a desired future.

A lack of career concern is called career indifference, and it reflects planlessness and pessimism about the future. This apathy can be addressed by career interventions designed to foster a forward-looking orientation and awareness of the vocational development tasks and occupational transitions on the horizon. Career counseling interventions, in general, help people formulate occupational daydreams in which they begin to design their lives. Career indifference is addressed, in particular, by interventions such as the *Real Game* (Jarvis & Richardt, 2001), the *Life Skills Program* (Adkins, 1970), time perspective workshops (Whan & Savickas, 1998), and writing future autobiographies (Maw, 1982). These interventions induce a future orientation, foster optimism, make the future feel real, reinforce positive attitudes toward planning, link present activities to future outcomes, practice planning skills, and heighten career awareness. These coping attitudes, beliefs, and competencies strengthen career concern, and prompt thoughts about who controls one's career.

Career control. Control over one's own vocational future is the second most important dimension in career adaptability. The fundamental function of control in constructing careers is reflected by the vast amount of research on topics such as decision making, assertiveness, locus of control, autonomy, self-determination, effort attributions, and agency (Blustein & Flum, 1999) as well as the widespread advice to younger workers in a knowledge-based society and mobile labor market that they act as "free agents," "independent contractors," and "me incorporated." Career control means that individuals feel and believe that they are responsible for constructing their careers. While they may consult significant others, they own their career. The dominant culture in the United States, and those who have assimilated it, lean toward independence in balancing self and society. Consequently, the most popular models and materials for career intervention assume that the individual is autonomous in making career choices. Attitudes of assertiveness and decisiveness dispose self-governing individuals to engage the vocational development tasks and negotiate occupational transitions, rather than procrastinate and avoid them. The belief that they own their own future and should construct it by choosing rather than chancing leads individuals to sense that they are responsible for their lives, whether they view themselves from a collectivist perspective or an individualist perspective. Although the range of options in a collectivist context may be narrower, the alternatives still must be explored to avoid losing the "I" in the "they." Individuals who encounter a narrower range of options exercise career control by exploring the limited number of possibilities to make them personally meaningful and by fine-tuning conferred choices to enact them uniquely. Whether individuals take an individualistic or a collectivistic stance, they can benefit from being intentional about what they do and responsible for how they do it. Moreover, counselors must know that the two stances, which seem so different at first look, both enable individuals to strengthen themselves as they strengthen others. Assertive attitudes and belief in personal responsibility incline individuals to engage in activities and experiences that promote decisiveness and competence in decision making.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

A lack of career control is often called career indecision. The inability to choose can be addressed by career interventions designed to foster decisive attitudes and decisional competencies. Career counseling interventions, in general, help people enhance the ability to decide by clarifying their choices and what is at stake. Career indecision is addressed, in particular, by interventions such as assertiveness training, decisional training, and attribution retraining that build decisional skills, foster responsibility, attribute success to effort, teach time management techniques, and practice self-management strategies. These coping attitudes, beliefs, and competencies strengthen career control, and prompt curiosity about possible selves and alternative futures.

Career curiosity. With a sense of control comes the initiative for learning about the types of work that one might want to do and the occupational opportunities to do it. The fundamental function of curiosity in constructing careers is reflected by the extensive coverage given to it by prominent theories of vocational development under the rubrics of exploration and information-seeking behavior as well as in their direct products -- self-knowledge and occupational information. Career curiosity refers to inquisitiveness about and exploration of the fit between oneself and the work world. When acted upon, curiosity produces a fund of knowledge with which to make choices that fit self to situation. Systematic exploration, and reflection upon random exploratory experiences, move individuals from naive to knowledgeable as they learn how the world works. Attitudes of inquisitiveness dispose individuals to scan the environment to learn more about self and situations. Belief in the value of being open to new experiences and experimenting with possible selves and various roles prompts individuals to try new things and have adventures. Attitudes and dispositions that favor exploration and openness lead to experiences that increase competence in both self-knowledge and occupational information. Individuals who have explored the world beyond their own neighborhoods have more knowledge about their abilities, interests, and values as well as about the requirements, routines, and rewards of various occupations. This broader fund of information brings realism and objectivity to subsequent choices that will match self to situations.

A lack of career curiosity can lead to naïveté about the work world and inaccurate images of the self. This unrealism can be addressed by career interventions designed to provide information. Career counseling interventions in general-- especially those involving test interpretation and occupational information-- help people learn about themselves and the work world. Career unrealism is addressed, in particular, by interventions such as clarifying values, discussing extrinsic versus intrinsic rewards, engaging in job simulations, shadowing workers, practicing goal setting, learning how to explore, reading occupational pamphlets, working part-time jobs, and volunteering at community institutions. Teaching clients how to use Holland's RIASEC hexagon is an important intervention in its own right because it gives individuals a schema for organizing and remembering the facts found and the conclusion drawn from their exploration, both that intended as systematic information seeking and those unintended exploratory experiences that occur in classrooms, on playing fields, and during trips. Once

individuals form occupational daydreams and envision possible selves, they usually wonder if they can realize their aspirations.

Career Confidence. The fourth and final dimension of career adaptability is confidence. Self-confidence denotes the anticipation of success in encountering challenges and overcoming obstacles (Rosenberg, 1979). Career choices require solving complex problems. It takes confidence to do what is required to master these problems. The fundamental role of confidence in constructing careers is reflected in the extensive scholarship on self-esteem, self-efficacy, and encouragement in theories of vocational development. In career construction theory, confidence denotes feelings of self-efficacy concerning one's ability to successfully execute a course of action needed to make and implement suitable educational and vocational choices. Career confidence arises from solving problems encountered in daily activities such as household chores, schoolwork, and hobbies. Moreover, recognizing that one can be useful and productive at these tasks increases feelings of self-acceptance and self-worth. Broader exploratory experiences reinforce the confidence to try more things. Individuals who have been sheltered or excluded from certain categories of experience (e.g., math and science) find it difficult to be confident in approaching those activities and consequently will be less interested in occupations that require skill at those activities. Mistaken beliefs about social roles, gender, and race often produce internal and external barriers that inhibit the development of confidence.

A lack of career confidence can result in career inhibition that thwarts actualizing roles and achieving goals. Career counseling interventions, in general, build self-confidence through the relationship dimension of counseling. A working alliance with a counselor enhances the client's self-acceptance and self-regard. Career inhibition is addressed, in particular, by interventions designed to increase feelings of confidence (Dinkmeyer & Dreikurs, 1963) and self-efficacy (Betz & Schifano, 2000) through role modeling, success acknowledgment, encouragement, anxiety reduction, and problem-solving training. These interventions create a sense that one is good enough to deal with the problems posed by life, teach one to focus on *what* they are doing more than on *how* they are doing, increase the courage to try when the outcome is in doubt, and promote skill at problem solving. These coping attitudes, beliefs, and competencies strengthen career confidence, and lead directly to engaging and mastering vocational development tasks, occupational transitions, and personal traumas.

Profiles of Career Adaptability

In theory, adolescents should approach the tasks of the exploration stage with a concern for the future, a sense of control over it, the curiosity to experiment with possible selves and explore social opportunities, and the confidence to engage in designing their occupational future and executing plans to make it real. In reality, development along the four dimensions of adaptability progresses at different rates, with possible fixations and regressions. Delays within or disequilibrium between the four developmental lines produce problems in crystallizing career preferences and specifying occupational choices, problems that career counselors diagnose as

indifference, indecision, unrealism, and inhibition. Moderate disharmony in the development of the four dimensions of adaptability produces individual differences in career choice readiness and explains variant patterns of development. Strong disharmony produces deviant patterns of development. Accordingly, comparing development among the four dimensions is a useful way to assess career adaptability and to understand the antecedents of vocational decision-making difficulties and work adjustment problems. More importantly, it provides a counseling plan with specific goals and associated strategies. For example, if a client shows indifference and lacks career concern, she or he may benefit from interventions that prompt anxiety about the future and then address this anxiety by exercises and interactions that foster planful attitudes, planning competencies, and preparatory behaviors (e.g., see Table 2, row 1). In contrast, if a client has a strong sense of concern and control yet seems unrealistic or unknowledgeable, she or he may benefit more from interventions that foster career curiosity in the form of inquisitive attitudes, exploration competencies, and information-seeking behaviors. (e.g., see Table 2, row 3).

The schema for assessing career adaptability, as diagramed in Table 2, arranges the four dimensions into a structural model that can be used to recognize individual differences in the readiness and resources for making and implementing choices. In applying the model to comprehend the career adaptability of an individual, it is best to use a structured interview (Savickas, 2000). Using the schema outlined in Table 2 as a template through which to hear a client's career stories permits a counselor to assess that client's adaptability and, if indicated, offer the client a developmental plan to increase adaptive resources and readiness.

While it is best to assess career adaptability by structured interview, it can also be assessed for purposes of group counseling and career education by instruments such as the *Career Maturity Inventory* (Crites & Savickas, 1996) which measures attitudes toward career decision making; the *Career Development Inventory* (Savickas & Hartung, 1996) which measures attitudes toward career planning and exploration as well as information about occupations and skill at matching people to jobs; the *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale* (Betz & Taylor, 1994) which measures self-confidence about engaging in the tasks of making a career choice; and the *Career Beliefs Inventory* (Krumboltz & Vosvick, 1996) which surveys conceptions about career construction. Whatever assessment technique is used, the counselor will have some idea of how the client engages vocational development tasks and occupational transitions, a necessary complement to understanding the client's vocational personality. The counselor should next attend to why the client has encountered a writer's block in authoring the next chapter in her or his career story.

Life Themes

The narrative component of career construction theory addresses the subject matter of work life and focuses on the *why* of vocational behavior. Career stories reveal the themes that individuals use to make meaningful choices and adjust to work roles. By dealing with the *why* of a career, along with the *what* and *how*, career construction seeks to be comprehensive in its

purview. Although the content and process of careers are both important, studying vocational personality and career adaptability as separate variables misses the dynamics of the open system that cuts across self-organization (i.e., personality) and self-extension (i.e., adaptability) to integrate them into a self-defined whole. The essential meaning of career, and the dynamics of its construction, are revealed in self-defining stories about the tasks, transitions, and traumas an individual has faced. In chronicling the recursive interplay between self and society, career stories explain why individuals make the choices that they do and the private meaning that guides these choices. They tell how the self of yesterday became the self of today and will become the self of tomorrow. Thus, career tells the story of an individual's dispositional continuity and psychosocial change. From these prototypical stories about work life, counselors attempt to comprehend the motivation and meaning ("the why") that constructs careers.

It is critical that neither the counselor nor the client view the stories as determining the future; instead, they should view storying as an active attempt at making meaning and shaping the future. The stories guide adaptation by evaluating opportunities and constraints as well as by using vocational personality traits to address developmental tasks, occupational transitions, and personal traumas. In telling their stories, clients are constructing a possible future. Clients seem to tell counselors the stories that they themselves need to hear because, from all their available stories, they narrate those stories that support current goals and inspire action. Rather than remembering, individuals reconstruct the past so that prior events support current choices and lay the groundwork for future moves (Josselson, 2000). This is an instance, not of the present taking lessons from the past, but of the past taking lessons from the present, reshaping itself to fit current needs. This narrative truth may of course differ from historical truth because it fictionalizes the past. In so doing it preserves continuity and coherence in the face of change and allows the person to meet that change with fidelity and flexibility.

Unlike the RIASEC types and adaptability dimensions, career stories fully contextualize the self in time, place, and role. Career stories express the uniqueness of an individual in her or his particular context. Furthermore, the separate career stories told by an individual are unified by integrative themes that arrange the discrete experiences of work life into a plot. By consciously organizing and binding together these discrete experiences, a unifying life theme patterns lived experience with a meaningful coherence and long-term continuity. That pattern becomes a fundamental and essential way of being because it provides a way of seeing oneself and what is important in the world. Thus, in career construction theory, pattern is the primary unit of meaning.

Identifying Life Themes in Career Stories

In attempting to discern the pattern while listening to clients' career stories, counselors can become disoriented by the numerous particulars of a life. To prevent becoming confused by a client's complexities and contradictions, counselors listen not for the facts but for the glue that holds the facts together as they try to hear the theme or secret that makes a whole of the life. Arranging the seemingly random actions and incidents reported in career stories into a plot can be done in

many ways. Career construction theory proposes for this purpose that the counselor listen for the quintessence of the stories a client tells. I approach this task by assuming that the archetypal theme of career construction involves turning a personal preoccupation into a public occupation. As I listen to a client narrate his or her stories, I concentrate on identifying and understanding his or her paradigm for turning essence into interest, tension into intention, and obsession into profession.

I prefer the definition of a life theme provided by Csikszentmihalyi and Beattie (1979): “A life theme consists of a problem or a set of problems which a person wishes to solve above everything else and the means the person finds to achieve a solution” (p. 48). For me, the problem is the preoccupation and the solution, at least in the work domain, is the occupation. Often, clients’ preoccupations are unpleasant, involving difficulty and distress. Yet, some clients’ preoccupations are pleasant, involving ease and enjoyment. Thus, when I use the word “problem,” I mean the content of a preoccupation-- whether positive or negative-- that individuals must address in solving themselves. Career construction revolves around turning a personal problem into a public strength and then even a social contribution. In counseling for career construction, the essential activity entails articulating the preoccupation and discussing possible solutions in the form of occupations. This involves helping a client to construct interests (Kitson, 1942). I believe a counselor should be more skilled at creating interests than at assessing interests with inventories. Many times counselors need to help clients create interest by showing them how a few occupations and avocations directly address their preoccupation, and in so doing may resolve their problems. The view that interests originate as solutions to problems is not new. Early in the history of vocational guidance, Carter (1940) concluded that interests are “solutions to the problems of growing up” (p. 187). Interest, in proposing a path from preoccupation to occupation, strives to maintain an individual’s integrity by charting strategies for survival and, hopefully, integrative adaptation and optimal development-- the very stuff of life themes.

Common understanding of life themes abound in our culture. Consider for example the following four familiar themes: the sickly child who becomes a champion bodybuilder, the stuttering child who becomes a network news anchor, the shy child who becomes an actor, and the poor child who grows up to be wealthy. These well-known themes express cultural scripts that tell how an individual moves from weakness to strength, from timidity to confidence, from inhibition to expressiveness, and from poverty to affluence. I have never attempted to catalogue life themes, because this would defeat the very purpose of appreciating an individual’s unique story. Nevertheless, at the risk of turning this idiographic concept into nomothetic catalogue, curious readers may wish to review the list of 34 themes identified in a Gallup study of two million people (Buckingham & Clifton, 2001).

Life themes are also about *matter*ing. Counseling for career construction aims to help clients understand how their life project matters to themselves and to other people. In career construction theory, the theme is what matters in the life story. It consists of what is at stake in that person’s life. On the one hand, the theme matters to individuals in that it gives meaning and purpose to their work. It makes them care about what they do. On the other hand, what they do

and contribute to society matters to other people. The belief that what they do matters to others is important to self-concept (Marshall, 2001). Recognition from significant others consolidates identity and heightens sense of belonging. Josselson (1994) views this mattering as a relational component of identity—a sense of social meaning and relatedness.

Comparing Personality Types to Life Themes

It may be worthwhile to pause a moment to compare life themes to vocational personality types because their differences may not be self-evident. The essential difference between the two is that themes focus on uniqueness whereas types focus on similarity. For example, RIASEC codes represent an individual's similarity to ideal prototypes. A code of RI means that the individual most resembles the Realistic type and next most resembles the Investigative type. In comparison, career stories portray individuals' unique conceptions of their personalities from their own point of view. The narrative lines are not composed of personality traits; instead lines of need, purpose, and intention draw the self-portrait. Themes reveal why an individual is unique. So, objective types focus on *what* interests and abilities individuals possess, whereas subjective themes focus on *why* these characteristics matter. While types have remarkable

stability, life themes may be reconstructed to open new avenues of awareness and understanding. Finally, vocational personality theories concentrate on congruence, that is, fitting workers to work to produce success and satisfaction, whereas life theme theories focus on mattering, that is enabling the workers to use work to produce significance and validation.

Types and themes are complementary perspectives, the objective and subjective, that should be integrated, along with the third perspective of adaptability, in comprehensively understanding an individual's efforts to cooperate with and contribute to society. While career interventions may be conducted from any one of these three perspectives, intervention produces better outcomes when all three perspectives are used together (Savickas, 1996). Multiple perspectives allow a counselor to view the client more completely and thus be more useful to that client. The following case study illustrates the advantages of taking, in turn, all three perspectives on a client's vocational behavior and career construction.

Case Study

I begin counseling for career construction by interviewing a client using a uniform set of questions. The *Career Style Interview* (Savickas, 1989) is designed to elicit self-defining stories that allow counselors to identify the style that individuals impose on their characters and to understand the resulting thematic unity. Data from a *Career Style Interview* also clearly manifest a client's vocational personality type and career adaptability, as I have shown in several brief case studies (Savickas, 1988, 1995a, 1995b, 1997, 1998). I will now present a more complete case study, first using the results of a *Career Style Interview* to assess vocational personality type, career

adaptability, and life theme and then describing how I used this assessment in counseling to help the client narrate a livable career story that enabled her to make educational and vocational choices and enact roles that were meaningful to her and mattered to others.

Meeting Elaine

When I first met Elaine she was a 20-year-old, full-time college student who said that she could not decide on a major, although her mother urged her to declare pre-med. She lived at home and commuted to campus each day. She guessed she would major in pre-med and go on to medical school but she was unsure of this right now. She reported that she had been to her college counseling center yet now feels more undecided after working with a counselor there.

She wants me to help her explore whether medicine is the right choice for her. She has just completed the fall semester of her sophomore year and in the spring must declare her major. She sometimes thinks engineering would be good for her, and she took an engineering class during the fall semester. She thought that maybe chemical engineering would be good, but civil engineering is easier. She has requested information from another college where they have better integrated computers into their chemical engineering curriculum. She was attracted by computers and liked the idea that if she transferred to that college she could live in a dorm. I asked her the questions in the *Career Style Interview* and recorded her responses on the form.

Career Style Interview with Elaine

In response to the first question concerning how I could be useful to her, Elaine responded that she did not know why she could not choose a major, that she needed help in making a choice, and wondered whether medicine would be a good choice for her. Next, I asked Elaine to identify and describe three of her role models. She stated that *Ann of Green Gables* has spirit and a temper, set goals and went after them, did what she wanted, has integrity, and has fun. The heroine in the book *Wrinkle in Time* led her friends in a showdown against creatures trying to take over their minds. She thought of ways to stick together and fight the creatures.

Laura, in the book *Little House on the Prairie*, had wild ideas of things to do and enjoyed competing with and outdoing others. To assess preferred environments, I asked Elaine about favorite magazines, books, and television shows. She likes *Vogue* because it is about fashion; *Business Week* because it is about advertising campaigns; and, *Details* because it is about men's clothing. Her favorite television show is *Laverne and Shirley* because they do things off the norm without getting into trouble. Her favorite book is *The Search of Mary Kay Malloy* which tells the story of an Irish girl and her voyage to America by herself. In response to questions about her hobbies and leisure activities, Elaine said that she likes to go to the movies, shop in thrift stores for fashionable clothes, and talk to people. She also enjoys cross-stitch sewing while watching television because she feels that she is not wasting time and can have a finished product. She also likes to sew because she can

make what she wants, not what other people have. Elaine reported having two favorite sayings. The first, by *Curious George*, was “I am curious about things.” The second was “Do it well.” By do it well, her parents meant nearly perfectly and they checked it. Do it wrong and you have to redo it until it is right. When asked about high school subjects, Elaine responded that she liked math because she learn the right way to do things and to problem solve for yourself. She hated history and geography because she had to memorize unimportant facts and dates.

Nearing the end of the *Career Style Interview*, I asked Elaine to report three early recollections, and, after she had done so, I asked her to give each story a headline or title. The three stories with their headlines were:

1. *Little girl annoyed because she must sit still*

Going to Disneyland with grandparents and uncle and his girlfriend. I was in the back of the camper trying to sing and dance for my grandmother. She told me to sit down so I would not get hurt. I got on uncle’s girlfriend’s nerves by trying to talk to her. Tried to talk but she did not think I should move around at the same time.

2. *Playful girl dreads speaking with relatives*

I remember a family reunion at Grandma’s (the other one). I was playing an old corn thing with my cousin. I did not know who most of the people were. Grandma made me stop playing and said I had to talk to the people because they knew who I was. Grandma said you kids behave.

3. *Mischievous child has fun at first or dog plan fails*

This family that my parents met in England came to visit. I teased their son. He made fun of the curlers in my hair. The boy was chasing me all over the yard. So I ran by my dog where the boy could not get me but he threw a stick and hit me in the eye. His mother and my mother took me in the bedroom and cleaned my eye.

To complete the *Career Style Interview*, I asked Elaine to tell me the part of her life story that is important to her current career problem. She said:

I was always undecided. In the second grade, I went to get new shoes. After I wore them to school one day, I would take them back and get a different pair. The boy who sat next to me thought I was rich because I had so many pairs of shoes but it was because I could not decide.

Elaine's Vocational Personality, Career Adaptability, and Life Themes

Career construction theory focuses on stories because it views language as the efficient means for building careers out of complex social interactions. In those relationships, language and stories are construction tools for making meaning. Storytelling crystallizes what clients think of themselves. Many clients laugh and cry while telling their stories because they see their life themes emerge in the space between client and counselor. It is important that counselors help clients understand the implications of what they have said in telling their stories. This means relating the theme to the problems posed in the beginning of the interview. It is also best to use the client's most compelling metaphors and the words that they have used repeatedly. At the same time, constructivist counseling expands the language that a client has available to make meaning out of experience. It offers clients the logical language of the RIASEC model as well as the dramatic language of stories and the symbolic language of poetry. Helping clients to enlarge their vocabulary of self-increases their ability to story their experience and to understand and communicate who they are and what they seek.

Every counselor can read Elaine's stories from the perspective of their favorite career theory. Herein, I demonstrate my interpretive routine. In particular, I will highlight a few representative scenes in Elaine's story to illustrate six "tricks of the trade" in counseling for career construction. First, I begin to make sense of Elaine's stories by reviewing how she wants to use the counseling experience. Her goals frame the perspective from which to view her stories. In response to my introductory question "How can I be useful to you in constructing your career?" Elaine had said that she did not know why she cannot choose a major, that she would like help in making a choice, and wanted to discuss whether medicine would be a good fit for her. This gives us two points of reference. She wants the counselor to help her understand why she cannot choose as well as to move her closer to making a choice, whether it be medicine or something else. So in reviewing her career stories, I attend to her experiences with decision making. I am particularly interested in how decision making relates to her life themes. Of course, I also note that in terms of career adaptability, she may benefit from increasing her sense of career control.

Second, I look for the verbs in her early recollections. I start with the first verb in the first story, having learned that this is a particularly important form of movement for the client.

In Elaine's first recollection, the first verb is "going." To me this means that she wants to move, to be on the go, and to travel. I then look in the remaining stories for other evidence to support this idea. I note the phrases "moving around" and "dancing" in the first recollection and I find further support in her favorite book, which tells the story of a girl's journey to another country. Other verbs in her early recollections stand out by their repetition. "Playing" and "singing" seem important to her. She is enthusiastic about life. Also "try" appears three times in the first recollection, suggesting that she is industrious and persistent in pursuing difficult goals.

"Talking" appears in the first two recollections, so she likes to communicate. And finally, in the first two recollections adult women tell her to sit down and stop playing. I start to see the

tension in her life between wanting to be on the go and being told to sit still. Of course there is much more in her stories yet this is enough to get started. It is important to remember that these memories are not necessarily reasons for her behavior; she has constructed them to reflect her current struggle. From the many available stories, each reflecting the same theme, clients tell those that they themselves need to hear.

Third, I look at the headlines Elaine had composed for each of her three recollections. These headlines are rhetorical compressions that express the gist of her story. From Elaine's point of view, she is a "little girl" who is annoyed because powerful others stop her from enthusiastically pursuing her dreams. They want her to stay put where they place her and she dreads talking to them about her needs. She knows that she can be mischievous and irritate them, yet understands that this negative plan will fail in the long run. It is worthwhile to read these plot lines in two ways. On the one hand, they reveal more about the life theme that will shape her career. On the other hand, they indicate in the here and now the problem she wants to work on during counseling and what she expects from her counselor. She wants a counselor to encourage her movement and her gusto for life, teach her to speak up for herself, and devise a plan that will not fail.

Fourth, I want to understand how Elaine is attempting to solve her problems in constructing a career and how occupations can help her actively master the problems she faces. I seek to draw the line from preoccupation to occupation that is implicit in her stories, and that is the essence of the life theme. To do this, I compare the first early recollection to her role models. The early recollection portrays the pain and problem while the role models propose a tentative solution and display ways to pursue it. In Elaine's case, the first story is about a playful girl being told to sit still and do as she is told. This, of course, resonates to her current dilemma-- sitting still as her mother tells her to major in pre-med. The sitting still can be her metaphor for indecision. To see the plan she has in mind, I look to who she has chosen as models for self- design because they have solved the very problems that she herself now faces. How Elaine describes her role models reveals core elements in her self-concept and articulates goals that she has set for herself. In Elaine's stories, the key figures model spirit, enthusiasm, playfulness, goals, competitiveness, persistence, playfulness, temper, fighting wrong-headed authority, and enlisting compatriots in these battles. These qualities are reaffirmed in her other stories. She is not frightened by wild ideas and doing things off the norm as long as they are fun and do not get her into trouble. She is curious and definitely a problem solver. She is neat and likes to do things well. She enjoys fashion, but maybe in a conventional and business-like way.

Fifth, I profile Elaine's career adaptability. After reviewing the coping strategies in her stories, I concluded that she is deeply concerned about the future, shows curiosity about it, and could use a little more confidence in her ability to make it happen-- but this is due more to perfectionistic tendencies than to a lack of self-esteem. The major deficiency in the profile, of course, is the absence of strong career control. Indecision is her "try" at wrestling her mind away from powerful others who want to make it up for her. Ownership of her career is at stake, and

she is ready to fight for it now. She just needs a plan and some encouragement. I will start by trying to help Elaine view her indecision as a strength, not a weakness. It is her way of fighting powerful creatures who are trying to control her career.

Sixth, I appraise Elaine's vocational personality. I do this by looking at her stories through the lens of Holland's RIASEC hexagon. Looking through the six-sided lens, I see that she most resembles the Investigative type (a curious problem solver who likes math and science). She next most resembles the Conventional type (likes teams, partners, caution, cleanliness, norms). In the middle falls resemblance to the Social type (talking, playing with others, taking care of other people). I see less resemblance to the Artistic and Enterprising types, although liking travel, fashion, and adventure suggest their presence. These may represent latent

potentials that she will actualize in the future. I see the least resemblance to the Realistic type; actually I see none but there certainly must be a little there. The lack of Realistic characteristics in her career stories seems strange for someone interested in civil engineering (IRE); and, even medicine has Realistic in its code of ISR.

Having gone through my six-step interpretive routine in a systematic manner, I then summarize my conclusions and prepare to meet the client by doing two last things-- crafting a success formula and composing a life portrait. I aim to write a first draft of a success formula that the client and I will edit together until the client finds it accurate and inspiring. Success formulas are an integral part of Haldane's (1975) technique for articulating dependable strengths.

I recommend his books and materials highly. To help counselors write success formulas, I devised a handout (Savickas, 1989, p. 312) that lists a set of activities for each of the six RIASEC types. In writing a success formula for Elaine, I selected one phrase each from the three lists that coincide with the RIASEC types that Elaine most resembles (i.e., ICS). From

Investigative, I selected *solve problems*, from Conventional I selected *be part of a team* and from Social I selected *help others*. The first draft of her success formula then became: *You feel happy and successful when you are a part of a team that helps people solve problems*. It could just as easily been *You feel happy and successful when you use logic to provide advice about how to organize things*.

I then move from the success formula to a more comprehensive portrait of the client (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997). I try to draw a life portrait that captures a client's essential character yet lacks the finishing touches that the client must add during counseling. I aim for an honest portrayal of a client's life as a work in progress, a life that is simultaneously predetermined and unpredictable. The portrait includes tentative answers to implicit questions such as "Who am I?" "What is my quest?" and "How can I grow and flourish?" It also addresses the four questions listed in column 1 of Table 2. I emphasize and repeat the life theme, affirming its significance and validity. Then I use the life theme to unite the meaning of the client's separate career stories into a narrative structure that integrates contradictory views, baffling behaviors, and inconsistent episodes. Most of all I illuminate the secret that makes the client's life whole.

By clarifying what is at stake and the choices to be made, the life portrait will enhance the client's ability to decide. After I have sketched a portrayal that includes a client's personality type, career adaptability, and life themes, I am ready to engage the client in a conversation about the what, how, and why of his or her career.

I start by reviewing the client's response to my opening inquiry regarding how counseling might be useful to him or her. Then I present the life portrait. I always present the portrait in a way that highlights its developmental trajectory, especially the movement from problem to strength so that clients actually feel their own movement from tension to intention. In so doing, I act as a story teller in focusing on dramatic movements, always talking about where the client is headed and asserting the client's agency in directing this movement.

Occasionally, I pause to act more like a poet in bringing important details into sharp focus by highlighting vivid expressions of the self in a narrative moment. This is analogous to pausing the movie of the client's life to study a single frame or photograph. These pauses in the action are used to reconstruct old meanings in a way that creates new meanings and opens new avenues of movement. I always restate the obvious in the life portrait, and in candid language, because what is not acknowledged grows bigger than it needs to be. As I present a portrait to the client I remain curious, never certain. Several times I ask the client if I understand things accurately by inquiring, "What am I missing?" The portrait must be presented as a tentative sketch and, in the end, the validity of my portrayal of a client is arbitrated by its utility to that client.

With Elaine, I started our second meeting by asking her if she had any additional thoughts about her responses during the *Career Style Interview* or if there were any things she wished to add or clarify. Although she did not, many clients do because they continue to think about the questions and conversation in the hours following the first session. I then reminded her of what she had said in response to my inquiry about how I could be useful to her. Elaine had said that she did not know why she cannot choose a major and she would like help in making a choice. She also had mentioned that she wanted to discuss whether medicine would be a good field for her. This gives us three points of reference in viewing her life portrait: why she cannot choose (i.e., career adaptability), how good a fit is medicine (i.e., vocational personality type), and how to move toward making a choice (i.e., life themes).

I then depicted her life theme as fighting powerful creatures who are trying to steal her mind or, in this particular instance, her career. She is rebelling by sitting still and refusing to decide in their favor while she marshals personal resources and social support to make her own choice. I paused to get her reaction and revisions. We explored her feelings about the portrait, because affect helps to create meaning. We also looked at her strengths, especially the personal characteristics of which she was most proud. We then discussed how the problems she currently faced were really the best solutions that she could come up with so far. For example, I helped Elaine to reconstruct her indecision from being a problem to it being the best solution she has found for trying to fight off the creatures who are stealing her career by making her sit still for

what they want. In this way, I attempted to help her use language, especially her own favorite metaphors and verbs, as a means of controlling the situation and increasing feelings of agency.

Having thus addressed Elaine's first concern-- understanding why she cannot make a decision regarding her academic major-- we moved to her second question--how well a career in medicine would suit her. To address this question, we considered her vocational personality and interests, especially how she proposed to use the world to become more whole. Following career construction theory, I sought to create and confirm interests, not diagnose them, by concentrating on the inner means and outer ways that she could use to position herself in society. We discussed the interests she had formed as being solutions to her problems in growing up. She wants to be independent and on the go, use logic to solve problems, and work as a part of a team. I presented the two success formula variations that I drafted for her. She revised them until she felt pleased with the following success formula: *I feel happy and successful when I am part of a team that uses logic to help people by providing advice about how to solve their problems in an organized way.* Medicine does not seem to fit her plot as well as some other fields. Medicine has a Holland code of ISR, and she does not strongly resemble the Social or the Realistic types. Certainly, she could do medicine yet it may not fully incorporate her self-concept.

We then conversed about her desire for a career in which she could use logic to solve structured problems and be part of a team (IC), not solve the ambiguous, physical problems that patients routinely present to their physicians. I commented that if she were to become a physician, she would probably be attracted to a specialty such as radiology. We also talked about whether the Realistic colleagues and aspects of engineering jobs really appeal to her. We talked about exploring majors in computer science, mathematics, and finance. Next we looked in the *Dictionary of Holland Occupational Code* (Gottfredson & Holland, 1996) to identify occupations that fit her code and found two listed under ICS (immunohematologist and packing engineer) and eight listed under CIS (computer security coordinator, computer security specialist, data processing auditor, foreign clerk, ophthalmic photographer, ophthalmic technician, polygraph examiner, and stress test technician). Most of all, we talked about discovering a way in which she could flourish and places where self-definition and self-determination would be possible.

Having addressed, to her satisfaction, the issue of how well medicine suited her and which other fields merit exploration, we addressed her third question, which was how to move forward toward choosing a major. We discussed ways forward from where she now sits, including alternative resolutions and possible selves. Her indecision is not a weakness, it reflects a potential strength that must blossom, in her case probably into a talent for solving problems and a life-long decisiveness. That life must be full of movement, not sitting. I explained that development arises from activity and overcoming difficulties met in the world. We then engaged in a conversation about self-construction activities that might make her feel more whole and move her closer to being the person she wanted to be, such as working at a summer job away from home, living in a college dormitory, taking a workshop on assertiveness, and meeting with a counselor to discuss

family issues. She was encouraged by our conversation and felt that looking back over her life had given her the ability to move forward and the resolve to do so.

We agreed to talk on the phone in the middle of the next semester and meet again during the summer.

When she visited again, the next summer, Elaine reported that she had taken a continuing education course in assertiveness, worked with a college counselor for five sessions to improve her relationship with her parents and reduce her perfectionism, lived away from home while working a summer job as a ticket-taker at an amusement park, and completed elective courses in computer science and accounting. She was leaning toward declaring a major in computer science but wondered if engineering would be a better fit for her. Thinking that she would prefer to explore this ambivalence in an organized way, I invited her to complete the *Incorporation Worksheet* (Savickas, 1980). The worksheet lists 12 adjectives, two for each of the six RIASEC types. A client rates three elements, from one to seven, on each of the 12 adjectives. The first two elements are two different occupations being considered and the third element is the self.

As we sat together, Elaine rated on a seven-point scale how well the 12 adjectives describe first a computer specialist, then an engineer, and finally herself. The ratings show her construction of the three elements. Although her perceptions may be inaccurate when compared to objective occupational information and personality inventories, they reflect the conceptions that guide her behavior. If the ratings had seemed grossly inaccurate, we would have discussed them.

In examining her ratings, we first determined a RIASEC code for each of the three elements: ICA for computer specialist, IRC for engineer, and ICS for herself. In terms of RIASEC types, there was a better fit between her and computing than between her and engineering. We then examined how well each occupation incorporated her self-concept by calculating and summing differences between the rating for the two comparisons. The difference between self and computing was 18; the difference between self and engineering was 26. Obviously, Elaine perceived computer science as better incorporating her self-concept. She enjoyed this exercise and felt good about the conclusion she had drawn— to major in computer science.

I next saw Elaine after she graduated with a major in computer science. She told me how much she had enjoyed her courses but detested the sexism exhibited by many of her instructors. To combat their bias, she had organized a club for females who were majoring in computer science. She was proud of what they had achieved in combating sexism. She was even more proud of the occupational position that she had recently secured. In two weeks she would begin a job as a computer systems analyst in a position that required traveling with a team of colleagues throughout the United States to regional branches of a national firm where she would solve their computer problems. Furthermore, Elaine told me that she and her mother were now “friends” and that her mother was proud of her accomplishments and pleased with her prospects. Elaine looked forward to now becoming a woman on the go, one encouraged by a mother who tells her not to sit still. She glowed as she told me how she had used the things that we had talked about to help her roommates and friends make career choices.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Conclusion

In this chapter, I have tried to convey the excitement that attends helping people construct their careers. Counselors are privileged to be able to invite clients into a safe space wherein they can examine their vocational personalities, career adaptability, and life themes and then edit their narratives to be more livable and to open new avenues of movement. The modern dichotomies between personal and career counseling and between self and society have become integrated in postmodern conceptions of a self that is formed, maintained, and revised through interpersonal relationships and work roles, and which evolves during a life course of contribution to and cooperation with a community. Occupations offer a way forward for individuals who live in a post-industrial society that abjures stable moral meanings and fragments identities. Career offers individuals a way to construct, test, and implement a stable self by choosing disciplined activities and accepting their obligations. Counseling for career construction encourages individuals to use work and other life roles to become who they are and live the lives they have imagined. In so doing, they will become people that they themselves like and that others cherish.

References

- Adkins, W. R. (1970). Life skills: Structured counseling for the disadvantaged. *Personnel and Guidance Journal*, 49, 108-116.
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8, 205-222.
- Betz, N. E., & Schifano, R. S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and interests in college women. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 35-52
- Betz, N. E., & Taylor, K. M. (1994). *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale manual*. Columbus, OH: Department of Psychology, The Ohio State University.
- Blustein, D. L., & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.) *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Buckingham, M., & Clifton, D. (2001). Now, discover your strengths. <http://www.gallupjournal.com/sfCenter/>
- Carter, H. D. (1940). The development of vocational attitudes. *Journal of Consulting Psychology*, 4, 185-191.
- Collin, A. (1997). Career in context. *British Journal of Guidance & Counselling*, 25, 435-446.
- Crites, J. O., & Savickas, M. L. (1996). Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4, 131-138.

- Csikszentmihalyi, M., & Beattie, O. V. (1979). Life themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 45-63.
- Dinkmeyer, D. C., & Dreikurs, R. (1963). *Encouraging children to learn: The encouragement process*. Prentice Hall
- Gottfredson, G. D., & Holland, J. L. (1996). *Dictionary of Holland occupational codes* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Guichard, J., & Cassar, O. (1998). Social fields, habitus and cognitive schemes: Study streams and categorisation of occupations. *Revue Internatiiale de Psychologie Sociale*, 1, 123-145.
- Haldane, B.(1975). *How to make a habit of success*. Washington, DC: Acropolis Books. Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hogan, R. (1983). A socioanalytic theory of personality. In M. Page (Ed.) *Nebraska symposium on motivation 1982: Personality- current theory and research* (pp. 55-89). Lincoln, NE : University of Nebraska Press.
- Hogan, J., & Holland, B. (2003). Using theory to evaluate personality and job- performance relations : A socioanalytic perspective. *Journal of Applied psychology*, 88, 100-112.
- Jarvis, P., & Richardt, J. (2001). *The Real Game series: Bringing real life to career development*. New Brunswick, Canada: National Work/Life Center.
- Josselson, R. (1994). Identity and relatedness in the life cycle. In H. A. Bosma, T. L. G. Graafsman, H. D. Grotevant, & and D. J. De Levita (Eds) *Identity and Development: An interdisciplinary approach* (pp. 81-102). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Josselson, R. (2000). Stability and change in early memories over 22 years: Themes, variations, and cadenzas. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 64: 462-481.
- Kalleberg, A. L., Reynolds, J., & Marsden, P. V. (2003). Externalizing employment: Flexible staffing arrangements in US organizations. *Social Science Research*, 32: 525-552.
- Katz, M. (1969). Can computers make guidance decisions for students? *College Board Review*, 72.
- Kitson, H. D. (1942). Creating vocational interests. *Occupations*, 20, 567-571. Krumboltz, J. D, & Vosvick, M. A. (1996). Career assessment and the Career Beliefs Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4, 345-361.
- Lawrence-Lightfoot, S., & Davis, J. H. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lofquist, L. H., & Dawis, R.V. (1991). *Essentials of person- environment correspondence counseling*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Marshall, S. K. (2001). Do I matter? Construct validation of adolescents' perceived mattering



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- to parents and friends. *Journal of Adolescence*, 24, 473-490.
- Maw, I. L. (1982). The future autobiography: A longitudinal analysis. *Journal of College Student Personnel*, 23, 3-6.
- McAdams, D. P. (1995). What do we know when know a person? *Journal of Personality*, 63, 365-396.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. New York: Agathon Press.
- Richardson, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 425-433.
- Rosenberg, M. (1989). *society and the adolescent self-image* (Rev. ed.). Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Savickas, M. L. (1980). Leisure in your career: Curriculum ideas for post-secondary school settings. In M. Haas, (Ed.) *Expand your alternatives* (pp. 1-3). Washington, DC: National Vocational Guidance Association.
- Savickas, M. L. (1988). An Adlerian view of the Publican's pilgrimage. *Career Development Quarterly*, 36, 211-217.
- Savickas, M. L. (1989). Career-style assessment and counseling. In T. Sweeney (Ed.), *Adlerian counseling: A practical approach for a new decade* (3rd ed., pp. 289-320). Muncie, IN: Accelerated Development Press.
- Savickas, M. L. (1991). Improving career time perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Techniques of career counseling* (pp. 236-249). Boston: Allyn and Bacon.
- Savickas, M. L. (1995a). Examining the personal meaning of inventoried interests during career counseling. *Journal of Career Assessment*, 3, 188-201.
- Savickas, M. L. (1995b). Constructivist counseling for career indecision. *Career Development Quarterly*, 43, 363-373.
- Savickas, M. L. (1996). A framework for linking career theory and practice. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.) *Handbook of career counseling theory and practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Savickas, M. L. (1997). The spirit in career counseling: Fostering self-completion through work. In D. P. Bloch & L. J. Richmond (Eds.), *Connections between spirit and work in career development: New approaches and practical perspectives* (pp. 3-25). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Savickas, M. L. (1998). Career style assessment and counseling. In T. Sweeney (Ed.). *Adlerian counseling: A practitioner's approach* (4th ed., pp. 329-360). Philadelphia, PA Accelerated

Development Press.

- Savickas, M. L. (1999). The psychology of interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.) *Vocational interests: Their meaning, measurement, and counseling use* (pp. 19-56). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Savickas, M. L. (2000). Assessing career decision making. In E. Watkins, & V. Campbell (Eds.), *Testing and assessment in counseling practice* (2nd ed) (429-477). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.). *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 295-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown and Associates, *Career Choice and Development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey Bass.
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (1996). The Career Development Inventory in review: Psychometric and research findings. *Journal of Career Assessment*, 4, 171-188.
- Savickas, M. L., Silling, S. M., & Schwartz, S. (1984). Time perspective in career maturity and decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 258-269.
- Super, D. E. (1951). Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *Occupations*, 30, 88-92.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1955). The dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, 151-163.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1969). Vocational development theory. *The Counseling Psychologist*, 1, 2-30.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.) *Career choice and development* (pp. 192-234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Whan, K. M., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 106-119.

Table 1
Career Construction Theory Propositions

1. A society and its institutions structure an individual's life course through social roles. The life structure of an individual, shaped by social processes such as gendering, consists of core and peripheral roles. Balance among core roles such as work and family promotes stability whereas imbalances produce strain.
2. Occupations provide a core role and a focus for personality organization for most men and women, although for some individuals this focus is peripheral, incidental, or even nonexistent. Then other life roles such as student, parent, homemaker, leisurite, and citizen may be at the core. Personal preferences for life roles are deeply grounded in the social practices that engage individuals and locate them in unequal social positions.
3. An individual's career pattern-- that is, the occupational level attained and the sequence, frequency, and duration of jobs-- is determined by the parents' socioeconomic level and the person's education, abilities, personality traits, self-concepts, and career adaptability in transaction with the opportunities presented by society.
4. People differ in vocational characteristics such as ability, personality traits, and self-concepts.
5. Each occupation requires a different pattern of vocational characteristics, with tolerances wide enough to allow some variety of individuals in each occupation.
6. People are qualified for a variety of occupations because of their vocational characteristics and occupational requirements.
7. Occupational success depends on the extent to which individuals find in their work roles adequate outlets for their prominent vocational characteristics.
8. The degree of satisfaction people attain from work is proportional to the degree to which they are able to implement their vocational self-concepts. Job satisfaction depends on establishment in a type of occupation, a work situation, and a way of life in which one can play the type of roles that growth and exploratory experiences have led one to consider congenial and appropriate.
9. The process of career construction is essentially that of developing and implementing vocational self-concepts in work roles. Self-concepts develop through the interaction of inherited aptitudes, physical make-up, opportunities to observe and play various roles, and evaluations of the extent to which the results of role playing meet with the approval of peers and supervisors. Implementation of vocational self-concepts in work roles involves

a synthesis and compromise between individual and social factors. It evolves from role playing and learning from feedback, whether the role is played in fantasy, in the counseling interview, or in real-life activities such as hobbies, classes, clubs, part-time work, and entry jobs.

10. Although vocational self-concepts become increasingly stable from late adolescence forward, providing some continuity in choice and adjustment, self-concepts and vocational preferences do change with time and experience as the situations in which people live and work change.
11. The process of vocational change may be characterized by a maxi-cycle of career stages characterized as progressing through periods of growth, exploration, establishment, management, and disengagement. The five stages are subdivided into periods marked by vocational development tasks which individuals experience as social expectations.
12. A mini-cycle of growth, exploration, establishment, management, and disengagement occurs during transitions from one career stage to the next as well as each time an individual's career is destabilized by socioeconomic and personal events such as illness and injury, plant closings and company layoffs, and job redesign and automation.
13. Vocational maturity is a psychological construct that denotes an individual's degree of vocational development along the continuum of career stages from growth through disengagement. From a societal perspective, an individual's vocational maturity can be operationally defined by comparing the developmental tasks being encountered to those expected based on chronological age.
14. Career adaptability is a psychosocial construct that denotes an individual's readiness and resources for coping with current and anticipated tasks of vocational development. The adaptive fitness of attitudes, beliefs, and competencies-- the ABCs of career construction-- increases along the developmental lines of concern, control, conception, and confidence.
15. Career construction is prompted by vocational development tasks, occupational transitions, and personal traumas and then produced by responses to these life changes.
16. Career construction, at any given stage, can be fostered by conversations that explain vocational development tasks and occupational transitions, exercises that strengthen adaptive fitness, and activities that clarify and validate vocational self-concepts.

Conferencia

El enfoque de programas de Orientación: La Orientación colectiva, personal y social

Dr. Rafael Sanz Oro

1. Introducción

Con excesiva frecuencia los profesionales de la orientación han basado su trabajo en solucionar situaciones problemáticas de todos aquellos alumnos que así lo requerían. Han estado encerrados en sus “despachos” esperando a que se presentaran los problemas o bien han tenido que seguir las “prioridades” marcadas por la administración para iniciar la intervención correspondiente. Esto ha provocado que los orientadores se hayan acostumbrado, equivocadamente, en la consideración de ese rol de resolución de problemas, es decir, un rol remedial, constituyendo en sí mismo la razón de ser de su “existencia” como profesionales. Para ello su principal preocupación se ha basado en diseñar y utilizar toda una serie de servicios y técnicas de que dispone ampliamente la profesión con el fin de ir solucionando cada caso –individual o grupal– concreto (Gerler, 1976; Shaw, 1977; Sprinthall, 1971; Sanz Oro, 1999). La idea general es que se ofrece una gran variedad de servicios de los cuales cualquier consumidor potencial puede elegir, lo cual convierte, como afirma Donigan (1974), a los orientadores más en reactivos que en activos, esperando, por tanto, que ocurran o sucedan “acontecimientos” en vez de activamente buscar objetivos propios según los contextos en donde se centre su trabajo.

Naturalmente, no estamos propugnando un modelo radical que rompa esta forma de hacer tradicional de la noche a la mañana, pero es evidente que mucho mejor nos iría si, como tuvimos ocasión de señalar (Sanz Oro, 1987), no partieramos de tres creencias equivocadas:

- a) Que el alumno es el problema,
- b) Que el orientador lo puede solucionar, y
- c) Que los profesores y la familia no participan en este proceso. (p.116)

El título de esta ponencia hace necesario que previamente a la consideración de los aspectos relacionados con un programa de orientación tengamos necesariamente que establecer qué es un programa, los elementos o requisitos básicos de que consta dicho programa y si este está lo suficientemente asentado en el contexto educativo donde se desarrolla. Son estos aspectos muy

importantes y necesitados de una total clarificación ya que estamos asistiendo a un fenómeno curioso en la profesión. Desde siempre se ha estado trabajando bajo una perspectiva de servicios y parece que como ya no “vende” demasiado este enfoque, nos hemos pasado tanto en documentos salidos desde los despachos de la administración (estatal y autonómica) como en afirmaciones hechas por los propios profesionales a considerar que estamos trabajando desde una perspectiva de programas, cuando, en realidad, no son tales programas sino un conjunto más de servicios, eso sí, con el arripe “nominal” de aquellos. Sólo en la medida que clarifiquemos esta situación podremos hablar de qué resultados estamos obteniendo en nuestros programas a través de la evaluación de los mismos.

Se hace necesario, pues, previamente tomar una postura profesional sobre los distintos enfoques de la Orientación a lo largo de su historia y buscar nuestra ubicación profesional que nos permita dar contenido y sentido a la exposición de los distintos apartados de que consta esta ponencia.

2. Nuestro posicionamiento teórico

El movimiento de la orientación apareció en la escena educativa a mediados del siglo XX. Se generaron, entonces, recursos educativos y muchas promesas y expectativas por parte de los prácticos. Paradójicamente, a pesar de su juventud, pronto comenzó la presión –años 1970– a través de la “rendición de cuentas” para justificar sus intervenciones y los resultados de sus esfuerzos. Esto obligó a los orientadores a:

- a) Desarrollar un modelo conceptual coherente para sus intervenciones
- b) Ofrecer todo un conjunto de intervenciones eficaces en su trabajo.
- c) Demostrar que esa eficacia contribuye a la mejora del proceso educativo.

La consecuencia de todo ello fue la reformulación de muchos planteamientos teóricos y la existencia de un permanente debate sobre los roles profesionales de los orientadores.

Así pues, ¿cuáles son los principales enfoques teóricos en nuestra profesión a lo largo de su historia?

2.1 Enfoque educativo

Este enfoque sostiene que el profesor es igualmente orientador de sus estudiantes. Tiene sus orígenes en los trabajos pioneros, vinculados a los orígenes históricos de la orientación a principios del siglo XX (Jesse Davis y William Wheatley). Cuando la educación y la orientación se convierten en aspectos relativamente sinónimos, las actividades de orientación tienden a impregnar el curriculum en su conjunto. De ese modo, las metas del enfoque educativo tienen sus raíces en el campo de la educación en general más que en el campo de la orientación en particular.

De ese modo, presenta una visión contraria a la corriente de pensamiento actual que está basada en el principio de que la práctica profesional de la orientación, en general, debería ser realizada por orientadores preparados profesionalmente que trabajan conjuntamente con los profesores.

Los presupuestos que mantiene este enfoque, según Zaccaria y Bopp (1981), serían los siguientes:

1. Ya que el profesor ve a sus estudiantes todos los días, se encuentra en la mejor situación para comprenderles y ayudarles.
2. El profesor debería ser, a su vez, orientador.
3. El currículo puede ser el vehículo para las actividades de orientación.
4. Un consejo, relativamente informal, tanto sobre los planes educativos y ocupacionales como sobre problemas de ajuste a la escuela sería suficiente como modelo global de orientación a adoptar.
5. La principal función de la orientación debería ser proporcionar información.
6. El currículo puede y debería reconocer las diferencias individuales.
7. Todos los alumnos deberían beneficiarse de la orientación. (p. 23)

Sin embargo, aunque este enfoque, que asigna al profesor las tareas de la orientación, ha permanecido vigente durante muchos años, hoy es seriamente cuestionado por los profesionales. Tanto los teóricos como los prácticos están de acuerdo en que el profesor debe fomentar en la clase el desarrollo de una clima sano que facilite el aprendizaje, adaptar el currículo a las necesidades intelectuales y afectivas de los estudiantes e incluso asignarles determinadas funciones de orientación. Pero dada la complejidad de la vida en la sociedad moderna, la mayoría de autores piensan que para responder a esos retos se necesitan buenos orientadores, con una preparación profesional adecuada y diversificada que contribuyan a la mejora de la calidad del sistema educativo.

2.2 Enfoque vocacional

Este enfoque recibió un gran impulso en todo el mundo a través de gran variedad de recursos como la legislación de los diversos países, las necesidades pragmáticas de los alumnos, la influencia ejercida por las publicaciones de distintos autores y una multiplicidad de cambios continuos en los respectivos contextos sociales. Así lo confirma una asociación profesional tan prestigiosa e influyente como la National Career Development Association.

Siguiendo a Zaccaria y Bopp (1981), podríamos considerar tres importantes corrientes de pensamiento dentro de este enfoque. En primer lugar, la más amplia y diversificada denominada *teoría de la perspectiva* que, como su mismo nombre indica, ofrece una perspectiva determinada o contexto para trabajar. Como ejemplo, recogería tópicos como los siguientes:



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

1. Aspectos filosóficos, religiosos y sociológicos del trabajo.
2. Trabajo y tiempo libre.
3. El trabajador y la alienación del trabajo.
4. El trabajador y la estructura de la burocracia.
5. El trabajo y la jubilación.
6. Las ocupaciones y estudios demográficos de los trabajadores.
7. Productividad del trabajador y supervivencia nacional.
8. El significado del trabajo.

Una segunda corriente podríamos concebirla como una *teoría contextual* que se centra fundamentalmente en los procesos sociológicos y psicológicos que describen cómo se producen las decisiones vocacionales en la vida de una persona o grupo. En ese sentido podríamos considerar dos grupos de teorías. Las calificadas como teorías de la “elección ocupacional” en las que un individuo elige una ocupación en un momento determinado en el tiempo con lo que difieren notablemente de las que otorgan un sentido dinámico y procesual a toda elección y las de “desarrollo vocacional”. Estas últimas, como su nombre indica, tienden a ver al individuo desde una perspectiva de desarrollo. Así:

1. Cada persona es vista a través de una serie de periodos, fases o estadios de vida.
2. Los estadios del desarrollo vocacional son un aspecto del desarrollo total en la vida de un individuo.
3. Los individuos toman una serie de decisiones ocupacionales en diferentes estadios de su vida.
4. La mayoría de las personas desempeñan distintos trabajos a lo largo de su vida.
5. El desarrollo vocacional es un proceso evolutivo.

La tercera corriente denominada *teorías operacionales* se ocupan de la forma de llevar a cabo el enfoque vocacional utilizando como formato general el modelo tripartito de Parsons para elegir una vocación.

A partir de las dos estrategias tradicionales de intervención en este enfoque –la orientación vocacional (vocational guidance) y el asesoramiento vocacional (vocational counseling)– que fueron perdiendo fuerza poco a poco a partir de los años veinte, comenzó a plantearse como una prioridad en las escuelas públicas la preocupación por el ajuste de la persona en sus decisiones vocacionales. Las presiones por las reformas e innovaciones educativas en muchos países produjeron nuevas estrategias de acción en las escuelas con una mejor organización en cuanto a sus metas y concepciones teóricas más adecuadas a los momentos presentes. Así, surge un amplio movimiento en torno al asesoramiento de la carrera (career counseling), la orientación de la carrera (career guidance) y la educación de la carrera (career education) que representa la visión más prometedora y de futuro en este enfoque.

2.3 Enfoque del asesoramiento (counseling)

Este enfoque ha sido posible durante muchas décadas gracias a los avances de algunas áreas como las teorías de la personalidad, de la salud mental, la psiquiatría y el asesoramiento. Es uno de los enfoques más especializados de todos los existentes en el campo de la orientación. Como su propio nombre indica, el orientador centra su actividad de forma prácticamente exclusiva en el asesoramiento - individual y en grupos - a los estudiantes. Se denomina a sí mismo como “psicoterapeuta”. De tal modo, que utiliza el asesoramiento como estrategia de orientación prevaleciendo en su acción “lo psicológico y terapéutico”.

En el sentido más tradicional (por ejemplo “la psicoterapia centrada en el cliente” de Carl R. Rogers), este enfoque concibe el trabajo del orientador dentro de un sistema organizacional donde prima más su función psicológica y terapéutica que su función educativa. Como tal, el orientador se mantiene al margen de las decisiones y actividades educativas con el fin de no identificarse con ningún otro miembro del equipo escolar. Su objetivo es que los estudiantes lo vean como un profesional que les ayudará en sus problemas personales. De ese modo, las funciones del orientador dentro del entorno educativo intentan crear una relación de aceptación, permisividad, comprensión, en suma, una identidad de una figura no autoritaria como contraste con la que representan los profesores, equipo directivo, etc...

Así pues, la principal característica del enfoque de asesoramiento es que el orientador se crea una cierta imagen en el centro educativo –la de psicoterapeuta– y la mantiene en todas las fases de su trabajo. El objetivo primordial del programa de orientación es psicológico más que educativo. El orientador intenta ayudar al estudiante con problemas psicológicos porque se asume que el concepto “problema” va asociado indefectiblemente a una dificultad psicológica.

2.4 El enfoque de ajuste/centrado en problemas

Este enfoque sostiene dos premisas importantes. La primera es que la mayoría de estudiantes manifiestan una conducta catalogada como normal o ajustada a la sociedad sin

necesidad de una intervención continuada a cargo del orientador. Por tanto, se asume que el proceso de orientación sería remedial en aquellos estudiantes que necesitan ayuda en problemas de ajuste personal. De ese modo, sólo una minoría de estudiantes necesitan realmente orientación y sólo en los momentos de crisis. La segunda es que la mayoría de problemas se podrán resolver si se diagnostican adecuadamente y si se adoptan los procedimientos apropiados siguiendo las recomendaciones profesionales. Los problemas y los desajustes se detectan a través de la observación, los tests y el uso de recursos diagnósticos.

El enfoque de ajuste o centrado en problemas tiene una visión muy estática de la sociedad. Se exige a los individuos primero que se ajusten a su grupo y después a la comunidad. El ajuste es catalogado como “bueno” o “malo” en la medida en que la conducta del individuo se acerque o se desvíe de las normas del grupo. El orientador es, desde esta perspectiva, o bien un terapeuta (centrado en problemas) o un agente de socialización (ajuste). La paradoja es que mientras este enfoque históricamente ha sido el más comúnmente empleado por los orientadores también es el que ha recibido mayor número de críticas (Zaccaria y Bopp, 1981).

2.5 Enfoque de servicios

El enfoque de servicios procede de los avances que experimenta la psicología y psicometría a partir de los años 1920. Se resalta a la persona en su globalidad pero el método para comprenderla y ayudarla se basa en la utilización de una serie de especialistas. Cada uno de estos especialistas se centra en un aspecto diferente del individuo y la unidad y especificidad de este enfoque surge de un mínimo solapamiento entre los servicios, una planificación cuidadosa, una articulación adecuada y fluida y un funcionamiento cooperativo entre los diversos especialistas. Autores como Zaccaria y Bopp (1981) señalan que más que representar una única filosofía de la orientación, el enfoque de servicios constituye una filosofía acerca de la organización y ejecución de las funciones del orientador, en particular, y de la orientación, en general, dentro de la escuela. El principio más importante de este enfoque es la creencia en la gran ventaja que supone utilizar profesionales de la orientación altamente preparados que ofertan servicios muy especializados a los estudiantes.

Este enfoque de servicios ha sido adoptado ampliamente como modelo a seguir por un amplio espectro de orientadores en todo el mundo. Este hecho ha condicionado los planes de formación y perfeccionamiento de los orientadores. Sin embargo, en los últimos años esta estrategia ha sido ampliamente cuestionada también en todo el mundo. Los problemas que recoge la literatura son de muy diversa índole. Así, ¿Cuál debería ser el papel de la orientación en el sistema educativo?. ¿Cuál es el rol o función de la orientación dentro de ese amplio abanico de especialistas?. ¿A qué grupo o grupos de alumnos deberían ir dirigidos estos servicios altamente especializados? Es evidente que para dar respuesta a estos interrogantes, el enfoque de servicios tiene que situarse en un contexto de acción estrictamente “remedial” y, como nos confirma la

literatura, lo remedial no se distingue precisamente por el consenso en su utilidad en los tiempos actuales (Sanz Oro, 1987) . Así, hace ya bastantes años, Drum y Figler (1973) contemplaban que estos orientadores pasaban la mayor parte de su tiempo en sus despachos, esperando que acudan los estudiantes y fracasando en satisfacer las necesidades de la mayoría de ellos. De ese modo, el orientador se convierte en un profesional marginal de su propia comunidad educativa.

2.6 Enfoque del desarrollo

Surge en los años que siguen a la segunda guerra mundial respaldado por la cada vez más influyente psicología del desarrollo. La educación es una institución formal encargada de la socialización y del desarrollo general del niño. Por tanto, así considerado, el orientador es básicamente un educador que utiliza toda una serie de modelos de intervención para su práctica profesional. Zaccaria y Bopp (1981) afirman que “... el orientador es un educador generalista con una formación especializada en orientación” (p. 129).

Estos mismos autores piensan que los requisitos filosóficos básicos exigibles en un sistema escolar para incorporar las estrategias del desarrollo serían:

1. Una creencia en la habilidad y el deseo progresivo del individuo para explorarse y comprenderse a sí mismo.
2. Un deseo de fomentar la auto-dirección, auto-evaluación y toma de conciencia en el estudiante.
3. Una confianza en el enfoque del desarrollo como medio para alcanzar las metas de la orientación y del sistema educativo del cual forma parte.
4. Un compromiso filosófico y financiero para conseguir el desarrollo total del estudiante.

En el siguiente cuadro el lector puede encontrar un resumen de las principales características de cada enfoque



Cuadro 1
Características básicas de los distintos enfoques teóricos

| Enfoques | Antecedentes | Presupuestos de partida | Estrategias de intervención | Discusión actual |
|------------------------------|---|--|--|---|
| Educativo | profesor = orientador. | Todo profesor es orientador de sus alumnos. El currículum, vehículo natural para la orientación en la clase. | Estrategias de W. Glasser. Enseñanza centrada en el alumno. Formación en relaciones humanas. Educación moral. | Profesor y orientador representan funciones diferentes en el sistema educativo. |
| Vocacional | Elección vocacional y toma de decisiones. | Teoría de la perspectiva. Teoría contextual: -Elección ocupacional. -Desarrollo vocacional. Teorías operacionales. | Asesoramiento de la carrera. Orientación de la carrera. Educación de la carrera. | Sustitución de la palabra vocación por el término evolutivo-global de carrera. |
| Asesoramiento | Teorías de la -Personalidad. -Salud mental. -Psiquiatría. -Asesoramiento. | Concepción de la orientación como tarea terapéutica propia de especialistas. | Clínica y remedial: Nuevas dimensiones. Psicoterapia emotivo-racionalista. | El orientador se denomina psicoterapeuta. Prevalece lo psicológico sobre lo educativo. |
| Ajuste/centrado en problemas | Salud mental Psicología del Ajuste. | Socialización del individuo al grupo. | No posee una estrategia propia. Cada problema es tratado de forma fragmentada y aislada de los demás. | Ausencia de prevención. No fomenta el desarrollo positivo del alumno. |
| Servicios | Avances de la Psicología y Psicometría (1920). | Tareas a cargo de especialistas. | Servicios de Orientación Servicios personales al alumno. | Servicios vs. Programas. |
| Desarrollo | Psicología del Desarrollo (2ª Guerra Mundial). | Prevención. Trabajo en equipo. El orientador = educador. | Programas de Orientación Educación Psicológica. | Visión educativa de la Orientación. |

Fuente: Elaboración propia.

3. Nuestro posicionamiento teórico

Sin dejar de reconocer que cada uno de estos enfoques tiene sentido por sí mismo y que no pueden ser ignorados por los orientadores, pensamos que los vientos profesionales se inclinan por aplicar los principios del enfoque del desarrollo que representa un cambio de una orientación centrada en problemas a una orientación de carácter preventiva. Existe una gran insatisfacción con otros enfoques que se basan fundamentalmente en esperar a que aparezcan situaciones-de-crisis para intervenir antes de ofrecer la ayuda necesaria para evitar que se presenten. A partir de los años 1960 se generó en la literatura suficiente evidencia investigadora para permitir a los orientadores identificar problemas potenciales en los primeros estadios evolutivos de los individuos y actuar en consecuencia en vez de esperar a la presentación de posibles desajustes como hechos consumados. Los estudiantes que tienen autoconceptos positivos, habilidades de toma de decisión y de comunicación efectivas, buenas relaciones con sus compañeros y “egos sólidos” son menos vulnerables a los problemas que plantea la vida en sociedad. Esto significa para los orientadores la ejecución de programas de intervención comprensivos y basados en este enfoque. Lo avalan tres fuentes muy importantes:

- a) La literatura (Por ej.: Gysbers y Henderson, 1994; Myrick, 1993)
- b) Las asociaciones profesionales (Por ej.: ASCA, 1990)
- c) Las recomendaciones de políticas educativas (Por ej.: Paisley y Hubbard, 1989)

Aunque este enfoque está basado en la prevención, su finalidad es mucho más amplia ya que pretende ayudar al individuo a lograr el máximo desarrollo en todos los aspectos de su vida, minimizando, en la medida de lo posible, todos los esfuerzos curativos y remediales. Su plan de acción es a largo plazo –todo el recorrido educativo de un alumno– y se centra no en un único aspecto del desarrollo del individuo sino en aquellos aspectos globales necesarios para su propia madurez (educativos, vocacionales, sociales y personales).

Este enfoque también implica los esfuerzos coordinados de todo el equipo educativo. Por tanto, el proceso de orientación es parte del proceso educativo del centro. Las tareas que realizan los orientadores y los profesores constituyen dos aspectos de una empresa educativa común. La orientación, así entendida, se concibe como una tarea de equipo donde cada miembro tiene sus propios roles y funciones dentro del programa de orientación. En un magnífico artículo, muy referenciado en nuestro contexto de muchos años, Borders y Drury (1992) revisaron a fondo la literatura e identificaron a este enfoque como uno de los cuatro componentes de todo programa de orientación efectivo. La teoría del desarrollo proporciona la fundamentación teórica para la ejecución de tales programas. Este enfoque teórico asume que las personas progresan a lo largo de una secuencia de estadios cualitativos diferentes cuando interactúan con su entorno e incluye el trabajo de una serie de dominios estudiados por autores como Piaget, Kohlberg, Loevinger, Super, etc.

Como un aspecto de la educación, pues, la orientación intenta conseguir ciertas metas de la escuela mediante la utilización de técnicas y principios especializados de las ciencias de la conducta. Por tanto, así considerado, el orientador es básicamente un educador que utiliza toda una serie de modelos de intervención para su práctica profesional. Zaccaria y Bopp (1981) afirman que “... el orientador es un educador generalista con una formación especializada en orientación” (p. 129).

Por tanto, la única característica que identifica al enfoque de la orientación del desarrollo y la diferencia de los demás es, precisamente, la de centrarse, de forma explícita, en la prevención de los problemas intentando así promover la madurez y el desarrollo positivo del individuo. La orientación del desarrollo surge como un proceso a largo plazo, acumulativo, multifásico y secuencial. Este movimiento, representa la tendencia más innovadora, avalada por la literatura, como referencia obligada en la concepción de la orientación en su sentido más moderno y actual dentro de la educación contemporánea. Representa nuestro posicionamiento profesional en estos momentos y al que hemos dedicado nuestro esfuerzo los últimos años produciendo toda una línea de investigación que se ha traducido en diversas publicaciones y tesis doctorales.

4. Los programas de orientación

Los orientadores, tradicionalmente, han sido unos profesionales agobiados e infrautilizados, en parte, por la falta de estructura en su disciplina. La literatura (Alvarez, 1987; Borders y Drury, 1992; Gysbers, 1990; R. Espinar, 1992; R. Moreno, 1996; Rye y Sparks, 1991; Walz, 1988) nos confirma que el resultado ha sido heredar una serie de métodos obsoletos y unas tareas burocráticas y administrativas que consumen mucho tiempo. Todo ello representa una pobre utilización de los talentos de unos profesionales altamente cualificados.

El enfoque de programas comprensivos de orientación, basados en los principios del desarrollo, prevención e intervención social, es una estrategia de intervención cuyo costo-eficacia está cimentada y construida en un programa claramente definido con la fijación de sus metas y logros a alcanzar.

No nos vamos a extender más sobre los aspectos conceptuales ya que lo hemos abordado en otras publicaciones anteriores (Sanz Oro, 1990, 1992, 1995, 1998). Sólo señalar con Myrick (1993) y Perry (1994) que, contrastados con los programas de orientación tradicionales, la orientación basada en el desarrollo tiene como notas características, las siguientes:

- a) Diseño para alcanzar a todos los estudiantes.
- b) Tiene un currículo organizado y planificado.
- c) Es parte integral del proyecto educativo.
- d) Implica a todo el personal escolar.
- e) Ayuda a los estudiantes a aprender de forma más eficaz y eficientemente.

- f) Incluye servicios e intervenciones especializadas.
- g) Es comprensivo en alcance y secuencia. Diseñado para responder a una serie de competencias específicas de desarrollo a lo largo de toda la escolaridad del alumno. Estas competencias se agrupan en tres áreas:
 1. *Aprender a Ser/Vivir* (área personal-social): Llegar a ser cada vez más conscientes de quiénes somos y cómo podemos interactuar de forma efectiva con otros.
 2. *Aprender a Hacer/Trabajar* (área vocacional y de la carrera): Llegar a ser cada vez más conscientes de cómo establecer un plan de acción durante los años escolares y una organización de la vida después de la escuela.
 3. *Aprender a Aprender* (área académica): Llegar a ser cada vez más conscientes de cómo alcanzar el máximo potencial de logro académico mientras se está en la escuela y después de ella.

5. Planificación de un programa

Necesitamos especificar en este texto no sólo **qué** es un programa de orientación y los **requisitos** que se le deben exigir sino también **cómo** se planifica un programa y cómo adaptarlo a nuestro contexto organizacional/educativo de manera que traten de casarse los aspectos teóricos de partida del programa con la organización escolar donde se aplique.

No existe un modelo único de planificación de programas. Las variaciones según los contextos educativos, la filosofía y principios educativos que imperen en esos contextos, las diversas necesidades comunitarias, son las que van dictando, en cada caso, las características propias del programa. Así, Worzbyt y O'Rourke (1989) afirman: “ Los programas de orientación sólidos, bien asentados, lo son no porque signifiquen programas que son respetados o estimados en otras partes, sino porque el rol del orientador y los elementos del programa están basados en las metas y principios educativos de la escuela, las necesidades de los alumnos y los valores de la comunidad escolar”. (p. 16)

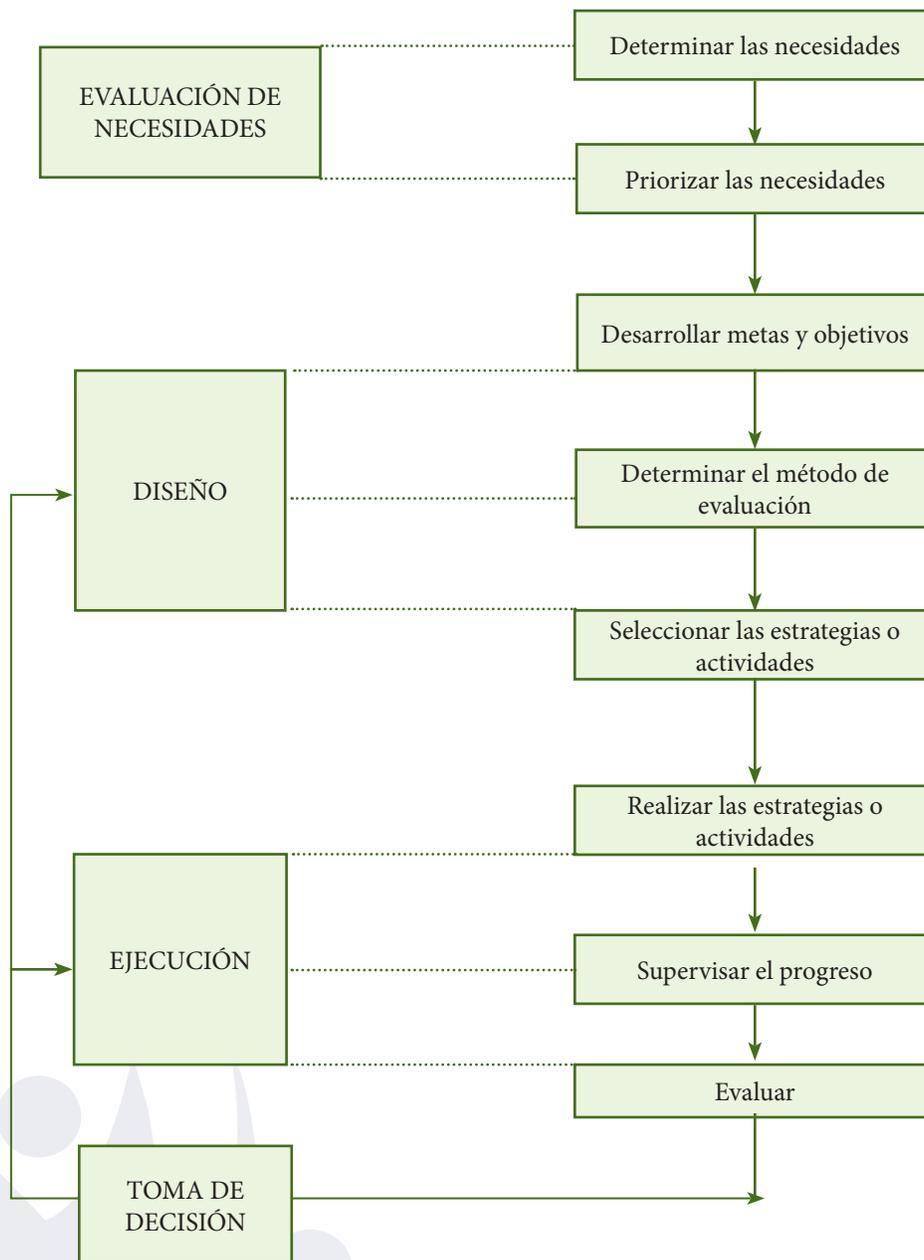
No obstante, y en función de la abundante bibliografía al respecto (Moles, 1991; Okey, Snyder y Hackett, 1993; Olson y Perrone, 1991; Rye y Sparks, 1991; Sanz Oro, 2007; Wilson, 1986; Wirth-Bond, Coyne y Adams 1991; entre otros muchos), podemos considerar como representativas las cuatro fases clásicas de todo programa:

1. Diagnóstico o evaluación de necesidades
2. Diseño
3. Implementación
4. Toma de decisión



Estas fases quedan representadas en la Figura siguiente.

Figura 1
Planificación de un programa



¿Quién debería, pues, determinar las directrices de los programas de orientación? Es evidente que, como afirman Rye y Sparks (1991): “... las personas a las que se tiene que servir están en la mejor posición para determinar la naturaleza de sus propias necesidades” (p. 2). Por tanto, una vez que esas necesidades han sido recogidas, secuenciadas y planificadas, el debate sobre el rol del orientador será mucho más fácil de clarificar. Los programas de orientación adquirirán pleno desarrollo en la medida que respondan a los intereses y necesidades de los consumidores (estudiantes, padres, profesores, administradores, comunidad) a los que sirven.

Un ejemplo de la importancia de ese esfuerzo secuencial puede ser ilustrado por el proceso de desarrollar habilidades o competencias de toma de decisión sobre orientación vocacional. Así, sería un proceso de aprendizaje evolutivo a lo largo de los distintos niveles educativos:

- a) En Educación Infantil y Primaria se fomentaría el **conocimiento vocacional** a través del desarrollo de **competencias sobre el conocimiento de sí mismo**.
- b) En Educación Secundaria Obligatoria, se fomentaría la **exploración vocacional** a través del desarrollo de **competencias sobre las profesiones** (conocimiento vocacional), y
- c) En Educación Secundaria Postobligatoria, se fomentaría la **preparación vocacional** a través del desarrollo de **competencias para la preparación hacia el trabajo**.

Si un programa de educación vocacional no incluye ese esfuerzo articulado en el desarrollo progresivo y secuenciado de las competencias señaladas, dicho programa será totalmente ineficaz. A lo que aspiramos es a diseñar estos programas de forma coherente a lo largo de la vida escolar igual que se hace con el desarrollo secuencial del contenido curricular, por ejemplo, de las matemáticas o de las ciencias sociales.

A lo largo de los años, este enfoque de programas beneficia a los *estudiantes* porque les ofrece un amplio abanico de actividades que fomentan su desarrollo personal, social, educativo y vocacional. Beneficia a los *profesores* porque les permite disponer de un equipo cuya meta final es trabajar de forma especializada en la mejora del aprendizaje y del ajuste personal de los estudiantes. Beneficia a los *padres* porque les da oportunidad de participar plenamente en el proceso global educativo de sus hijos. Beneficia a los *administradores* porque les permite “ver” los resultados del programa a través de los informes correspondientes en los procesos de control y evaluación. Beneficia a la *comunidad* por su colaboración con el entorno escolar y académico y los resultados positivos que se derivan. Por último beneficia al *profesional de la orientación* porque unas metas, objetivos y actividades bien estructuradas en torno a un modelo conceptual le permiten ser más eficaz en su trabajo, “vender” mejor su producto y obtener el prestigio tan necesario en nuestra profesión como miembros natos de un equipo educativo.

Aunque muchos orientadores pensamos que el enfoque de programas que estamos defendiendo constituye una forma efectiva de hacer frente a los retos actuales planteados en la profesión y un medio poderoso para satisfacer las necesidades de nuestros alumnos, es evidente que nos queda todavía un largo camino por recorrer. Su supervivencia va a depender de la evidencia empírica que seamos capaces de ofrecer a través de la investigación.

Por todo ello, una cosa parece clara. En la medida en que las Reformas Educativas se vayan implantando progresivamente y, como consecuencia, ampliadas las redes de equipos de orientación estables, estarán sentadas las bases organizacionales para que los profesionales **planifiquen, diseñen e implementen** programas de orientación. La evidencia empírica que justifique su mantenimiento o supresión vendrá por la vía de la **investigación** a través de la obtención de datos de **evaluación** de dichos programas (Alvarez, 1991; de Miguel, 1985; Pérez Juste, 1992; Repetto, 1987; Sanz Oro, 2000; Vacc et al., 1993).

6. La evaluación centro del programa

Una de las tareas más difíciles para un orientador en su labor de planificación de un programa es el desarrollo de objetivos medibles. Estos suelen estar centrados en satisfacer las necesidades del alumno y a veces no tanto del programa. Sin embargo una parte muy importante del trabajo profesional de un orientador es diseñada para satisfacer las necesidades de un programa.. En el Cuadro 2 reproducimos la correspondencia entre los tipos de información a obtener del programa y las fases del mismo que hemos contemplado en el cuadro anterior.

Cuadro 2
La evaluación: Centro del Programa

| Cuestiones | | Programa |
|--|--------------------------------|---|
| 1. ¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes? | → → | 1. Análisis de necesidades |
| 2. ¿Qué estamos haciendo para satisfacer esas necesidades? | → → EVALUACIÓN DEL PROGRAMA | 2. Metas y objetivos 3. Actividades del programa |
| 3. ¿Cuáles son los efectos, si los hay, de la intervención profesional del orientador? | → → | 4. Resultados del programa |

Como educadores que somos, el trabajo del orientador tiene que responder no sólo ante el alumno sino también ante el sistema escolar en que está inmerso. Por lo tanto, ciertos objetivos se fijarán no sólo como consecuencia de un análisis de necesidades estudiantiles previo, como contemplábamos en el modelo anterior, sino también por exigencias de nuestro trabajo en un centro escolar que viene regulado

por el proyecto educativo que tenga el centro o bien por funciones que estén reguladas por documentos legales que establecen la política educativa en un distrito, comunidad autónoma o el conjunto del estado. Estas funciones (por ejemplo, coordinar la pasación de tests en todo el centro, actuar de consultor con padres y profesores, preparar información vocacional al finalizar un determinado ciclo, etc...) generalmente sirven a metas del programa para beneficio del sistema educativo en su conjunto.

Es importante, pues, distinguir entre dos tipos igualmente importantes de objetivos: los **objetivos del cliente** (estudiante) y los **objetivos del programa** (institucional). Según Lombana (1985) tres son las diferencias básicas entre ambos:

- a) Los *objetivos del cliente* se deducen de un análisis de necesidades previo y pueden cambiar periódicamente en la medida en que cambien también las necesidades. Sin embargo, los *objetivos del programa* son estáticos en la medida en que representan metas institucionales, fijadas bien por ley o por la política educativa seguida por una determinada administración.
- b) El centro de los *objetivos del cliente* es siempre el alumno u otros clientes (padres, profesores, ...). Dichos objetivos se tienen que enunciar de tal manera que nos permita saber lo que la población objeto logrará como resultado de la intervención del profesional de la orientación. Por contra, los *objetivos del programa* se centran en el orientador, en lo que va a hacer a lo largo de todo el programa.
- c) Los resultados de los *objetivos del cliente* se describen en términos de conductas o logros conseguidos por el estudiante (u otro cliente). Ejemplos:
 - Al menos un 90% de padres que participan en un programa de “Escuela de Padres” mostrarán un nivel de mejora en las relaciones con sus hijos.
 - Los estudiantes decrecerán su índice de abandono escolar en un 50%.
 - Todos los estudiantes de 3º de BUP deberán desarrollar planes educativo/vocacionales al finalizar el 2º trimestre del curso.

Los resultados de los *objetivos del programa* se describen en términos de conductas o logros conseguidos por el orientador. Ejemplos:

- El orientador llevará a cabo el programa de pasación de tests en todo el centro escolar.
- El orientador coordinará el proceso de técnicas de estudio a todos los estudiantes que lo necesiten.
- El orientador ejercerá tareas de consulta con padres y profesores en la medida en que lo requieran unos u otros

Ambos tipos de objetivos son imprescindibles para el desarrollo de un programa de orientación comprensivo. Los objetivos del programa aportan credibilidad para muchas tareas de orientación que con demasiada frecuencia han sido ignoradas o poco reconocidas porque no se ajustan a lo que siempre se espera como resultados del alumno. Los objetivos del cliente representan el compromiso que tiene el orientador con los padres, profesores y alumnos.

Los dos objetivos establecen la razón de ser del trabajo del orientador y proporcionan una línea a seguir para el desarrollo de las estrategias o actividades del programa. Además, ambos son observables, medibles y se prestan a procedimientos metodológicos de evaluación.

En cualquier caso, y mucho más en los momentos actuales de crisis y recesión económica, los profesionales de la orientación tendremos que acostumbrarnos a que nuestra actividad tenga que ser evaluada como cualquier profesión más de servicios sociales, bien por iniciativa propia o por imperativo de la administración. Y ello por dos razones fundamentales:

- a) Si queremos que nuestros programas de orientación tengan el valor y la eficacia que deseamos, la evaluación es un procedimiento imprescindible de mejora. Implica que los orientadores se vean como verdaderos profesionales que adquieren y desarrollan actitudes positivas hacia sí mismos y su trabajo y les sirve para conocer más sobre sus intervenciones con los alumnos, padres, profesores y contexto.
- b) Hay necesidad absoluta de “demostrar” a “otros” los efectos que produce nuestro programa. Se trata, en suma, de “rendir cuentas” (accountability); práctica muy común en los países más desarrollados. Es decir, demostrar que nuestra labor profesional produce el desarrollo de las competencias que nos habíamos fijado a corto, medio y largo plazo en términos de eficacia y costos que nos permite en último lugar la asignación de recursos.

Ahora bien, esto no va a ser posible si no partimos de una actitud de revisión crítica en nuestros planteamientos profesionales actuales que nos permita rectificar e innovar. Habría que ir –por utilizar palabras textuales del profesor de Miguel (1993)– hacia una cultura de la innovación como posibilidad de cambio. De cualquier manera lo que está claro, como afirma R. Espinar (1991), es que “... lo que no debe darse en la evaluación es la ausencia de consecuencias” (p 76). En ello estamos.

7. Retos futuros de la orientación

Por todo ello, la profesión de orientación tiene en la actualidad pendientes una serie de retos que no podemos ignorar. Entre ellos cabría citar:

1. Establecer metas y objetivos realistas, que se puedan conseguir, que sean viables a un plazo de tres-cinco años.
2. Asegurarse que se tiene el apoyo o, al menos, la comprensión del centro. Si no, la tarea se convertirá en imposible
3. Esperar una cierta resistencia u oposición inicial.
4. Desarrollar una campaña de relaciones públicas (vender el producto) para obtener todo el apoyo posible.
5. Utilizar estrategias de gestión del tiempo que sean efectivas.
6. Comunicas los resultados a la comunidad.
7. No caer en el desaliento.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. (1987), *Programas de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*, Barcelona, CEAC.
- ALVAREZ, V. (1991), *Tengo que decidirme*, Sevilla, Alfar.
- ASCA (1990), *Role statement: The school counselor*, Alexandria, VA: Author.
- BORDERS, L. D. y DRURY, S. M. (1992): "Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners", *Journal of Counseling and Development*, 70, 487-498.
- DE MIGUEL, M. (1985): *Evaluación de la actividad orientadora*, Actas del I Congreso de Orientación Escolar y Profesional, Madrid, p. 513-516.
- DE MIGUEL, M. (1993): *La evaluación de las instituciones universitarias*, Ponencia presentada a las IV Jornadas de Didáctica Universitaria, Granada, (inédita).
- DONIGAN, J. (1974): "What counselors need: Professional leadership", *Counselor Education and Supervision*, 13, 316-317.
- DRUM, D. & FIGLER, H. (1973), *Outreach in counseling*, New York: Intext Educational Publishers.
- GERLER, E. R. Jr. (1976): "New directions for school counselors", *School Counselor*, 23, 247-251.
- GYSBERS, N. C. (Ed.), (1990): *Comprehensive guidance programs that work*, ERIC/Counseling and Personnel Services Clearinghouse, School of Education, University of Michigan, Ann Arbor.
- GYSBERS, N. & HENDERSON, P. (1994), *Developing and Managing your School Guidance*

- Program*, Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- LOMBANA, J. H. (1985): "Guidance accountability: A new look at an old problem", *School Counselor*, 32, 340-346.
- MOLES, O. C. (1991): "Guidance programs in american high schools: A descriptive portrait", *School Counselor*, 38, 163-177
- MYRICK, R.D. (1993) (2a. Ed.), *Developmental guidance and counseling: A practical approach*, Minneapolis, MN: Educational Media.
- OKEY, J. L.; SNYDER, L. M. y HACKETT, G. (1993): "The broadening horizons project: Development of a vocational guidance program for eighth-grade students", *School Counselor*, 40, 218-222.
- OLSON, M. J. y PERRONE, P. A. (1991): " Changing to a developmental guidance program", *School Counselor*, 39, 41-46.
- PAISLEY, P.O. & HUBBARD, G.T. (1989), "School counseling: State officials' perceptions of certification and employment trends", *Counselor Education and Supervision*, 29 (2), 60-70.
- PEREZ JUSTE, R. (1992): *Evaluación de programas de orientación*, Actas del V Seminario Iberoamericano de Orientación, Madrid, AEOEP.
- PERRY, N.S. (1994), "Skills for success in the 21st century: A developmental school counseling program", en BURGESS, D.G. & DEDMOND, R.M. (Eds.), *Quality leadership and the professional school counselor*, Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- REPETTO, E. (1987): "Evaluación de programas de orientación", en ALVAREZ, V. (Ed.), *Metodología de la orientación educativa*, Sevilla, Alfar.
- R. ESPINAR, S. (1991): *Dimensiones de la calidad universitaria*, Actas del I Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria, ICE-Universidad de Cádiz.
- R. ESPINAR, S. (1992), "Orientación y reforma: El reto de la intervención por programas", *Curriculum*, 5, 27-47.
- R. MORENO, M^aL. (1995), *Orientación e intervención psicopedagógica*, Barcelona: CEAC
- RYE, D. R. y SPARKS, R. (1991): *Strengthening K-12 school counseling programs: A support system approach*, Muncie, Indiana, Accelerated Development Inc.
- SANZ ORO, R. (1987): "Metodología de la orientación preventiva", en ALVAREZ, V. (Ed.), *Metodología de la Orientación Educativa*, Sevilla, Alfar.
- SANZ ORO, R. (1990): *Evaluación de programas en orientación educativa*, Madrid, Pirámide.
- SANZ ORO, R. (1992): "Propuesta de planificación y evaluación de un programa comprensivo de orientación educativa", *Bordón*, 44, 145-152.

- SANZ ORO, R. (1995), “Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro”, en SANZ, R.; CASTELLANO, F. y DELGADO, J.A. (Eds.), *Tutoría y orientación*, Barcelona, Cedecs.
- SANZ ORO, R. (1998), *La orientación psicopedagógica: Situación actual y perspectivas de futuro*, Lección inaugural del curso académico 1998-99, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- SANZ ORO, R. (1999), *Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria: Roles y funciones*, Barcelona, Cedecs.
- SANZ ORO, R. (2000), “El orientador como investigador de la acción”, *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 509-520.
- SANZ ORO, R. (2007), *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*, Madrid, Pirámide.
- SHAW, M. C. (1977): “The development of counseling programs: priorities, progress and professionalism”, *Personnel and Guidance Journal*, 55, 339-345.
- SPRINTHALL, N. A. (1971): *Guidance for Human Growth*, Nueva York, Van Nostrand Reinhold.
- VACC, N. A.; RHYNE-WINKLER, M. C. y POIDEVANT, J. M. (1993): “Evaluation and accountability of counseling services: Possible implications for a midsize school district”, *School Counselor*, 40, 260-266.
- WALZ, G. R. (Ed.) (1988): *Building strong school counseling programs*, Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- WILSON, P. M. (1986): *School counseling programs: A resource and planning guide*, Madison: Wisconsin Department of Public Instruction.
- WIRTH-BOND, S.; COYNE, A. y ADAMS, M. (1991): “A school counseling program that reduces dropout rate”, *School Counselor*, 39, 131-137.
- WORZBYT, J. C. y O’ROURKE, K. (1989): *Elementary school counseling: A blueprint for today and tomorrow*, Muncie, Indiana, Accelerated Development Inc.
- ZACCARIA, J.S. & BOPP, S.G. (1981), *Approaches to guidance in contemporary education*, Cranston, R.I.: Carroll Press.



Conferencia

Elementos conceptuales y metodológicos de una propuesta para el trabajo en el área de la Educación para la sexualidad en población escolarizada

Mag. Amilkar A. Brunal

Elementos conceptuales

Antecedentes sociales y pedagógicos

Por una parte la erotización de la cultura en general¹ y de la infancia en particular a través de la exposición de sus cuerpos en medios audiovisuales bajo pretexto de la mercantilización de la moda, a la cual se ven sometidos los escolares tal como lo afirman varios expertos, en reportaje de Ana María Egert (2005²), sumado al papel muchas veces ausentes de las familias representados en ocasiones por agentes públicos de la sociedad civil, plantea múltiples inquietudes y peticiones a la escuela consolidadas en la necesidad de proponer un tipo de intervención pedagógica apropiada. El tema de este estudio surge de la necesidad de actualización conceptual y metodológica relacionada con los temas que los colegios pueden usar como base en el marco del proyecto para la educación para la afectividad y la sexualidad.

La comunidad educativa (padres, docentes, comunidades religiosas y civiles, orientadores escolares, amigos y vecinos) puede asumir mejor dicha temática, cimentada sobre postulados académicos del estudio de la cultura escolar contemporánea, como elementos fundamentales para construir sus propios discursos pedagógicos sobre una temática tan álgida y lo que es más importante, incidir positivamente en la vida de las familias.

La Crianza en la Segunda Industrialización, Contexto para la educación Afectiva

Mientras la racionalidad de la primera modernidad procura construir un sujeto, “Objeto de deberes” los cuales le son retribuidos “fraternalmente” “por el estado benefactor en términos de Libertad,

¹ Esteban Maioli. Moda, cuerpo e infancia. Una indagación exploratoria sobre la erotización del cuerpo femenino a partir de las modalidades de la moda infantil. http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/1247.pdf

² “Cada vez más los niños son protagonistas de programas de televisión y avisos publicitarios en que se muestran como adultos en miniatura, bailando ritmos sensuales o asumiendo actitudes seductoras”. La erotización y su impacto en los niños <http://pediatraldia.cl/la-erotizacion-y-su-impacto-en-los-ninos/>

Protección y medios para su subsistencia; el pensamiento de la segunda modernidad o segunda industrialización, construye múltiples subjetividades basadas en el “querer Ser”(teorías del deseo).

El peso de los planteamientos deontológicos del deber,son presentados en términos existenciales disyuntivos “Usted debe hacer lo que sabe que tiene que hacer, no lo que quiera hacer”, se proclama el bien común (la familia,la patria, la sociedad) sobre cualquier “interés particular, mezquino y egoísta” del individuo, para poder así justificar el sacrificio del “Querer ser “. Esta ética del deber no deja por fuera de sus planteamientos ninguna de las áreas de la existencia, pues predica, no solo acerca del “Deber Ser “, sino también del “deber Hacer”, el “deber tener“ y el “deber estar o pertenecer”, justificando así concepciones posteriores de desarrollo y bienestar de tipo proteccionista- asistencialista.

En la escuela se construye desde estos postulados, el estudiante “deudor moroso” el cual hace referencia al sistema evaluativo basado en logros, el escolar siempre debe algún logro y además es al único actor al que le corresponden efectivamente “deberes”.

Por su parte el pensamiento judeo-cristiano con dogmas tales como: “Comerás el pan con el sudor de la frente”, “El que no trabaje, que tampoco coma”, etc., construye un sujeto de deberes en torno a la ética del trabajo y el ahorro, que no solo termina por responsabilizar por completo al individuo, de la realización de todas sus necesidades axiológico existenciales, sino que también le responsabiliza por el bienestar nacional.

Por otra parte el Pensamiento de la llamada “Segunda Modernidad” o segunda industrialización, aborda relaciones sociales fundamentales tales como la crianza, desde una perspectiva novedosa por decir lo menos. Ulrich Beck en “La sociedad del por qué no” (Beck, 2003), se pregunta entre otras cosas:

¿Qué significaría cuando los niños no sean percibidos y tratados como un hecho dado por la naturaleza o por Dios, sino como una permanente tarea paterna de formación, en el cual los niños tendrían un derecho de reproche anticipado por no estar satisfechos por la herencia recibida?

Para Beck, La individualización de unos siempre afecta a otros en este caso los niños sufren la separación de sus padres. Ulrick Beck resalta como resultado de la desaparición de la expectativa de la sociedad del trabajo, expresado como la imposibilidad del pleno empleo; el surgimiento del constructo “trabajo civil” que **incluye la crianza de los niños**, el trabajo artístico y la innovación tecnológica. Seguramente seremos testigos en esta generación de la retribución económica por concepto de “crianza” de los hijos propios y las consecuentes demandas por mala crianza” por parte del estado o por parte de los mismos hijos.

“En la sociedad actual, llamada posmoderna por diversos autores..., la infancia se reconfigura –incluso, más radicalmente se pone en duda su existencia–. En el camino hacia estos puntos de fuga que se describen desde distintas categorías, se van encontrando matices varios, posibilidades infinitas de ‘ser o no Ser infante’ ”.

Natalia Zacarías (s. f.)

El imaginario de “familia”, construido bajo la constante presión económica, generación tras generación se reduce cada vez más, restringiéndose a un círculo que en ocasiones solamente incluye la pareja y /o al hijo, tal como ya podemos observar en sociedades altamente industrializadas en las que la pauta social es el modelo del “Soltero permanente” tipificado en la serie de televisión norteamericana “Sex and the City” programa norteamericano basado en el libro del mismo nombre escrito por Candace Bushnell, en la que se dramatizan las relaciones de pareja sobre la base del “No compromiso-No exigencia” o el compromiso temporal que a su vez transforma la construcción del concepto de tejido social.

“El hijo se convierte en la última relación primaria que queda, irrevisable, intercambiable. La pareja viene y va, el hijo permanece. El hijo... (es) el último recurso contra la soledad que los seres humanos pueden emplear frente a las posibilidades amorosas que se les escapan (...) El número de nacimientos desciende, pero el significado del hijo sube.”

Guillermo Nugent

La segunda modernidad: Individuos civiles

En el contexto criollo observamos transformaciones en las relaciones con los familiares inmigrantes de provincia en las décadas 60 a los 80. La migración a la ciudad estaba apoyada por la típica llegada a la casa de familiares asentados en las ciudades principales las cuales se conservaba el actualmente desaparecido “cuarto de Huéspedes” o por lo menos el “cuarto del Servicio”. Con la desaparición de dicho espacio desaparece en el lapso de una generación, el imaginario de familia extensa tipo clan que inclusive acogía en su seno a los denominados “Hermanos de crianza”. La cultura familiar citadina asimila cada vez más el discurso “*No hay cama pa` tanta gente*”.

Si hay algún concepto que pueda definir adecuadamente a esta sociedad contemporánea es el de “sociedad de la incertidumbre”. la realidad cotidiana de muchas de las familias con las que los docentes y orientadores de los colegios trabajamos diariamente, están cifradas por la incertidumbre permanente del trabajo, el turno laboral, el pago, las posibilidades de “rebusque”; en palabras de Max-Neef; resultados apenas obvios de la carencia de satisfactores para sus necesidades de Subsistencia y Protección. Es pues sobre esta condición de incertidumbre y consecuente precariedad, que las relaciones familiares de nuestros escolares se mueven cada día y la razón principal por la cual son remitidos a “Orientación Escolar” en busca de “alternativas de solución” para sus problemas de “Fracaso escolar” que dicho sea de paso, es el menor de ellos.

En un contexto social en el que solo importan las leyes del “Libre mercado” (vale decir la “libertad” de dejarse explotar el número de horas que se quiera al costo que se ofrezca y cuando se pueda, sin que exista mayor compromiso que beneficie al trabajador), el nivel de compromiso que el padre de familia puede asumir frente al proceso de acompañamiento al hijo como en su rol de escolar, tampoco puede ser muy alto.

Establecer un compromiso elemental frente a la atención básica y la protección en salud del menor, suele tornarse en tarea imposible por razones tan validas como la imposibilidad de transportarse a las entidades correspondientes o la incapacidad social de enfrentar a los monstruos burocráticos que las representan” tan eficazmente” en su tarea de impedir el acceso a los servicios a la mayor cantidad posible de usuarios. De hecho la labor de apoyo escolar en los sectores con menor cohesión en su tejido social, se le ha delegado a todo tipo de ONGs que se multiplican alrededor de la pobreza o simplemente a los familiares cercanos que voluntariamente asumen dicha labor cuando pueden y como pueden. La incertidumbre cotidiana del “rebusque” familiar como práctica laboral cada vez más frecuente, dificulta dramáticamente todo proceso que involucre toma de decisiones a mediano a o largo plazo, incluso algunas decisiones a corto plazo (Llevar al hijo al médico, al registro civil o a un lugar de recreación) son postergadas indefinidamente dado que el locus de control se ha transferido totalmente al sistema económico.

Amenaza la segunda modernidad la construcción de un sujeto incapaz de cumplir de manera autónoma cualquier tipo de deberes por ser resultado de la desproporción existencial entre el Ser, el Tener y el Hacer. Se teme el imperio de la sociedades de control que se auto justifican con base en la incapacidad de auto-control del sujeto postmoderno, totalmente social y tecnológicamente dependiente.

La angustia y el miedo productos de la incertidumbre (incrementada por medios de comunicación paranoides apocalípticos y magnificadores de los eventos terroristas y catastróficos), claman a gritos por un nuevo gran protector “ Las deidades” desplazadas en este papel principal, tienden a ser remplazados nuevamente por un gran estado protector, que para cumplir dicha función solamente pide a cambio la entrega de la necesidades de “Libertad” y “participación” en la toma de decisiones, “Papá Estado te protegerá, decidirá por ti y te cuidara siempre, confía en él ciegamente”. ¿Acaso queda otra alternativa que no hayamos contemplado? ¿Existirá aun la alternativa del cuidado de sí mismo y de la propia familia en esta sociedad industrializada?

El mito de los refugios subterráneos que pretendían proteger a una familia durante una hecatombe nuclear tras la cual solo había que esperar doscientos o trescientos años para salir a la superficie, aún se mantiene en el imaginario de algunos sectores de la sociedad norteamericana (ver documental Michael Moore, “Bowling for Columbine” (2002).

En los sectores marginales de la población que fracasó en la migración a la gran ciudad se construye el mito del nuevo colono “que vuelve a encontrar posibilidades de vida para él y su familia en la selva o en el monte. ¿Habrà aun algún lugar sobre la tierra en donde esta sociedad no nos alcance?

Se culpa al modelo de familia de las sociedades industriales la marcada incidencia de una de las alertas psicosociales de mayor frecuencia, la denominada “violencia intrafamiliar” al igual que se le reclama por casi todos los males de la sociedad contemporánea resumidos en

el concepto de disfuncionalidad familiar construido con base en los principios de desempleo o trabajo a destajo y en turnos irregulares o rotativos. Dichas irregularidad impuestas en el ciclo vital de los padres se traduce en disminución de la cantidad y calidad del tiempo compartido con los hijos lo que se evidencia entre otras conductas La paternidad física y/o funcionalmente ausente, la maternidad sobreprotectora, los frecuentes periodos de soledad de los hijos y /o, su permanencia en la calle sin acompañamiento de adultos responsables, poca o inoportuna atención a situaciones de salud general, nutricional y oral, tanto de los padres como de los hijos, delegación de responsabilidades familiares en vecinos, amigos e instituciones gubernamentales o no gubernamentales entre las que caben aquellas de tipo religioso que en ocasiones también representan a los padres en los colegios de sus hijos en las reuniones o citaciones de tipo convivencial o académico.

El extremo social de Institucionalización total o parcial (internados) es visto por algunos padres y otras tantas instituciones, como una alternativa ideal de vida para resolver la problemática de la familia que ve como se le sale de las manos el álgido papel de la crianza.

Si se acepta el planteamiento de Manfred Max -Neef referente a la satisfacción sinérgica de las necesidades humanas en la primera infancia, derivadas del vínculo materno (Subsistencia, protección, Afecto e Identidad), que podríamos llamar núcleo base de las necesidades humanas entonces podremos sustentar, que todo lo que debilite, retarde o imposibilite dicho vínculo, será atentatorio no solo del desarrollo del individuo, si no de la consabida “célula base de la sociedad”. La familia, el hogar, “la casa”, cada vez con más prontitud, deja de ser el espacio fundamental del “estar” como ámbito de creación de identidad por excelencia.

Es entonces la escuela, el ámbito en el cual el niño, el adolescente y el joven, pasan la mayor parte del tiempo, (tanto en cantidad como en calidad o producción de significado) lo cual explica parcialmente la creciente transferencia de responsabilidades de la familia a la escuela y la constante búsqueda de afecto, ámbitos para la participación, la creación, la recreación y aun se busca incesantemente oportunidades para obtener la subsistencia y la protección.

Es por todo ello que, que a la escuela se le reclama una intervención contundente en el tema tan álgido como es la educación para la afectividad y la sexualidad.

Reflexiones académicas recientes

Continuando con la búsqueda de elementos académicos y pedagógicos, citamos las conclusiones del Primer Encuentro Internacional sobre la “Educación de la Afectividad y la Sexualidad”, realizado en México el 20 de Mayo del 2006³, en el cual participaron más de 32 expertos en el área, se orientan a este y otros aspectos:

³Primer Encuentro Internacional sobre la Educación de la Afectividad y la Sexualidad <http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2006/06/09/665689/primer-encuentro-internacional-educacion-afectividad-sexualidad.html>

1. Los participantes destacan el gran interés social de integrar la educación de la sexualidad en la formación del carácter y de la afectividad.
2. De acuerdo con la evidencia científica apuntada por los expertos presentes, la acción más eficaz en materia de educación, prevención y salud pública es el apoyo a la familia matrimonial y estable.
3. Se constata la tendencia en las sociedades más avanzadas a difundir entre los jóvenes las ventajas de la abstinencia y los programas de “empowerment”, para mejorar su felicidad afectiva.
4. Al derecho de los niños a una formación en todos los aspectos de su persona, corresponde el deber de padres y educadores de darles una información veraz y una educación que les permita alcanzar su madurez afectiva.
5. Una educación que separe sexualidad, amor y compromiso, es reductiva y puede ser gravemente perjudicial para el futuro de los jóvenes.
6. Los libros de texto utilizados en la educación sexual escolar carecen en general de rigor científico e imponen una visión que no comparte la mayoría de la población.
7. Se manifiesta una auténtica aspiración de los jóvenes a no ser manipulados engañosamente con la falacia del sexo seguro. Reivindican su derecho a espacios abiertos a una auténtica formación del carácter y de la afectividad que garanticen su plena realización humana. Demandan programas alternativos que les ayuden a esperar y a prepararse mejor al matrimonio.

Con base en los anteriores planteamientos, podríamos agregar a la “**falacia del sexo seguro**”, la “**falacia del sexo responsable en la adolescencia**”, la cual se establece bajo el imaginario de “responsabilidad” entendida como el uso de “protección” en las prácticas sexuales, olvidando la esencia del concepto referida a las posibilidades de “**responder socialmente**” frente a las consecuencias de la conducta sexual (léase embarazo en la adolescencia).

Consecuentemente en El II Encuentro Internacional sobre Educación de los Jóvenes en la Afectividad, el Amor y la Sexualidad celebrado en Noviembre del 2007 en Manila Filipinas, además de ratificar las conclusiones del encuentro anterior, se agrega lo siguiente:

“Gran parte de los gobiernos gasta muchísimo dinero en campañas de difusión que tienen como mensaje central el uso indiscriminado del preservativo, pero no se dice nada sobre el valor de la espera y la castidad. Recientes investigaciones demuestran que el fortalecimiento de los valores resulta más efectivo para evitar mayores problemas de salud pública”.

Por otra parte en Suecia (Citando a Vargas, 2013), en 1988 se publica el “Nuevo Manual para la Educación Sexual en las Escuelas”, dirigido a los maestros, con normas, recomendaciones y consideraciones diametralmente opuestas a las propuestas en los inicios de la llamada revolución sexual sueca de 1933 pionera en el mundo acerca de la temática Educación Sexual Escolarizada.

Entre las normas que el nuevo manual sueco establece, destacan las siguientes:

1. La mejor solución (al problema de la educación sexual) sería que los niños recibieran esta instrucción en su hogar, impartida por sus padres.
2. La congruencia y cooperación entre el hogar y la escuela, es lo único que puede asegurar el éxito pedagógico de esta instrucción.
3. Los principios que deben inspirar la iniciación en el conocimiento de la vida sexual son, antes que nada el respeto hacia ella, y en segundo lugar, el deseo de ayudar a los jóvenes.
4. Las lecciones deberán impartirse con tacto, sensibilidad y sensatez, adaptando la enseñanza al grado de desarrollo del alumno.
5. Ha de lograrse el equilibrio en los diversos aspectos de esta instrucción; si solo se explicara el aspecto biológico y médico..., los niños recibirán una imagen parcial y deformada de lo que es el sexo.
6. El pudor natural debe protegerse como una valiosa defensa. Es un error querer ser demasiado franco y pretender “liberar” a niños y jóvenes de ese sentimiento natural, como si fuese una inhibición innecesaria, ya que el pudor es una protección contra experiencias para las que no están (aún) maduros.
7. Esta instrucción deberá aspirar a mostrar qué actos no son moralmente deseables, por lo que no pueden aceptarse como normas de comportamiento.
8. El elemento moral de la instrucción sexual, deberá resaltar la tensión antagónica entre las tendencias internas del individuo, demostrando la necesidad de controlar el impulso sexual mediante la fuerza de voluntad y la autodisciplina.
9. Debe sostenerse que la continencia durante la adolescencia es el único comportamiento que la escuela puede recomendar con buena conciencia. Sólo la continencia da al individuo las mejores garantías para una vida feliz más tarde.
10. La mejor forma de plantear la cuestión sexual es considerándola objetivamente a la luz, tanto de la biología como de las convicciones religiosas.

Este tipo de planteamiento que se han denominado “la contra revolución sexual sueca”, han sido acogidos gratamente por comunidades religiosas tanto católicas como evangélicas o protestantes en diferentes países (principalmente hispano parlantes), por la cercanía con los planteamientos de tipo moral que dichas comunidades sostienen.

Marco conceptual de la propuesta

De manera consecuente con lo anteriormente descrito, se plantea en la presente ponencia, la necesidad de la construcción de una ética civil que permita el encuentro de una visión más universalista desprovista de sesgos moralistas extremos. Con base en esta argumentación se presenta, una propuesta basada en el cruce conceptual entre conceptos de la ética normativa⁴ (teoría del Desarrollo Moral) y la ética descriptiva⁵ (Eje deontológico).

El marco conceptual propuesto busca plantear constructos teóricos extremos ([Sublimacionismo-hedonismo extremo]; [Querer Ser- Deber Ser]) en un continuo conceptual que permita visualizar un amplio espectro de comportamientos deseables y no deseables para a sociedad en el contexto de la sexualidad humana. Se define el concepto “Sublimacionismo” como una posición ideológica extremista que propondría la sublimación máxima de los deseos sexuales en aras de “ciertos valores espirituales trascendentales” como manifestación de menosprecio por los placeres carnales.

El “hedonismo extremo” en contraposición consistiría en la satisfacción inmediateista y muy poco reflexiva respecto a los convencionalismos morales de la sociedad lo cual se clasifica en esta propuesta, como propio de un nivel sub-convencional, (agregando este nivel a la teoría del desarrollo moral de L. Kohlberg) y propio de una racionalidad de tipo ingenuo. Los niveles de desarrollo moral de Kohlberg (Pre-convencional Convencional y Post- Convencional, completan el eje horizontal del cruce conceptual propuesto.

Por otra parte el eje deontológico o ético descriptivo, estaría conformado por posiciones extremas del “Deber Ser Social” entendida como posiciones deterministas extremas en las que el sujeto es sometido sin discusión alguna a los convencionalismos morales desde una racionalidad practicista o instrumental.

Este cruce conceptual produce la combinación de racionalidades y niveles de desarrollo moral destacándose en el recuadro construido entre Sublimacionismo y el determinismo social las racionalidades éticas deseables para la educación para la educación para la afectividad y la

⁴ La ética normativa es la que pone el acento en describir lo que las personas deberían considerar bueno o malo, mientras que la ética descriptiva pone de relieve lo que la mayoría de la gente cree que es correcto o incorrecto. Se refiere al aspecto de la ética que tiene que ver exclusivamente con la formación y elaboración de las normas sociales, La ética normativa es el estudio de la acción ética. Es la rama de la ética filosófica que estudia el conjunto de preguntas que surgen cuando se considera cómo se debe actuar, moralmente hablando. La ética normativa es distinta de la meta-ética porque examina las normas de lo correcto o incorrecto de las acciones, **mientras que** meta-ética estudia el significado del lenguaje moral y la metafísica de los hechos morales. La ética normativa es también distinta de la ética descriptiva, ya que ésta es una investigación empírica de las creencias morales de las personas.

⁵ La ética descriptiva se ocuparía de determinar cuál es la proporción de personas que creen que matar es siempre malo, mientras que la ética normativa se ocupa de si es correcto para sostener esa creencia. Por lo tanto, la ética normativa es a veces llamado prescriptivo más que descriptivo. Sin embargo, en algunas versiones de la vista meta-ética llamado **realismo moral**, los hechos morales son a la vez descriptiva y prescriptiva al mismo tiempo. http://centrodeartigo.com/articulos-de-todos-los-temas/article_25506.html

sexualidad desde la perspectiva de las comunidades educativas según estudio presentado en este documento: Éticas de la sublimación, del afecto, del autoconocimiento, del autocuidado, de la estabilidad, de la responsabilidad, del respeto, de la fragilidad femenina, de la humanización, de la maduración, religiosa y/o moral.

Tabla 1
Ejes Ideológico y deontológico para análisis del discurso ético y moral⁶

| | | <i>Niveles desarrollo Moral (Kohlberg)</i> | | |
|---|--|--|---|--|
| | | SUBLIMACIONISMO | | |
| <i>Querer Ser (Auto determinismo extremo)</i> | NIVEL POST-CONVENCIONAL | RACIONALIDAD COMUNICATIVA <ul style="list-style-type: none"> • Predomina la Moral discursiva. • Se establecen relaciones dialógicas construidas bajo criterio de disenso, consenso, y acuerdo • Se usan como criterios para la acción: Lo racional, lo razonable y plausible (para ambas partes). • Se toman decisiones con base en la argumentación, la inclusión. | ÉTICA DE LA SUBLIMACIÓN ÉTICA DEL AFECTO ÉTICA DEL AUTOCONOCIMIENTO ÉTICA DEL AUTOCUIDADO ÉTICA DE LA ESTABILIDAD ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD ÉTICA DEL RESPETO ÉTICA DE LA FRAGILIDAD FEMENINA ÉTICA DE LA HUMANIZACIÓN ÉTICA DE LA MADURACIÓN ÉTICA RELIGIOSA Y/O MORAL | <i>Deber Ser (Determinismo Social)</i> |
| | NIVEL CONVENCIONAL | | RACIONALIDAD ESTRATEGICA INSTRUMENTAL <ul style="list-style-type: none"> • Predominan posturas ideológicas de tipo Técnico-instrumental-operativo. • Se establecen relaciones unidireccionales construidas bajo criterios de control y manipulación. • La utilidad, el beneficio, la eficacia, se usan como criterios para la acción. • Se toman decisiones con base en La búsqueda de resultados. | |
| | NIVELPRE-CONVENCIONAL | | RACIONALIDAD PRACTICISTA Estadio 1: Moral Heterónoma. <ul style="list-style-type: none"> • Se hace el bien para evitar el castigo que pueden otorgar las autoridades que tienen poder superior Predomina la “Moral heterónoma” • Se establecen relaciones de Sometimiento • Se usan criterios practicistas para la acción • Se toman decisiones con base en el beneficio personal a corto plazo. | |
| | NIVEL SUB-CONVENCIONAL (Brunal, 2012) | RACIONALIDAD INGENUA (Brunal) <ul style="list-style-type: none"> • Predomina el Relativismo Moral • Se establecen Relaciones anárquicas • Criterios ambiguos para la acción • Algunas veces se toman decisiones con base en la pura espontaneidad. | | |
| | | HEDONISMO EXTREMO | | |

⁶ **RACIONALIDADES (Alexander Ruiz Silva)**

Lineamientos metodológicos

Diferenciación de discursos pedagógicos en la educación para la afectividad y la sexualidad

Una diversidad de aproximaciones teóricas y prácticas respecto a la sexualidad abordan continuamente a los niños y adolescentes en esta cultura mediática. Por eso, el discurso pedagógico general de la comunidad educativa necesita ser diferenciado y reestructurado a partir de la nueva ética del posdeber, que está manifestado como hedonismo inmediateista y la postergación indefinida de todas las responsabilidades. El sujeto contemporáneo, cansado del discurso del deber, acepta gustoso el mensaje comercial del “disfrute ahora y pague después”, la cultura light se impone en todos los contextos sociales, el “descomplicado”, “la frescura”, “el rumbo”, “el goce” son anhelados como bien supremo y refugio ante la angustia existencial. En un estudio realizado por la Secretaría de Salud de Bogotá, en el primer semestre del 2008, en colegios distritales; entre otros aspectos, resalta que en adolescentes escolarizados el concepto ideal de pareja que prevalece es objetivado como **“el goce: solo para la rumba”**

Así, el discurso pedagógico de la orientación escolar en cuanto a la educación sexual, necesita identificarse, en primera instancia, como un discurso básico general sobre la necesidad axiológica de “afecto”, con énfasis en la dimensión existencial del “ser”. Lamentablemente, predominan en el mercado literario mediático enfoques de la psicología que abordan la afectividad desde perspectivas patologizantes como “cuadro clínico” prevenible o evitable, que se refieren al amor como cualquier otra disfunción transitoria de personalidad, con sus respectivos síntomas psico-fisiológicos y con las etapas de desarrollo de cualquier otra enfermedad.

En segunda instancia, el discurso pedagógico público del sector educativo en el área de la educación para la sexualidad, necesita diferenciarse del discurso típico privado e intrapersonal del padre de familia (“cuídese mijita, cuídese mijito”). Dicho discurso no puede simplemente extrapolarse al ámbito público oficial sin mayores consideraciones. La intervención ética de los profesionales de la educación, no puede ni debe transgredir los límites sociales de la responsabilidad de la familia como institución primaria, que finalmente asume las consecuencias de las decisiones o acciones de los escolares.

El discurso pedagógico de la comunidad educativa, no puede ser simplemente caja de resonancia del discurso del sector salud (respaldado por todo el poder de los medios de comunicación: (“sin preservativo ni pío”⁷) que se apropia del imaginario popular y que enfatiza en la dimensión conductual del escolar (el qué hacer) y se construye sobre el supuesto ejercicio “libre y responsable de la sexualidad” de prácticas anticonceptivas en la adolescencia como alternativa de “prevención” del embarazo y las enfermedades de transmisión sexual, perspectiva que trata a la sexualidad como cualquier otra enfermedad epidémica.

⁷ Sin preservativo : “ni pio” Campaña publicitaria promocional del uso del condón en población adolescente . <https://www.youtube.com/watch?v=sL-56pekjq0>

Por otra parte, la orientación escolar ni la escuela en general, pueden convertirse en “consultorio especializado en sexualidad adolescente”, simplemente porque el nivel de responsabilidad y la competencia profesional abiertamente desborda sus compromisos éticos, que a riesgo de ser tachada de moralista, puede comprometerse única y exclusivamente en recomendar “la abstinencia absoluta”, mientras se tenga la condición de menor de edad legalmente sujeto a la autoridad y responsabilidad de sus padres. Recomendar, sugerir, insinuar o aun simplemente presentar algún método anticonceptivo en particular a adolescentes, además de ser arbitrario (sin la autorización de los padres) raya en lo irresponsable, dada la imposibilidad de garantizarla la eficacia absoluta de método anticonceptivo alguno. A los adolescentes que han iniciado algún tipo de práctica sexual de manera voluntaria solo se les puede recomendar acudir bajo la supervisión de sus padres a un especialista en sexualidad adolescente.

El discurso público de la educación sexual, también necesita diferenciarse de otros discursos como aquellos propios del sector bienestar (subsidio alimentario para la adolescente gestante) o el sector protección especial (protección del Estado a los menores en hogares de Bienestar Familiar); a la vez que necesita diferenciarse por género y para cada uno de los ciclos etarios más destacados en la escuela: la educación básica primaria y la educación secundaria.

Aunque se conocen ciertos contenidos teóricos diseñados desde el proyecto nacional de Educación Sexual, diferenciados inclusive por grado escolar, la práctica escolar cotidiana le ha transferido casi exclusivamente al “conferencista invitado”, (frecuentemente personal del sector salud), la total autonomía para definir las temáticas y los enfoques que se dirigen a los escolares.

El discurso de la educación sexual, bien podría construirse desde la perspectiva de la ética sexual, analizada desde sus correlaciones con el desarrollo del auto-concepto en la adolescencia, entendido éste como sumatoria de la autoimagen, la autoestima y la autoeficacia. En otras palabras, se trata de establecer las diferentes correlaciones de la conducta sexual en la adolescencia con el desarrollo psicológico integral del adolescente.

Metodología

En investigación adelantada durante el primer semestre del año 2012, sobre educación para la sexualidad en el colegio Agustín Fernández de Bogotá, se encontraron en padres de familia y docentes, discursos diferenciados por género o ciclo etario, once (11) tipos de ética aplicada a los posibles consejos que se dirigirían hipotéticamente a sus hijos y estudiantes: Además de las conocidas éticas del Autocuidado y la “responsabilidad”, se encuentran en el discurso social, la ética del Afecto, la ética de la maduración, *ética de la estabilidad*, ética de la humanización, ética del respeto, ética religiosa y/o moral, la ética del autoconocimiento entre las principales.

Se aprecia a simple vista en un primer análisis la paridad de discursos intrapersonales versus los discursos intra-personales utilizados en la educación afectiva y sexual de la comunidad educativa.

Tabla 2
Resultados Cualitativos Éticas Educación sexual

| Discursos Intra-personales | Discursos inter-personales |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • ÉTICA DE LA MADURACIÓN (Transicionalidad) • ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD • ÉTICA DE LA HUMANIZACIÓN • ÉTICA DEL AUTOCONOCIMIENTO • ÉTICA DEL AUTOCUIDADO | <ul style="list-style-type: none"> • ÉTICA RELIGIOSA Y/O MORAL ÉTICA • DEL AFECTO • ÉTICA DE LA ESTABILIDAD • ÉTICA DEL RESPETO • ÉTICA DE LA FRAGILIDAD FEMENINA |

En un segundo nivel de análisis se discriminan de manera expresa el desarrollo de los conceptos de base de acuerdo con el tipo de ética correspondiente:

Tabla 3
Éticas usadas en el discurso de la comunidad educativa sobre sexualidad en infancia y la adolescencia.

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • ÉTICA DE LA MADURACIÓN <ul style="list-style-type: none"> - Esperar el tiempo necesario y ser responsable con una persona. - No empezar a temprana edad, ser responsable cuando inicie y ser respetuoso. | <ul style="list-style-type: none"> • ÉTICA RELIGIOSA Y/O MORAL <ul style="list-style-type: none"> - Que tenga temor de Dios. - Que no sean promiscuas. • ÉTICA DEL AUTOCONOCIMIENTO <ul style="list-style-type: none"> - Conocer muy bien su cuerpo |
| <ul style="list-style-type: none"> • ÉTICA DEL RESPETO <ul style="list-style-type: none"> - Respetar a una mujer si ella quiere tener relaciones con condón. - No desvalorar la mujer, respetarla y tener claro que va a hacer. | <ul style="list-style-type: none"> • ÉTICA DEL AFECTO <ul style="list-style-type: none"> - Quererse a sí mismo y querer la otra persona - Valorar los sentimiento de la persona elegida |
| <ul style="list-style-type: none"> • ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD <ul style="list-style-type: none"> - Ser responsable - Conocer medianamente su pasado sexual, ser responsable y estar seguro. | <ul style="list-style-type: none"> • ÉTICA DEL AUTOCUIDADO <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar algún método de planificación (ANTICONCEPCIÓN) - Enfermedades de transmisión sexual |
| <ul style="list-style-type: none"> • ÉTICA DE LA HUMANIZACIÓN Y LA SUBLIMACIÓN La sexualidad es mucho más que genitalidad. “Humanice, sublime su sexualidad” | <ul style="list-style-type: none"> • ÉTICA DE LA ESTABILIDAD <ul style="list-style-type: none"> - Tener pareja estable y quererla • ÉTICA DE LA FRAGILIDAD FEMENINA “A la mujer no se le lastima.” |

Consideraciones finales

La educación afectiva y sexual, obviamente no puede darse en un vacío pedagógico-social, más que cualquier área de aprendizaje, requiere un contexto en donde las acciones pedagógicas cobren sentido. En esta propuesta se parte de los principios de la Orientación transicional, entendida como conjunto de prácticas psicológicas, sociológicas y pedagógicas, facilitadoras de la construcción de proyectos de vida éticos auténticos y sostenibles.

En este modelo integrador se propone interpretar los ciclos etarios y los ciclos de Enseñanza-Aprendizaje a partir del principio de Transicionalidad⁸ de Winnicott, como espacio transicional pedagógico que propicia la construcción social de objetos transicionales (Proyectos de vida) y que requiere también la construcción de eventos transicionales entre ciclos etarios que faciliten la maduración biopsicosocial de los escolares. *En otras palabras, se re-interpreta aquí el fenómeno de “Transicionalidad” de D. Winnicott como el conjunto de procesos biopsicosociales constituidos por tres tipos de elementos: Espacios transicionales* generadores potenciales de experiencia (*Zirlinger*) entendidos como ciclos etarios y de enseñanza, Los **Objetos transicionales** de tipo simbólico (Transiciones en la vida bio- psicosocial) entre los cuales se destacan los proyectos de vida en sí mismos como elementos simbólicos de transición por excelencia y Los **Eventos sociales transicionales** (actos de reconocimientos sociales socioafectivos).

Es en este contexto de las **transiciones bio-psicosociales** más significativas para cada escolar, en las que la escuela puede hacer una intervención contundente y oportuna aplicando la riqueza de la diferenciación del discurso pedagógico (11 enfoques éticos) en el tema, focalizado por ciclo etario, ciclo de enseñanza aprendizaje, creencias religiosas, género, orientación sexual y según el grado de aproximación al concepto de “abstinencia sexual” que manifieste cada escolar, pero sobre todo desde aproximaciones ético-existenciales desprovistas de falacias y moralismos sectarios o fundamentalistas, respetuosas de la construcción de las subjetividades propias de los escolares que les faciliten su propia construcción de proyectos de vida éticos, auténticos y sostenibles.

Referencias

- Accorinti, S. Lis. (2000). *Un Relato de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial SRL.
- Accorinti, S. (2000). *Trabajando en el aula. La Práctica de la Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Ed Manantial
- Ballester, L. (1999). *Las Necesidades Sociales. Teorías y Conceptos*. Editorial Síntesis: Madrid.
- Beck, U. (2000). *Retorno a la teoría de la sociedad del riesgo*. Boletín de la A.G.E N° 30-2000, Pàgs 9-20 Recuperado de <http://age.ieg.csic.es/boletin/30/01.pdf>
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós, Recuperado de <http://www.acms.es/web/barataria/rese%96aBar03.html>

⁸ D. Winnicott citado por Zirlinger. <http://www.elpsicoanalisis.org.ar/numero2/transicionalidad2.htm>.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Buevaventura, N.(1997) *El cuento del P.E.I.* Ed Magisterio, Santafé de Bogotá.
- De Tezanos, Araceli (1984). *¿Por qué un movimiento pedagógico?* En: Educación y Cultura N° 1. Bogotá: CEID-FECODE, julio de 1984, p. 20.
- Faciollince, Héctor Abad (2004). *Angostura*. Editorial. Seix Barral.
- García Márquez, G. (2003) *La patria amada aunque distante*. Medellín. U de Antioquia.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los Adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Althusser, Louis. (1989). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/LOUIS%20ALTHUSSER.pdf>
- Max-Neef, Manfred y otros. (1989) *Programa y reflexiones para las instituciones del mundo contrahegemónico*. En: *Sociedad civil y cultura democrática*. Santiago de Chile, p. 129.
- Max -Neef, M. (1997). *Desarrollo a Escala Humana*. Cepaur, Medellín,
- Max-Neef, M & Antonio Elizalde, A y Hoppenhayn, M., (2005). *Desarrollo a Escala Humana*. Recuperado de <http://www.neticoop.org.uy/IMG/pdf/DesEscalaHumana.pdf>
- Manfred Max-Neef. *El mundo en rumbo de colisión*. Recuperado de <http://entrelaspiedras.cl/blog/2010/06/manfred-max-neef-el-mundo-en-rumbo-de-colision/>
- Mogollón, Juan Manuel. (2004). *Saramago: “Hay que volver a la razón”*. En: UN Periódico N° 67 diciembre 5 de 2004, p. 22.
- OSPINA, William. (2010). *Preguntas para una nueva educación*. Bogotá DC, Revista Número 67.
- Rodríguez, Abel y otros. (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio/ Corporación Tercer Milenio.
- Ruiz. (2007). *El Dialogo que Somos. Ética Discursiva y Educación..* Civitas-Magisterio. Bogotá, Pag,58
- Toffler, Alvin. (1976). *La dimensión física” y “La dimensión psicológica”, en el “shock” del futuro*. Barcelona: Plaza & Janes S.A.
- Torres Ospina, Pedro, González Blanco, José Israel y otros (2009). *Salud Mental Cooperativismo y Educación*. Bogotá, editorial Códice.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Grupo Editorial Santillana.

- Félix García Moriñón (Ed) Crecimiento Moral y Filosofía para Niños. Editorial Dsclee de Brower, S.A, 1998. Bilbao, Artículo, la educación Moral en la escuela Primaria. Marie France Daniel.
- Castro, J y Otros, (2005). De eso sí se habla Una experiencia escolar en educación para el amor y la sexualidad. Editorial E.D.B. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/cursos/165/biblio/165Algunos-conceptos-grales-sobre-sexualidad.pdf>
- Winnicott, D. W. (1958). "Objetos y fenómenos transicionales. Estudio la primera posesión no-yo". Escritos de Pediatría y psicoanálisis. Barcelona: Laia. (1972) "Objetos transicionales y fenómenos transicionales". Realidad y juego. Buenos Aires: Granica Editor.

Webgrafía

- LA EROTIZACIÓN Y SU IMPACTO EN LOS NIÑOS. (3 diciembre, 2013). Recuperado de <http://pediatraldia.cl/la-erotizacion-y-su-impacto-en-los-ninos/>
- CONEXIONES: una experiencia más allá del aula [Revista en línea]. San José : Ministerio de Educación Pública, 12014 [fecha de consulta: 20 Septiembre] Publicación anual. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/educatico/revista-conexiones-2-edicion-2014>
- CRHOY - Taller para docentes sobre programa de educación sexual. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5ap7dRFHLIE#t=134>
- EL MUNDO (29 AGO 2012). Educación Sexual. *Iglesia católica y Gobierno de COSTA RICA se enfrentan por educación sexual Obispos consideraron el programa dañino y gravemente hedonista.* Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/elmundo/iglesia-catolica-y-gobierno-de-costa-rica-se-enfrentan-articulo-371073>
- EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN SEXUAL DEBUTA EN LAS AULAS. (11 de Febrero de 2013). Recuperado de <http://www.crhoy.com/programa-de-educacion-sexual-debuta-en-las-aulas-esta-semana/>
- LA CONFERENCIA EPISCOPAL DE COSTA RICA (CECR), criticó el programa de educación sexual propuesto por el Gobierno debido a su contenido hedonista y promoción de la ideología de género entre los estudiantes. San José, (30 Ago. 2012). (ACI/EWTN Noticias). Recuperado de <https://www.aciprensa.com/noticias/costa-rica-critican-clases-de-educacion-sexual-por-hedonistas-e-ideologizadas/>
- LA EXPERIENCIA SUECA EN EDUCACIÓN SEXUAL. (06 de Agosto de 2013). Recuperado de <http://www.isfem.cl/proyectos-de-ley/131-la-experiencia-sueca-en-educacion-sexual.html>
- Maioli, E. Moda, cuerpo e infancia. Una indagación exploratoria sobre la erotización del cuerpo femenino a partir de las modalidades de la moda infantil. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyecto graduacion/archivos/1247.pdf



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

POLEMICAS CLASES DE EDUCACION SEXUAL. 19 de Febrero de 2012. Recuperado de <http://www.noticiascaracol.com/informativos/septimodia/video-258026-polemicas-clases-de-educacion-sexual>

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SEXUAL (MEP).(Octubre 2012). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YOOziYVtTFs>

PROGRAMA DE ESTUDIO DE “EDUCACIÓN PARA LA AFECTIVIDAD Y LA SEXUALIDAD INTEGRAL” MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA.REPUBLICA DE COSTA RICA. Recuperado de <file:///C:/Users/AMILKAR/Downloads/Educaci%C3%B3n%20para%20la%20Afectividad%20y%20la%20Sexualidad%20Integral%20CSE.pdf>

REALIDADES Y BRECHAS EN LA EDUCACIÓN SEXUAL. (2 de agosto de 2012). Recuperado de http://www.nacion.com/archivo/Realidades-brechas-educacion-sexual_0_1284471713.html

SIN PRESERVATIVO: NI PIO. Campaña publicitaria promocional del uso del condón en población adolescente. (video de You Tube). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sL-56pekjq0>

El acceso de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas a la educación superior estatal, caso de la Universidad de Costa Rica

Licda. Lisbeth Alfaro Vargas
Pamela Guevara Alfaro

Resumen. Como parte de los desafíos del profesional en Orientación a lo largo de estos 50 años en nuestro país, ha estado el desarrollo de nuevos servicios y estrategias de atención de poblaciones socialmente vulnerables. Unas de estas poblaciones es la de las personas que presentan una condición de discapacidad o que presentan necesidades educativas, las cuales por la aplicación de normas internacionales y nacionales, han podido cada vez más, integrarse al sistema educativo nacional. La Universidad de Costa Rica es considerada pionera en esta atención, y desde los años 70s se encuentra información sobre servicios ofrecidos por diferentes profesionales y principalmente de Educación Especial a esta población. En el ámbito universitario como resultado de la aplicación de la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobada en 1996, se exige a las instituciones de educación superior brindar servicios específicos a esta población. Para el año 1996 según resolución de Rectoría R-1748-96 se define trasladar los servicios de atención de esta población a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y en específico en el año 2000, a la Oficina de Orientación. Es en este momento que se integra al profesional de Orientación en el CASED, para trabajar conjuntamente con el profesional de Educación Especial de manera que se lograra una mayor vinculación con las otras instancias universitarias y se generaran nuevos servicios que atendieran aspectos más integrales de esta población y no sólo lo específico de su discapacidad. Se exponen los servicios que brinda la Universidad de Costa Rica a esta población y la intervención del profesional de Orientación en esta atención.

Palabras claves. Discapacidad, admisión, adecuaciones, servicios, acceso, equiparación de oportunidades, equidad, Orientación.

Introducción

Esta ponencia expone la práctica profesional del Orientador en el ámbito de la Educación Superior y específicamente en la prestación de servicios para la atención de la población estudiantil con discapacidad y/o necesidades educativas, que visualizan y eligen la Universidad de Costa Rica como su opción para realizar estudios universitarios y completar una carrera. Se presenta una descripción de las diferentes acciones que se realizan desde el quehacer de la Oficina de Orientación en su Unidad Operativa el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED) con participación del profesional en Orientación. Se expone la normativa que avala esta atención y se presentarán datos sobre la población que se atiende en la prestación de servicios específicos.

Marco teórico

Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED)

El CASED es una unidad operativa de la **Oficina de Orientación, la cual** desarrolla diversos proyectos y servicios enmarcados en cuatro ejes de trabajo: desarrollo personal, desarrollo académico, desarrollo vocacional-ocupacional y el de accesibilidad que tiene como misión coadyuvar en la construcción de respuestas a las necesidades inherentes al desarrollo integral de la población estudiantil, durante su admisión, permanencia y graduación, favoreciendo la accesibilidad y el desarrollo de sus potencialidades.

Para el logro de su misión la Oficina de Orientación define la atención de la población universitaria a lo largo de tres macroprocesos

- “Admisión: conjunto de acciones enmarcadas dentro del proceso de ingreso del estudiante a la Universidad de Costa Rica y sus diferentes etapas, a saber: inscripción en la prueba de aptitud académica, aplicación en prueba, obtención de resultados, concurso a carrera y aceptación en una carrera.
- Permanencia: conjunto de acciones que contribuyen a la consolidación del ingreso a carrera (matrícula) por parte del estudiante y una continuación satisfactoria de ésta hasta la conclusión del plan de estudios.
- Graduación: conjunto de acciones que se dirigen a los estudiantes que se encuentran en el último período del plan de estudios, hasta la obtención de un título universitario. Se plantean en esta etapa, relaciones con el posgrado, becas de estudio y mundo del trabajo”. (Plan de Trabajo, Oficina de Orientación, 2000:35).

Desarrollando las acciones específicas del eje de Accesibilidad está como responsable principal el CASED, que es la instancia responsable de promover en la Universidad la provisión de los medios necesarios para garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades a los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, mediante servicios de apoyo, información, capacitación y participación dirigidos a la comunidad universitaria en procura de la construcción de un proyecto de vida personal.

Modalidad de trabajo y equipo de trabajo

Se realiza mediante la modalidad de equipo interdisciplinario y multidisciplinario en coordinación con la Oficina de Orientación y sus unidades operativas, con la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y con diversas instancias intra y extra universitarias.

El equipo de trabajo está compuesto por una Orientadora- Jefatura), una Psicóloga, 1 y1/2 tiempo de Educadoras Especiales, intérpretes de Lenguaje de Señas Costarricense, una secretaria, una funcionaria a cargo de apoyo técnico y administrativo del proceso de admisión

con adecuación, estudiantes facilitadores y tutores (un total de 262 horas estudiante y asistente designadas a estudiantes universitarios que apoyan a la población con discapacidad), un especialista en orientación y movilidad (Servicios profesionales) y una especialista en audición (Servicios Profesionales).

Servicios ofrecidos por CASED

Para la definición de los servicios se mantiene un diálogo constante con la población usuaria de manera que estos respondan a sus requerimientos, como lo son:

- Apoyo en el proceso de admisión. (Inscripción, valoración y aplicación de la PAA).
- Capacitación y asesoría sobre accesibilidad y discapacidad a la comunidad universitaria en general y a instancias externas que lo solicitan.
- Valoración para la adscripción al art.37 del Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (RRAE, 2001), para la aplicación de las adecuaciones de acceso y curriculares en la universidad, respondiendo al macroproceso de permanencia.
- Participación en los Equipos de Apoyo definidos en el art.37 del RRAE (2001), para la definición de las adecuaciones conjuntamente con los docentes de carrera.
- Servicios de apoyo académico por medio de la designación de estudiantes para la: grabación lectura y digitación de textos, toma de apuntes, asistencia personal, tutoría de materias.
- Servicios de apoyo especializado por medio de las especialistas para: transcripción de material en Braille y escaneo para trabajo en JAWS, apoyo para el acceso a la tecnología, apoyo para la orientación y la movilidad de los y las estudiantes dentro y en los alrededores del campus universitario, servicio de interpretación en LESCO y otros que sean requeridos.
- Préstamo de equipos como grabadoras digitales, lámparas, juegos de mesa adaptados, máquinas perking y se tienen bastones y una silla de ruedas para emergencias que se les presenten a los estudiantes.
- Servicios de atención profesional en Orientación Vocacional (CASED-COVO), Psicología y Educación Especial.

Participación en comisiones, proyectos e investigaciones

- A. “Accesibilidad en la permanencia de estudiantes con necesidades educativas, asociadas o no a discapacidad: Sede Rodrigo Facio”, que tiene como producto final la creación de una Guía de Accesibilidad a la UCR. (CASED-INIE-EOEE).



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- B. “Articulación con Sedes Regionales y Recintos en materia de accesibilidad” (CASED-Sedes Regionales).
- C. Participación en el Trabajo Comunal Universitario “Potencializando habilidades lingüísticas y lógico matemáticas en la población sorda” (CASED-IIP-EOEE).
- D. Participación del personal del CASED en diversas comisiones institucionales y fuera de la universidad, aportando sobre el tema de accesibilidad y discapacidad.

Las funciones del profesional de Orientación en el quehacer de CASED

En el CASED, el profesional en Orientación tiene a cargo desde el año 2008 la coordinación y dirección del equipo de trabajo, equipo integrado por un profesional de Psicología, otro profesional en Orientación que cumple funciones de apoyo técnico y administrativo en el proceso de admisión conjunta, cuatro profesionales de Educación Especial, una funcionaria de apoyo administrativo, intérpretes de LESCO y por estudiantes de la universidad que son designados para apoyar a la población estudiantil en diversas tareas.

Principalmente, entre las funciones definidas están el poder visualizar el quehacer general del centro, estableciendo una vinculación permanente con diversas instancias universitarias y fuera de ella, que desarrollan acciones que apoyan y aseguran la accesibilidad a la universidad. Como parte de esto se tiene la representación permanente ante la Comisión Institucional en Materia de Discapacidad CIMAD-UCR, la participación permanente en la Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior CIAES-CONARE de la cual tiene la coordinación durante este año, integrante del grupo Profesional de Orientadores a cargo de las acciones del Eje Vocacional Ocupacional de la Oficina de Orientación y parte del Consejo Asesor de la misma. Le corresponde también la coordinación permanentemente con otras instancias que están presentes en los procesos cotidianos del CASED tales como las autoridades, docentes y administrativas de las diferentes Unidades Académicas, con el personal del Sistema de Bibliotecas, específicamente con las encargadas del Programa de Bibliotecas Accesibles, Personal de Oficina de Registro y el Instituto de Investigaciones Psicológicas, entre otras.

Una vez por semana brinda atención a estudiantes en orientación vocacional y ocupacional en el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional COVO y se participa de proyectos generales de la Oficina de Orientación o institucionales como lo es la Visita a Colegios, Feria Vocacional, Feria del Empleo, coordinación de aplicación del examen de Admisión entre otros.

Marco jurídico

La Universidad de Costa Rica para la atención de la población con discapacidad en los diferentes macroprocesos, se ha basado en las diferentes normas tanto internacionales como nacionales que definen una legislación de respeto a los derechos y la equiparación de oportunidades. Unidas a estas se definen normas y políticas internas para su aplicación.

| | |
|------|---|
| 1974 | Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. |
| 1995 | Políticas Institucionales en el Campo de la Discapacidad. |
| 1996 | Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. |
| 2001 | Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (reforma). |
| 2003 | Reglamento del Proceso de Admisión mediante Prueba de Aptitud Académica. |
| 2007 | Convención de los derechos de las personas con discapacidad Ratificada como LEY 8661 en Costa Rica en 2008. |
| 2010 | Políticas de la Universidad de Costa Rica 2010-2014. |

Se retoma la definición de discapacidad planteada en la Convención de los derechos de las personas con discapacidad y ratificada como Ley 8661 en Costa Rica en 2008 en donde

...la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.
(Ley, 8661, p. 1)

Respondiendo a la definición de discapacidad dada, el desarrollo de servicios de atención a esta población, debe responder ofreciendo una equiparación de oportunidades real que permita la equidad en la admisión y la permanencia en la universidad.

Macroproceso de admisión

Comisión interuniversitaria de acceso a la educación Superior (CIAES)

Para atender las acciones referentes al macroproceso de admisión, la UCR coordina y ejecuta de manera coordinada con las otras universidades públicas las acciones para la atención de la población estudiantil que quiere ingresar a la educación superior pública, haciendo un trabajo coordinado desde esta comisión a partir del año 2006.

Esta es una de las comisiones del área de Vida Estudiantil del Consejo Nacional de rectores CONARE que inició su trabajo en el año 1995, la cual está a cargo del proyecto de “Articulación de políticas de accesibilidad, a la Educación Superior”, conformada por representantes de los Programas de Servicios para la Atención de las Personas con Discapacidad



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

de las cuatro universidades estatales del país. Estos programas pertenecen a las Vicerrectorías de Vida Estudiantil de cada universidad, y en el caso de la UNA a la Vicerrectoría Académica. En cada caso, estos son: Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad del ITCR, Programa Servicios a Estudiantes con Discapacidad de la UNED, UNA Educación de Calidad de la Universidad Nacional y el Centro de Asesoría y Servicios al Estudiante con Discapacidad CASED de la UCR.

El objetivo principal de la CIAES es promover la equiparación de oportunidades para el acceso a la educación superior de la población que presenta Discapacidad y/o necesidades educativas.

1. Proceso de inscripción

Para apoyar este proceso en forma conjunta intervienen diferentes instancias, las cuales tienen una participación importante en el proceso, entre estas están: Sub-Comisión de Calendario de Admisión, Comisión de Jefes de Registro del CONARE, personal de ventanilla de las Oficinas de Registro e Información de las diferentes universidades estatales, Comisión de Visita a Colegios (COMVISOSVI) y la Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior (CIAES).

Todos los solicitantes que eligen la Universidad de Costa Rica (UCR) como su opción de estudios deben inscribirse y realizar la prueba de admisión, conocida como Prueba de Aptitud Académica (PAA) y en el caso específico de aquellos que solicitan adecuaciones para la aplicación, deberán solicitarlo al momento de la inscripción y presentar la documentación requerida para ello (fórmula de inscripción, carta de solicitud, comprobante de adecuaciones del colegio y/o diagnóstico específico), todos estos requisitos el solicitante los encontrará en el folleto informativo que contiene lo requerido por cada universidad.

Para tener acceso a la realización de esta prueba, la población estudiantil debe completar una única solicitud de inscripción, junto al pago del derecho de realización de la prueba a cada universidad.

Definir un proceso integrado conlleva el facilitar a la población solicitante los trámites a realizar, en el caso de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas todavía más, ya que antes de la implementación de esta modalidad, cada estudiante que solicitaba adecuación, debía realizar tres trámites distintos, uno por cada universidad y en algunos casos participar de tres entrevistas diferentes para la valoración de su solicitud.

El solicitante puede realizar esta inscripción, vía presencial o por medio de la WEB, utilizando el Sistema de Admisión Universitaria SAU cumple con los requerimientos de accesibilidad indispensables para su uso por personas con discapacidad, situación que ha sido coordinada con los Jefes de Registro y con las integrantes de la CIAES con el desarrollo de un módulo de adecuaciones.

Histórico de la población estudiantil que solicita adecuaciones para la aplicación de la Prueba de Aptitud Académica de la UCR con adecuaciones

| Años | Total de solicitudes |
|-------------|---|
| 1996 | 20 Aprobación Ley 7600 |
| 1997 | 43 |
| 1998 | 65 |
| 1999 | 69 |
| 2000 | 118 |
| 2001 | 248 |
| 2002 | 251 |
| 2003 | 533 |
| 2004 | 547 |
| 2005 | 545 |
| 2006 | 989 Inicio del proyecto de Admisión Conjunta CIAES |
| 2007 | 1018 |
| 2008 | 1181 |
| 2009 | 1309 |
| 2010 | 1426 |
| 2011 | 1483 |
| 2012 | 1608 |
| 2013 | 1537 |
| 2014 | 1655 (al 27/6/2014) |

Fuente: CASED y PAA.

Total de solicitantes con adecuación a la PAA para la UCR (por sexo)

| Sexo | 2013-2014 | 2014-2015 |
|--------------|------------------|------------------|
| Masculino | 854 | 966 |
| Femenino | 683 | 689 |
| Total | 1537 | *1655 |

*Datos al 27/6/2014. *Fuente:* CASED y PAA.

En este cuadro se puede observar que la cantidad de hombres es más alto que el número de mujeres que han solicitado adecuación a la PAA inscritos para la UCR.

2. Revisión conjunta de solicitudes

El proceso de revisión conjunta de solicitudes para la aprobación de adecuaciones en la aplicación del examen de admisión, tiene como objetivo hacer una valoración de las necesidades que la población solicitante presenta relacionada a su funcionalidad para la realización de la Prueba de Admisión.

La revisión conjunta es llevada a cabo por especialistas de las diferentes universidades siendo coordinado este proceso por integrantes de la CIAES, se realiza por medio de la revisión de documentación probatoria presentada por quienes solicitan la prueba, determinando la pertinencia de las adecuaciones que cada solicitante requiere, realizando algún otro tipo de verificación vía telefónica, por medio de correo electrónico y en algunos casos, por medio de entrevistas presenciales o telefónicas.

Las adecuaciones que se establecen para las personas con discapacidad y/o necesidades educativas que así lo solicitan, son de acceso y no significativas, por lo que, la prueba no sufre ninguna variación a nivel de contenidos, aplicándose a la población solicitante con adecuación la misma prueba de admisión que al resto de solicitantes al Examen de Admisión.

Como parte de este proceso, se realizarán verificaciones telefónicas de ser necesarias y se convocarán a entrevistas presenciales a estudiantes en cuyo caso se requiere mayor información.

La CIAES definió áreas de atención con base en las cuales se les aplican las adecuaciones y se organizan los grupos de aplicación de la PAA, las cuales se mencionan a continuación:

- Aprendizaje (aprendizaje lento, dislexia, discalculia entre otros).
- Déficit Atencional.
- Emocional/ psicológica/ psiquiátrica.
- Motora.
- Sistémica (situaciones de salud).
- Auditiva.
- Visual.
- Múltiple.

Como ejemplo de esto tenemos el siguiente cuadro:

Total de solicitantes con adecuación a la PAA para la UCR (por área)

| Área | 2013-2014 | 2014-2015 |
|------------------------------------|-------------|--------------|
| Aprendizaje | 1187 | 1282 |
| Déficit atencional | 108 | 130 |
| Motora | 35 | 30 |
| Visual | 57 | 57 |
| Auditiva | 27 | 34 |
| Emocional/Psicológica/Psiquiátrica | 83 | 80 |
| Sistémica | 31 | 34 |
| Múltiple | 9 | 8 |
| Total | 1537 | *1655 |

*Datos al 27/6/2014. Fuente: CASED y PAA.

En este cuadro dividido por áreas de atención, se puede observar que en dos años diferentes se mantiene alto el número de solicitantes de las áreas de aprendizaje y Déficit Atencional; siendo precisamente el área más alta la de aprendizaje en que los y las solicitantes no presentan documentos probatorios de su condición y la información brindada desde los colegios es poco clara, lo que dificulta la definición de adecuaciones.

Luego de esto, a cada estudiante según su condición y nivel de funcionalidad se le asignan adecuaciones para la aplicación de la PAA que como se mencionó buscan responder a su funcionalidad con relación a la PAA.

Entre las adecuaciones que se aprueban para la aplicación de la prueba de admisión, de acuerdo a la necesidad educativa, las más comunes son:

- Otorgar tiempo adicional para la realización de la prueba (30' o 60').
- Permitir el uso de calculadora con operaciones básicas (parlante si se requiere).
- Aplicación en grupos pequeños o individualmente.
- Ubicación especial en el aula donde se realiza la prueba (adelante, atrás, cerca o lejos de puertas y ventanas, entre otras).
- Ampliación y tipo especial de letra de la prueba.
- No completar la hoja de lectora óptica.
- Acceso al espacio físico y mobiliario adaptado.
- Prueba en Lengua de Señas Costarricense, en Braille u oral según la discapacidad que se presenta.

- Reposición de tiempo por descansos.
- Otras específicas para estudiantes con necesidades educativas que responden a problemas emocionales, discapacidad visual o auditiva.

3. Entrega de citas para la aplicación de la PAA

Una vez finalizado el proceso de Revisión Conjunta, se procede a hacer la digitación y revisión de inconsistencias y toda la información se ingresa en el Sistema Aplicaciones Estudiantiles (SAE), en el cual también se integró un módulo específico de adecuaciones, y es desde este sistema SAE, que se da el acceso al Instituto de Investigaciones Psicológicas con la información de la adecuaciones aprobadas para que se proceda a la organización de los grupos y las sedes de aplicación.

Se imprimen las citas de adecuaciones aprobadas, teniendo posibilidad de presentar apelación de no estar de acuerdo con la asignación y se le hace llegar junto con el folleto de práctica para el examen de admisión en un formato accesible según los requerimientos de cada estudiante.

4. La Prueba de Aptitud Académica (PAA) y su aplicación

La Prueba de Aptitud Académica (PAA) de la Universidad de Costa Rica, es un instrumento psicométrico que tiene como objetivo medir las habilidades de razonamiento que tienen relación con el rendimiento académico en el área de la educación universitaria. La prueba posee ítems relacionados con destrezas de inducción, deducción, categorización, causalidad, análisis, comprensión de lectura, pensamiento lógico, etc. (Rojas y Alfaro, 2014).

La prueba tiene sus orígenes en 1957, cuando la universidad, debido al alto grado de deserción que se experimentaba en ese momento, detecta la necesidad de tener un indicador de aptitud de las personas aspirantes a ingresar a cursar una carrera a la UCR. Se inició desde entonces un proceso de trabajo en el tema, dando como resultado, desde el año 1970, la aplicación de la prueba de admisión, tiempo durante el cual ha evolucionado. (Rojas y Alfaro, 2014). Además a partir del año 1980 se definen adecuaciones para la aplicación de la PAA para asegurar la equiparación de oportunidades en el acceso, definiéndose éstas en coordinación con el personal del Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED), a cargo de hacer la valoración para conocer los requerimientos de la población solicitante.

Esta prueba de aptitud consta de dos componentes: el matemático y el verbal, estando este último dividido en los sub componentes de comprensión de lectura y complete de oraciones.

Los ítems son desarrollados por un grupo de especialistas del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica (IIP) y depurados a través de la aplicación de criterios científicos que permiten contar con un grado adecuado de confiabilidad y validez (Instituto de Investigaciones Psicológicas, 2007).

Se integran en el caso de la definición de ítemes para solicitantes con discapacidad visual y auditiva especialistas de estas áreas.

El proceso de aplicación de la PAA de la UCR, se ajusta a la legislación actual en materia de discapacidad, de forma que se puedan brindar las adecuaciones necesarias en su aplicación a las personas que así lo requieran, respondiendo a los principios de igualdad y equiparación de oportunidades, su aplicación se hace en las diferentes sedes universitarias retomando el lugar de procedencia y si es requerido por la condición del o la solicitante se hace la aplicación en el hogar.

Para la obtención del Promedio de admisión se retoman dos variables: 1) la nota de presentación del colegio, que se calcula con base en ciertas materias del cuarto ciclo de educación diversificada. 2) El resultado de la PAA propiamente dicha. Este promedio de admisión con el cual los aspirantes concursan para ingreso a carrera se transforma de una escala 0- 100 a una de 200-800. Luego se ordena a todos los aspirantes con base en su promedio de admisión para elegir a aquellos con los mejores promedios tomando en consideración los cupos disponibles de la Universidad.

Quienes obtengan el Promedio de Admisión que los califica como elegibles (mayor o igual a 442), podrán concursar por el ingreso a carrera y recinto en la Universidad de Costa Rica. La población no elegible (menor a 442) no podrá concursar por el ingreso a una carrera.

La condición de elegible no significa que la persona solicitante se encuentre admitida en la Universidad de Costa Rica, sino que le permite concursar por el ingreso a un recinto y carrera de pregrado y grado en la Universidad de Costa Rica. Con el informe del Promedio de Admisión obtenido recibirá la documentación e instrucciones necesarias para concursar por el ingreso a un recinto y carrera y el periodo establecido por la Universidad para ello.

La vigencia del Promedio de Admisión es de dos años consecutivos y le permite a la persona elegible, concursar con dicho promedio para el ingreso a una carrera y recinto en los dos años consecutivos al de la obtención.

Otros datos sobre población solicitante

Solicitantes con adecuación a la PAA por provincia (UCR)

| Provincia | 2013-2014 | 2014-2015 |
|----------------|-------------|--------------|
| San José (1) | 652 | 664 |
| Alajuela (2) | 251 | 292 |
| Cartago (3) | 241 | 276 |
| Heredia (4) | 237 | 245 |
| Guanacaste (5) | 59 | 64 |
| Limón (7) | 53 | 52 |
| Puntarenas (6) | 44 | 62 |
| Total | 1537 | *1655 |

*Datos al 27/6/2014. Fuente: CASED y PAA.

En el cuadro anterior podemos ver comparativamente los datos de inscripción de los años 2013 y 2014 en donde se da un incremento de 118 solicitudes.

Cantidad de colegios con solicitantes a la PAA con adecuación según tipo de colegio (UCR)

| Tipo de colegio | Cantidad de colegios 2013-2014 | Cantidad de colegios 2014-2015 |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Público | 261 | 271 |
| Privado | 111 | 118 |
| Subvencionado | 17 | 18 |
| Educación Abierta del exterior | 4 | 3 |
| | 1 | 1 |
| Total | 394 | *411 |

*Datos al 27/6/2014. Fuente: CASED y PAA.

Teniendo lo datos de los colegios con respecto a la población solicitante con adecuación a la PAA, tenemos que los datos correspondientes señalan que, la población que solicita la PAA para la UCR y con adecuación, en su mayoría proviene de colegios públicos y privados. Además se puede observar el aumento de instituciones, con respecto al año pasado, al igual que la cantidad de solicitantes.

Colegios con población solicitante de adecuación a la PAA según número de estudiantes (UCR)

| Número de solicitantes por colegio | Colegios 2013-2014 | Colegios 2014-2015 |
|------------------------------------|--------------------|--------------------|
| 1-5 | 310 | 322 |
| 6-10 | 49 | 56 |
| 11-15 | 21 | 18 |
| 16-20 | 10 | 8 |
| 21-25 | 3 | 2 |
| 26-30 | 0 | 3 |
| 31+ | 1 | 2 |
| Total | 394 | *411 |

Datos al 27/6/2014. Fuente: CASED y PAA.

El cuadro presenta el número de solicitantes que se inscriben a la PAA con adecuación por colegio. Se puede observar, que en el caso de este año 2014 en 33 colegios la población por colegio que solicita adecuación es mayor de 11 estudiantes e inclusive en dos colegios la cifra supera los 31 estudiantes.

Macroproceso de permanencia

Una vez que la población solicitante que requiere adecuación concursa e ingresa a alguna carrera, el personal de CASED les convoca a una sesión de inducción, en donde se le explica a la población, la aplicación de la normativa universitaria y se le dan a conocer los diferentes servicios ofrecidos por la universidad para garantizar la equiparación de oportunidades.

Se les informa sobre el requerimiento de adscripción al artículo 37 del RRAE (2001), según el cual, el personal del CASED deberá valorar y aprobar la solicitud de aplicación de adecuaciones de la población, informándose a la dirección de la Unidad Académica de empadronamiento quien convoca y preside un Equipo de Apoyo, integrado por profesores de los cursos matriculados, una persona especialista del CASED y el/la estudiante, en donde se definen conjuntamente las adecuaciones a ser aplicadas, estas adecuaciones deberán responder al requerimiento de cada estudiante y reforzadas por el criterio técnico de la persona especialista del área específica, podrán variar para cada estudiante dependiendo del curso matriculado.

La UCR según el Art. 3 del RRAE (2001), en su inciso x define el tipo de adecuaciones que se aplicarán y plantea que esta flexibilización debe responder a las características, potencialidades y necesidades de cada estudiante, y no implica la eliminación de cursos ni de contenidos de los mismos sino, más bien, una priorización y reorganización de ellos, de tal manera que el estudiante pueda enfrentar con éxito su proceso de aprendizaje.

Cuadro de admisión de estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas en la UCR

| Año | Cantidad de estudiantes admitidos |
|------|-----------------------------------|
| 2010 | 106 |
| 2011 | 136 |
| 2012 | 164 |
| 2013 | 178 |
| 2014 | 165 |

Fuente ORI-CASED.

Este cuadro hace referencia del total de estudiantes que al final se presentó a realizar la PAA y que fueron admitidos en alguna carrera de la Universidad de Costa Rica. Sin embargo es importante aclarar que no todos se adscriben al Art.37 del RRAE (2001), pues consideran no ocupar la adecuación más, o porque no presentan ningún atestado de su condición.

Población atendida

La población que recibe servicios es aquella entonces que se adscribe al artículo 37 del RRAE (2001). Para el I Ciclo lectivo 2014 son atendidos 458 estudiantes admitidos en las diferentes sedes universitarias de la Universidad y que se visualizan en el siguiente cuadro:

**Población total estudiantil adscrita al Artículo 37 del
Reglamento de Régimen Académico Estudiantil en la Universidad de Costa Rica**

| Recinto | Aprendizaje | DA | Emocional | Visual | Auditiva | Sistémica | Múltiple | Motora | Total |
|-------------------------|-------------|-----------|------------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|------------|
| Rodrigo Facio | 87 | 83 | 108 | 54 | 14 | 23 | 1 | 33 | 403 |
| Recinto de Golfito | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sede de Guanacaste | 3 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| Recinto de Guápiles | – | – | – | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| Sede de Occidente | 3 | 6 | 2 | 7 | 1 | 2 | 0 | 6 | 27 |
| Sede Interuniversitaria | 6 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| Sede de Limón | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Sede del Pacífico | 0 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 9 |
| Totales | 99 | 94 | 113 | 67 | 16 | 25* | 2 | 42 | 458 |

Fuente: CASED I-2014 *remite a condiciones de salud.

En el caso de la población que sigue estudios en la Sede Rodrigo Facio que es la más grande, con 403 estudiantes atendidos, 200 son hombres y 203 mujeres. En la sede Rodrigo Facio tenemos la ubicación de la población estudiantil en las siguientes áreas académicas, según carrera de estudios:

| Áreas de empadronamiento según carrera | Estudiantes |
|---|-------------|
| Artes y Letras | 43 |
| Ciencias Sociales | 70 |
| Ciencias Económicas | 61 |
| Educación | 71 |
| Ciencias Básicas | 24 |
| Salud | 43 |
| Ciencias Agroalimentarias | 22 |
| Ingeniería | 65 |
| Posgrados en Discapacidad y Lingüística | 4 |
| Total | 403 |

Fuente: CASED-I Ciclo 2014.

Este cuadro corresponde la población universitaria adscrita al artículo 37, según área académica correspondiente a la carrera de inscripción.

Comisión Institucional en Materia de Discapacidad (CIMAD-UCR)

Se cuenta también al interno de la universidad con la Comisión Institucional en Materia de Discapacidad (CIMAD-UCR) que tiene como misión, asesorar a la comunidad universitaria en materia de discapacidad, a efecto de coordinar acciones que propicien un entorno accesible y una universidad inclusiva, bajo un enfoque social y de derechos humanos. En esta Comisión se hallan representados las diferentes instancias que desde su quehacer pueden aportar a hacer real una universidad verdaderamente accesible para todas y todos.

Conclusiones

- La participación activa de profesionales en Orientación de la Universidad de Costa Rica ha venido generando prácticas inclusivas para la atención de la población con discapacidad que eligen esta casa de estudios para seguir una carrera.
- En la atención y desarrollo de servicios dirigidos a personas con discapacidad, es necesario el trabajo en equipo de las diferentes instancias de cada institución, de manera que asuma cada una lo que le corresponde en la temática de accesibilidad y discapacidad.
- El requerimiento de atención de nuevas poblaciones socialmente vulnerables como lo es la población con discapacidad y/o necesidades educativas, presenta un reto para el profesional en Orientación en el desarrollo de nuevos servicios y estrategias de atención en los diferentes ámbitos laborales.
- Se da el requerimiento de una actualización teórica constante de parte del profesional en Orientación, que permita una atención de calidad al usuario que solicita sus servicios.
- El fortalecer el trabajo en equipo interdisciplinario por parte del profesional en Orientación le permitirá una intervención integral de más calidad con los usuarios con discapacidad que requieran su atención.
- El papel de la Oficina de Orientación con participación de su unidad operativa CASED es fundamental en el desarrollo del proceso de admisión a la UCR, velando para que este se realice con equidad y atendiendo los requerimientos de quienes se acercan.
- Debe ser de análisis prioritario de parte del Profesional en Orientación, las posibles razones por las que la población joven con discapacidad que solicita su ingreso a la educación superior es tan poca y no es representativa del total de la población con discapacidad en edad de ingresar a seguir estudios universitarios.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Recomendaciones

- Fortalecer permanentemente por parte de la Universidad de Costa Rica, prácticas inclusivas para lograr una mejor atención de la población con discapacidad en los macroprocesos de admisión y permanencia con equidad atendiendo los requerimientos de las poblaciones.
- Que las escuelas formadoras de los Profesionales en Orientación ofrezcan opciones de actualización para sus graduados, que les permitan fortalecer las áreas de menos fuertes profesionalmente y puedan dar atención con sentido ético a la población con discapacidad en los diferentes ámbitos laborales en que se desempeñan.
- Continuar los esfuerzos con apoyo del Profesional en Orientación para que la población estudiantil con discapacidad en edad de ingresar a la universidad, cuente con los apoyos y servicios necesarios a nivel de educación primaria y secundaria y puedan cumplir la meta de ingreso a la educación superior.
- Dar prioridad en la atención de la construcción del Proyecto de Vida de las poblaciones socialmente vulnerables y en especial de la población con discapacidad, para su integración real a la sociedad.

Referencias

- Asamblea Legislativa (1996). *Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. San José, Costa Rica.
- Ley 8661. *Aprobación de la convención de los derechos de las personas con discapacidad*. San José, Costa Rica. (2008).
- Cabrera, Jorge Mario (2006). *Posibilidades de estudio en la Educación Superior Estatal de Costa Rica en el 2006*. Consultado en junio, 14, 2007 en www.conare.ac.cr
- Murillo, Soledad (1992). *Evolución histórica, conceptual y práctica de la rehabilitación en Costa Rica 1940-1990* (Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica).
- Rojas, L. y Alfaro, L. (2014) *Análisis de la sobrevivencia para la estimación de tiempo adicional como adecuación para la aplicación en una prueba estandarizada*. Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 51(1), 135-155.
- Universidad de Costa Rica Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (2014). *Plan de Trabajo*.
- Universidad de Costa Rica Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (2014). *Documento informativo sobre el CASED*.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Universidad de Costa Rica Consejo Universitario (1974). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*.

Universidad de Costa Rica Consejo Universitario (2001). Reglamento de Régimen Académico Estudiantil de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

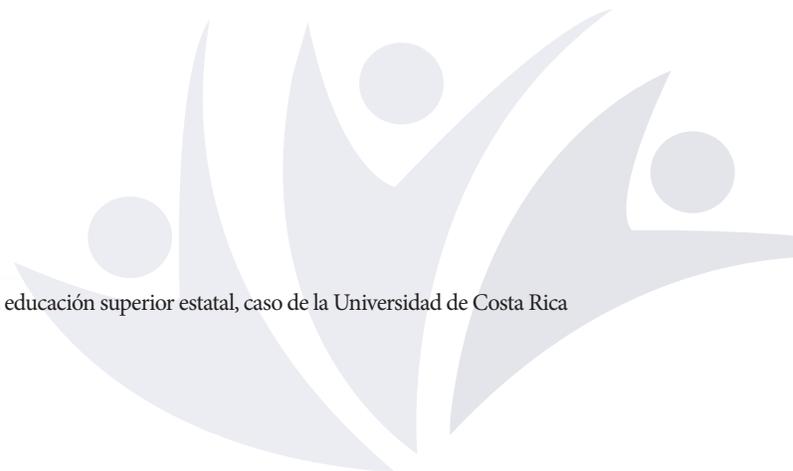
Universidad de Costa Rica Consejo Universitario (2003). *Reglamento del Proceso de admisión mediante Prueba de Aptitud Académica*. San José, Costa Rica.

Universidad de Costa Rica, Consejo Universitario (2008). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2010-2014*.

Universidad de Costa Rica, Oficina de Registro e Información (2014). *Folleto de inscripción a las Universidades Estatales*.

Universidad de Costa Rica, Oficina de Registro e Información (2014). *Información del Proceso de Admisión a la UCR*. Consultado en junio, 01, 2014 en http://ori.ucr.ac.cr/web_adm/instruc/proc_adm_UCR-ad1-ad2.pdf

Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas (2014). *Descripción de la Prueba de Aptitud Académica*. Consultado en junio, 01, 2014, en http://ori.ucr.ac.cr/web_adm/instruc/proc_adm_UCR-ad1-ad2.pdf



El modelo sistémico en el trabajo con familias desde la Orientación familiar: Algunas consideraciones teóricas y recomendaciones prácticas

M. Sc. Roxana Chinchilla Jiménez

Resumen. El siguiente documento es una síntesis de trabajo con familias desde la Orientación Familiar y de algunos referentes teóricos utilizados en la Terapia Familiar sistémica para el trabajo con estas. Esta forma de estudiar las familias donde son vistas como un todo en interacción, da una nueva forma de entender el comportamiento de cada uno de los miembros a partir de la interacción de estos, y así todos y todas son parte de la familia y a su vez la familia les forma a todos y todas. También se plantea el favorecimiento del sistema familiar desde el modelo circunplejo de Olson en las tres áreas de evaluación que el modelo plantea, como son la cohesión familiar, la adaptabilidad y la comunicación. El profesional de Orientación trabajando cada una de estas, o de forma combinada puede favorecer los sistemas familiares. En la parte final del documento están algunas recomendaciones prácticas desde la experiencia del trabajo con familias.

Palabras claves. Orientación Familiar, terapia familiar sistémica, cohesión, adaptabilidad, comunicación, sistemas familiares, facilitador facilitadora en Orientación.

La Orientación como disciplina desde su nacimiento a principios del siglo pasado, estuvo enmarcada por grandes hechos sociales que marcan el inicio de la Orientación estos hechos son señalados por Beck (1973) como la primera guerra mundial, la migración de la zona rural a la urbana, la coeducación, toda la revolución industrial, la tecnología, todo el periodo posguerra, entre otros. Todos estos hechos marcan el inicio de una disciplina que nace y se nutre desde la parte educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje con un profundo sentido de responsabilidad social.

La Orientación como disciplina tiene tres principios: el de prevención, el de desarrollo y de intervención social. Entre los principios de la disciplina que nutre la Orientación, al respecto Sebastián, Rodríguez y Sánchez (2003) mencionan:

La prevención se relaciona con la preparación que se hace anticipadamente para evitar un riesgo o ejecutar una cosa. Están la prevención primaria (donde la situación a atender no se ha presentado), la prevención secundaria (se trabaja con las personas en un intento de reducir los problemas ya existentes). Y la prevención terciaria (son problemas de cualquier orden que necesita referencia para ser tratado por un especialista).

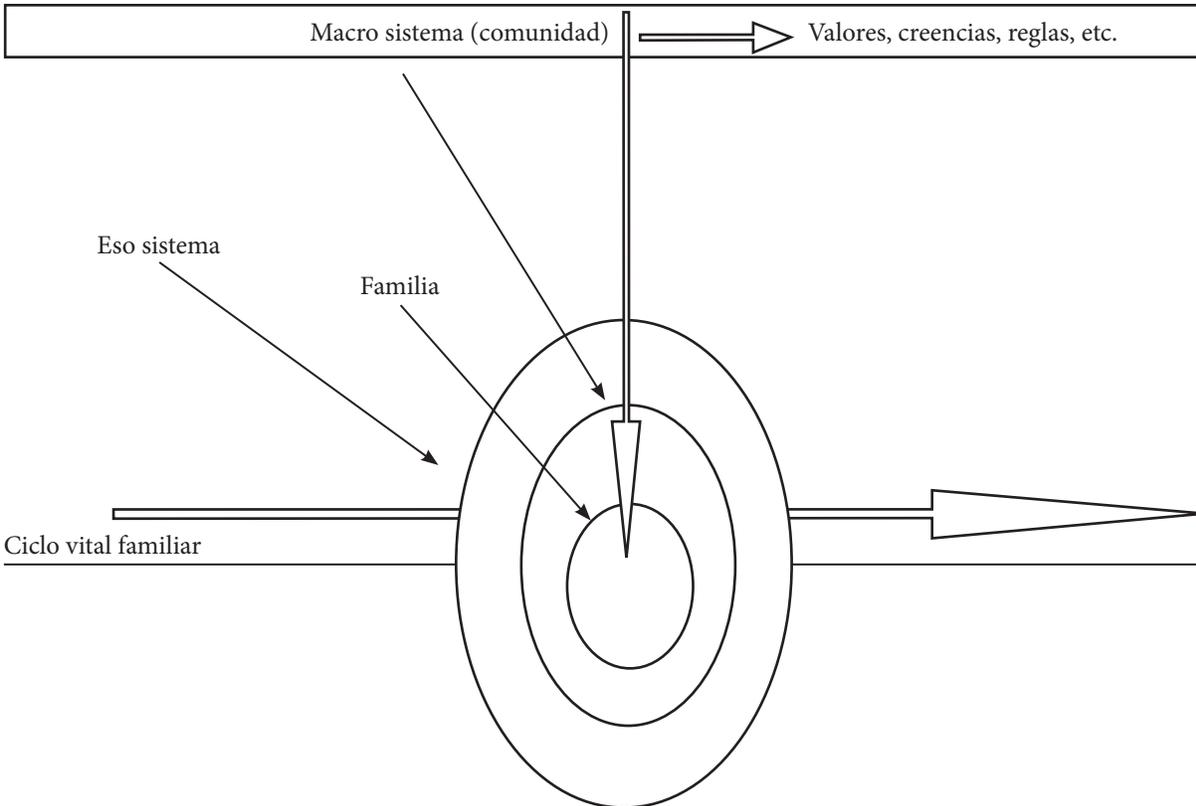
En relación al principio de desarrollo, este consiste en considerar como un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona. Los objetivos serán facilitar el desarrollo personal, asumir y clarificar valores, posibilitar la toma de decisiones y soluciones de las posibles crisis.

El principio de interacción social o denominado ecológico, hace referencia a los contextos donde se mueve el individuo. Y hace énfasis en los valores e intereses del individuo, por medio de vivencias y experiencias. Es preciso contar con toda la comunidad educativa para toda la información vocacional y ocupacional con la que cuenta el individuo. También se menciona que son importantes los factores familiares, comunales, compañeros etc.

Desde estos tres principios es que se enmarca el trabajo del profesional en Orientación, en el área familiar, la familia es el contexto donde se desenvuelve el individuo desde que nace y es uno de los contextos determinantes en su proceso de aprendizaje y formación, el trabajar para fortalecer el funcionamiento familiar, es propicio para que el sistema familiar ajuste el escenario en las mejores condiciones para su descendencia; desde una visión de desarrollo, desde los mismos valores, sistemas de creencias de los sistemas familiares.

Esta teoría nace de diversos campos teóricos, e investigaciones, algunos de los campos disciplinares que dieron origen a la terapia familiar son: la biología, la antropología, la teoría de la comunicación, la psiquiatría, para describir los ciclos de feedback (teoría de la retroalimentación), la cibernética de primer y segundo orden, entre otros. Todos juntos forman la teoría general de sistemas, que a su vez es base para la terapia familiar sistémica.

Este es un enfoque ecológico-sistémico que tiene una visión desde las interacciones del sistema, en el que la familia es vista como un todo en interacción; este enfoque se basa en el llamado paradigma emergente o de la complejidad, al respecto Pereira (2012) basándose en Gazmuri (2006) menciona que este es un enfoque transdisciplinar, que se basa en el cambio de una lógica fragmentada por una comprensión integradora y múltiple de los procesos intersistémicos como extrasistémicos. Además, esta autora menciona que desde la perspectiva de pensamiento complejo, la relación entre familia y la sociedad debe ser estudiada a partir del entramado de redes de carácter económico social, donde aparecen propiedades emergentes, a partir de la organización del todo.



Nota: Adaptado por Chinchilla (2014) de Palomar y Suárez citados por Rodríguez (2009).

En este caso el macrosistema es la comunidad donde la familia vive, el exo-sistema es la sociedad o país donde está inmerso, y este sistema está en constante interacción con otros sistemas familiares y cada una de las familias en su propias tareas del desarrollo familiar y en relación con el contexto, que lo modifica y este a su vez lo modifica también.

Desde esta perspectiva, la familia es vista como un complejo relacional en interacción constante y dinámica con el medio. Pereira (2012) menciona que “En el enfoque transdisciplinar, la familia se concibe como un subsistema de comportamiento complejo, tiene capacidad de autorganizarse, con cierta independencia y vida propia; se integra y forma parte de un sistema más amplio que es la sociedad” (p. 232).

Esta forma de ver la familia, o sea, desde la conformación de la pareja hasta familia con adultos mayores, se considera como un complejo relacional que tiene la capacidad de autorregularse, esto es, que tiene la capacidad de ajustarse y flexibilizarse ante los diferentes hechos que la vida le presenta. Este es un sistema abierto que recibe influencia del macrosistema como puede ser la comunidad donde está inmersa y a su vez influencia la comunidad donde se encuentra.

Los problemas básicos de la familia son los mismos de millones de familias, todos son sistemas en interacción con el contexto, lo diferente de acuerdo a los diferentes contextos son los valores, elementos socioculturales, ideológicos, geográficos que marcan una diferencia en el interactuar de los diferentes sistemas.

Como menciona Minuchin (1974) al comienzo del matrimonio una joven pareja debe enfrentar un cierto número de tareas. Los esposos deben acomodarse mutuamente en un gran número de pequeñas rutinas. En este proceso de mutua acomodación la pareja desarrolla una serie de transacciones, formas en que cada esposo estimula y controla la conducta del otro y a la vez en influido por la secuencia de conducta anterior. La pareja también enfrenta la tarea de separarse de cada familia de origen y negociar una relación diferente con los padres, hermanos y parientes políticos. Las familias de origen deben aceptar y apoyar esta ruptura.

Así cada familia se autorregula y acomoda a las nuevas situaciones que enfrenta como por ejemplo el nacimiento del primer hijo o hija, esto desestabiliza el sistema, pero por mecanismos homeostáticos (el equilibrio dinámico que tiene el sistema), el sistema vuelve a ajustarse y continuar con sus nuevas tareas del desarrollo en una nueva etapa del ciclo vital familia (Leventon, 1988)

Y así la familia continua en su proceso por todas las etapas del desarrollo evolutivo, esto es muy importante que lo maneje el profesional en Orientación cuando trabaja en procesos de Orientación familiar, porque al igual que el desarrollo del ser humano pasa por las diferentes etapas evolutivas, con sus respectivas tareas del desarrollo, la familia también y eso es fundamental para el proceso en Orientación. Estos individuos están inmersos en familias en diferentes etapas del ciclo vital familiar con sus propias tareas. Y el profesional en Orientación favorece procesos de Orientación para el crecimiento de la familia.

Al respecto Gordillo (1986, p. 89) menciona “Los patrones de conducta social más elementales son aprendidos dentro de la familia y transferidos, posteriormente, al comportamiento en la escuela. También, como se ha señalado repetidamente, la familia tiene un papel fundamental en la formación del autoconcepto, con sus consiguientes repercusiones en el aprendizaje y el desarrollo vocacional”.

La familia es determinante en la formación de las personas, no existe otro grupo social que marque tan hondo como la familia. Es una fuerza socializadora que marca al ser humano en todos los sentidos y de todas las formas, de ahí la importancia de favorecer estos procesos familiares.

Así, se hará referencia a elementos fundamentales a la hora de trabajar con familias, desde la visión sistémica de la familia:

- La visión sistémica permite estudiar la conexión que existe entre las diversas partes del sistema y el comportamiento de estos. Esto es importante porque cada persona es un sistema que vive en un mundo de sistemas, el mundo está compuesto de sistemas desde los macrosistemas como el universo, los continentes, los países, hasta el microsistema como la familia y el ser humano, para mencionar algunos. El ser humano está compuesto por subsistemas como por ejemplo los aparatos digestivos, respiratorio, nervioso etc. Y todos juntos conforman el todo que es el ser humano.

- Igual la familia es un sistema de interacción compuesto por miembros que a su vez se dividen en subsistemas y todos juntos forman el todo.
- En la terapia familiar sistémica, el cambio es la génesis misma del enfoque, debido a que la conducta está en función de los patrones interaccionales y funcionamiento del sistema.
- El pensamiento sistemático contempla el todo y las partes, así como las conexiones entre las partes y estudia el todo para poder comprender las partes. Es lo opuesto al reduccionismo, es decir la idea de que algo es simplemente la suma de sus partes, sencillamente un montón (O'Connor y Mc Dermott, 1998).
- La relación entre las diversas partes de un sistema determina el funcionamiento del mismo, todas las partes son dependientes entre sí, todas mantienen una interacción recíproca. Las nuevas conexiones entre las partes de un sistema añaden complejidad, y al añadir una pieza se crean muchas conexiones nuevas, y se aumenta en complejidad.
- Dado que las propiedades de un sistema surgen del conjunto del sistema y no de sus partes, si lo descomponemos perderemos sus propiedades. Para comprender mejor, sería algo así como las conexiones del cerebro a partir de las neuronas y la sinapsis que se produce con los intercambios de energía entre las conexiones nerviosas, y el efecto que tiene en el todo a partir de los impulsos eléctricos. Esto se le llama propiedad emergente, en el ejemplo anterior sería como el movimiento de la mano a partir de todo el proceso del sistema para lograr el movimiento (O'Connor y McDermott, 1998).
- Esta es una premisa fundamental porque las propiedades surgen del sistema como un todo, en las familias estas propiedades pueden ser amor, sentido del humor, seguridad e identidad como grupo familiar, pero también pueden ser dificultades como el alcoholismo de uno o varios miembros, o las peleas constantes, etc.
- Cada familia es única y sus patrones interaccionales son únicos y particulares para cada sistema familiar.
- Pasar de una visión lineal (causa-efecto), de la familia a una visión circular del sistema (el análisis del todo en interacción).

Esta forma de entender y analizar la familia tiene la ventaja que en el problema de cualquier sistema familiar, también está la solución de este. Si todos los miembros de una familia son parte del problema estos también son parte de la solución; y pueden hacer algo cada uno de los miembros del sistema familiar por el todo.

Esta visión ecosistémica del sistema familiar le da a su vez una forma metodológica de trabajo con los sistemas familiares. La metodología sistemática para el trabajo desde la visión de talleres en los ámbitos donde se desenvuelve el profesional de Orientación con familias; es una de las estrategias que se deben de utilizar para el proceso de aprendizaje de las familias. Apoyar

a las familias a encontrar sus propios recursos que les ayude a fortalecerse, poner metas como grupo y fortalecer la vinculación entre sus miembros para propiciar un ambiente donde las hijas e hijos crezcan en autonomía e independencia de acuerdo con las diferentes etapas del ciclo vital familiar, es una responsabilidad de la Orientación Familiar desde los diferentes ámbitos donde se desenvuelve el o la profesional en Orientación.

Modelo Circumplejo de Olson

Existe un modelo de evaluación familiar que evalúa el funcionamiento familiar en tres grandes áreas, pero que en mi experiencia en el trabajo con familias en el sistema educativo, lo he utilizado para fortalecer procesos de Orientación alguna o algunas de estas áreas y de esta forma fortalecer e impactar familias en la misma etapa del ciclo vital familiar. Por ejemplo familias con hijos en la escuela, porque estas cumplen las mismas tareas del desarrollo familiar, y las experiencias y el crecimiento grupal a impactado a estos sistemas familiares.

Para entender cómo se trabaja el modelo estos autores Musitu, Roman y Gutiérrez (1989), explican el modelo de Olson el cual es apropiado para utilizar y fortalecer áreas que promueven desarrollo familiar, este modelo ha sido construido a partir de conceptos generados en la literatura sobre terapia familiar y marital.

El modelo plantea que combinando las dimensiones de cohesión, adaptación y comunicación podemos visualizar el funcionamiento familiar y si tomamos estas tres áreas y efectuamos un proceso de Orientación donde en este se favorezca cada una, o algunas de estas se fortalece el sistema familiar. Puede ser desde el modelo de Orientación grupal bajo la modalidad de taller.

Musitu et al. (1989) menciona la *cohesión familiar* como la vinculación emocional entre los miembros de la familia. Esta se refiere al tipo de vínculo entre cada uno de los miembros de una familia. Así como las cercanías y las distancias entre los miembros de una familia. Los cuatro niveles de cohesión son: libertad absoluta, separación, interacción y exceso de vinculación.

La adaptación se refiere a la habilidad del sistema familiar o marital para modificar su estructura de poder, la relación entre roles y las reglas de la interacción según contextos y situaciones, en momentos específicos del desarrollo. Esta adaptabilidad, se refiere a la flexibilidad del sistema para adaptarse a las transiciones entre las diferentes etapas del desarrollo familiar. En cuanto a los cuatro niveles de adaptación corresponderían a: rígido, estructurado, flexible y caótico.

La comunicación se puede analizar desde los patrones de comunicación de Satir (1989) brevemente estos son: aplacador, acusador, irrelevante, distractor y nivelador, se hace la aclaración que estos deben de ser vistos desde el enfoque ecológico sistemático para entenderlos en su accionar.

También se pueden analizar desde los axiomas de Watzlawick, Beavin y Jackson (1995) quienes proponen los cinco axiomas de la comunicación:

La imposibilidad de no comunicar

Se llamará mensaje a cualquier unidad comunicacional singular y la serie de mensajes intercambios entre personas recibirá el nombre de interacción. Con respecto a la unidad más simple posible, es evidente que una vez que se acepta que toda conducta es comunicación manejamos un conjunto fluido y multifacético de muchos modos de conducta.

Hay una propiedad de la conducta que no podría ser más básica por lo cual suele pasársela por alto: no hay nada que sea lo contrario de conducta, es imposible no comportarse, toda conducta es una situación de interacción y tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación.

No podemos decir que la comunicación sólo tiene lugar cuando es intencional, consciente o eficaz, esto es, cuando se logra un entendimiento mutuo.

Un axioma meta-comunicacional de la pragmática de la comunicación es: no es posible no comunicarse.

Los niveles de contenido y relaciones de la comunicación

Una comunicación no sólo transmite información sino que, al mismo tiempo, impone conductas. Siguiendo a Bateson (citado por Watzlawick et al., 1995, 179-181) estas dos operaciones se conocen como los aspectos “referenciales” y “conativos”.

El aspecto referencial de un mensaje trasmite información y por ende, en la comunicación humana es sinónimo de contenido del mensaje. El aspecto conativo se refiere a qué tipo de mensaje debe entenderse que es y, por ende, en la última instancia, a la relación entre los comunicantes.

Si tomamos en cuenta la comunicación humana al observar la relación entre los aspectos referencial y conativo: el primero trasmite los datos de la comunicación y el segundo cómo debe entenderse dicha comunicación.

La relación también puede expresarse en forma no verbal gritando o sonriendo o de muchas otras maneras, y la relación puede entenderse claramente a partir del contexto en el que la comunicación tiene lugar.

La puntuación de la secuencia de hechos

Esta característica básica de la comunicación se refiere a la interacción o intercambio de mensajes entre comunicantes. Una serie de comunicaciones puede entenderse como una secuencia interrumpida de intercambios.

Es evidente que la puntuación organiza los hechos de la conducta y por ende, resulta vital para las interacciones en marcha. La falta de acuerdo con respecto a la manera de puntuar la secuencia de hechos es la causa de incontables conflictos en las relaciones.

Comunicación digital y analógica

En el sistema nervioso central las unidades funcionales (neuronas) reciben los llamados paquetes cuánticos de información a través de elementos conactivos (sinapsis). En la comunicación humana es posible referirse a los objetos, en el sentido más amplio del término de dos maneras totalmente distintas, se les puede representar por un símil, tal como un dibujo o bien mediante un nombre.

Las palabras son signos arbitrarios que se manejan de acuerdo con la sintaxis lógica del lenguaje.

Entonces la comunicación analógica es todo lo que sea comunicación no verbal. Debe incluir la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras mismas y cualquier otra manifestación no verbal de que el organismo es capaz.

Finalmente el ser humano es el único organismo que utiliza tanto los modos de comunicación analógicos como los digitales.

Interacción simétrica y complementaria

En 1935, Bateson (citado por Watzlawick et al., 1995) describió un fenómeno, al que denominó cismogénesis y lo definió como un proceso de diferenciación en las normas de la conducta individual resultante de la interacción acumulativa entre los individuos.

Se pueden definir dos patrones a utilizarse sin hacer referencia al proceso cismogénico: interacción simétrica y complementaria. En el primer caso los participantes tienden a igualar especialmente su conducta recíproca y así su interacción puede considerarse simétrica. En el segundo caso, la conducta de uno de los participantes complementa la del otro, constituyendo un tipo distinto de gestalt.

En síntesis el adjetivo sistémico hace referencia a la totalidad de un sistema o a un organismo. El pensamiento sistémico es relacional y basado en el pensamiento complejo apoyándose en la observación que muchas veces son vívidas en la familias como verdades únicas, que cuando se llega a los talleres las madres y padres se dan cuenta que otras familias están atravesando algunas situaciones familiares, y que no únicos ni criaturas extrañas por lo tanto esa es la fuerza del grupo.

La Terapia Familiar Sistémica permite abrir el foco de observación para que la familia tenga una visión más amplia que cuestione la realidad y pueda marcar nuevas pautas de funcionamiento que le permitan tener mayor competencia.

Todos los axiomas comunicacionales dan una visión del funcionamiento familiar a partir de las transacciones y los mecanismos utilizados por la familia en su funcionamiento.

Estos autores Musitu et al. (1989) plantean que este modelo es dinámico, en la medida que asume que pueden darse distintos cambios a través del tiempo. Se deduce que:

- 1) Las familias o parejas equilibradas funcionarán de forma más satisfactoria.
- 2) Modificarán su nivel de cohesión y adaptación a medida que se enfrenten a situaciones de estrés y de acuerdo con el momento evolutivo de cada uno de sus miembros.
- 3) Si las expectativas de una familia o pareja apoyan la manifestación de conductas extremas en una o ambas dimensiones, el grupo funcionará adecuadamente, si todos los miembros aceptan estas expectativas.
- 4) Funcionarán de forma más adecuada si existen fuertes niveles de congruencia entre las descripciones de cada uno de sus miembros, en lo que respecta a expectativas y normas reales e ideales de la familia.
- 5) Las familias y parejas equilibradas tenderán a mantener habilidades de comunicación más positivas
- 6) Un nivel satisfactorio en la habilidad de comunicación/interacción capacitará a las familias equilibradas para modificar sus niveles de cohesión y adaptación. En síntesis las personas profesionales en Orientación tienen una función importante en cuanto al principio de ser agentes de cambio social para promover el fortalecimiento familiar.

Metodología utilizada

Para el presente documento se realizó en dos fases:

La primera: que consistió en una revisión teórica de algunos fundamentos de la terapia familiar sistémica, esta revisión bibliográfica permitió extraer algunos conceptos que diera una visión ecológica del sistema familiar, que le permita al profesional tomar en consideración elementos teóricos, cada vez que entreviste, o atienda a padres, madres o encargados, o prepare talleres para padres, madres puedan favorecer la familia desde la prevención, primaria o secundaria, sin importar el ámbito laboral donde se desempeñe.

La segunda: fase se elaboró a partir de la experiencia práctica de quince años de ejercicio profesional, primero en el sistema educativo costarricense, en equipos interdisciplinarios, especialidad Orientación y luego en la docencia en grado y posgrado en la Universidad de Costa Rica, también en la Universidad Nacional de Costa Rica donde he laborado por cuatro años en el proyecto de extensión “Orientando Familias” a la par de compañeras orientadoras donde hemos tenido experiencia en el trabajo directo con familias, y en la capacitación diversos profesionales como: de Trabajo Social, Psicología, docentes de Educación Especial, docentes de

enseñanza primaria, Orientación, directores y directoras de centros educativos etc. de diversos ámbitos laborales, como el Hospital Nacional de Niños, el Ministerio de Justicia y Paz, los EBAIS, el Ministerio de Educación Pública. De la experiencia acumulada es que plantea algunas recomendaciones para el profesional en Orientación que facilite proceso de Orientación Familiar.

El orientador (a) como facilitador(a) de proceso de Orientación familiar:

Cuando se plantea la metodología en cualquier trabajo, ya sea de investigación, o de implementación, este hace directamente referencia al método utilizado. Específicamente cuando mencionamos la metodología sistémica, se le agrega un componente y es que el método debe ser sistémico. O sea, en concordancia epistemológica, con la forma de abordar o visualizar la situación circularmente, o en contexto.

Esta metodología sistémica que está relacionada, desde cómo se redactan los objetivos del trabajo con papás y mamás o personas encargadas, hasta como llevar a cabo la implementación del mismo para que sea congruente con el tipo de posicionamiento utilizado.

El tipo de preguntas y las características propias del manejo de la Orientación grupal, (las etapas por las que atraviesa el grupo, así como el encuadre, que establece la facilitadora o facilitador al iniciar el grupo, todas esta base del trabajo grupal), así como el tipo de relación que establece la persona profesional en Orientación con su grupo, generando una relación dialéctica única y particular en la cual el crecimiento de todos y todas es fundamental incluida la persona que facilita al grupo.

Hay elementos fundamentales a la hora del trabajo con sistemas familiares que tienen que ver con la persona facilitadora de procesos de Orientación como son con las actitudes y habilidades del facilitador (a) sistémico. A continuación se enumeran algunas actitudes que son fundamentales en la persona profesional (basadas en Fuhrmann y Chadwick (1998), Bermúdez y Brik (2010) y de mi práctica profesional a la hora de implementar talleres), cuando se trabaja bajo la modalidad sistémica en procesos de Orientación.

- La etapa del desarrollo en el ciclo vital familiar en que se encuentran la mayoría de familias participantes.
- El rol de la persona facilitadora no es el de figurar y ser la persona que posee el conocimiento, es un lugar donde facilita el proceso y aprende de eso. Claramente ubicado en un paradigma sistémico.
- Todas las actividades que planea tienen que tener un objetivo específico definido claramente, no se pueden hacer actividades por llenar espacio, lo verdaderamente importante es la discusión y el análisis grupal, y es ahí que el orientador y la orientadora hace todo lo posible por generar y guiar la discusión a partir de elementos teóricos en los que se apoya para realizar su labor.

- La persona profesional en Orientación desde el enfoque ecológico no le interesa el por qué de las situaciones si no el **cómo** de estas.
- Se trabaja con estrategias sistémicas como: abrir el abanico de posibilidades, abrir caminos para el cambio, proponer en vez de imponer, las dos caras de la luna.
- Cuando la persona que facilita desde el enfoque sistémico se focaliza no en el contenido de lo expresado por los participantes sino en el proceso interaccional de estos (proceso) y se lo hace evidente a estos a partir de la devolución.
- Lo que se aprende en el taller o sesión de Orientación se trabaja bajo la modalidad vivencial que se experimenta y se aprende en el lugar, desde un modelo pedagógico constructivista en el cual se construye y reconstruye el aprendizaje.
- El facilitador o facilitadora no toma posición de cercanía con ningún participante en particular, porque esto lo aleja de los demás participantes, se acerca y se aleja de todos y todas.
- El clima de respeto es fundamental de parte de todos los participantes así como de la persona que guía el proceso, ese clima lo promueve y lo modela la persona facilitadora del proceso de Orientación.
- Cada sesión tiene que tener una introducción a la temática que la efectúa la persona facilitadora, una etapa de producción grupal y un cierre y su respectiva evaluación.
- Todas las actividades programadas no deben de ser cognitivas sino vivenciales y prácticas.
- El lenguaje utilizado por el facilitador u facilitadora debe ser de acuerdo con el nivel socio-educativo de los y las participantes al taller o sesión.
- La persona que facilita debe de apegarse a lo que plantea el código de ética del Colegio de Profesionales en Orientación para el trabajo con grupos.

La aventura del trabajo con familias desde la perceptiva sistémica es una herramienta importante de la labor Orientadora, apoyándose en las tres áreas de la Orientación, que trabajan los profesionales no importa el ámbito en el cual labore, el trabajo con familias es fundamental.

Desde el área educativa, los procesos socioeducativos de Orientación vivenciados en los talleres; son fundamentales para el crecimiento, además de ser herramientas para el mejor funcionamiento de las familias.

En el área personal-social, el trabajo con familias es fundamental desde la modalidad grupal, para conducir la fuerza del grupo al desarrollo de estrategias de fortalecimiento familiar. Y por último desde lo vocacional, familias que funcionan mejor, promueven hijos que toman decisiones, favoreciendo procesos de autonomía y seguridad.

Para finalizar la aventura del trabajo con familias es de las experiencias más ricas y de fortalecimiento no solo para la familia si no para los profesionales que se ven favorecidas de las experiencias de estas. Por lo tanto los invito a la aventura del trabajo familiar.

Referencias

- Beck, C. (1973). *Orientación Educativa*. Argentina: El Ateneo.
- Bermúdez, C. y Brik, E. (2010). *Terapia Familiar Sistémica. Aspectos Teóricos y Aplicación Práctica*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Fuhrmann, I y Chadwick, M. (1998). *Fortalecer la Familia*. Chile: Andrés Bello.
- Gordillo V. (1986). *Orientación Educativa*. España: Editorial Gedisa, S.A.
- Leventon, E. (1988). *El Adolescente en Crisis. Orientación con Terapia Familiar*. México: Editorial Pax.
- Minuchin, S. (1974). *Familias y Terapia Familiar*. España: Editorial Gedisa S.A.
- Mussitu, G., Roman, J. y Gutiérrez, M. (1989). *Educación Familiar y Socialización de los Hijos*. España: Idea.
- O'Connor, J. y McDermott, I. (1998). *Introducción al Pensamiento Sistémico*. España: Urano
- Pereira, M. (2012). *Mediación Docente de la Orientación Educativa y Vocacional*. Costa Rica: EUNED,
- Rodríguez, V. (2009). *Resiliencia Familiar*. Editorial: Duken, Buenos Aires
- Satir, V. (1989). *Psicoterapia Familiar Conjunta*. México: Prensa Médica Mexicana.
- Satir, V. (2002). *Terapia Familiar Paso a Paso*. Colombia: Editorial Pax.
- Sebastián, A., Rodríguez, M. y Sánchez, M. (2003). *Orientación Profesional. Un Proceso a lo Largo de la Vida*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D.D. (1995). *Teoría Comunicacional*. España: Herder.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Marco referencial acerca del estado de la Orientación en Costa Rica

Licda. Jeannette Muñoz Bustos
Licda. Marielos Estrada Espinoza
Dra. Mercedes M. Gómez Salgado

Resumen. Este trabajo tiene la finalidad de presentar un marco referencial acerca del estado de la Orientación en Costa Rica en dos ámbitos, a saber: el de las instituciones formadoras de profesionales en Orientación (Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional, Universidad Católica Anselmo Llorente y Lafuente) y las instancias laborales, que a la fecha reclutan la mayor cantidad de profesionales en ese campo (Ministerio de Educación Pública, Instituto Nacional de Aprendizaje, Sistema Penitenciario). Para ello se tomó en cuenta los siguientes indicadores: concepto de Orientación como disciplina, objeto de estudio, componentes o áreas de la Orientación, principios de la Orientación, principios rectores, modalidades de intervención, funciones de los y las profesionales de Orientación, perfil de salida y ámbito laboral.

La información recopilada a partir de dichos indicadores, mostró un panorama conceptual que permitió establecer coincidencias y divergencias relacionadas con la disciplina de la Orientación. El resultado de esta investigación plantea el desafío a las personas profesionales de Orientación, de clarificar los aspectos teórico-prácticos que fundamentan su quehacer así como la unidad de criterio para el ejercicio de la profesión.

Cabe rescatar que la presente investigación se concibió en el marco de la elaboración del Código de Ética, solicitado por el Colegio de Profesionales en Orientación (CPO) a las integrantes, en ese momento del Tribunal de Honor. En el transcurso de la elaboración de dicho Código consideramos necesario realizar la investigación objeto de esta ponencia como un valor agregado a utilizar por el CPO.

Palabras claves. Fundamentación teórico-práctica, unidad de criterio, profesionales en Orientación, instituciones formadoras, instancias laborales.

Introducción

En Costa Rica, la Orientación como disciplina emerge de las Ciencias de la Educación y se enriquece de la interdisciplinariedad, siendo las Ciencias Sociales la que da el mayor aporte a esta interdisciplinariedad. A lo largo de su historia ha venido consolidando su quehacer y ampliando su marco de acción. No obstante, la revisión de sus fundamentos, la conceptualización que se hace de ella, los principios que la rigen y sus funciones entre otros aspectos, deben ser objeto de análisis, en especial en este momento histórico en que dicha disciplina cumple 50 años al servicio de la comunidad costarricense.

Con el firme propósito de que atienda a cabalidad la demanda social y responda de forma eficaz y eficiente a las necesidades de la población que requiere su atención, emergió la idea de realizar este trabajo, que tuvo como primer objetivo recoger la información de las instituciones de Educación Superior que imparten la carrera de Orientación, del Ministerio de Educación Pública, Instituto Nacional de Aprendizaje y Sistema Penitenciario y a partir de los hallazgos obtenidos, pretende instar a estas instituciones, a dialogar y homologar algunos aspectos que sin duda alguna redundarán en una disciplina más sólida y con mayor claridad conceptual.

Cabe rescatar que la presente investigación se concibió en el marco de la elaboración del Código de Ética, solicitado por el Colegio de Profesionales en Orientación (CPO) a las integrantes, en ese momento del Tribunal de Honor. En el transcurso de la elaboración de dicho Código consideramos necesario realizar la investigación objeto de esta ponencia como un valor agregado a utilizar por el CPO.

Marco teórico

Definición de Orientación

La Orientación ha sido tratada desde diversos enfoques: como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto y más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar. Martínez de Còdes (1998) citado por Molina (2004).

Asimismo, Molina (2004, pp. 1-2) cita a Bisquerra y Álvarez (1998) quienes sugieren que con el fin de comprender el concepto de Orientación, el mismo se debe analizar desde los niveles: histórico, teórico - conceptual, prescriptivo, descriptivo, normativo y crítico.

- El análisis, desde el punto de vista *histórico*, permite asumir su evolución, comprender el presente y entender el futuro desde una perspectiva más amplia, retomando las fortalezas y disminuyendo las debilidades en relación con los nuevos enfoques y posturas acerca de la orientación.
- El área *conceptual* plantea la necesidad de establecer acuerdos acerca del uso del lenguaje ya que el campo de la orientación existen diversos enfoques, teorías, modelos y tendencias, de las cuales se han derivado conceptos y términos que no siempre son utilizados con el mismo sentido por todas y todos. Esto obliga a definir con precisión los términos utilizados.
- El *nivel prescriptivo* implica formular propuestas y recomendaciones para el diseño de programas, basados en resultados de investigaciones psicopedagógicas, en teorías y modelos de intervención de probada eficacia y la opinión de personas expertas.
- El *nivel descriptivo* tiene como objetivo describir lo que se está haciendo. Contempla las experiencias de orientación en los centros educativos o en una comunidad, estudios de casos, entre otros, es decir los hechos y fenómenos, tal como suceden.

- El *análisis normativo* se fundamenta en instrumentos legales y en elementos que prescriben los especialistas, que sirven de patrón y/o referencia para el proceso orientador.
- Por último, la *reflexión crítica*, de la práctica de la orientación en este caso, es un factor decisivo para la mejora de la propia praxis. Las discrepancias entre lo normativo (deber ser) y la práctica (ser) puede llevarnos a un discurso crítico, orientado a una postura constructiva que, en última instancia, contribuya a la mejora de la Orientación.

Lo anterior apunta a varios aspectos importantes, tal como la necesidad de establecer un lenguaje técnico propio de la Orientación que se utilice a nivel general de la misma forma por quienes se desempeñan en esta profesión. Así también, se resalta la relevancia de sistematizar las experiencias en los diferentes ámbitos de la profesión y lo importante de compartirlas con otras personas profesionales; por último, se habla acerca de lo significativo que es contar con un código de ética que sustente y fundamente el quehacer profesional.

Entonces, cabe destacar que no solamente este concepto existe, sino que todo depende de la perspectiva desde la cual se necesite definir la Orientación, pues el mismo varía según el área o componente desde el que se analice o según el autor que se tome como referencia. No obstante, Santacruz (1990), citado por Molina (2004, p. 7), indica que desde el punto de vista sistémico, una definición completa del proceso de de orientación debe contener los siguientes elementos:

- La naturaleza de la Orientación: ¿qué es?, un proceso que no escapa de la posibilidad de definirlo como una actividad, como técnica, pasando por considerarla una relación (que es la tendencia más frecuente), restando así importancia a otros aspectos de la Orientación.
- La justificación del proceso: ¿por qué? atiende a una situación que no es abordada por otros procesos dentro de la estructura social.
- El propósito: ¿para qué se orienta?, la intención y la justificación contribuirán a definir el objetivo, tanto de la sociedad como del individuo.
- El método: el ¿cómo? significa la manera de abordar el proceso de asesoría, según los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados para ofrecer orientación preventiva.
- El momento del proceso responde a la pregunta ¿cuándo se orienta?, que se refiere a un proceso permanente, a lo largo de toda la vida.

Aclarado lo anterior, uno de los conceptos más completos que abarcan desde la asistencia o ayuda para la toma de decisiones hasta guiar a la persona a través de los principios de la Orientación, es el que plantea Álvarez (1995), citado por Molina (2004).

Proceso sistemático de ayuda, dirigido a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales (p. 2).

Objeto de estudio

El objeto de estudio es el campo o campos de conocimiento a los que se dedica cada ciencia o disciplina, o sea su campo de conocimientos, su especialidad y especificidad.

En su origen la Orientación tuvo como su objeto de estudio principal, los procesos relacionados con la orientación vocacional, con la finalidad de ubicar a la persona indicada en el puesto correspondiente, surgiendo así toda la práctica psicométrica de la orientación vocacional. Como parte del desarrollo histórico, la Orientación amplió su campo de conocimiento hacia lo educativo y personal social, para responder a las necesidades de las personas y el contexto en el que se desenvolvían.

Hoy se plantea desde una visión humanista, existencialista y fenomenológica, como objeto de estudio *el sentido y la planificación de la vida del ser humano, a lo largo de su ciclo vital*, integrando los campos del conocimiento: vocacional-educativo y personal social, con sus correspondientes contenidos y procesos de aprendizaje. Este objeto de estudio se formula a partir de los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que sustentan a la disciplina y a la profesión.

Una ciencia o disciplina puede ocuparse de varios objetos de estudio, o enfatizar en un aspecto de ese objeto de estudio, o abordarlos todos de manera integral y sistémica para responder siempre a las necesidades que presentan las personas relacionadas con su crecimiento y desarrollo.

En el caso de la Orientación, dependiendo del contexto se puede enfatizar en lo educativo, lo vocacional o lo personal-social. Sin embargo, no se debe perder vista la visión integral y holística del ser humano. En una relación de ayuda, todos estos objetos de estudio deben ser considerados en las intervenciones que realizan los y las profesionales.

Áreas de la Orientación

Dentro del plan estratégico del servicio de Orientación elaborado por Estrada, Carvajal, Mora y Vargas (2011) se exponen los componentes o áreas de la Orientación en Costa Rica y se detallan a continuación.

| Componentes o áreas | Definición |
|------------------------|---|
| Educativo | <p>Es un componente del Servicio de Orientación que conlleva un proceso de ayuda al estudiantado en aspectos relacionados con el estudio, la adaptación y permanencia en el centro educativo y por ende, en la formación integral y éxito escolar de la población estudiantil. (Carvajal, 2006)</p> <p>Es un conjunto de actividades destinadas a los estudiantes, familia y familia y docentes, con efamilia y docentes, con el objeto de contribuir con el desarrollo de estilos y habilidades cognitivas, destr y habilidades cognitivas, destrezas y tareas dentro del ámbito específico específico de específico de los centros educativos.</p> |
| Vocacional | <p>Busca potenciar el sentido y proyecto de vida de la niñez, la juventud y las personas adultas, de acuerdo con los cuatro procesos del desarrollo vocacional: conocimiento de sí mismo/a, conocimiento del medio, toma de decisiones y compromiso social.</p> <p>El proceso de orientación vocacional puede concertarse de forma individual o colectiva, ya que supone actividades ligadas a la exploración personal como al análisis de la realidad a través de la información, oferta académica y el mercado laboral. (Departamento de Orientación y Vida Estudiantil, 2006).</p> <p>Este proceso debe llenar las expectativas y necesidades de la diversa población estudiantil, con la finalidad de apoyar su proceso vocacional desde las escogencias que suelen presentarse al final del noveno año, hasta las que ocurren al final de la Educación Diversificada, todo con la visión de que estos procesos específicos de elección son componentes esenciales del proyecto vocacional que se pueden favorecer con un programa de orientación vocacional bien consolidado en cada institución educativa, liderado por profesionales en Orientación</p> <p>Hay una clara necesidad de trascender el abordaje individual por el grupal en las instituciones educativas para ampliar la cobertura de la población que se atiende y no quedar en lo ocasional o puntual sino enfatizar en lo formal y constante. (Muñoz, J 2014).</p> |
| Personal-social | <p>“Aprender a ser persona”, apoyar y ofrecer un seguimiento individual a cada estudiante, con el propósito de orientarlo en el desarrollo evolutivo integral como persona, abarcando los ámbitos de personalidad, relaciones interpersonales, familiares, inserción social, estilo de trabajo y jerarquía de valores. Los elementos implicados: contempla la programación de experiencias significativas de manera sistemática y progresiva de tipo grupal e individual.</p> <p>(mencionorientacion.blogspot.com/.../tipos-de orientación. o...)</p> |

Modalidades de intervención

Modalidad colectiva

Vargas (1997) hace referencia a dos modalidades utilizadas para intervenir en Orientación. La primera de ellas es la orientación colectiva en la cual señala que dentro del sistema educativo es comúnmente llamada “clase de orientación”, donde se atiende a un grupo numeroso de

estudiantes con el fin de formarlos en destrezas para la vida así como transmitirles información específica que ayude a prevenir situaciones conflictivas en su diario vivir. Esta autora afirma que la orientación colectiva se centra en un aspecto establecido y planificado previamente de acuerdo con las necesidades de los grupos que se van a atender, entonces la persona orientadora brinda información acerca de un tema específico que abre paso a la discusión -o plenaria- sobre el mismo.

Bajo la modalidad colectiva, Vargas (1997) resalta la importancia de la teoría como el sustento o fundamento que le ayuda entender a la persona qué está haciendo, a medir el avance del proceso y guiar todo lo que se genere en la discusión, para ordenarlo con el fin de buscar una línea de acción que permita desarrollar una propuesta de ayuda que sea favorable para todos los miembros del grupo. Sin embargo, la persona facilitadora debe poseer destrezas y habilidades personales que favorezcan su desempeño en esta modalidad.

La misma autora señala, además, que en la orientación grupal o colectiva se abarcan temas relacionados con factores externos que influyen en la persona, pero no se tratan desde lo interno o afectivo. Esto quiere decir que la Orientación desde esta modalidad toma un contenido más informativo que genere una conversación o discusión dentro del grupo y que a su vez sea pueda aplicarlo a diferentes ámbitos de su vida.

Por su parte, cuando se trabaja con grupos desde el área personal social las características son un tanto diferentes. Vargas (1997) expone que este tipo de intervención en Orientación trabaja con grupos pequeños, no más de 15 miembros, en el que se concentran experiencias y sentimientos de los participantes, con una perspectiva más curativa. Por lo tanto, son los participantes quienes eligen el tema a tratar y se le da énfasis a sus intereses, necesidades y experiencias.

Modalidad individual

Con respecto a la orientación individual, Estrada, Carvajal, Mora y Vargas (2011) explican que esta modalidad se refiere al “proceso de ayuda que implica el encuentro entre el profesional en Orientación y el orientado o la orientada, tendiente a la atención, referencia y seguimiento de las diferentes situaciones que enfrentan las personas” (p. 20). En esta modalidad se realizan diferentes acciones que estos autores indican y se mencionan a continuación:

- Entrevistas a padres, madres, encargados, encargadas, estudiantes, y personal docente, relacionadas con el desarrollo intelectual, personal, social y vocacional del grupo de estudiantes de la institución educativa, confección y uso de expedientes de estudiantes y uso y análisis de instrumentos de autoexploración.
- Detección, atención, referencia y seguimiento de las situaciones especiales que presentan los y las estudiantes y ofrece información acerca de las oportunidades educativas, posibilidades de trabajo, visita a los hogares de los y las estudiantes y el análisis de las situaciones de rendimiento, ausentismo y deserción de los y las estudiantes.

- Atención de la Orientación Educativa y Vocacional y atención de consultas relacionadas con el desarrollo intelectual, personal, social y vocacional de la población estudiantil a su cargo.

Modalidad asesoramiento

Los mismos autores añaden también el asesoramiento como modalidad de intervención e indican que “es un proceso que permite evacuar consultas, brindar apoyos técnicos para que otros puedan desarrollar tareas, mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje y favoreciendo el desarrollo personal social y vocacional” (Estrada et al. 2011, p. 20).

Intervención a través de medios tecnológicos

Por su parte, dentro del Ministerio de Educación de España (2009) se cita la intervención en orientación a través del modelo tecnológico. Sin embargo, advierte de la existencia de cierta discrepancia entre los diferentes autores en cuanto a la consideración de los recursos tecnológicos como un modelo de orientación, ya que para algunos estos avances son solo una serie de recursos en los que se apoyan el resto de modelos.

Pese a ello, dicho Ministerio cita a Rodríguez et al. (1993) y Pantoja (2004) quienes consideran que este modelo es complementario de los restantes ya conocidos, especialmente del que hace énfasis en la figura de la persona profesional en Orientación como consultora, ya que las nuevas tecnologías aplicadas a nuestra disciplina son cada vez más un instrumento que se utiliza en diferentes áreas para el desempeño de las funciones.

Se entiende que este modelo conlleva un tipo de orientación que exige el apoyo de un medio tecnológico que actúa de intermediario entre el agente de la intervención y la persona objeto de la acción orientadora. “La orientadora o el orientador es quien diseña y/o asesora en la relación que se produce y las aportaciones tecnológicas serán las que influyan en las características del medio elegido para la intervención y éste en el proceso orientador” (Ministerio de Educación de España 2009, p. 91).

Marco metodológico

La investigación se enmarca dentro de la investigación de alcance descriptivo, porque a partir de los indicadores mencionados anteriormente, define la realidad teórico-conceptual en el campo de la Orientación y sus implicaciones en el ejercicio profesional, con miras a provocar una discusión conceptual que lleve a clarificar y a fortalecer la identidad profesional para estar a tono con nuevas demandas del mundo actual.

Se realizó una consulta dirigida a las personas en puestos de dirección de las escuelas formadoras de profesionales en Orientación, así como instituciones donde se desempeñan mayoritariamente los y las orientadores, esto mediante un cuestionario conformado por nueve indicadores.

Posteriormente se procedió a transcribir la información, codificarla, analizarla comparativamente e interpretarla, lo que dio como resultado una tabla de coincidencias y divergencias para cada uno de los indicadores.

Resultados

Este apartado tiene como propósito destacar los indicadores medulares que se constituyeron en la base fundamental del presente estudio. Entre los que se destacan los siguientes: definición de Orientación, objeto de estudio, componentes o áreas de la Orientación y modalidades de intervención. Se hará mención a cada una de los conceptos aportados por cada una de las instancias mencionadas anteriormente.

Como primer indicador se consultó acerca de la definición de Orientación que tiene cada una de las instituciones participantes.

La Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica indica que la Orientación es una disciplina de las Ciencias de la Educación, que por sus orígenes, las características que posee de disciplina aplicada y por su objeto de estudio, se nutre del aporte de otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Facilita que el sujeto avance en la clarificación de su sentido de vida, que articule sus decisiones, que desarrolle sus potencialidades y que se concientice de su proyecto de vida.

Por su parte, la División de Educación para el Trabajo en la cual se imparte la carrera de Orientación de la Universidad Nacional la concibe como una disciplina aplicada de las Ciencias Sociales, centrada en el proceso de asistir a las personas en el descubrimiento de sus recursos personales y ambientales para enfrentar las diferentes situaciones del vivir y para promocionar el desarrollo integral en el marco de un contexto social particular.

Entre tanto, para la carrera de Orientación de la Universidad Católica Anselmo Llorente Y Lafuente la Orientación como disciplina es el conjunto de conocimientos teorías y principios que fundamentan la planificación, el diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del ser humano a lo largo de su vida en los ámbitos cognitivos profesionales, emocionales, sociales y morales, así como la potenciación de sus contextos educativos, comunitarios y organizacionales.

En los ambientes laborales la Orientación es concebida de la siguiente manera: el Ministerio de Educación Pública señala que la Orientación es una relación de ayuda, encaminada a estimular procesos de afirmación, desarrollo individual y social en los y las estudiantes, que conduzcan a la formulación y reformulación de su proyecto de vida. De esta manera se procura que se valore al estudiante y se le ofrezca la oportunidad de arraigar la convicción de que es un ser con potencialidades para crear, pensar, dudar, afirmarse y estar lleno de emociones.

El Instituto Nacional de Aprendizaje la concibe como un proceso de ayuda continua, a todas las personas en todos los aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo mediante programas de intervención educativa y social basados en principios científicos y filosóficos.

Y el Sistema Penitenciario indica que la Orientación es un proceso continuo, sistemático e intencional de mediación y tendente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas para que, basándose en criterios contrastados, sean capaces de identificar, elegir y reconducir, si es preciso, las alternativas ofrecidas por su entorno hasta asumir los más acordes con su potencial y trayectoria vital. (Echeverría, 1993).

En cuanto al objeto de estudio de la Orientación dichas instituciones señalan lo siguiente:

La Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica concibe el objeto de estudio como los procesos de Orientación: autoconocimiento e identidad, conocimiento del contexto natural y sociocultural, toma de decisiones y planeamiento para la vida, con la finalidad de ayudar a las personas a clarificar y construir el sentido de vida que asumen para su existencia en las diferentes etapas y situaciones vitales. En tanto, la División de Educación para el Trabajo en la cual se imparte la carrera de Orientación de la Universidad Nacional el objeto de estudio es el ser humano en su proceso evolutivo biopsicosociocultural, que facilita el desarrollo adecuado, mediante el autoconocimiento, estima y realización dentro del contexto sociocultural en el que vive y la carrera de Orientación de la Universidad Católica Anselmo Llorente Y Lafuente enmarca el objeto de estudio en los procesos relacionados con la planificación del sentido y proyecto de vida del ser humano a lo largo de su ciclo vital: conocimiento de sí mismo, conocimiento del contexto sociocultural y el aprendizaje de las habilidades para tomar decisiones.

Es importante destacar la conceptualización que hace el Ministerio de Educación Pública para quien el objeto de estudio es el desarrollo vocacional, el cual hace referencia a un proceso sistemático y evolutivo que enfatiza en el autoconocimiento, en el conocimiento de la realidad en que se desenvuelve el educando, con la finalidad de que desarrolle habilidades de toma de decisiones autónomas y a la vez que pueda desarrollar destrezas de convivencia social con las otras personas, concretando todo ello en una elección vocacional y en su proyecto de vida; de esta manera se contribuye con la formación de personas autorrealizadas y con un compromiso social más consciente. Y según indica el Sistema Penitenciario el objeto de estudio es la población que atiende, las personas privadas de libertad, “todo nuestro quehacer profesional está dirigido a la atención de las necesidades que dicho grupo de personas presentan”.

Ante la consulta acerca de las áreas de la Orientación, la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, indica, orientación educativa, orientación vocacional y orientación personal social. Para la carrera de Orientación de la Universidad Nacional las áreas de la Orientación son la personal, la social, la vocacional y educativa. Por su parte, la carrera de Orientación de la Universidad Católica Anselmo Llorente Y Lafuente, señala que las áreas son la

educativa, la vocacional profesional y la personal social. Entre tanto, el Ministerio de Educación Pública, indica que las áreas son la educativa, la vocacional y la personal- social. El Instituto Nacional de Aprendizaje indica que las áreas de la Orientación son la académica, la profesional y la personal. Finalmente, el Sistema Penitenciario hace referencia a que el área en la que principalmente se interviene por parte de las personas profesionales en Orientación es el área personal social, dado que mediante diferentes acciones se permite el fortalecimiento de valores propiciando que la persona desarrolle actitudes, comportamientos y habilidades favorables para la vida, a través del establecimiento de una relación equilibrada entre sus decisiones personales y su entorno social.

En cuanto a las modalidades de intervención, que fue otro indicador del cual se consultó, cabe destacar que la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, la carrera de Orientación de la Universidad Nacional, la carrera de Orientación de la Universidad Católica Anselmo Llorente Y Lafuente, el Instituto Nacional de Aprendizaje y el Sistema Penitenciario coinciden en indicar que las modalidades de intervención de la Orientación es la individual y la grupal. No obstante, la Universidad Católica Anselmo Llorente Y Lafuente, adiciona la modalidad personal-social. Cabe destacar que el Sistema Penitenciario, no sólo hace mención a las modalidades, sino que también señala cómo la llevan a cabo. Al respecto indica “la importancia de la atención individual es principalmente satisfacer las necesidades inmediatas de la persona privada de libertad dentro de un clima adecuado y acorde con los lineamientos institucionales vigentes. Utilizando teorías y técnicas de orientación que pueda incorporar en el proceso de atención, de acuerdo con el criterio y oportunidad que tenga, tomando en cuenta además, que se debe animar a la persona para que hable, transmitir empatía, respeto, actitudes de sinceridad, apertura y brindar una respuesta asertiva de acuerdo con lo solicitado por la persona objeto de la atención.

Y con respecto a la atención grupal indica “La atención grupal es el proceso mediante el cual se desarrollan diferentes temáticas para la población penal. Desde la perspectiva del Departamento de Orientación con base en el marco legal correspondiente, que fomenten una adecuada relación convivencial con base en herramientas y valores dentro de un marco de crecimiento personal y ambiente positivo” y en cuanto a la importancia de dicha atención mencionan que es la satisfacción colectiva de las necesidades de la población penal lo cual es imprescindible si se visualiza desde una perspectiva del desarrollo integral del individuo. Para ello se debe disponer de todas las técnicas y herramientas que se puedan utilizar en el adecuado desarrollo de un proceso grupal participativo. En el Sistema Penitenciario se utilizan los términos “atención individual” y “atención grupal” como equivalentes a orientación individual y orientación grupal.

Por su parte, el Ministerio de Educación Pública las denomina Orientación individual, colectiva y asesoramiento.

Conclusiones

Finalizada la exposición de los resultados se presentan las principales conclusiones de la investigación clasificadas en coincidencias y divergencias.

Definición de Orientación

| Coincidencias | Divergencias |
|--|---|
| <p>Todos (implícitamente el Ministerio de Educación Pública y el Instituto Nacional de Aprendizaje) consideran la Orientación como una disciplina que ayuda o acompaña a la persona en los procesos del desarrollo que debe enfrentar a lo largo de su ciclo vital, propiciando la formulación de su proyecto de vida.</p> | <p>La Universidad de Costa Rica considera la Orientación como una disciplina de las Ciencias de la Educación, mientras que la Universidad Nacional la considera una disciplina aplicada de las Ciencias Sociales.</p> <p>La Universidad de Costa Rica define la Orientación como un proceso de facilitación. En tanto la Universidad Nacional lo concibe como un proceso de asistencia.</p> <p>La Universidad Católica Anselmo Llorente Y Lafuente, no explicita a qué tipo de disciplina pertenece la Orientación, ni tampoco hace alusión a cómo lleva a cabo el desarrollo de los procesos de orientación.</p> |

Objeto de estudio de la Orientación

| Coincidencias | Divergencias |
|--|--|
| <p>La Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional, Universidad Católica Anselmo Llorente Y Lafuente y el Ministerio de Educación Pública, coinciden en que el objeto de estudio de la Orientación son los procesos de Orientación como el autoconocimiento, conocimiento del contexto y el aprendizaje de habilidades para tomar decisiones para que las personas puedan construir su proyecto y sentido de vida</p> | <p>El Instituto Nacional de Aprendizaje no hace mención al objeto de estudio.</p> <p>El Sistema Penitenciario no define el objeto de estudio, sino que menciona la población a la que va dirigida la acción orientadora.</p> |

Es importante reflexionar acerca de la definición del objeto de estudio, por las repercusiones que tiene en la identidad profesional. De acuerdo con el ambiente laboral donde se trabaje, se le podría dar más énfasis a ciertos aspectos propios de la función que llevan a cabo.

Áreas de la Orientación

| Coincidencias | Divergencias |
|--|---|
| <p>La Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional, Universidad Católica Anselmo Llorente Y Lafuente y el Ministerio de Educación Pública coinciden en el área: educativa.</p> | <p>La Universidad Nacional integra en una sola área lo vocacional y educativo.</p> |
| <p>La Universidad de Costa Rica y Ministerio de Educación Pública coinciden en el área vocacional.</p> | <p>La Universidad Católica Anselmo Llorente Y Lafuente menciona un área vocacional profesional.</p> |
| <p>La Universidad de Costa Rica, Universidad Católica Anselmo Llorente Y Lafuente, Ministerio de Educación Pública y Sistema Penitenciario coinciden en el área personal social.</p> | <p>El Instituto Nacional de Aprendizaje menciona el área académica como sustituto de orientación educativa y hace mención a la orientación profesional como sustituto de orientación vocacional.</p> |
| | <p>La Universidad Nacional separa el término orientación personal-social para concebir cada área de manera independiente. En tanto el Instituto Nacional de Aprendizaje sólo se refiere al área personal.</p> |

El Sistema Penitenciario menciona como área de énfasis la Personal Social y no se refiere explícitamente al nombre de otras áreas.

Modalidades de intervención en la Orientación

| Coincidencias | Divergencias |
|--|--|
| <p>La Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional, la Universidad Católica Anselmo Llorente Y Lafuente, el Instituto Nacional de Aprendizaje y el Sistema Penitenciario coinciden en indicar que las modalidades de intervención de la Orientación es la individual y la grupal. Denominada por el Ministerio de Educación Pública como orientación individual y orientación colectiva.</p> | <p>La Universidad Católica Anselmo Llorente Y Lafuente adiciona la modalidad personal-social y el Ministerio de Educación Pública la modalidad de asesoramiento.</p> |
| | <p>En el Sistema Penitenciario se utilizan los términos “atención individual” y “atención grupal” como equivalentes a orientación individual y orientación grupal.</p> |

Recomendaciones

Una vez finalizado este estudio que presenta un panorama general de una realidad que es preciso atender, se puntualizan las siguientes recomendaciones:

- Se resalta la importancia de homologar conceptos, fundamento esencial de los cimientos de la disciplina de la Orientación.
- Se insta a las instituciones participantes en el estudio que analicen sus áreas de intervención con respecto al objeto de estudio de la disciplina de la Orientación.
- Propiciar un encuentro en el que participen empleadores, instituciones formadoras y Colegio de Profesionales en Orientación con el propósito de que analicen el marco referencial acerca del estado de la Orientación en Costa Rica, tomen las acciones pertinentes para el reforzamiento de la identidad profesional y que el producto de los acuerdos que resulten pueda ser socializado con el resto de las personas profesionales en Orientación.
- Potenciar la disciplina de la Orientación y la imagen de la persona profesional en Orientación mediante el fortalecimiento del pensamiento estratégico, la investigación, la sistematización y la evaluación.

Referencias

- Álvarez G, M. (1995) . *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS Editorial.
- Bisquerra, R (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CISS PRAXIS.
- Estrada, M.A., Carvajal, J., Mora, G. y Vargas, S. (2011). *Plan estratégico del servicio de Orientación*. San José, Costa Rica.
- Henríquez A., Guillermo; Barriga, Omar A. (2003). La presentación del objeto de estudio. *Cinta de Moebio*, 1 (17). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101702> [Consulta 16 jun. 2014].
- Molina, D.L. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6 (33). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF> [Consulta 17 jun. 2014].





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Ministerio de Educación de España. Secretaría General Técnica. (Ed.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. [En línea]. Recuperado de http://www.conalepveracruz.edu.mx/descarga/F_Tecnica/SGCE%20MARIBEL/PR-07/Orientaci%C3%B2n%20Educativa/Herramientas%20de%20Apoyo/ORIENTACION-EDUCATIVA%20Ministerio%20Espa%C3%B1ol.pdf [Consulta 17 jun. 2014].

Muñoz, J. (2013). Periódico En la Cima. Edición 62, marzo 2013.

Muñoz, J. (2014). Periódico En la Cima. Edición 67, mayo 2014.

Vargas, Z.R. (1997). La orientación en los grupos: dos modalidades a utilizar. *Revista Educación*, 21 (1), 91-98.

La Orientación: Profesión y política de Estado. Tendencia y desafíos contemporáneos en Venezuela

George Davy Vera, PhD.
Dorelys Jiménez, PhD.
Dr. Alfonso Alberto Barreto

Resumen. La Orientación forma parte del quehacer profesional en Venezuela desde la década de los años cuarenta. En nuestro país, la Orientación es una profesión que se obtiene luego de cuatro años de estudios de Licenciatura en Educación con Mención en Orientación. La Orientación como disciplina, fue introducida al país por estudiosos europeos emigrantes durante los años 40, quienes encontraron en Venezuela un ambiente social adecuado para desarrollar sus actividades profesionales; para la época, el país estaba urgido de desarrollar servicios para la creciente matrícula estudiantil del Sistema Educativo. En concordancia con el desarrollo histórico de la Orientación venezolana, en esta ponencia se procede a discernir un conjunto de tendencias y sus respectivos desafíos en la formación y ejercicio de la Orientación contemporánea y su respectiva influencia internacional. Para ello, primero se discuten algunos aspectos filosóficos y praxeológicos que nutren la práctica actual de la Orientación. Luego, se argumenta sobre la transición desde una visión del docente-orientador; aquella construida desde la visión tradicional basada en el desempeño de roles sistematizada por autores y empleadores; por una visión de la Orientación como profesión autónoma, visión que ha sido construida mediante consenso entre practicantes; haciéndose énfasis en el ejercicio profesional, responsabilidad social, espacios, desempeño y demandas. Después, se aportan algunas reflexiones sobre la formación de la idoneidad profesional y las capacidades éticas e intelectuales requeridas a los profesionales en la praxis. Posteriormente, se avanza sobre la Orientación como política de Estado y estrategia central para el desarrollo humano y económico de la población. En concordancia con la visión de política de Estado, se procede a precisar algunos avances en materia de certificación, educación permanente, supervisión, legislación, investigación y creación de espacios para el intercambio nacional e internacional de los profesionales de la Orientación.

Palabras claves. Tendencias, la Orientación, profesión, formación, supervisión, praxis, política.

Históricamente, la orientación como profesión en Venezuela se inició dentro del sistema educativo para atender las necesidades de desarrollo personal-social de los estudiantes (Calogne, 1988; Mundina, J. & Molina, D. 2005), y de allí se ha expandido a otros contextos para seguir trabajando con el desarrollo óptimo del potencial de las personas y sus circunstancias. Actualmente en Venezuela, la Orientación se concibe como una disciplina generadora de

conocimientos y metodologías del ámbito de los procesos humanos y contextuales, y como práctica social destinada a prestar servicios que atiendan el desarrollo de las personas y sus potencialidades (Vera, 2002; Mesa Técnica Interministerial, 2009). Desde los años 70, existen en el país dos programas de pregrado universitario en Educación con Mención en Orientación, en la Universidad de Carabobo, y la Universidad del Zulia. Así mismo, se han desarrollado varios programas de Maestría en Orientación. La Universidad del Zulia (LUZ), La Universidad de Carabobo (UCA), la Universidad Central Venezuela (UCV), y la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL), ofrecen Maestría en Educación con Mención Orientación, maestrías que centran su interés alrededor de la Orientación Educativa.

El Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas, y Sexológicas de Venezuela (CIPS) ofrece varias Maestrías en Ciencias en Orientación con diferentes menciones, las cuales centran su interés en asuntos asistenciales y de salud mental. Por su parte, La Universidad del Zulia ofrece una Maestría en Orientación con Menciones en Orientación Educativa y en Orientación Laboral; y actualmente, en virtud de la demandas de los usuarios, de los procesos de cambios políticos y sociales que experimenta el país, y en virtud del desarrollo de la profesión, el programa está experimentando un proceso de transformación bajo una visión de investigación y servicios, con la cual se ofrecerán opciones de formación en orientación educativa, vocacional, laboral, salud personal, orientación gerontológica, sexualidad, prevención en drogas, orientación comunitaria, entre otras. Actualmente no disponemos de programas de doctorados en Orientación, aunque en la Universidad del Zulia, ya se están gestando algunas iniciativas para desarrollar el primer programa interdisciplinario en Orientación en el país. En virtud de la evolución histórica de la disciplina, de las realidades de cada región, y de la formación de base y avanzada de los educadores de orientadores que laboran en los centros formadores, los planes curriculares para la educación de los orientadores hoy en Venezuela siguen diferentes tradiciones y visiones; por lo tanto, cada centro de formación ha desarrollado su propia visión y modelo de la profesión con lo cual se han generados diferentes y variadas formas de concebir la orientación y su praxis social (Vera, 2008a).

Tendencias y sus respectivos desafíos en la formación y ejercicio de la Orientación

Las realidades mundiales del progreso de la profesión de Orientación contemporánea, en especial en Norteamérica, Europa, y Asia, son caracterizadas por cuatro tendencias visibles (Bobby, & Clawson, 2005; Vera, 2013).

1. Desarrollo de estándares para la formación de los profesionales de la Orientación.
2. Creación de credenciales de meritos como evidencia de formación permanente.
3. Generación de marcos jurídicos.
4. Establecimiento de códigos de éticas y normas para la práctica.

5. Producción de conocimientos y modelos sobre la función de supervisión y consultoría para orientadores en formación y en ejercicio profesional.

Algunas finalidades relevantes de tales tendencias son:

1. Desarrollo de estándares para la formación en Orientación

En esta tendencia se tiene como finalidad la de proveer de una base racional mínima y óptima que permita formar orientadores, garantice la acreditación y movilidad en los diversos espacios de práctica de los egresados de esos programas, al mismo tiempo les sean aceptados sus estudios como idóneos, y públicamente recibir reconocimiento como profesionales competentes. El movimiento de estándares para la formación se ha ido extendiendo rápidamente por el mundo. Los norteamericanos y europeos fueron los pioneros en definir áreas de *competencia, actitudes, y conocimientos específicos* que deben constituir los ejes del currículo para la formación de orientadores de cualquier especialidad (Bobby and Clawson, 2005).

Este movimiento ha recibido un impulso considerable por El Consejo para la Acreditación de Programa de Educación en Orientación y Afines (CACREP, siglas en inglés), quienes establecieron un conjunto de estándares desde los años 80, y progresivamente los han actualizado hasta nuestros días. Por su parte, la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Vocacional (IAVG), ha estado desarrollando un conjunto de estándares para la formación y praxis en Orientación. Estándares que fueron introducidos, para su primer debate, durante la Conferencia Internacional de Orientación en París, Francia, en 2001. Durante septiembre de este año de 2003, el proyecto de los Estándares Internacionales para la Praxis en Orientación, fueron sometidos a aprobación por la asamblea de la IAVG, durante la Conferencia Internacional sobre Calidad en Orientación, celebrada en Berna, Suiza. Con la aprobación de estos estándares, y bajo auspicio de la UNESCO, la formación y praxis en Orientación adquiere rango y visibilidad internacional; lo que facilita los procesos de acreditación, transferencia de los profesionales inter-países, y acceso a fuentes de financiamiento de organismos internacionales para iniciativas

En nuestro país, la formación genérica fundamentada en estándares, aún no ha sido desarrollada, ni tampoco presentada para el debate por parte de los centros formadores. Los programas de Orientación de pregrado y postgrado en el país, siguen una diversidad de criterios; los cuales hacen los programas excesivamente heterogéneos, dificultando su manejo con criterios de formación básica compartida, comparable, transferible. Sin embargo, a partir de 2009, el Estado Venezolano, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, instituyó la Mesa Técnica Interministerial en Orientación para iniciar el debate sobre la creación del Sistema Nacional de Orientación como parte de la Política de Estado en materia de Orientación, Sistema que estaría integrado por cuatro subsistemas de ámbitos de acción: Educación, Educación Universitaria, Comunitario y Socioproductividad. En la mesa

participan 25 Instituciones universitarias del País, incluyendo las universidades formadoras en Orientación: La Universidad del Zulia y la Universidad de Carabobo. De las actividades de esta mesa, surgió la necesidad de crear un modelo de formación de profesionales de la Orientación, que recogiera, por un lado el desarrollo del corpus teórico y tecnológico de la Orientación y su praxis en el país, y por otro, se convirtiera en referencia para las universidades a la hora de actualizar sus planes de formación en Orientación en el ámbito de licenciatura. Como consecuencia, un Programa Nacional de Formación (PNF) en Educación Mención Orientación fue creado, y varias universidades nacionales los ofrecerán próximamente. Con este hito, potencialmente pudiéramos iniciar el desarrollo de estándares compartidos para formación y la praxis de la Orientación en el país (Mesa Técnica Interministerial en Orientación, 2009).

2. Establecimiento de credenciales

En esta tendencia se busca instituir un cuerpo de credenciales para evidenciar las competencias especializadas del profesional de la orientación y dar fe pública de tales competencias a los usuarios de los servicios. En Venezuela aún no se tienen noticias de iniciativas en esa dirección. Existen credenciales generadas por la participación en cursos, talleres, seminarios y eventos no conducentes a títulos académicos, pero su vinculación con el desarrollo del corpus teórico y tecnológico de la Orientación no ha sido establecida por alguna instancia competente en la materia. En Venezuela, la Federación de Asociaciones de Profesionales de la Orientación (FAVO), ha venido trabajando en crear un sistema de credenciales de meritos académicos y profesionales para sus afiliados con miras a estimular la búsqueda la formación profesional permanente.

3. Generación de marcos jurídicos

La tendencia jurídica trabaja intensamente en la producción de leyes y reglamentos destinados a regular la práctica social de la profesión; por lo tanto se observan esfuerzos en la promoción para la adopción de leyes que regulen el ejercicio. En Venezuela, ya se ha comenzado el estudio y debate de una primera propuesta para la creación de una ley para el ejercicio de la orientación en el país, discusión impulsada y monitoreada por la FAVO. En cuanto a reglamentos, sólo existen aquellos que han sido generados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación para regular las funciones de los orientadores adscritos a esa entidad.

4. Desarrollo de códigos de ética y estándares para el ejercicio profesional

En ésta tendencia, la dirección busca imprimir rigurosidad ética y teórica, establecer metodologías propias para la acción de la orientación, y darle coherencia y generalización a la formación y a la práctica profesional de la orientación. En Venezuela ya se posee un Código de Ética del profesional de la orientación, instrumento que actualmente está siendo objeto de revisión por la FAVO con miras a su actualización.

5. Producción de conocimientos y modelos sobre supervisión en Orientación

En esta tendencia se observan intensas actividades para el desarrollo de actividades de investigación, aplicación, y publicación de conocimientos, métodos, y técnicas orientadas a generar modelos para la supervisión de orientadores en formación y en ejercicio (Vera, 1999). La función de supervisión ha sido declarada como prioritaria por instituciones de carácter internacional

Promotoras de la profesión de Orientación. En Venezuela, las funciones de supervisión y consultoría en la formación y en el ejercicio privado no se conocen (Vera, 2001). Los programas de pregrado y de postgrado en Orientación no contemplan tal función en sus planes de formación. Sin embargo, desde 2010, se viene ofreciendo cursos integrales de supervisión por la Universidad del Zulia para orientadores en ejercicio auspiciado por la FAVO y Vanguardia Humanas. De este curso han egresado 42 profesionales, y se han ofrecidos cuatro cursos, dos locales en la región zuliana y dos en la región de Guayana.

6. Certificación de competencias profesionales

La certificación para Venezuela es un concepto relativamente nuevo en el campo de los profesionales de la Orientación. Aunque si ha existido en las organizaciones empresariales para evidenciar las capacidades de los trabajadores para desempeñar determinados oficios y funciones de acuerdo con la evidencia aportada por el sistema de entrenamiento y evaluación de las empresas. Con tal sistema, las empresas son capaces de determinar el grado de desempeño de los empleados y en consecuencia la remuneración merecida y los ascensos correspondientes. Recordemos que en nuestro país, los orientadores son egresados universitarios a nivel de licenciatura, de cuatro años de formación, y preparados para actuar libremente como orientadores en el sistema educativo y fuera de este, de acuerdo con la Ley. Por lo tanto la función de un sistema de certificación *no es para autorizar el ejercicio*, si no para evidenciar y comunicar al colectivo la calidad y seriedad del mismo de acuerdo con las normas y procesos determinados por los pares de ese profesional (Vera, 2006).

Según los congresos interdisciplinarios en Orientación que se han estado llevando a cabo desde 2003 en Venezuela, la certificación ha sido discutida y entendida como un **proceso voluntario** en el cual el profesional:

- Se adhiere a la propuesta de Ley de ejercicio de los profesionales de la Orientación.
- Adopta el Código de Ética del ejercicio de la orientación.
- Demuestra al colectivo que cumple criterios preestablecidos por sus pares para evidenciar que su práctica profesional es *competente* y *ajustada* a las normas jurídicas, profesionales y de responsabilidad social de la profesión.

La FAVO, en asamblea de miembros en el contexto del I Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación en 2004, acordó definir la certificación como:

Un proceso profesional voluntario mediante el cual la FAVO *certifica* a sus miembros en cuanto haber cumplido con los requisitos legales, educacionales, de supervisión y de praxis para ser reconocidos como *competentes* profesionales de la orientación.

Para el sistema, **competencia** es definida como:

Conjunto de actitudes, saberes y prácticas profesionales de la Orientación que el egresado domina y puede aplicar en forma exacta, ética y demostrada en su hacer profesional diario.

Características del sistema de certificación de competencias

Luego de una revisión intensa de la literatura especializada existente en la materia, y en consulta con la NBCC-I, La UNESCO, La Organización Internacional del Trabajo y la Comisión Europea en Materia de Orientación Profesional, varios criterios fueron identificados como medulares en los cuales el sistema se ha basado para cumplir con el principio de *comparabilidad* (Vera, 2008a).

El principio de Comparabilidad

Es utilizado por organismos regionales e internacionales para analizar y así determinar el **grado de semejanza** que pudiera guardar una profesión local con respecto a otra foránea tenida como par, y de allí decidir si el profesional cumple con los requisitos establecidos para ser **reconocido** como profesional y para poder ejercer la profesión en ese ámbito de acuerdo con las posibles regulaciones de esa localidad.

Base del Sistema Criterios

Cinco criterios integran la base de construcción del sistema

- Estudios formales en Orientación.
- Supervisión y praxis
- Legislación
- Profesionalización y desarrollo
- Conocimiento base e investigación

Criterios base del sistema de certificación. Conceptualización

- *Estudios Formales*. Los aspirantes deberán ser egresados universitarios en orientación a nivel de pregrado. Por cuanto en Venezuela, de acuerdo con las leyes vigentes, los estudios de pregrado son los que autorizan para el libre ejercicio profesional. La

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la nueva ley de los egresados universitarios refuerzan esta base jurídica.

Criterios base del sistema de certificación

- *Legislación.* Para ser reconocida como profesión en libre ejercicio y para ser aceptada como una profesión con identidad propia, el sistema incluye la propuesta de Ley de Ejercicio de los Profesionales de la Orientación, el Código de Ética del orientador venezolano y las normas que regulan en los centros de práctica y las establecidas por los empleadores de acuerdo con las características del ejercicio profesional.
- *Supervisión y Praxis.* Como parte de la responsabilidad social de la profesión, el sistema incluye la dimensión supervisión de la praxis profesional. La visión de la supervisión de los profesionales de la orientación se constituye en un sistema de acompañamiento y desarrollo de la experticia profesional, de la calidad de los servicios, y de verificación del cumplimiento de los procedimientos profesionales y jurídicos durante el ejercicio profesional.
- *Profesionalización y Desarrollo Profesional.* El criterio de profesionalización permanente contiene la dimensión de desarrollo continuo de la profesión y de sus practicantes. Por lo tanto, el sistema de certificación de competencias incluye la noción de formación permanente de los orientadores vía cursos de actualización, continuos y otras modalidades que garanticen el desarrollo de la experticia del profesional y de la preservación y enriquecimiento del acervo de conocimientos y saberes de la profesión.
- *Conocimiento Base e Investigación.* El sistema de certificación de competencias también asume el conjunto de conocimientos característicos de la profesión y de los procedimientos y prácticas profesionales reconocidas como propias. El conocimiento base se fundamenta en el juicio sobre aquellos conocimientos y prácticas que todo profesional de la Orientación debe dominar como parte de su acervo profesional y de los procesos de investigación empírica en los cuales se genera el conocimiento base declarado por la profesión.

Finalmente, un sistema de certificación de orientadores es una herramienta fundamental para lograr varios procesos, entre ellos: **hacer** visible las raíces históricas de las orientación, **estimular** la idoneidad de la formación, **permitir** la visibilidad colectiva de las capacidades de los profesionales, **promover** el ejercicio ético, idóneo y efectivo, **favorecer** una construcción continua de la cultura en orientación en el país, **hacer** permeable y posible la evolución positiva de la orientación en el país. Un Sistema de Certificación de los profesionales de la Orientación es conveniente y deseable por cuanto como fines últimos persigue:



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- **Permite** a los profesionales de la orientación regularizar su propia praxis y ejercer el control respectivo.
- **Favorece** que los conocimientos, prácticas y saberes emergentes en orientación sean reconocidos, preservados y trascendidos en el tiempo.
- **Genera** un sistema idóneo de reconocimiento del desempeño y desarrollo profesional a la vez que *estimula* la identidad y el orgullo profesional.
- **Promueve** la generación de opciones organizadas de formación continua, de supervisión y de investigación.
- **Viabiliza** la generación de fondos para financiar a FAVO, conferencias, cursos, becas, reconocimientos, y proyectos de investigación nacional.
- **Fortalece** la visibilidad local e internacional de la profesión de orientación.

Transformación de la Visión del Role Orientador del Docente al Profesional de la Orientación

En el contexto de la transformación socio-política y económica venezolana, la formación y el ejercicio de la Orientación se enfrenta a varias demandas de repensarse, rehacerse y reorganizar su quehacer, sus finalidades y sus propósitos, para así responder a los nuevos desafíos que se le presentan, situación que también hemos observado en otros países latinoamericanos (González, 2007; Vera, 2013). Una de las demandas de esa gigantesca labor es contribuir con la formación de capacidades de las personas para convertirse ciudadanos aptos y competentes para vivir en una sociedad pluri-étnica, pluricultural, solidaria y con un profundo sentido de comunidad desde la visión de un Estado de Social de Derecho y de Justicia. Que ha asumido los principios sociopolíticos de corresponsabilidad, paz, fraternidad, libertad, igualdad, inclusión social, y la garantía Constitucional de los derechos humanos, económicos, políticos, laborales, educativos, ecológicos, y de desarrollo humano de la población. Como puede entenderse, el país cambió el modelo de la democracia representativa por un modelo de democracia participativa y protagónica en la cual los ciudadanos conservan el poder original como pueblo y mediante diversos mecanismos constitucionales; tales como referendos, elecciones, etc., se dirimen cualquier disyuntiva social. Ante esta realidad, existe una demanda directa a los profesionales de la Orientación, que mediante la acción educadora de la orientación, se incorporen las demandas de la población según los derechos y principios sociopolíticos previamente mencionados (Vera, 2008b).

A partir de la realidad descrita, desde una mirada filosófica y praxeológica, los profesionales de la orientación, sus pensadores y sus practicantes, podemos avanzar en la discusión reflexiva sobre que entendemos sobre la Orientación más allá del role orientador del docente para reconstruir desde una visión de profesión autónoma pero de carácter interdisciplinar. Entonces, podemos adelantar que la orientación como profesión la entendamos como *una praxis social dirigida a la facilitación de los procesos de desarrollo humano en las dimensiones del Ser, Convivir, Servir, Conocer y Hacer, en el contexto personal, familiar y comunitario a lo largo del continuo de la vida con la finalidad de potenciar talentos y de generar procesos de autodeterminación, libertad y emancipación en la construcción permanente del desarrollo y bienestar integral de las personas y su comunidades* (Visión construida por la Mesa Técnica Interministerial en Orientación en 2009 y adoptada en forma oficial por el Estado).

Al trabajar el desarrollo humano desde los planes, programas y servicios, la Orientación centra su acción en la liberación de las capacidades emancipadoras de las personas en cuanto a sus talentos, sus posibilidades, sus necesidades y sus requerimientos de desarrollo en una sociedad de iguales, fraterna y pacífica. En consecuencia, desde la acción educadora de la orientadora, los siguientes procesos ocurren para que tal desarrollo se haga realidad (Vera, 2009).

- Formación activa de la persona para la autonomía, la responsabilidad, la independencia y la participación activa en la atención de sus asuntos personales y sociales desde su realidad.
- Promoción del desarrollo de los procesos de pensamiento *crítico* de las personas en cualquier contexto; para la *liberación* de su potencial.
- Participación de las personas en acciones conducentes al *cambio* y la *autonomía* comunitaria.
- Identificación y desafío de cualquier forma de *opresión* y *exclusión* sobre la persona y la comunidad.
- Generación de saberes sobre cómo *funciona* la realidad personal en el contexto social y como *producir* cambios autodirigidos en ambos.

Como una actividad profesional, podemos considerar un conjunto de principios que integren la mirada profunda filosófica sobre su praxis orientadora (Jiménez & Vera, 2003). Tales conjunto de principios pudiera ser los siguientes:

1. **Desarrollo humano.** Las personas por naturaleza tiende hacia el crecimiento autónomo, saludable y sustentable, y la forma de ser de las personas y estilos de relacionarse en sociedad ocurre en función de la interacción de esas personas con su ambiente en un punto específico en el tiempo.
2. **Concepción.** Se concibe la Orientación como praxis social dirigida a la facilitación de los procesos de desarrollo humano en las dimensiones del Ser, Convivir, Servir, Conocer y Hacer, en el contexto personal, familiar y comunitario a lo largo del continuo del ciclo vital con la finalidad de potenciar talentos y de generar procesos de autodeterminación, libertad y emancipación en la construcción permanente del desarrollo y bienestar integral de las personas y su comunidades.
3. **Principios humanista.** La Orientación como disciplina es centrada en las personas y sus realidades, principios acerca del ser humano, que le imprimen el carácter humanista propio de la naturaleza educadora de la Orientación.
4. **Finalidad última.** La orientación y su proceso educador tienen como máxima finalidad el desarrollo autónomo e independencia intelectual, emocional y de actuación del individuo en el manejo de sus asuntos personales y en sus responsabilidades sociales.
5. **El proceso de orientación.** El proceso de Orientación es para trabajar con las personas en la tarea de: (a) aprender a ser autónomo y suficiente en la identificación de sus potencialidades y en la clarificación de sus necesidades, aspiraciones, y posibilidades, (b) decidir de manera informada sobre sus metas personales y profesionales, (c) identificar, desarrollar y usar los recursos personales y ambientales para implementar cursos de acción que se estimen necesarios para alcanzar tales metas.
6. **Acción educadora de la Orientación.** Se estima que toda acción de la orientación es educadora, la cual deberá centrarse en la *prevención* y en la acción intencional como vías para anticiparse y enfrentar los retos, obstáculos y dificultades que suelen ocurrir en los procesos del desarrollo humano de las personas y sus contextos.

Idoneidad profesional y capacidades éticas e intelectuales

Idoneidad profesional

Tanto en Venezuela como en otros países, la formación y praxis en la profesión de Orientación ha tenido un nutrido avance a lo largo de los años. Tal desarrollo ha creado un corpus teórico de la Orientación que trasciende el tiempo, las culturas, las fronteras y los idiomas. Tal evolución ha permitido construir un concepto integrador de la Idoneidad Profesional (Vera, 2013).

Por *idoneidad profesional* entendemos las diferentes capacidades personales, conceptuales y operativas que todo profesional de la Orientación debe adquirir durante su formación y desarrollar a lo largo de su ejercicio profesional. En consecuencia, el profesional de la Orientación despliega una forma de ser propia, una manera integrativa de razonar y un carácter particular de actuar. Desde esta visión, entonces se estima que un orientador competente es capaz de ser, razonar y actuar en forma clara y profunda sobre asuntos tales como: sustentos teóricos-conceptuales, procedimentales, éticos, legales y profesionales relativos a la concepción y praxis de la orientación en el marco de un Estado de derecho y de justicia.

Asimismo, la idoneidad profesional es delimitada por el conjunto de aspectos sustantivos que definen la profesión, entre estos: corpus teórico y funcionamiento profesional, incluyendo historia de la profesión, roles profesionales y ámbitos de incumbencia, estructura y organización de los diferentes grupos representativos, colegiación, ética, estándares de formación, praxis y legislación. Por lo tanto, la idoneidad profesional es un constructo teórico que requiere ser incluido en los planes de formación y en la regulación del ejercicio de profesional en Orientación. Desde la visión de la idoneidad profesional, se articulan tres áreas focos de aprendizaje profesional requerido: Identidad Profesional, Fundamentos Éticos de la Orientación y Legislación en Orientación.

- *Identidad Profesional (IP)* La IP es considerado como un constructo teórico frecuente en la literatura profesional. Contemporáneamente, se estima que la IP en Orientación es dinámica, estable en el tiempo, de maduración progresiva desde los ámbitos de servicios. La maduración de la identidad profesional en orientación incluye varios aspectos; como son, **Aprendizajes** claves sobre la historia de la profesión, evolución teórica y comprensión de campos y disciplinas similares a nivel local, regional, nacional y global. **Conocimientos** de las funciones, roles y tareas en Orientación y como estos son similares y diferentes en otras profesiones. **Interacciones** con las diferentes organizaciones y grupos formados por orientadores e involucrarse con tales grupos, locales e internacionales. **Valoraciones** de los estándares para la preparación en Orientación, la acreditación, la certificación y cualificaciones que garantizan a la sociedad la idoneidad del profesional de la Orientación mientras se asegura su trascendencia en el tiempo. **Adopciones** de actitudes y conductas específicas proactivas de servicio y de promoción de la profesión de Orientación.
- *Fundamentos Éticos de la Orientación.* Para los educadores de orientadores, los centros de formación y los practicantes de la Orientación, las capacidades de percepción y discernimiento ético se constituye en la fuente de todas sus acciones. En concordancia con esta perspectiva, los estudiantes y los profesionales de la Orientación son invitados a familiarizarse con la Ética como disciplina filosófica y sus implicaciones en la profesión de Orientación, en cuanto a su concepción y su praxis social. Para lograrlo, los profesionales de la Orientación pueden necesitar: **Aprender** sobre los límites éticos y de los estándares del ejercicio profesional en todo su espectro, **comprender** como asuntos éticos emergen en el diario ejercicio de la

Orientación, *desarrollar* la capacidad para el razonamiento y la toma de decisiones basadas en la ética, *aplicar* constantemente conocimientos y competencias profesionales en forma ética. El Desarrollo de una deontología profesional propia de la Orientación que articule la cultura profesional en relación con el sustento ético de la Profesión sería el paso lógico siguiente en la evolución de la Orientación en el país.

- Legislación en Orientación. Por la naturaleza humana de la concepción y praxis de la Orientación, tanto educadores como los practicantes de la Orientación requerirán conocer aquellas leyes y demás regulaciones que por su carácter, tiene ámbito de incumbencia con la praxis de la Orientación. De hecho, el profesional de la orientación deberá estar en condiciones de distinguir las diferencias y semejanzas entre los aspectos legales, éticos y de servicios que subyacen durante el ejercicio profesional. El conocimiento básico de la legislación que tiene incidencia en los espacios de Orientación requieren de un estudio cuidadoso que permitan al profesional estar en condiciones de practicar en el marco de la legislación y de saber responder en el caso que tenga que lidiar con alguna situación con implicaciones legales durante su praxis.

Identidad y Capacidades Intelectuales y Ética

El profesional de la orientación es definido desde su identidad profesional; La cual es compuesta por varios elementos medulares (Vera 2008a) entre ellos:

Bases de la Identidad Profesional (IP)

En orientación, sus egresados son capaces de comprender y comunicar socialmente las características personales y profesionales que les distinguen. Los Profesionales de la Orientación con IP sólida son capaces de explicar y utilizar:

- Las asunciones filosóficas que subyacen en su praxis profesional.
- Los saberes y procesos profesionales que utiliza.
- Los servicios profesionales que pueden prestar al colectivo.
- Los Sistemas y Modelos de Supervisión para el desarrollo de los servicios.
- Los programas que les forman como orientadores (as).
- Las <calificaciones> profesionales que posee.
- Las similitudes y diferencias entre la formación y la praxis y otros afines.
- El orgullo de sentirse, pertenecer a su campo profesional y comunicarlo socialmente.

Sustentos Filosóficos de la Identidad Profesional del Orientador

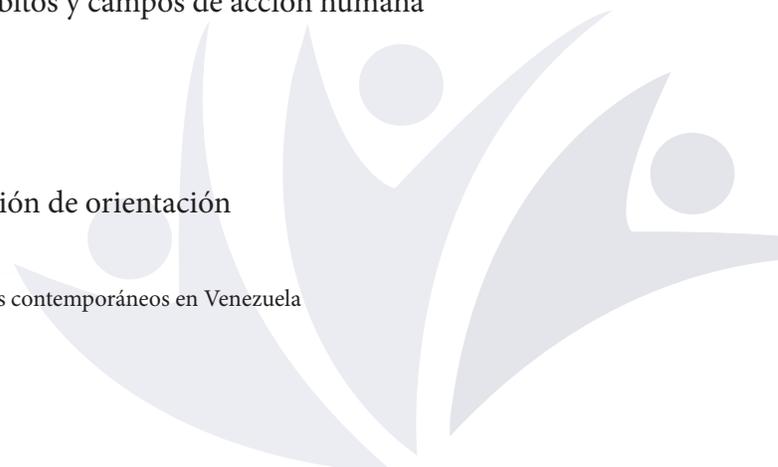
La concepción de la profesión en cuanto a su ejercicio, es sustentada en un conjunto de principios filosóficos construidos progresivamente a lo largo de los años. Algunos principios relevantes reportados en la literatura son los siguientes:

- La mejor perspectiva para asistir el desarrollo de la persona es un enfoque de bienestar y crecimiento.
- Los retos y dificultades del potencial del individuo son propios de los procesos de desarrollo de especie humana y comprender sus dinámicas es esencial para los procesos de orientación.
- La prevención y la acción temprana es superior a la remediación o rehabilitación en el trabajo con el desarrollo de las personas.
- La finalidad de la orientación es fortalecer los procesos de las personas en pro de su desarrollo autónomo, independiente y responsables para que en forma crítica y reflexiva sean capaces de tomar decisiones y de conducir sus asuntos intrapersonales e interpersonales en forma satisfactoria, plena y en concordancia con su contexto sociocultural.

Conocimiento Base

Desde su nacimiento, la profesión de Orientación ha ido construyendo progresivamente un cuerpo teórico que se ha nutrido en forma interdisciplinaria a lo largo de su evolución como disciplina humana. Según la literatura especializada, varias son las líneas teóricas, conceptuales y metodológicas que caracterizan la identidad profesional en Orientación, en las líneas de conocimientos tenemos las siguientes rutas:

- Orientación para la salud integral
- Orientación y consultoría organizacional
- Fundamentos antropológicos, psicológicos, filosóficos y pedagógicos
- Asesoramiento y consulta en diversos ámbitos y campos de acción humana
- Crecimiento y desarrollo humano
- Liderazgo y gestión de la energía humana
- Fundamentos socioculturales de la profesión de orientación





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Trabajo de grupo en orientación
- Evaluación y valoración de procesos humanos
- Estilos de vida, pareja, familia y comunidad
- Diseño y evaluación de proyectos, programas y servicios en orientación
- Identidad y praxis profesional en orientación
- Sistemas de supervisión de profesionales, programas y servicios de orientación
- Legislación y ética de la Orientación
- Relaciones de equipos inter y transdisciplinarios en orientación
- Bases y corrientes socio-históricas de la Orientación
- Perspectivas contemporáneas y nuevos desarrollos teóricos y aplicados
- Participación, comunidad y socioproductividad
- Desarrollo educativo, vocacional, carrera y proyecto de vida

Ética y Ley en las profesiones de servicios humanos

Las profesiones que sirven directamente a las personas, y que tienen incidencia en la preservación de la salud personal, mental y social, han asumido una visión de la Ética definiéndola como un conjunto de principios de conducta o de acciones en relación con los otros, y como principios morales asumidos por un individuo o por un grupo de personas para proveer de reglas para la conducta considerada como correcta por la cultura en la cual se convive. El sentido de salud mental que aquí se asume es el aportado por la Organización Mundial de la Salud: la cual la define como: un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad (Vera, 2013).

Desde luego que las personas desarrollan su propio sentido ético que guía la formas como tratan a los otros y toman decisiones que distinguen cuales conductas son buenas y correctas de aquellas que no lo son. En la profesión de Orientación, la Ética se refiere a la conducta juzgada como buena o correcta por los profesionales de la Orientación. Cuando los colegas orientadores han logrado suficiente consenso sobre lo correcto de las conductas, entonces se considera que tales conductas han sido codificadas, convirtiéndose así en el estándar ético al cual se aspira que todo orientador se adhiera durante su praxis profesional. En consecuencia, al pensar en la dimensión ética de la profesión

de orientación, se piensa sobre la práctica profesional en términos de conductas e interacciones que se producen a raíz de los servicios profesionales en el marco de los contextos en los cuales ocurren.

Por su parte la Ley se diferencia de la moral y la ética; aun cuando la Ley, así como la moral es creada por la sociedad, y como la ética, es codificada, las leyes son reglas acordadas por la sociedad para establecer los principios básicos de convivencia como grupo humano. Las leyes pueden ser generales o específicas en relación con lo que es requerido y que es lo permitido a los individuos que integran una entidad gubernamental. Por ejemplos, las leyes en materia criminal, juzgan a los individuos responsables por la violación de los principios de coexistencia y son aplicadas por el gobierno. Las leyes civiles por su parte, permiten a los miembros de la sociedad aplicar reglas de convivencia entre ellos.

Se considera que existen pocos conflictos entre la Ley y la Ética en la profesión de Orientación, aun cuando existan diferencias entre ambos términos. Mientras que las leyes dictaminan los estándares mínimos de conductas que la sociedad tolerará, la ética representa el estándar ideal esperado por los profesionales. Las leyes son creadas por un grupo de individuos, legisladores, que han sido electos para tal fin, se hacen cumplir por las instituciones correspondientes y por los órganos policiales y son interpretadas por los jueces respectivos. Por su parte, los estándares éticos son creados por los profesionales de la Orientación, son interpretados y obligados a cumplir por los comités de ética de las organizaciones profesionales colegiadas.

Comentarios finales

En esta ponencia hemos presentado un panorama general de las tendencias de la Orientación en Venezuela, su influencia internacional, y el contexto de transformación sociopolítica que vive el país. Desde esta mirada contemporánea, queremos finalizar esta ponencia invitando a los colegas orientadores latinoamericanos a (1) **visibilizar** su acervo histórico cultural de la Orientación en sus respectivos países, (2) **crear** espacios para la reflexión compartida sobre el corpus teórico de la Orientación en cada país y (3) **asumir** la vocería de la Orientación en cuanto a su importancia estratégica como política de Estado para el desarrollo humano y económico de los pueblos.

Referencias

- Bobby C. & Clawson, T. (2005). Global perspective of credentialing in counseling. *Temas Selectos de Orientación Psicológica. Vol 1*, P.17-25. Ciudad de México, México: Manual Moderno.
- Cologne, S. (1988). Tendencias de la Orientación en Venezuela. *Cuadernos de Educación*, 135. Caracas, Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- González, J. (2007). La Orientación Profesional en América Latina. Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa. 2, Vol.5, Nro. 13*, P. 38-44: AMPO.

- International Association for Vocational Education and Guidance (2003). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. Berna, Suiza.
- Jiménez, D. & Vera, G. (2003). *Proyecto de Ley de Ejercicio Profesional de la Orientación*. Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientación. Maracaibo, Venezuela.
- Mesa Técnica Ministerial (2009). *Sistema Nacional de Orientación* (Documento Base Oficial). Caracas, Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Recuperado de http://www.mppeu.gob.ve/web/uploads/documentos/documentosVarios/pdf18-12-2009_11:28:58.pdf
- Mundina, J. & Molina, D. (2005). Pasado y Presente de la Orientación en Venezuela. Influencia Española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 16 nro. 2. Madrid, España.
- Vera, G. (2001). Supervisión de Orientadores: Nociones y Procesos. *Encuentro Educativo*, Vol. 8, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Dirección <http://www.oei.es/n11425.htm>
- Vera, G. (2002). La Orientación como Profesión: Definiciones, Propósitos, y Alcances. *Encuentro Educativo*, vol. 10, 2003. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Vera, G. (2006). *La Certificación de Competencias Profesionales. Un sistema para el avance de la profesión de Orientación*. 1er. Congreso Nacional de Investigación y Postgrado en humanidades y Educación. P. 255-256. Maracaibo, Venezuela.
- Vera, G. (2008a). *La Profesión de Orientación en Venezuela. Evolución, Desarrollo y Desafíos Contemporáneos (En Prensa)*.
- Vera, G. (2008b). *La Orientación como Política Pública y el Desarrollo Nacional*. Ponencia, Congreso Internacional de la IOSP (Septiembre). Buenos Aire: Argentina.
- Vera, G. (2008c). *La certificación de Orientadores. Un sistema Venezolano de Vanguardia*. Ponencia: V Congreso Interamericano de Counseling. Managua, Nicaragua
- Vera, G. (2009). *Formación y Supervisión de Profesionales de la Orientación (Ponencia)*. IV Taller Internacional de Salud Mental, Ecología y Proyección Comunitaria. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. La Habana, República de Cuba.
- Vera, G. (2013). La profesión de orientación. Desafíos contemporáneos. Reflexiones desde la diversidad Latinoamericana. *Alternativas cubanas en Psicología Revista*. Volumen 1, núm. 1. Mayo/agosto 2013. Dirección e: <http://www.acupsi.org/numero/12/vol-1-num-2-2013.html>



1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

Cincuenta años formando personas profesionales en Orientación en la Universidad de Costa Rica. Desarrollo y Evolución Histórica: 1964-2014

Dra. Flor Jiménez Segura
M. Sc. Roxana Chinchilla Jiménez

Resumen. Esta comunicación tiene como propósito analizar los cincuenta años del desarrollo de la carrera de Orientación en la Universidad de Costa Rica (UCR). Para ello, se presentarán algunos elementos claves que marcan el inicio de la formación de profesionales en esta disciplina, así como, la respuesta por parte de la casa formadora ante las demandas de un contexto dinámico.

Se realiza una investigación documental en donde se indagaron los planes de estudio de bachillerato, desde el año 1964 al 2014 (los objetivos, la posición epistemológica, los ejes curriculares, las líneas curriculares, las metodologías, entre otros). Asimismo, se describen los cambios (propuesta de modificaciones) realizados al plan de estudio del 2000, debido que es el plan que está vigente.

La revisión documental permitió analizar elementos importantes o comunes entre los planes de estudio y la influencia del contexto en el ámbito nacional e internacional, que influyeron en la construcción de cada plan. Se logró realizar un recorrido por el desarrollo y la evolución disciplinar.

Palabras claves. Planes de estudio, formación profesional, áreas de formación, Orientación.

Introducción

En los años sesentas en Costa Rica comienzan a emerger instituciones educativas de secundaria a las que asistían adolescentes. Debido a que no existían profesionales en Orientación para cubrir las demandas (de información, de elección, de manejo de la disciplina, entre otros); el Ministerio de Educación Pública le solicita a la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica un plan de formación de emergencia para atender las necesidades señaladas.

La Universidad de Costa Rica da respuesta a esta solicitud en octubre del año 1963, lo cual, se observa en la Sesión del Consejo Universitario 1327, en donde, se informa sobre el plan presentado por la Facultad de Educación que busca preparar profesores en Orientación y Guías para la Segunda Enseñanza (Plan de Estudios, 2000).

Es así como, en 1964 se ofrece el Plan de Estudio de Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Orientación, por parte de la Universidad de Costa Rica. En 1971 se presenta a la sociedad costarricense un Plan de Estudio en Ciencias de la Educación con especialidad en

Orientación, que incluía por primera vez el bachillerato; teniendo las personas que ingresaban que aprobar el bachillerato con una duración de cuatro años, para poder cursar la licenciatura.

En 1985 se implementa un nuevo plan de estudio por parte de la Sección de Orientación, en el cual se tomaron en cuenta las tendencias modernas de la Orientación y la diversidad de ambientes laborales en los que se desempeñaba ya la persona profesional en orientación (Mata y Abarca, 1990).

Por último en el 2000 se presenta a la comunidad nacional un nuevo plan de estudio, el cual con algunas modificaciones es el que permanece hasta la actualidad.

En esta comunicación se realizará un análisis de los diferentes planes de estudio de bachillerato señalados y los elementos claves que dieron respuesta al contexto nacional.

Aproximación teórica

Plan de estudio

El Plan de estudio es:

Un documento académico, en el que se seleccionan, organizan y ordenan, para fines del proceso enseñanza-aprendizaje, todos los aspectos curriculares de una carrera que se consideran social y culturalmente necesarios. En el Plan de estudio entre otros elementos, se establece un orden gradual y armónico de cursos con sus respectivas características (sigla, nombre, definición, naturaleza del curso, ciclo, requisitos, correquisitos, horas y créditos) que corresponden a una carrera universitaria conducente a la obtención de un título universitario (Reglamento de Régimen Académico Estudiantil, 2001, p. 2).

En un plan de estudio es importante considerar lo que se desea plasmar en el mismo, es una propuesta de cómo debe ser el proceso de aprendizaje y enseñanza que se desea que adquieran las personas. También, es necesario tomar en cuenta aspectos tales como: áreas temáticas, ejes y líneas curriculares. Asimismo, se debe considerar el contexto social y cultural en el que se va a implementar el plan de estudio, para que dé respuesta al mismo.

Al elaborar un plan de estudio se debería tomar en cuenta lo que señalan (Díaz, 2010; Díaz, 2005; Lafrancesco, 2004; Coll, 1992):

- Las necesidades y recursos de la sociedad y de las personas que serán formadas
- El marco jurídico legal a nivel macro (sociedad) micro (institucional)
- Los propósitos generales (inmediatos, intermedios y terminales)
- Las líneas curriculares

- Los ejes curriculares
- Los contenidos: áreas temáticas de formación
- La orientación didáctica y de evaluación
- El perfil de egresado
- El campo y mercado laboral
- Las referencias bibliográficas
- La organización y coordinación del plan de estudio
- La evaluación de todo el proceso para ajustar cada una de las etapas.

El tomar en cuenta los aspectos anteriores en la realización de un plan de estudio, permitirá ofrecer al estudiantado un conjunto de actividades de aprendizaje ordenadas y relacionadas con la metodología que se proponga para desarrollarlas. Esto permitiría el cumplimiento de los objetivos planteados.

En síntesis el plan de estudio es un documento formal con una estructura que orienta. En él están plasmados los contenidos y las acciones que deben llevar a cabo el personal docente y el alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para cumplir con los objetivos propuestos. También es necesario, en la confección del plan de estudio, partir de las necesidades del contexto y el perfil de egresado o egresada que se desea ofrecer a la sociedad. Además, la evaluación continua permitirá un plan de estudio actualizado.

Metodología

En esta indagación se utilizó la investigación documental, la cual “consiste en un análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio” (Bernal, 2000, p. 111).

Los documentos que se estudiaron fueron los planes de estudio de bachillerato de la formación de personas en Orientación desde 1964 hasta el 2000 (con sus respectivas modificaciones). El primero fue el de 1964 (Plan de Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Orientación). El segundo fue, el Plan de Estudio de 1971. Seguido del Plan de Estudio de 1985 y por último el del 2000, el cual está siendo implementado actualmente con algunas modificaciones.

De cada plan de estudio señalado se extrajeron algunos aportes teóricos significativos que permitieran ver las semejanzas y las diferencias entre ellos. Esto permitió realizar un análisis sobre los ejes curriculares, las líneas curriculares, la metodología, las áreas de formación, entre otros.

Información recopilada a partir del estudio de los documentos señalados

Plan de estudio de 1964

En 1964 se ofrece el Plan de Estudio de Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Orientación, por parte de la Universidad de Costa Rica. A éste podían ingresar personas que contaran con los siguientes requisitos:

Bachiller de la UCR con énfasis en Primaria o Enseñanza Media. Asimismo, otros bachilleres de la UCR previo a la aprobación de los siguientes cursos:

- Problemas de la Educación Costarricense
- Psicología de la Educación 1
- Psicología de la Educación 2
- Desarrollo del niño
- Evaluación y medición educativa
- Fundamentos y estructuras del currículum
- Fundamentos y administración escolar
- Higiene mental en la Educación
- Seminario
- Tener seis créditos en alguna lengua moderna

Además para obtener el grado debían llevar también los siguientes cursos:

I año

1. Fundamentos de la Orientación
2. Métodos de investigación psicopedagógica
3. Teorías de la personalidad
4. Aplicación de técnicas de medición
5. Principios y técnicas de la Orientación
6. Estadística aplicada a la Educación

II año

1. Seminario de tesis
2. Psicopatología aplicada a la Educación
3. Práctica Supervisada y doce créditos en alguna lengua extranjera y la presentación, la discusión y la aprobación de una tesis.

La formación en este plan tenía una duración de dos años y los participantes en el mismo, debían contar además con experiencia de al menos dos años en docencia.

Es importante señalar que el Plan de Emergencia de Licenciatura mencionado anteriormente, estuvo vigente hasta 1975.

Plan de estudio de 1971

En 1971 se ofreció a la sociedad costarricense un Plan de Estudio en Ciencias de la Educación con especialidad en Orientación, que incluía por primera vez el bachillerato; teniendo las personas que ingresaban que aprobar el bachillerato con una duración de cuatro años, para poder cursar la licenciatura (Mata y Abarca, 1990).

Los objetivos del Plan de Estudio en Ciencias de la Educación con especialidad en Orientación de 1971 eran los siguientes:

1. Brindar la formación teórico-práctica del profesional, en la Orientación como disciplina de las Ciencias Sociales.
2. Fortalecer el desarrollo integral de los futuros profesionales en Orientación, para facilitar su crecimiento personal y profesional.
3. Dar los elementos teóricos como prácticos que le permitan al profesional en Orientación formarse como: investigador, planificador, coordinador, facilitador, agente de cambio, orientador. (Plan de Estudio, 1971, p. 6)

Se observa en los objetivos la presencia de un componente de crecimiento personal y profesional. Asimismo, la importancia en formar a las futuras personas profesionales en Orientación, para que contaran con habilidades de liderazgo y compromiso social.

En lo que respecta a la metodología, se puede señalar que los componentes autoconocimiento, investigación y práctica, tenían que ser tomados en cuenta en la planificación que realizaban las docentes y los docentes sobre los cursos. Se debía dar una relación clara entre la persona y su contexto inmediato. Además, la integración de lo aprendido a su vida era clave.

En el año de 1975 se reestructuran los objetivos del Plan de Estudio de 1971, planteándose los siguientes:

- Demostrar que posee una vasta preparación académica como lo requiere la responsabilidad que debe asumir.
- Aplicar estos conocimientos adquiridos a las situaciones reales que enfrentará en su ejercicio profesional.
- Ejercer su profesión abarcando con amplitud los campos de la Orientación Individual y de Grupo, educativo y profesional; de la Orientación Personal Social y el de la Asesoría y Administración de Programa de Orientación.
- Revisar el tipo de servicio de Orientación que se ofrece actualmente y con sentido crítico, encauzarlo para que resulte más eficiente y de más calidad profesional.
- Actuar con la comprensión, ética y equilibrio emocional y social básico que le garanticen una sana convivencia en su medio y confianza en la calidad de los servicios que ofrezca.

En lo que respecta a la evaluación en este mismo plan, se señala la necesidad de que la “evaluación de los cursos debe ser el producto del empleo de muchos criterios, para verificar el logro mínimo aceptable de los objetivos de cada uno” (Plan de Estudio, 1975, p. 16). Mediante ésta, el estudiante de Orientación podría poner en práctica sus conocimientos, las aptitudes, las habilidades, los intereses y las actitudes propios de su ejercicio profesional.

También especifica que los estudiantes de la carrera de Orientación podían incorporarse al mundo laboral, esto por la necesidad que la sociedad costarricense demandaba de estos profesionales.

Es así, como la Universidad de Costa Rica se comprometió a certificar lo siguiente:

Certificado y Título: cargos que pueden desempeñarse

| Año Aprobado | Título | Categoría | Cargo |
|---|--|-----------------------------|--|
| III año | Certificado de Aptitud Superior para la Orientación | MT2 o MT3 según corresponda | <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar de Orientación • Asistente de Orientación • Orientador Asistente, según la nomenclatura en vigencia |
| IV año | Bachiller en Ciencias de la Educación con Especialidad en Orientación | MT4 | <ul style="list-style-type: none"> • Orientador Escolar y Profesional (Jefe Departamento de Orientación) |
| V año con aprobación de la Tesis de Grado | Licenciado en Ciencias de la Educación con Especialidad en Orientación | MT5 | <ul style="list-style-type: none"> • Orientador Escolar y Profesional (Jefe Departamento de Orientación) • Asesor Regional de Orientación • Administrador de Servicios de Orientación |

Fuente: Plan de Estudio para Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialidad de Orientación. 1975. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

Plan de estudio de 1979

En 1979 al mismo Plan de Estudio de 1971 que fue mejorado en el 75, le incluyen fines, funciones y objetivos de la Sección de Orientación, los cuales se señalan a continuación: (Plan de Estudio, 1979):

Fines, funciones y objetivos de la Sección de Orientación

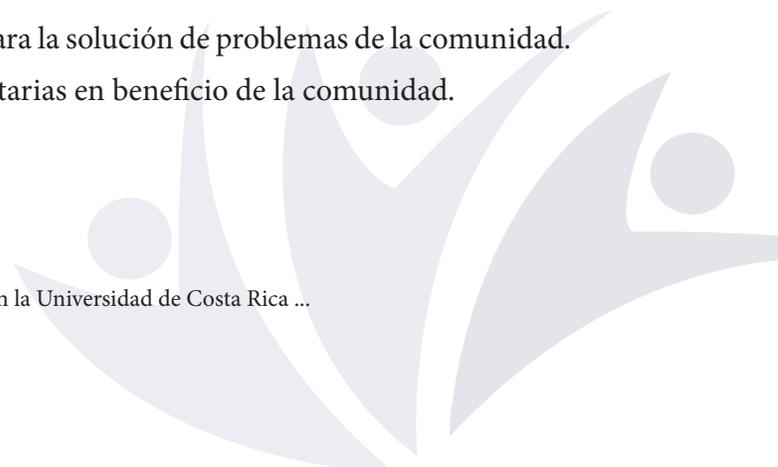
La Sección de Orientación ofrece oportunidades para formar líderes en el campo de la Orientación, que sean capaces de:

- a. Ejercer su profesión con amplitud en los campos de la Orientación Educativa, Personal-Social y Profesional y en el de la Asesoría y la Administración de Programas de Orientación.
- b. Desempeñarse de acuerdo a las normas éticas inherentes a su profesión que les garantice una sana convivencia en su medio y confianza en la calidad de los servicios que ofrecen.
- c. Analizar con juicio crítico las diferentes corrientes filosóficas en Orientación para así elaborar su estilo personal como Orientador.
- d. Adquirir una formación superior en el campo de la Orientación a través del estudio de temas de actualidad, en cursos y seminarios.
- e. Cultivar la actitud de investigación de situaciones de la realidad nacional en campos de su especialidad.
- f. Trabajar en equipo y/o utilizar los servicios de profesionales de otras disciplinas en beneficio del Servicio de Orientación.
- g. Investigar la realidad socioeconómica de la comunidad donde va a trabajar, planificar actividades de acuerdo a esa realidad, coordinar y/o ejecutar esas actividades y evaluar los resultados de las mismas.

Fines de acción social

La Sección de Orientación ofrece oportunidades a profesores y estudiantes para:

- a. Cultivar una sensibilidad social acorde a la realidad nacional.
- b. Participar en la ejecución de programas para la solución de problemas de la comunidad.
- c. Que su labor trascienda las aulas universitarias en beneficio de la comunidad.





1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

Fines de investigación

La Sección de Orientación ofrece oportunidades a profesores y estudiantes para:

- a. Diseñar y ejecutar la investigación de situaciones de la realidad nacional en el campo de la Orientación.
- b. Contribuir con los resultados de las investigaciones a enriquecer el Servicio de Orientación en Costa Rica.

Fines de Docencia

1. Conocer las normas éticas inherentes a su profesión
2. Estudiar los fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos y psicológicos de la Orientación.
3. Integrar estos fundamentos en la elaboración de su estilo personal como orientador.
4. Conocer las técnicas de investigación en las ciencias sociales y aplicarlas a la solución de problemas pertinentes.
5. Desarrollar la habilidad para trabajar en equipo y aprovechar al máximo los recursos humanos y materiales en beneficio de la Orientación.
6. Investigar la realidad socioeconómica de una comunidad; ejecutar aquellos que sean de su competencia y evaluar los resultados de la programación.
7. Desarrollar destrezas de comunicación interpersonal e intergrupala.

También se separan los objetivos del Bachillerato y de la Licenciatura.

Objetivos del Bachillerato en Ciencias de la Educación con especialidad en Orientación

La Sección de Orientación, con este Plan, formará profesionales que estén en capacidad de:

1. Desempeñarse eficazmente como orientadores de centros educativos en los campos: vocacional, personal-social y educativo.
2. Diseñar y ejecutar investigaciones que le sirvan de base para planificar el programa de Orientación de su institución.
3. Aprovechar racionalmente los recursos humanos y materiales de su comunidad en beneficio de la Orientación

Objetivos de Plan de Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Orientación

Forma profesionales que además de los objetivos anteriores, estén capacitados para:

1. Comprender textos de su especialidad en idioma inglés como medio de enriquecer su formación superior.
2. Desempeñarse eficazmente en la planificación, ejecución y evaluación de programas de Orientación a nivel nacional.
3. Desempeñarse eficazmente en la administración y asesoría de programas de orientación.
4. Coordinar la utilización de los servicios de profesionales en disciplinas afines para el beneficio de la Orientación.
5. Detectar problemas de la realidad nacional en el campo de la Orientación; diseñar y ejecutar proyectos de investigación para la solución de los mismos.
6. Mantener una actitud de actualización profesional.

A lo anterior se une que a partir de 1980 se crean énfasis en licenciatura: Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Orientación Penitenciaria, que luego fue cambiada por Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Criminología, Esta licenciatura dio inicio en el segundo semestre de 1982. También en 1983 se ofreció la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación para la Educación Especial, a la cual podían ingresar graduados de Educación Especial y de Orientación. En 1988 se establece el Plan de Licenciatura de Terapia en Familiar. En 1989 la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación y en el 2002 se aprueba la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, que se empieza a ofrecer en el 2004 y se da hasta la actualidad.

Plan de estudio de 1985

Continuando con el desarrollo histórico de la formación de personas profesionales en Orientación, se puede mencionar que desde 1982 hasta 1985, la Sección de Orientación se dio a la tarea de “elaborar un Plan de Estudio acorde con las tendencias modernas de la Orientación y con la mayor diversidad de ambientes laborales en los que se desempeñaba ya el orientador” (Mata y Abarca 1990 p. 80).

Los objetivos del nuevo plan estaban centrados en:

1. Brindar información teórica práctica propia de la Orientación a los futuros profesionales en este campo.
2. Fortalecer el desarrollo integral de los futuros profesionales en Orientación, para facilitar su crecimiento personal y profesional.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

3. Dar los elementos tanto teóricos como prácticos que le permitan al futuro profesional en Orientación formarse como investigador, planificador, coordinador, agente de cambio, facilitador y orientador.

En lo que se refiere al enfoque curricular en el Plan de Estudio de 1985, se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje tomando en cuenta:

- Materias (objetivos, contenidos, metodología y evaluación)
- Alumnos y sus conocimientos previos
- Fundamentos y factores curriculares propios de la Orientación y el aporte de otras disciplinas para la Orientación.
- La persona docente
- El contexto

Para dar respuesta al enfoque curricular la Sección de Orientación determinó ejes curriculares que sirvieran como base para la definición del plan de estudio, los cuales, “actúan como focos que orientan el planeamiento de los cursos y de la acción educativa. Son elementos orientadores y fuentes del currículum” (Plan de Estudio, 1985, p, 12). Dichos ejes se señalan a continuación:

- **Conocimiento de la realidad:** propicia el desarrollo y dominio de la capacidad del alumno para la sistematización y producción de conocimientos que lo orienten en su acción transformadora de la realidad. También el desarrollo y dominio de habilidades para: explorar, analizar, sintetizar, deliberar y valorar conocimientos.
- **Eficiencia en la aplicación del conocimiento:** fomenta la creatividad del alumno para transferir a la práctica en una forma creativa y eficiente.
- **Desarrollo personal:** estimula adquisición y perfeccionamiento de capacidades y actitudes de: autoconocimiento, confianza en sí mismo, criticidad, creatividad, planificación integral para enfrentar la vida con sentido de crecimiento personal y profesional.
- **Eticidad:** estimula la responsabilidad del alumno consigo mismo y con la sociedad en el ejercicio de su profesión. Fomenta la formación y perfeccionamiento de actitudes democráticas tales como: aceptación y tolerancia del pensamiento de los demás, respeto a los valores fundamentales del hombre tales como: libertad, justicia, dignidad humana, bien común.

Después de realizar un análisis exhaustivo sobre el Plan de Estudio de 1985, la realización de consultas a empleadores, formadores, estudiantes de Orientación y profesionales en Orientación. Además, del estudio de las personas integrantes de la Sección de Orientación sobre las necesidades y demandas del contexto nacional e internacional, se presenta a la comunidad nacional el Plan de Estudio del 2000; el cual con algunas modificaciones es el que permanece hasta la actualidad.

Plan de estudio de 2000

Este Plan de Estudio tiene como objetivos:

1. Propiciar el aprendizaje de conocimientos significativos y sólidamente contruidos que integren la teoría y la práctica acerca del objeto de estudio de la Orientación y de los aportes de otras disciplinas.
2. Favorecer el desarrollo de habilidades cognoscitivas y socioafectivas que faciliten un ejercicio profesional de calidad.
3. Estimular el desarrollo personal de los y las estudiantes en cuanto a actitudes, valores e intereses que fundamenten su identidad, su ética y autoestima como profesionales.
4. Promover actitudes favorables hacia el cambio, la realización y aplicación de la investigación en la práctica profesional.

En lo que respecta a la metodología se identifica el humanismo como eje, la investigación y la práctica profesional en Orientación; en el cual, la persona docente y el estudiantado son guiados por principios éticos y científicos. Donde lo que busca la Orientación es el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y los grupos sociales, mediante la clarificación y construcción de su sentido de vida (Plan de Estudio, 2000).

Para dar respuesta a los aspectos antes mencionados, la Sección de Orientación plantea en el Plan de estudio del 2000, la importancia de tomar en cuenta:

- El desarrollo de potencialidades y habilidades del ser humano.
- La clarificación por parte de la persona de su proyecto de vida y la relación existente entre sus decisiones y potencialidades.
- Tener como referencia el paradigma fenomenológico, el cual privilegia lo subjetivo, las percepciones y sentimientos de la vivencia humana.
- Los principios de la andragogía tomando en cuenta que las personas adultas tienen una concepción definida del mundo y de la vida que deben tomarse en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Los postulados del constructivismo en lo referente al aprendizaje significativo para la persona estudiante de Orientación, por lo cual hay que tomar en cuenta los conocimientos y las experiencias previas que han incorporado en sus estructura cognitiva y afectiva; así como, las diferencias individuales.
- La integración de la teoría y la práctica en situaciones de aprendizaje. Además, de la construcción y reconstrucción de conocimientos significativos.
- La persona docente es mediador y no asume un rol autoritario para imponer conocimientos, toma en cuenta las características psicosociales de cada estudiante y sus estilos de aprendizaje.

- El uso de estrategias metodológicas que resulten desafiantes tanto en el campo cognoscitivo como en el socioafectivo.

Todo lo anterior debe considerarse en el diseño, desarrollo y evaluación de los cursos. Donde deben tomarse en cuenta los ejes transversales que se presentan a continuación:

El sentido de vida (como la finalidad de la Orientación), **género** (como contenido y referencia de análisis de la realidad para lograr la equidad en las relaciones personales, familiares y sociales), **contexto natural y socio-cultural** (como referente para conocer e interpretar la realidad dinámica que influye en los procesos de Orientación). Además la **ética** y el **desarrollo personal**. Y las líneas curriculares: desarrollo humano, teorías y estrategias de Orientación y Educación.

Después de implementar y evaluar el Plan de Estudio del 2000, la Sección de Orientación ha realizado algunas modificaciones al mismo en el año 2007, 2009 y 2010-2011. A continuación se señalan algunos cambios realizados (Propuesta de modificaciones, 2011):

- *El curso OE-2024 Orientación Vocacional*. Este curso se impartía en el Plan de Estudios de bachillerato y tenía un valor de cinco créditos. En este curso se estudiaban las diversas teorías y los enfoques relacionados con el desarrollo y la elección vocacional, pero se necesitaba tiempo para profundizar en las aplicaciones y los procesos de orientación individual y grupal. Así como, en las estrategias que favorecieran el desarrollo profesional. Tanto el personal docente, como los empleadores y el estudiantado consideraron que se necesitaba tener una formación más sólida en el área vocacional. Situación por la cual la Sección de Orientación tomó la decisión de crear un curso de Orientación Vocacional II.
- *El curso OE-2039 Orientación de los Procesos individuales y grupales*. Si bien tenía un valor de seis créditos y requería de seis horas de clase por semana, el personal docente que había impartido el curso y el alumnado, consideraron que el tiempo era insuficiente. Ante esta situación, la Sección de Orientación decidió crear un curso de Orientación Individual y otro de Orientación Grupal; cada uno con un valor de tres créditos.
- *El curso OE-2047 Sistematización de Experiencias en Orientación*. El tema que se estudiaba en este curso era de suma importancia para las personas profesionales en Orientación y el alumnado. Sin embargo, la sistematización no se fundamentaba en un cuerpo conceptual tan amplio, que ameritara un curso. Asimismo, la sistematización es un tipo de investigación, por lo cual la Sección de Orientación decidió que sea en el curso OE-2037 Investigación Cualitativa en el que se estudiará la sistematización. También el alumnado la estaría utilizando en la elaboración de bitácoras que deben presentar en las prácticas profesionales.

Además de los cambios señalados, la Sección de Orientación realizó algunos cambios en lo referente a las descripciones, los objetivos, los contenidos de los cursos, los términos, entre otros. Algunos de ellos se resumen a continuación:

- *En el curso OE-2026 Recursos Computacionales en Orientación.* En la descripción se incorporó la necesidad de que el estudiantado desarrolle competencias partiendo de filosofías pedagógicas y de Orientación, para que incorpore el uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su futura práctica profesional. Es oportuno que el alumnado sea capaz de enfrentar los retos que plantea la nueva Sociedad de la Información y el Conocimiento a partir de una metodología de trabajo que promueva el aprendizaje significativo, mediante el enfoque de aprendizaje por proyectos, utilizando *Chat, Wikis, Foros, webquest, blogs*, entre otros.
- *El curso OE-2037 Investigación Cualitativa.* En este curso se incorporó en la descripción y los objetivos la importancia de que el alumnado reflexione sobre la calidad de la práctica profesional.
- *El curso OE-2046 Seminario II: Orientación en Situaciones de Conflicto.* El personal docente que había impartido este curso considera que al diseñarlo se hizo tomando en cuenta el término conflicto como sinónimo de problema. Ante esta situación la Sección de Orientación decidió llamarlo Seminario I: Orientación en Situaciones de Crisis. Asimismo, se consideró oportuno que para llevar este curso el alumnado tenga aprobado el curso de Orientación Grupal y Orientación Individual, debido a que se estudia un modelo de intervención y se aplican estrategias de Orientación que requieren algunos de los conocimientos adquiridos en los cursos mencionados.

Por último, es fundamental señalar que la Sección de Orientación en las modificaciones que se han realizado al Plan del Estudio del 2000, también se encuentran la incorporación de algunos cursos que el estudiantado debe llevar como requisito. Asimismo, se eliminaron algunos requisitos para algunos cursos.

Análisis de la información recopilada

En 1964 se ofrece el Plan de Estudio de Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Orientación. Podían ingresar personas que tuvieran el Bachiller de la UCR con énfasis en Primaria o Enseñanza Media. Asimismo, otros bachilleres de la UCR previo a la aprobación de diferentes cursos relacionados con educación, psicología, evaluación y medición, currículo, higiene mental, teorías de la personalidad, principios y técnicas de la Orientación, psicopatología y conocimientos de alguna lengua extranjera.

La formación en este plan tenía una duración de dos años y los participantes en el mismo, debían contar además con experiencia de al menos dos años en docencia. Para poder obtener el título de licenciatura las personas debían elaborar una tesis.

En relación con el Plan de Estudios de 1971 se presentó como un primer acercamiento a la formación de profesionales en Orientación en Costa Rica, así como, el nacimiento de una profesión universitaria. No se identifican específicamente en los documentos existentes: ejes curriculares, líneas curriculares, ni posición epistemológica. Pero al leer los objetivos y la descripción de los cursos se denota el interés por el desarrollo humano, la inclinación hacia la medición (entrenamiento, manejo, clasificación y exploración psicológica utilizando pruebas psicométricas), la salud mental, los problemas de aprendizaje, la personalidad y la conducta; entre otros.

Se observa que después de implementar el Plan de Estudios de 1971 a 1975 se presenta un análisis del mismo que permite realizar mejoras en los objetivos. Tales como: se plantea la importancia del trabajo de la Orientación individual y grupal, se incorpora el elemento ético como objetivo. En lo que respecta a la metodología, está más centrada en que los futuros profesionales de Orientación realicen visitas, observaciones y prácticas a futuros lugares de trabajo. En este mismo Plan de 1975, es la primera vez que se plantea lo referente a un programa de orientación con una visión de asesoramiento a las educadoras y los educadores y apoyo al alumnado desde el campo de la Orientación Educativa.

En síntesis, se podría mencionar que si bien en 1975 los nombres de los cursos en su mayoría siguen siendo los mismos, hay una nueva concepción de ser humano más centrada en la adquisición de habilidades con sentido social. Asimismo, un cambio en lo que respecta a la necesidad de la atención individual de las personas a partir de su realidad. Además de la posibilidad de que los futuros profesionales en Orientación se pudieran incorporar al mundo laboral sin haber concluido sus estudios.

Al analizar la incorporación al Plan de Estudio de 1979 de los fines, las funciones y los objetivos de la Sección de Orientación. Es relevante señalar que en este plan es la primera vez que se señala a la Sección de Orientación, lo cual permite inferir que la Facultad de Educación realizó una división por Escuelas. Asimismo, es la primera vez que la Sección plantea las áreas de la Orientación (Vocacional, Personal-Social y Educativa).

También surge la importancia de la acción social, la investigación y la docencia; lo cual puede ser respuesta de la visión humanista y compromiso social de la Universidad de Costa Rica.

En el Plan de Estudio de 1985 se observa en los objetivos planteados como la Sección de Orientación planifica el nuevo Plan de Estudio incorporando una visión teórico-práctica. Asimismo, se planteó que el nuevo Plan, debía ser puesto en práctica utilizando una metodología participativa y activa en la que se emplearán estrategias como: la investigación, el taller, el seminario, el trabajo en grupo, etc. Donde cada estudiante debía cumplir con un número determinado de horas de práctica, horas de trabajo de investigación, horas de clase y horas de observación (Plan de Estudio, 1985).

En el Plan de Estudio de 1985 se nota la incorporación de una visión de ser humano que construye y reconstruye conocimientos junto con la persona docente. Todo esto, a partir de la realidad individual y el contexto social en el que están inmersos. Se observa un paso de un paradigma positivista centrado en lo psicométrico a un paradigma más fenomenológico, centrado en el humanismo y el constructivismo. Esto implica que no se daría “importancia prioritaria al tipo de conocimiento basado en una realidad prefigurada, sino a un tipo de conocimiento dinámico que se va construyendo y modificando en la relación dialéctica de práctica y teoría” (Plan de Estudio, 1985).

Para dar respuesta a la concepción que la Sección de Orientación tenía sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje se establecieron las líneas curriculares que permitieran un aprendizaje en secuencia ascendente de los estudiantes, a partir del segundo año de formación. Estas líneas fueron: la investigación, el desarrollo humano, la educación, y la orientación. Estos ejes curriculares señalan una direccionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje; por curso y por bloques de formación. Al ser una de las líneas curriculares la investigación, se planteó la pauta de que se trabajara en la experiencia práctica, la investigación evaluativa.

Durante la puesta en práctica del Plan de Estudio de 1985 la Sección de Orientación realizó según revisión de la documentación existente en el archivo de la Escuela de Orientación y Educación Especial, el seguimiento respectivo y la evaluación del mismo.

En lo que respecta al Plan de Estudio del 2000 se describe el objeto de estudio de la orientación y se señala por primera vez en un Plan de Estudio, que la Orientación es una disciplina de las Ciencias de la Educación y no de las Ciencias Sociales como se señalaba en los planes de estudio anteriores. Sin embargo, se deja claro que la Orientación se nutre del aporte de otras disciplinas, tales como, la Filosofía, la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Economía y la Biología, entre otras ciencias que estudian al ser humano y su contexto.

También se menciona que el objeto de estudio de la Orientación son los procesos de “autoconocimiento e identidad, conocimiento del contexto natural y sociocultural, toma de decisiones y planeamiento para la vida, con la finalidad de ayudar a las personas a clarificar y construir el sentido de vida que asumen para su existencia en las diferentes etapas y situaciones vitales” (Plan de Estudio 2000 p. 18).

La Orientación según el Plan de Estudio del 2000 plantea la necesidad de que las personas a partir de los procesos de orientación puedan clarificar y construir su sentido de vida (Frankl, 2000; Frankl, 1999; Jiménez y Arguedas, 2004) . Donde tomen consciencias de su proyecto de vida “proceso educativo que permite al ser humano, lograr desde su concepción hasta la ancianidad, la actualización del proyecto total de sí mismo, es un proceso continuo e ininterrumpido, pero de ninguna manera homogéneo y por ello, imposible de ser estandarizado”. (Ludojoski, 1984 citado Plan de Estudio, 2000 p. 17).

La Orientación facilita que la persona a partir del autoconocimiento, la etapa del desarrollo en la que se ubica, sus decisiones y lo que busca en su vida, tomando en cuenta el contexto; pueda clarificar y construir su sentido de vida ante las diferentes situaciones que se le presenten.

Al analizar este plan de estudio se observa que hay una fuerte claridad pedagógica entre el objeto de estudio, el enfoque pedagógico, los ejes transversales y las líneas curriculares. En ellos se puede notar la influencia de la fenomenología, la andragogía y el constructivismo en la formación de los futuros profesionales de Orientación.

Asimismo, se puede observar que en las líneas curriculares del Plan de Estudio de 1985 una línea que existía era la investigación, aspecto que en este plan no lo es. Sin embargo, sí existe en el área de Educación un curso sobre Investigación Cuantitativa y Cualitativa, lo cual podría permitir inferir, que en los primeros años de formación de los profesionales en Orientación, había una tendencia más hacia lo cuantitativo. En el Plan de Estudio de 1985 se incorporan algunas propuestas más fenomenológicas. Sin embargo, en el Plan de Estudio del 2000, se podría señalar que la Sección de Orientación se ubica en una visión de la investigación desde un modelo mixto.

Asimismo, se incorpora el eje transversal, por primera vez, de sentido de vida y género, con una visión clara de que los profesionales en Orientación al trabajar con los educandos los procesos (el autoconocimiento y la identidad, el conocimiento del medio natural y sociocultural, la toma de decisiones y el planeamiento para vida) deben facilitar a los orientados, la clarificación y la construcción de su sentido de vida en la etapa del desarrollo en la que se ubican.

En lo referente a las modificaciones realizadas al Plan de Estudio de 2000. Se notará la necesidad sentida por el personal docente, el alumnado y los empleadores de que los estudiantes llevaran dos cursos de Orientación Vocacional para poder profundizar en las teorías, las estrategias y la planificación de los procesos de Orientación desde la temática en estudio.

También se dividió el curso de Orientación de los Procesos Individuales y Grupales en dos cursos. Uno de Orientación Grupal y otro de Orientación Individual. Esto con el propósito de que el alumnado tuviera más tiempo para asimilar el aprendizaje.

Además la Sección de Orientación tomó la decisión de que el curso de Sistematización de Experiencias en Orientación sea un contenido del curso de Investigación Cualitativa, ya que la sistematización es un tipo de investigación. El aprendizaje sobre sistematización que obtenga el alumnado también será utilizado en las prácticas profesionales cuando presenten sus bitácoras de trabajo.

Otras modificaciones que se han realizado al Plan de Estudio del 2000 se relacionan con cambios en el curso de Recursos Computacionales en Orientación, en el cual se incorpora por primera vez en la descripción de un curso la necesidad de que el estudiantado desarrolle competencias para que incorpore el uso de la (TIC) en su futura práctica profesional como profesionales de Orientación.

También se modificó el curso de Seminario I Orientación en Situaciones de conflicto por Seminario I. Orientación en Situaciones de Crisis, ya que se había conceptualizado en un primer

curso lo referente al conflicto como sinónimo de problema y lo que se deseaba ofrecer en éste, era lo referente a las crisis que viven las personas y el apoyo que desde la Orientación se puede ofrecer.

Por último, la Sección de Orientación decidió quitar algunos cursos que estaban como requisitos y ponerlos para otros cursos que los requerían.

Algunas consideraciones finales

- Después del primer Plan de Estudio creado en 1964, el cual estaba dirigido a educadoras y educadores u otros (que cumplieran con ciertos requisitos) ya que era una licenciatura; es que surgen los siguientes planes. Primeramente el Plan de 1971 que implementa el Bachillerato en Ciencias de la Educación con especialidad en Orientación.
- A partir del año 1971 los otros tres planes de estudio, entre ellos el actual, siempre han retomado elementos del plan anterior. Por ejemplo, lo referente al agrupamiento por áreas temáticas, el mantener cursos que desde sus inicios la Sección de Orientación consideró oportuno que fueran ejes en la formación de los profesionales en Orientación, tales como, Fundamentos de Orientación, Psicología General y Experiencia Supervisada, entre otros.
- A partir del estudio y las mejoras realizados a los planes de estudio, es que surgen nuevos planteamientos curriculares que retoman elementos sustantivos de los planes. Se han efectuado cambios a partir de la evaluación y realizando propuestas más vigentes que toman en cuenta las nuevas coyunturas en el ámbito nacional e internacional.
- En los primeros Planes de Estudio (1964 a 1975) se observa que hay un desarrollo filosófico que hizo que la propuesta curricular estuviera más centrada en un paradigma más positivista, más psicológico y menos social. Es a partir del Plan de Estudio de 1975 que se inicia una transición hacia un paradigma más fenomenológico. Siendo en el Plan de Estudio de 1985 que se nota la influencia de un paradigma fenomenológico, centrado más en una visión de desarrollo humano. Cabe destacar que en el Plan de Estudio del 2000 se nota la influencia de los dos paradigmas en la formación de los futuros profesionales en Orientación.
- En 1979 al parecer la Facultad de Educación se divide en Escuelas y sus respectivas Secciones. Es así, como la Sección de Orientación incorpora en el plan de estudio por primera vez, los fines, las funciones y los objetivos de la Sección de Orientación. Asimismo, se identifica la importancia que desde la Sección se promoviera la docencia, la acción social y la investigación, actividades que han sido líneas sustantivas del *alma mater*.
- En el Plan de Estudio de 1985 se hace un acercamiento al modelo pedagógico socioconstructivista, el cual será utilizado en la formación de los futuros profesionales en Orientación. Además, en concordancia con este enfoque pedagógico es que se incorporan a este plan de estudio, las líneas y los ejes curriculares, que promovían la construcción y la reconstrucción de conocimientos entre el docente y el alumnado.

- El desarrollo personal, el desarrollo humano, la investigación y la educación, si bien, no han sido explicitados en todos los planes de estudio como líneas curriculares; sí se puede decir que han sido elementos claves en la formación personal y profesional del alumnado.
- En los años ochenta a solicitud de diferentes instituciones empleadoras y la realidad social del país, se crean licenciaturas con especialidad en: Penitenciario, Criminología, Educación Especial, Orientación Familiar y la general que está vigente actualmente. Esto es oportuno analizarlo a la luz de las nuevas demandas laborales como una experiencia previa que se podría volver a implementar, proponiendo otros énfasis de acuerdo con el mercado laboral cada vez más complejo.
- Desde los primeros planes de estudio, siempre previo al nuevo, existió un periodo de investigación y evaluación que generaba mejoras y el nacimiento de un nuevo plan de estudio; que respondía a las demandas sociales. Todo con el propósito de poder dar respuestas a las necesidades de la población nacional.
- Los planes de estudio en general han ido creciendo en una forma interactiva, entre el docente, el estudiantado, la disciplina, el referente teórico-práctico, los nuevos conocimientos adquiridos de la implementación de cada plan y el contexto cambiante.

Referencias

- Bernal, C. (2000). *Metodología de la Investigación para Administración y Economía*. Colombia: PEARSON.
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículum, Cuadernos pedagógicos*. México: Paidós.
- Consejo Universitario. (2001). *Reglamento de Régimen Académico Estudiantil*. Universidad de Costa Rica.
- Díaz, A. (2005). *El docente y los programas escolares Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México: Pomares, S.A.
- Díaz, F. (2010). *Metodología básica de diseño curricular. Descripción general de la metodología básica de diseño curricular para la Educación Superior*. Recuperado de <http://ugmdisenocurricular.blogspot.mx/2010/07/frida-diaz-barriga.html>
- Frankl. V. (1999). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl. V. (2000). *En el principio era el sentido: reflexiones en torno al ser humano*. Barcelona:PAIDOS.
- Jiménez, F y Arguedas, I. (2004). “Rasgos de sentido de vida del enfoque de resiliencia en personas adultas mayores de 65 a 75 años”. *Revista Electrónica Instituto de Investigación en Educación*. Universidad de Costa Rica.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

- Lafrancesco, G. (2004). *Currículo y Plan de Estudio. Estructura y Planeamiento*. Colombia: Géminis.
- Mata, A y Abarca A. (1990). Desarrollo de la carrera de Orientación en la Universidad de Costa Rica: 1964-1989. *Revista Educación 14* (1): 77-88.
- Plan de Estudio para Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialidad de Orientación. 1971. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.
- Plan de Estudio para Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialidad de Orientación. (1975). Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.
- Plan de Estudio para Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialidad de Orientación. (1979). Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.
- Plan de Estudio para Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. (1985). Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.
- Plan de Estudio para Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. (2000). Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.
- Plan de Estudio para Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación (2000). Propuesta de Modificaciones. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.



La acreditación de la carrera de Orientación en la Universidad de Costa Rica: Un compromiso con el mejoramiento permanente

Licda. Silvia Alvarado Cordero
Licda. Viria Ureña Salazar

Resumen. La carrera del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica fue acreditada en el año 2012, ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). En esta ponencia se comparte la experiencia desarrollada durante el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación, realizado del 2007 al 2011, que permitió identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, para que a partir de los resultados obtenidos plantear un compromiso de mejora. La información que se presenta, se organiza de acuerdo a los pasos propuestos por el modelo de sistematización de Jara (1994). La acreditación para la comunidad educativa de la carrera permite evidenciar el compromiso con la búsqueda de la calidad en la formación de las futuras y los futuros profesionales de Orientación.

Palabras claves: Educación Superior, Orientación, Acreditación, Autoevaluación, Mejoramiento

Introducción

El tema de la calidad de la educación se ha colocado en los últimos años en un lugar de preferencia en las instituciones de educación superior. Al respecto en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior se plantea:

La expansión en el acceso de la educación genera desafíos en materia de calidad en la educación superior. Asegurar la calidad es una función vital en la educación superior contemporánea y debe involucrar a todos los actores. La calidad requiere tanto del establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad y pautas de evaluación, así como la promoción de una cultura de la calidad en el seno de las instituciones. Deberán implementarse mecanismos regulatorios y de aseguramiento de la calidad que promueva el acceso y creen las condiciones para la culminación de los estudios en todo el sistema de educación superior. (UNESCO, 2009, p. 3)

En Costa Rica en sintonía con algunos países del mundo, los sistemas de acreditación constituye uno de los mecanismos que se han utilizado para garantizar la calidad en la formación de las futuras y los futuros profesionales, a partir de la definición de indicadores y de estándares de calidad.

En la actualidad en Costa Rica el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, (SINAES), es el ente encargado de certificar el nivel de calidad de las carreras que optan por la acreditación. El SINAES fue creado por la Ley de la República N° 8256 del 2 de mayo de 2002 y es la entidad costarricense facultada para dar fe pública de la calidad de aquellas carreras que aprobaron un riguroso proceso de autoevaluación, el cual se basa en estándares que son aceptados internacionalmente.

El SINAES está integrado por las instituciones que mediante un acto formal, libre y voluntario se comprometen a cumplir los principios de la ética, calidad y excelencia académica que lo rigen, siendo la Universidad de Costa Rica una de estas.

Aceptar ser parte del SINAES, conlleva para las carreras, participar en procesos de autoevaluación y acreditación bajo los términos y condiciones que el SINAES define como norma académica nacional de calidad. Actualmente en el país se encuentran 82 carreras acreditadas y 38 reacreditadas, de las cuales 25 y 10 son respectivamente de la Universidad de Costa Rica.

En el caso del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Sede Rodrigo Facio, mediante el acuerdo 109212 de la sesión 737 celebrada el 31 de mayo del año 2012, se le confiere la acreditación oficial por un periodo de cuatro años (SINAES, Acreditación oficial, 2012).

El otorgamiento de la condición de carrera acreditada constituye el reconocimiento público que el SINAES brinda a las carreras de las universidades costarricenses que mediante procesos conjuntos de autoevaluación y de evaluación externa, que brindan un servicio educativo de calidad y que tienen un compromiso demostrado con la mejora permanente (SINAES, 2009).

Lo anterior hace evidente el compromiso de la carrera de Orientación en la Universidad de Costa Rica con la mejora permanente y la importancia de vincular de manera pertinente y oportuno la formación de profesionales con las demandas del contexto costarricense.

Marco teórico y conceptual

La acreditación en las instituciones de educación superior

De acuerdo con Vargas (2002), el tema de la acreditación se retoma inicialmente en Estados Unidos, a finales del siglo XIX y hasta la década pasada se posicionó en latinoamérica, la acreditación surgió por iniciativa de las asociaciones profesionales, para regular la calidad de las instituciones educativas y calificar las carreras.

Desde la década de los noventa, se ha impulsado en la región latinoamericana, el interés por establecer sistemas de acreditación para la educación superior que den fe del funcionamiento de los programas y las instituciones. Así mismo, se considera la necesidad de abordar la calidad de la educación y se insiste que con un proceso de autoevaluación que culmine con una acreditación, se logrará obtener la calidad de la educación necesaria para incursionar adecuadamente en un mercado laboral en el marco de la globalización (Vargas, 2002).

Según CINDA (1993, p. 24), la acreditación “se basa, normalmente, en la verificación de los resultados del autoanálisis o autoevaluación que realiza una institución. Esta verificación es hecha por un organismo acreditador externo, de acuerdo con normas establecidas y el cual es reconocido por las instituciones incorporadas al sistema, quienes aceptan acogerse a él”.

De acuerdo al SINAES (2009) el proceso de Acreditación se organiza en las siguientes cuatro etapas:

I etapa: Información y motivación, corresponde a la fase de sensibilización y reflexión interna que realiza la comunidad académica de la carrera y en donde se decide de manera consensuada a participar con el aval de las autoridades rectoras de la universidad correspondiente.

II etapa: Autoevaluación e informe, se desarrolla el proceso de autoevaluación de la carrera para lo cual se consulta al personal docente y administrativo, así como al grupo de estudiantes, las personas graduadas y los entes empleadores, en relación con el plan de estudios, la vida estudiantil, la relación con el contexto, la infraestructura, entre otros. Culmina esta etapa con un informe del proceso que incluye además un compromiso de mejora.

Al respecto el SINAES (2012, p. 22) menciona “ la autoevaluación constituye la etapa del proceso de acreditación oficial en el que la comunidad universitaria [...], se plantea a sí misma como objeto de estudio, explora, analiza, diagnostica, describe y valora su realidad en cada una de sus estructuras, orgánica, académica y administrativa”.

III etapa: Evaluación externa, cuyos propósitos son la reflexión, valoración y la validación que realizan personas externas a la carrera, con trayectoria académica, nacionales e internacionales con respecto a la información que se incluye en el informe de autoevaluación e in situ.

IV etapa: Acreditación y Mejoramiento continuo, comprende la valoración final de la calidad de la carrera que realiza el Consejo Nacional de Acreditación del SINAES mediante un proceso de triangulación que considera el Informe Final de Evaluación Externa, el Informe de Autoevaluación realizado por la carrera, el Compromiso de Mejoramiento y otra información obtenida a lo largo de las diversas etapas, fases y actividades del proceso. Comprende también, la decisión del Consejo del SINAES de conceder o no la acreditación oficial así como las condiciones en que ésta se otorga.

De particular trascendencia en esta cuarta etapa es la ejecución de los compromisos de Mejora que asume la carrera y el seguimiento del cumplimiento por parte del SINAES de las obligaciones contraídas. El objetivo del Compromiso de Mejora es superar las debilidades encontradas y enriquecer las fortalezas, por lo que la carrera acreditada debe brindar informes anuales de las acciones que han ido desarrollando.

La carrera de Orientación en la Universidad de Costa Rica

La carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación se ubica en la Escuela de Orientación y Educación Especial, la cual pertenece a la Facultad de Educación y esta última es parte del Área de Ciencias Sociales.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

La Escuela de Orientación y Educación Especial está organizada en una Asamblea de Escuela integrada por todo el personal docente en propiedad, una representación estudiantil y la jefatura administrativa, la dirección y la subdirección en ausencia de la directora, la Sección de Orientación, Sección de Psicopedagogía y Sección de Educación Especial, cada una con una persona que la coordina y el profesorado interino.

Además cuenta con las siguientes comisiones permanentes: de Autoevaluación y Mejoramiento, de Acción Social, de Evaluación y Orientación, de Estudio Independiente, de Credenciales y de Trabajos Finales de Graduación. Cada una de estas comisiones responden a la demanda de un reglamento específico y cuentan con una persona coordinadora y dos o tres docentes que forman parte de esta. En relación con los servicios administrativos se incluye la jefatura administrativa, los asuntos estudiantiles y la gestión de trámites en las diferentes instancias universitarias.

La formación de profesionales en Orientación se inició en el año 1964, siendo la Universidad de Costa Rica pionera en el país. En octubre de 1963 el Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica conoció un plan presentado por la Facultad de Educación que buscaba preparar docentes de Orientación y guía para educación secundaria, originado en la reforma a la educación media que se implementaría en el año 1964 y es así como a partir de este año nace la carrera de Orientación en la Universidad de Costa Rica (Universidad de Costa Rica, 2011).

El primer plan de estudios comprendía dos años posteriores a la obtención del título de profesorado y para ingresar a la carrera era necesario haber ejercido al menos dos años como docente. Paralelamente a este plan, se creó un Plan de emergencia para renovar la formación de aquellas personas que se encontraban en las instituciones de segunda enseñanza como inspectores (Abarca y Mata, 1990).

A partir de entonces la carrera de Orientación ha contado con nueve planes de estudio, como una manera de dar respuesta a las necesidades del contexto nacional, lo que evidencia la cultura que se ha tenido de evaluar y mejorar el trabajo que se realiza a partir del marco filosófico específico del momento histórico y que fundamenta la gestión de la carrera. A continuación se menciona lo que se encuentra vigente, según la Guía Informativa para estudiantes (Universidad de Costa Rica, 2013, p. 8)

Misión

La carrera de Orientación forma profesionales en Orientación mediante un proyecto académico que integra la docencia, la investigación y la acción social. Este proyecto se caracteriza por la responsabilidad social, el compromiso, las condiciones para el desarrollo humano sostenible, la ética, la equidad y la tolerancia. La Orientación como disciplina facilita la clarificación del sentido de vida de las personas en las diferentes etapas y situaciones vitales de su desarrollo.

Visión

La carrera de Orientación, forma profesionales en Orientación capaces de desenvolverse en diversos ámbitos laborales de manera pertinente, eficiente, relevante, flexible, diversa y creativa, con una actitud proactiva ante la realidad y las necesidades de Orientación de un mundo cambiante.

Valores

Calidad: la docencia, la acción social y la investigación como proyecto académico se asumen con compromiso, pertinencia, eficiencia y eficacia en concordancia con las demandas del contexto.

Equidad: el desarrollo de la docencia, la acción social y la investigación evidencia el empleo de principios éticos, evitando la desigualdad, atendiendo la diversidad y favoreciendo la solidaridad.

Lealtad: Fidelidad de los principios, valores y compromisos personales, sociales, profesionales e institucionales.

Pertenencia: Identificación con los principios, funciones y tareas propias de la disciplina de Orientación, asumiendo una actitud crítica del quehacer profesional.

En relación con el Plan de Estudios vigente, se organiza en ocho ciclos lectivos semestrales para el caso del Bachillerato, dos más para la Licenciatura y el Trabajo Final de Graduación.

Algunas características del plan de estudios de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, son:

- a) El objeto de estudio lo constituye los procesos de autoconocimiento, identidad, conocimiento del contexto natural y sociocultural, toma de decisiones y planeamiento para la vida. (Universidad de Costa Rica, 2000).
- b) La fundamentación epistemológica del plan de estudios parte de una visión humanista-fenomenológica, la construcción de aprendizajes que se promueve en el estudiantado toma en consideración los intereses, necesidades, sentimientos y percepciones de cada estudiante haciéndose uso de éstos en su proceso educativo. Se valora el aprendizaje global y se comparten las experiencias individuales, se alienta el aprendizaje autodirigido y se estimula la aplicación de lo aprendido tanto a la práctica profesional como a la vida personal, (Universidad de Costa Rica, 2011).
- c) La formación del estudiantado se desarrolla a partir de la perspectiva de la promoción del desarrollo humano desde las áreas vocacional, psicosocial y educativa, con el fin de facilitar la construcción del propio proyecto de vida. La comprensión del desarrollo humano por parte del estudiantado se enfatiza en la práctica profesional en la Orientación vocacional, la Orientación educativa y la Orientación para la prevención del riesgo psicosocial (Universidad de Costa Rica, 2011).
- d) El enfoque metodológico toma en cuenta principios de la Andragogía y el Constructivismo, dándole importancia a los conocimientos y experiencias del grupo de estudiantes.
- e) Se estructura en cuatro áreas temáticas, la formación humanística, educación, Orientación y Psicología.

- f) El sentido vida, género, contexto natural y sociocultural, ética y el desarrollo personal son los ejes transversales que se deben tener en cuenta para el diseño, implementación y evaluación de los cursos.

Por otra parte las personas graduadas del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación que se forman en la Universidad de Costa Rica su mayoría son contratadas por el Ministerio de Educación Pública, el cual históricamente se constituye en el principal empleador de profesionales en Orientación.

Cabe mencionar que durante la historia de la carrera ha existido la voluntad de aportarle al sistema educativo profesionales en Orientación, de hecho, la carrera nació como respuesta a una necesidad del Ministerio de Educación Pública (MEP), como se mencionó anteriormente, así mismo las visiones de ambas instituciones han evolucionado, aunque con ciertas diferencias que responden a la identidad de cada una. Los programas de estudio de Orientación del MEP se articulan alrededor del aprendizaje de los procesos de conocimiento de sí mismo, conocimiento del medio y la toma de decisiones e igualmente les exige a las orientadoras y los orientadores desarrollar su labor profesional desde las perspectivas educativa, vocacional y psicosocial, aspectos presentes en el plan de estudios (Universidad de Costa Rica, 2011).

La carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, favorece en sus estudiantes el aprendizaje de esas habilidades profesionales con poblaciones dentro y fuera del sistema educativo y ampliando el rango de edad hasta la edad adulta. Además del MEP, las instituciones educativas de primero y segundo ciclo, de tercer ciclo y de educación diversificada privadas, contratan personas graduadas de esta carrera.

Otros entes empleadores de las personas graduadas de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, son el Ministerio de Justicia y Paz en el área penitenciaria, específicamente en los centros penitenciarios y en la administración; en el Instituto Nacional de Aprendizaje y las universidades estatales y privadas. Además algunas personas graduadas se desempeñan en la práctica privada de la Orientación.

En relación con la cantidad de estudiantes de la carrera de Orientación, en la siguiente tabla se puede observar la matrícula por ciclo lectivo en el período 2009-2013.

Tabla 1

Matrícula por año y ciclo lectivo del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, UCR 2009-2013

| Año | I ciclo | II ciclo |
|------------|----------------|-----------------|
| 2009 | 234 | 224 |
| 2010 | 240 | 222 |
| 2011 | 199 | 191 |
| 2012 | 188 | 179 |
| 2013 | 180 | 175 |

Fuente: Asuntos estudiantiles, Escuela de Orientación y Educación Especial, 2014.

Así mismo, en la tabla 2, se observa el número de personas graduadas de Orientación durante el mismo periodo.

Tabla 2

Número absoluto de personas graduadas por año de Bachillerato y de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, UCR 2009-2013

| Personas graduadas | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|---|------|------|------|------|------|
| Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación | 26 | 32 | 5 | 43 | 29 |
| Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación | 27 | 12 | 11 | 25 | 21 |
| Total | 53 | 44 | 16 | 68 | 50 |

Fuente: Asuntos estudiantiles, Escuela de Orientación y Educación Especial, 2014.

Con la información anterior, se evidencia que en los últimos años 2009-2013, en la carrera de Orientación matriculan entre 175 y 240 estudiantes por ciclo lectivo y que se graduaron a nivel de bachillerato 135 personas y de licenciatura 96, aportando un número significativo de profesionales a los entes empleadores para atender las necesidades del contexto.

Con esta breve fundamentación teórico contextual de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica, se muestra aspectos relevantes de la propuesta curricular del plan de estudios, el compromiso asumido con la acreditación en nuestro país y el aporte de profesionales en esta área.

Aspectos metodológicos

La presente ponencia constituye una sistematización del proceso desarrollado para lograr la acreditación del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica, condición que le fue otorgada del 31 de mayo del 2012 al 31 de mayo del 2016.

La sistematización se entiende como el proceso que ayuda a ordenar, analizar y recrear la experiencia vivida y a analizarla a partir de la teoría. Para esta sistematización se utilizó el modelo que propone Jara (1994) el cual consiste en cinco pasos:

- a) El punto de partida: Surge de la propia práctica, como en este caso de la experiencia de la carrera de Orientación en relación con el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación y su impacto en la formación de profesionales en Orientación.

- b) Plantear preguntas iniciales: las cuales dan la pauta para definir el objetivo de la sistematización, la delimitación del objeto a sistematizar y la precisión del eje de sistematización. Al respecto se plantean las siguientes preguntas, ¿Cómo fue el inicio del proceso de Autoevaluación?, ¿Cómo fue el proceso de Autoevaluación?, ¿Quiénes participaron?, ¿Cuáles fueron las fuentes de información? y ¿Cómo se validó el proceso? ¿Cuáles acciones de mejora se plantearon?
- c) Recuperar el proceso vivido: mediante el registro de la experiencia. Este paso se realiza consultando principalmente el Informe de Autoevaluación presentado al SINAES y otras fuentes documentales que permiten una visión integral del proceso.
- d) Reflexionar sobre lo acontecido: este paso permitió organizar la información según las etapas del proceso de acreditación.
- e) El punto de llegada: en este último paso se formulan las conclusiones para compartir los aprendizajes alcanzados.

Fuentes de información

Para la realización de la sistematización se realiza la revisión de los siguientes documentos:

- Manual de Acreditación. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, 2000.
- Guía para la elaborar y revisar el informe de avance del compromiso de mejoramiento, 2012.
- Guía a para la elaboración y revisión del compromiso de mejoramiento, 2008.
- Informe de Autoevaluación del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica, 2011.
- Informe de avance de cumplimiento del compromiso de mejoramiento, Universidad de Costa Rica, 2012.
- Ley 8798 Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.
- Ley N^a 8256 Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.
- Plan de estudios del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica, 2000.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica, 2004.

Resultados de la sistematización

Para dar respuesta a las preguntas iniciales, la información se organiza de acuerdo a las etapas del proceso de Acreditación que plantea el SINAES donde se describe cómo se realizó el proceso en la carrera de Orientación.

I Etapa: Información y Motivación (¿Cómo fue el inicio del proceso?)

Las primeras conversaciones sobre el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación ante el SINAES se iniciaron en el año 2002, siendo en la Asamblea Ordinaria de Escuela 1-2003 del 18 de junio de 2003 que se toma el acuerdo de “iniciar el proceso de autoevaluación y trabajar por etapas lo concerniente a la acreditación”, no obstante durante el año 2005, la carrera debió abocarse a la elaboración del Plan de Desarrollo Académico de los Recursos Humanos, solicitado por la Vicerrectoría de Docencia; razón por la cual durante ese período, no se dan avances en el proceso de autoevaluación.

Fue hasta el 29 de agosto del año 2007, en la Asamblea Extraordinaria de Escuela 2-2007 que se retoma el acuerdo, se somete nuevamente a discusión y se ratifica por decisión unánime autoevaluar el Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, con miras a la acreditación ante el SINAES.

De esta manera se procedió a solicitar la asesoría del Centro de Evaluación Académica de la universidad, ente responsable de acompañar a las carreras en los procesos de autoevaluación y acreditación y se conformó la comisión que tendría como propósito liderar el trabajo mediante la conformación de subgrupos de trabajo.

II Etapa: Autoevaluación e Informe (¿Cómo fue el proceso de Autoevaluación?, ¿Quiénes participaron? ¿Cuáles fueron las fuentes de información?)

Durante los años 2008, 2009 y 2010 se trabajó en todas las fases implicadas en el proceso de autoevaluación, desde la planificación hasta la elaboración del informe respectivo, partiendo de los siguientes objetivos planteados:

- Desarrollar un proceso de autoevaluación participativo y reflexivo, con miras a la acreditación con el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), para la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, en el período 2008-2011.
- Analizar la calidad académica de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, en las dimensiones indicadas por el SINAES: relación con el contexto, los recursos, el proceso educativo y los resultados, en el período 2008-2011, (Universidad de Costa Rica, 2011, p. 34)

El proceso de autoevaluación con miras a la acreditación constituyó una evaluación interna rigurosa del quehacer de la carrera en las áreas de docencia, investigación, acción social, vida estudiantil y la gestión administrativa, entre otros aspectos que se contemplan en el modelo planteado por SINAES, de manera que se identifican las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, para posteriormente plantear compromisos de mejora de acuerdo con los recursos con los que se cuenta la carrera. La información se incluye en un informe que es evaluado por pares expertos nacionales e internacionales in situ.

En la siguiente tabla se presenta las técnicas utilizados para recopilar la información, así como el total de la población consultada.

Tabla 3

Técnicas utilizadas para recopilar la información y total de la población consultada en el Proceso de Autoevaluación. Escuela de Orientación y Educación Especial. 2009-2011

| Técnicas | Población consultada |
|--|--|
| Cuestionario de estudiantes | 215 estudiantes (representa un 81,5% de un total de 264 estudiantes) |
| Cuestionarios de docentes | 31 docentes de 33 completaron el cuestionario (94%) |
| Cuestionario personas empleadoras | Se distribuyeron 60 cuestionarios y se recuperaron 26 (43%) |
| Cuestionario personal administrativo | 2 personas (100%) |
| Cuestionario para personas graduadas | Se recuperaron 27 cuestionarios (42%) de 64 enviados. |
| Entrevista a estudiantes con necesidades educativas especiales | 4 estudiantes |
| Entrevista personal administrativo y de apoyo de la Facultad de Educación. | 10 funcionarios y funcionarias. |
| Entrevista a representantes estudiantiles | 9 participantes |
| Estudiantes de primer ingreso | 8 participantes |
| Análisis documental para la información institucional | |

Fuente: Informe de Autoevaluación. Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, 2011.

III Etapa: Evaluación Externa (¿Cómo se validó el proceso?)

En esta etapa se contó con la participación de tres profesionales asignados por el SINAES, dos internacionales y una nacional, quienes estuvieron en la Universidad para el análisis y

valoración de la información incluida en el informe respectivo. Se entrevistaron con docentes, personal administrativo, estudiantes, entes empleadores y autoridades universitarias, además realizaron una revisión documental. Según el SINAES (2011) en relación con el resultado de la verificación, el equipo evaluador concluye “la carrera realizó una autoevaluación detallada acorde a los criterios establecidos, proceso durante el cual identificó fortalezas y debilidades y se fijó objetivos específicos en cada una de las dimensiones y componentes” (p. 31).

IV Etapa: Acreditación y Mejoramiento Continuo (¿cuáles acciones de mejora se plantearon?)

La valoración de las dimensiones, criterios y evidencias incluidas en el Manual de autoevaluación de SINAES, así como la identificación de las debilidades y fortalezas de la carrera, fue el marco de referencia para la elaboración del Compromiso de mejoramiento que contiene las acciones que permiten atender las demandas de la población consultada en relación con la excelencia y la calidad de la carrera y de esta manera poder atender el compromiso de la universidad con la sociedad costarricense, en este caso específicamente con la formación de profesionales en Orientación.

Al respecto en las Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2010-2014, en el artículo 3 y 4 se indica, que la Universidad de Costa Rica “debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo”. Siendo los principios orientadores de la Universidad los siguientes (p. 1)

- Derecho a la educación superior
- Excelencia académica e igualdad de oportunidades
- Libertad de cátedra
- Respeto a la diversidad de etnias y culturas
- Respeto a las personas y a la libre expresión
- Compromiso con el medio ambiente
- Acción universitaria planificada.

A continuación con el objetivo de visualizar los compromisos asumidos por la carrera de Orientación, se presenta la Tabla 4 en la cual se resumen las acciones para la mejora que se incluyen en el compromiso por área del quehacer universitario.

Tabla 4

Programas y proyectos del Compromiso de Mejoramiento, por área del quehacer universitario

| Área | Programas y Proyectos |
|-------------------------|--|
| Docencia | Proyecto de Fortalecimiento del Plan de estudios |
| | Proyecto de Sustitución del personal académico |
| | Proyecto de Desarrollo profesional del profesorado |
| Investigación | Programa de Investigación |
| Acción Social | Programa de Acción Social |
| Vida Estudiantil | Proyecto de Información al estudiantado |
| Administración | Plan de desarrollo estratégico de la carrera |

Fuente: Elaborado a partir del II Informe del Compromiso de Mejoramiento, 2014.

Como parte del seguimiento del proceso de acreditación se han elaborado dos informes de avance del cumplimiento del compromiso de mejora. Cada entrega de informe supone la participación de una persona evaluadora externa quien corrobora y evalúa el grado de avance en las acciones propuestas en el Compromiso de mejoramiento.

En el caso del primer informe ya se tiene la aprobación del SINAES y el segundo está en proceso de valoración. Con respecto al primer informe, el SINAES (2013, p.1) indica "realizado el proceso de revisión de los documentos relativos al Avance de cumplimiento del compromiso de Mejora, de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación puedo afirmar que han sido cuidadosamente elaborados, bien respaldados documentalmente, con una visión no solo para informar sobre los compromisos cumplidos durante el primer año (31 mayo 2012-31 mayo 2013), sino también sobre el grado de avance de todos los otros compromisos que requieren ir cumpliendo etapas desde el inicio del período".

Como se puede observar la comunidad educativa de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica, como carrera acreditada asumen el reto de autoevaluación y más importante aún asume el compromiso de mejora acorde con estándares de calidad reconocidos internacionalmente.

Conclusiones (Punto de llegada)

El proceso de autoevaluación con miras a la acreditación requiere el compromiso de la comunidad educativa, incluyendo las autoridades universitarias.

La importancia de la acreditación para la gestión de la carrera radica en la posibilidad de reconocer las fortalezas y las debilidades, lo que permite plantear acciones de mejora, tendientes a favorecer, la vida estudiantil, la docencia, la investigación y la acción social.

El proceso de autoevaluación con miras a la Acreditación evidencia el compromiso de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica de atender a las demandas del contexto laboral actual de la formación de profesionales.

Las personas graduadas el Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Sede Rodrigo Facio, con su título de graduación se certifica que la carrera cumple con los estándares de calidad internacionalmente reconocidos.

Las personas graduadas del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Sede Rodrigo Facio se benefician con el fallo de la Sala constitucional en el que se ordena la Dirección General del Servicio civil ejecutar lo establecido en el artículo 4 de la Ley N. 8798 fortalecimiento del Sistema nacional de Acreditación de la Educación Superior, que indica “el Estado y sus instituciones procurará contratar personal graduado de carreras oficialmente acreditadas. Se autoriza al Estado y a sus instituciones para que establezcan, en los concursos de antecedentes, las condiciones necesarias para diferenciar entre los graduados de carreras oficialmente acreditadas, en los casos en que poseer grado académico y título profesional sea requisito de contratación”.

Los entes empleadores del grupo de profesionales en Orientación graduado de la Universidad de Costa Rica Sede Rodrigo Facio tienen la garantía de que la formación recibida ha sido evaluada de manera exhaustiva que les permite desempeñarse de acuerdo a las necesidades del contexto. Así mismo, al ser el SINAES reconocido internacionalmente los títulos de carreras acreditadas son convalidados en el extranjero permitiendo que puedan optar por otras oportunidades educativas y laborales.

Referencias

- Abarca, A. y Mata A. (1990). Desarrollo de la carrera de Orientación en la Universidad de Costa Rica 1964-1989. *Revista Educación*, 14(1).
- CINDA, (1993). *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*. México: ANUIES-OUI.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica-práctica*. San José, Costa Rica: Editorial Alforja.
- SINAES. (2013). *Informe de Revisión del Avance del cumplimiento del compromiso de Mejoramiento*. San José, Costa Rica.
- SINAES. (2009). *Manual de Acreditación Oficial de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. San José, Costa Rica.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- SINAES. (2012). Guía para elaborar y revisar el informe de avance de cumplimiento del compromiso del mejoramiento. San José, Costa Rica.
- SINAES. (2012). Acreditación oficial Carrera Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. San José, Costa Rica.
- SINAES. (2011). Informe final, etapa de evaluación externa. Bachillerato y licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. San José, Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica. (2011). Informe de Autoevaluación de la Carrera Bachillerato y Licenciatura en ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Escuela de Orientación y Educación Especial. San José, Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica. (2000). Plan de Estudios Bachillerato en Ciencias de la educación con énfasis en Orientación. Escuela de Orientación y Educación Especial. San José, Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica. (2008). Políticas para Universidad de Costa Rica 2010-214. San José, Costa Rica.
- UNESCO. (2009). conferencia Mundial de Educación Superior 2009. Recuperado de http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf (consulta 4 de agosto 2014).
- Vargas Porras, A. (2002). La acreditación: Una forma de estandarizar la educación. *Revista educación*, 26(2).

El profesional de Orientación como facilitador en procesos de autorregulación del aprendizaje: Un agente necesario para la promoción del éxito académico en estudiantes de la UNA

M.Sc. Jacquelinne González Espinoza
M.Ed. Kattia Salas Pérez
M.Sc. Priscilla Venegas Herrera

Resumen. La presente ponencia expone la experiencia de trabajo del equipo de Orientación del Programa Éxito Académico (PEA) de la Universidad Nacional (UNA) en el abordaje de estrategias de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios, enfocadas a promover un rendimiento académico favorable. Por lo que, en primera instancia se realiza una descripción de las acciones del PEA, seguido de un breve marco de referencia que respalda teóricamente el trabajo realizado y la descripción del rol orientador en el abordaje de procesos de autorregulación del aprendizaje.

Se presentan además tres de las estrategias para la promoción de la autorregulación del aprendizaje empleadas por el equipo de Orientación del PEA, describiendo los objetivos que se persiguen con las mismas y los pasos empleados para desarrollarlas. Finalmente, se presentan una sistematización de las experiencias logradas mediante la aplicación de dichas estrategias y las implicaciones observadas respecto en el rendimiento académico del estudiantado de la UNA.

Palabras claves. Autorregulación del aprendizaje, éxito académico, factores del éxito académico, rol de la persona orientadora.

Introducción

La educación a nivel mundial entendida como una prioridad para el desarrollo humano integral, ha sufrido grandes cambios. En la actualidad, los distintos sistemas educativos se encuentran experimentando una serie de innovaciones y reformas en el quehacer académico, que de manera directa e indirecta responden a las demandas socioeconómicas, políticas y tecnológicas planteadas por la sociedad del conocimiento en el siglo XXI.

Esta realidad no es ajena a las instituciones de educación superior, las cuales tienen el compromiso permanente de dar respuesta a las necesidades y requerimientos presentes en la sociedad, llevando a revisiones y evaluaciones constantes, con el propósito de repensar continuamente el accionar de estas instituciones, en términos del grado de efectividad e impacto que tienen, especialmente en lo que respecta a la formación de profesionales altamente competentes para atender las diversas demandas sociales.

Como uno de los principales indicadores empleados para regular y garantizar la eficiencia de la educación, resaltan los niveles de rendimiento académico de la población estudiantil, el cual es considerado como una de las principales herramientas del éxito de las instituciones de educación, debido a que, es por medio de éste que se garantiza –en alguna medida- la calidad del perfil profesional de salida que ofrece dicha institución al mundo laboral y a la sociedad en general. La promoción de adecuados niveles de rendimiento académico en los sistemas universitarios ha impulsado el desarrollo de estrategias dirigidas a fomentar y construir de manera integral la excelencia.

Es la búsqueda del logro académico lo que moviliza a las instituciones de educación superior para la construcción de espacios académicos enfocados a aumentar la posibilidad de éxito de la población estudiantil, no solamente como profesionales sino en lo relacionado con sus valores y actitudes humanas, impulsando y promoviendo al interno de cada institución acciones para la creación, producción e investigación que acerquen tanto al estudiantado así como al personal docente y administrativo.

El éxito académico es una acción que trasciende al rendimiento estudiantil, es una condición por medio de la cual la persona logra no sólo alcanzar una buena calificación en sus cursos, sino que además desarrolla las competencias que le permitirán desenvolverse de manera satisfactoria en el plano profesional y personal dirigiéndose de manera efectiva a la consecución de sus metas. Desde esta concepción de éxito se procura que el individuo por medio de los espacios académicos y de vida universitaria logre desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas pertinentes para la vida.

El éxito académico es un logro individual, pero en la cual sin duda se encuentra involucrada toda la institución educativa, ya que se ve influenciado por el quehacer de los diferentes entes que forman parte de la comunidad universitaria, pues al igual que el rendimiento académico “es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende” (Garbanzo, 2007). Y al ser la institución educativa el espacio formal donde se desenvuelve la persona que aprende, es ésta sin duda la responsable de promover desde sus distintas instancias acciones para el éxito estudiantil.

La UNA, ha creído en la calidad educativa desde una visión de éxito académico en donde se pretende que de manera conjunta las instancias universitarias se comprometan con la visión y la misión institucional que demarca su vínculo ético-social para con la sociedad costarricense. Por lo cual en el año 2008, la Estrategia de apoyo y seguimiento a estudiantes para el éxito académico, conocida a nivel institucional como PEA:

Esta estrategia viene a conjuntarse con los diferentes esfuerzos que ha realizado la Institución en pos del mejoramiento cualitativo y cuantitativo de los procesos... El Programa Éxito Académico constituye una iniciativa para favorecer la inserción exitosa a la vida universitaria de la población estudiantil principalmente de primer ingreso... A la vez pretende promover el desarrollo y la potencialización de habilidades académicas, personales y sociales de estudiantes mediante estrategias de orientación que permitan la superación de situaciones que afectan su desempeño académico. (UNA, 2009, p. 2)

El PEA es una estrategia liderada por profesionales en Orientación, desde su concepción se consideró la conformación de un equipo de trabajo que contara con una visión integral de ser humano, capaz de contemplar las distintas necesidades presentes en la población estudiantil y de generar propuestas de intervención atinentes a dichas necesidades, que funcionara como figura de enlace entre las Direcciones Académicas y la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, promoviendo la integración de esfuerzos institucionales en pro de favorecer la permanencia y el egreso exitoso del estudiantado.

Para Álvarez, Bisquerra, Adame, Aguilar, Arza, Ausin y Vidal (2003) la Orientación es “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (p. 9), que se convierte en una herramienta importante para la promoción efectiva de los procesos educativos, desde donde se gestan distintas acciones atinentes al rendimiento académico del estudiantado

Desde la Orientación en el ámbito universitario se pretende responder a las necesidades que se presentan como consecuencia de los distintos factores (sociales, institucionales y personales) que influyen en la persona que aprende, procurando que ésta sea capaz de tomar conciencia y control de su actividad de aprendizaje, para que pueda autorregularse y direccionarse de manera efectiva al cumplimiento satisfactorio de su proyecto de vida.

Por lo que la persona orientadora, como profesional de ayuda en el PEA de la UNA procura el logro de la autonomía de aprendizaje en la población estudiantil, facilitando procesos que de acuerdo con Mareaes (1999) citado por Pereira (2012) impliquen una “metodología de aprender a aprender y de aprender a pensar, con base en las construcciones del aprendiente que se descubre por sí mismo, que inventa sin ayuda de terceros, que autoorganiza, reestructura y reequilibra sus actividades, incorporando lo nuevo en sus estructuras mentales, autoorganizando así sus actividades motoras, verbales y mentales” (p. 57).

Desde los procesos de apoyo y acompañamiento académico desarrollados en el PEA se crean estrategias de orientación grupal, individual y de asesoramiento enmarcadas en la autorregulación del aprendizaje. Donde la persona orientadora facilita acciones para que el estudiantado:

- Tome conciencia de su situación académica, de la realidad de aprendizaje en la que se encuentra, los factores internos y externos que están influyendo en su situación y los recursos personales, familiares, institucionales que posee.
- Sea capaz de alcanzar el conocimiento de sí mismo respecto a su situación de aprendizaje, atinentes a la motivación hacia el estudio, hábitos de estudio, capacidad de organización y planificación, concentración, método de estudio, actitud personal, entre otros factores vinculados con la capacidad de aprender.

- Se diseñe un plan de acción viable y factible centrado en su realidad y apoyado en sus recursos, procurando centrar la atención en el aprovechamiento de las herramientas personales y replanteando aquellas que desde su perspectiva debe transformar para alcanzar los objetivos propuestos.
- Controle su actividad de estudio, llevando a cabo el plan de acción propuesto de manera flexible para atender las distintas eventualidades que puedan presentarse en el proceso.

Con su quehacer en el ámbito universitario enfocado a la atención del rendimiento académico el equipo de Orientación del Programa ha logrado apropiarse de espacios significativos en las Unidades Académicas, al generar servicios que se convierten en una necesidad vigente para la población estudiantil; experiencia que permite resaltar la labor orientadora como vital dentro de los procesos de educación superior. Por lo que, desde esta ponencia se pretende rescatar la figura de la persona profesional en Orientación en la educación superior desde un enfoque de intervención centrado en la autorregulación del aprendizaje.

Marco Teórico

Rendimiento Académico

El rendimiento académico se entiende como un proceso complejo influenciado por diferentes factores que actúan en la persona que aprende y que se produce cuando se logra un resultado satisfactorio por parte del aprendiente en su proceso de estudio. Según Tournón (1984) citado por Montero, Villalobos y Valverde (2007) el rendimiento académico es:

... el resultado del aprendizaje, suscitado por la intervención pedagógica del profesor o la profesora, y producido en el alumno. No es el producto analítico de una única aptitud, sino más bien el resultado sintético de una suma (nunca bien conocida) de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende, tales como factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos. (p. 3)

Tradicionalmente el rendimiento académico se vincula a la consecución de una calificación cuantitativa o cualitativa por medio de la cual se pretende reflejar el aprendizaje adquirido en una situación de estudio formal. Sin embargo, desde una concepción de rendimiento, donde se entiende al mismo como un proceso complejo influenciado por múltiples factores, no se puede limitar únicamente a la consecución de una calificación. El rendimiento académico, debe ser entendido como los logros personales y profesionales alcanzados por la persona que aprende a partir de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la situación de estudio en la que se desenvuelve.

Factores asociados al éxito académico

Las personas como seres holísticos e integrales se ven afectadas positiva o negativamente por todo lo que se encuentra a su alrededor y a la vez por el significado personal con que hacen frente a su realidad. Dentro del proceso de aprendizaje en general se refleja esta condición, por lo que, se puede hablar de factores internos y factores externos que influyen en el aprendizaje, entendiendo por factores internos todas aquellas características del individuo que determinan su modo de estudiar y aprender, mientras que por factores externos se entienden a las particularidades del ambiente en el que se desenvuelve la persona y que afectan de alguna manera la actividad de aprendizaje.

De acuerdo con Garbanzo (2007) “conocer los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico en el campo de la educación superior de una manera más integral, permite obtener resultados tanto cualitativos como cuantitativos para propiciar un enfoque más completo en la toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa” (p. 47). Por lo que, es fundamental que a nivel institucional cada centro educativo tenga conocimiento profundo respecto a los posibles factores promotores del rendimiento, para generar las estrategias de apoyo y acompañamiento académico que respondan a las necesidades presentes en la población estudiantil. Pero además, es trascendental que cada estudiante sea consciente de su realidad de aprendizaje para que pueda regular su conducta de estudio aprovechando al máximo sus recursos académicos y personales.

Para Garbanzo (2007) “existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías”:

- Determinantes personales: donde se clasifican todos aquellos factores íntimamente vinculados a las cualidades, destrezas y actitudes propias de la persona al momento de aprender.
- Determinantes sociales: que corresponden a los factores asociados al contexto en el que se desenvuelve la persona que aprende.
- Determinantes institucionales: hace referencia a las distintas condiciones, requisitos, normas y recursos propios del centro educativo en el que se desenvuelve el individuo que aprende. (Garbanzo, 2007).

Todos estos determinantes deben ser atendidos y promovidos para alcanzar un adecuado rendimiento académico. Sin embargo, desde los procesos de orientación se da una especial relevancia a los determinantes personales, dado que son estos los que la persona puede controlar de manera directa en su proceso de autorregulación. Entre los principales factores personales que deben ser atendidos con la población universitaria se pueden mencionar: la concentración, los hábitos de estudio, la motivación, la organización del tiempo, los métodos de estudio y la ansiedad.

Autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje es un proceso que demanda compromiso y dedicación personal para ser alcanzado, por tanto, la regulación de uno mismo se convierte en un elemento importante a potenciar en las personas, con el propósito de favorecer no sólo su rendimiento académico sino también el desenvolvimiento satisfactorio de su proyecto de vida. Para Zimmerman (1989) citado por Pintrich y Schunk (2006) “la autorregulación es el proceso por el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas” (p. 173).

El aprendizaje autorregulado tiene lugar en tres fases de carácter cíclico interrelacionadas de forma dinámica y constante durante el proceso de aprendizaje. Pintrich y Schunk (2006) proponen que este carácter cíclico se presenta claramente en el modelo de autorregulación de Zimmerman (1998):

- La fase previa precede la ejecución y se refiere a los procesos que preparan el escenario de la acción.
- La fase de control de la ejecución (volitiva) conlleva procesos que ocurren durante el aprendizaje y afectan a la atención y a la acción.
- La fase de autorreflexión que tiene lugar después de la ejecución, las personas responden a sus esfuerzos (p. 173).

Además, es importante señalar que la autorregulación se compone de tres procesos claves: la auto observación, por medio del cual la persona toma conciencia de su actuar en el proceso de enseñanza–aprendizaje, la autovaloración, que corresponde al medio por el cual el individuo pone a prueba su conocimiento y verifica si ha alcanzado o no la meta de aprendizaje planteada; y finalmente se encuentra el proceso de autoreacciones, donde se hacen visibles las respuestas cognitivas, afectivas y comportamentales presentes en la persona ante las autoevaluaciones realizadas; o sea, las actitudes positivas por medio de las cuales el individuo asume el reto de aprender y se autorregula para lograrlo. (Pintrich y Schunk, 2006).

Así, desde la autorregulación se procura que la persona logre ir más allá de la simple acumulación de contenidos y datos, propiciando que “los alumnos puedan mejorar su capacidad para aprender usando selectivamente estrategias motivacionales y metacognitivas, puedan seleccionar proactivamente e incluso, crear ambientes ventajosos para el aprendizaje...” Mayor, Suengas, y González (1995, p. 33), convirtiéndose en ente activo y constructivo, controlador, supervisor y regulador de determinados aspectos de su propio aprendizaje.

Por medio de la autorregulación se favorece el rendimiento académico de la población estudiantil, debido a la posibilidad de que el estudiantado pueda plantear las estrategias que consideren pertinentes al dirigir adecuadamente su aprendizaje durante la construcción de

conocimientos significativos. Las personas autorreguladas, son conocedoras de sus sapiencias y habilidades, están al tanto de cómo hacer para aprender de manera efectiva, supervisan regularmente sus conductas de estudio, ajustan sus actividades y gestiones a las demandas académicas y regulan su motivación procurando mantener siempre los niveles adecuados que favorecen su actuar académico.

La autorregulación del aprendizaje influye además en otros aspectos fundamentales de la vida académica como la constancia y la persistencia, una persona que es capaz de regular sus actividades de estudio para alcanzar efectivas y eficaces experiencias de aprendizaje, es poseedora de una variedad de competencias académicas, por medio de las cuales podrá desenvolverse de manera autónoma al momento de aprender significativa y constructivamente durante toda la vida.

La persona orientadora en la promoción de la autorregulación

En este sentido, la persona profesional en Orientación como sujeto promotor de la autorregulación del aprendizaje debe de propiciar espacios de formación para aprender a aprender, acompañando de manera cercana al estudiantado para que desarrolle y potencie las competencias necesarias para asumir de manera autónoma las distintas experiencias de aprendizaje. Siendo capaces no sólo de reconocer cuales fueron los medios y las herramientas que permitieron lograr los conocimientos adquiridos, sino además de controlar de manera efectiva y eficaz dichos medios y herramientas en pro de un objetivo de aprendizaje específico, respondiendo así satisfactoriamente a las demandas de aprendizaje en la sociedad actual.

Siguiendo a Ellis (2005) una manera efectiva de promover el aprendizaje significativo es mediante la autorregulación del aprendizaje, cuando la persona se dispone a “establecer metas, elegir las estrategias de aprendizaje que pueden ayudar a conseguir esas metas y después evaluar los resultados de los propios esfuerzos” (p. 370).

Por lo que la persona orientadora como ente activo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que funge como una figura de acompañamiento está llamada a emprender acciones tales como la coordinación y la articulación con la academia para favorecer el apropiamiento y el compromiso del estudiantado con su aprendizaje. Para lo que Ellis (2005) propone una serie de acciones necesarias para alcanzar la meta del aprendizaje autorregulado, desde donde quien orienta debe de basarse para acompañar satisfactoriamente a la persona que aprende en la concesión de dicha meta académica. Estas acciones son:

- Establecer objetivos: saber lo que se quiere conseguir y cuando lo pretende hacer.
- Planificar: construir con antelación la tarea de aprendizaje y emplear el tiempo de forma eficaz para conseguir las metas.
- Automotivarse: tener una alta eficacia en cuanto a la capacidad de realizar la tarea de aprendizaje con éxito. Además, utilizar diferentes estrategias para mantenerse en la tarea.

- Controlar la atención: centrar la atención en la materia que se tiene en manos y evitar pensamientos o emociones que resultan potencialmente como distractores.
- Aplicar estrategias de aprendizaje: elegir diferentes estrategias de aprendizaje dependiendo de la meta concreta que se quiere alcanzar.
- Autocontrolarse: guiar continuamente el progreso durante toda una actividad de aprendizaje y cambiar las estrategias de aprendizaje o modificar las metas si es necesario.
- Autoevaluarse: establecer si lo que se ha aprendido es suficiente para los objetivos que se habían establecido para sí mismos.
- Autoreflexionar: determinar si las estrategias de aprendizaje han tenido éxito y han sido eficaces, asimismo, identificar alternativas que pueden ser más efectivas en futuras situaciones de aprendizaje.

Efectivamente, una persona autorregulada se dispone a la puesta en práctica de las distintas acciones pertinentes para favorecer su rendimiento académico y promover el logro de su propio éxito. En este sentido, Zimmerman (1995) citado por Zulma (2006) “afirma que la autorregulación incluye mucho más que la metacognición ya que implica un cierto sentido de auto-eficacia y auto-efectividad personal, así como procesos motivacionales y comportamentales que puedan poner en marcha este sistema de autorreferencia que es la autorregulación” (p. 3).

Para lo cual, la persona orientadora debe establecer estrategias de autorregulación vinculadas a los diferentes determinantes personales que se convierten en factores significativamente asociados al rendimiento como lo son: la motivación, la concentración, la organización del tiempo, los hábitos de estudio, los métodos de estudio, la ansiedad, entre otros; garantizados así el control integral y complejo de proceso de aprendizaje.

Marco metodológico

Instrumento factores que promueven el éxito académico

Es un instrumento de autopercepción donde el estudiantado debe de responder falso o verdadero según se aplican a su vida académica las situaciones descritas en los ítems. Fue elaborado por el equipo de Orientación del PEA mediante la revisión exhaustiva de instrumentos diseñados previamente para el abordaje de los temas contenidos en el instrumento; para la verificación de la confiabilidad y validez del mismo se sometió a prueba de expertos y a pruebas piloto, acatando para su ejecución final todas las observaciones hechas en el proceso.

Por medio de este instrumento se pretende que la persona tome conciencia de la regulación que está teniendo respecto a cinco factores personales: motivación, concentración, hábitos de

estudio, organización del tiempo y método de estudio. Procurando reflexione respecto a las distintas conductas asociadas a dichos factores en sus espacios de estudio y del efecto positivo o negativo que las mismas pueden tener para su desempeño académico. Promoviendo en la persona tomar conciencia de la manera en que se conduce pueda analizar la influencia que estos factores provocan en su proceso de aprendizaje y plantearse o replantearse compromisos efectivos para favorecer el logro académico.

Bitácoras de análisis

Es un instrumento por medio del cual se invita al estudiantado a registrar los errores y los aciertos obtenidos al momento de aprender, es un cuaderno en donde después de cada práctica, tarea o ejercicio que se estudia, la persona se comprometa a realizar una autoevaluación, tomando conciencia de los mismos y registrándolos, respondiendo a preguntas como ¿Qué es lo que está aprendiendo? ¿Cómo hace para aprenderlo? ¿Qué le ayuda a aprender? ¿Qué le dificulta el aprendizaje?

El objetivo principal consiste en que el estudiantado tome conciencia de los errores frecuentes, realizando análisis de los mismos y planteados acciones viables y factibles por medio de las cuales logre prevenir la ejecución de dichos errores en ocasiones posteriores. Además que se empodere de los aciertos obtenidos reconociendo sus fortalezas dentro del proceso de aprendizaje y reforzando positivamente su conducta de estudio, favoreciendo su valoración y seguridad personal y académica.

Simulacro de exámenes

El simulacro de examen se ha convertido en una estrategia conjunta entre la Orientación y la academia para aproximar al estudiantado a la experiencia temida y ayudarle a generar una mayor seguridad y confianza al momento de la prueba. Para lo cual, se establece una fecha, se acondiciona un espacio, se aplican exámenes del curso en cuestión hechos en años anteriores y se invita a la población estudiantil del PEA a realizar en una situación de simulacro el examen. Lo anterior, con el objetivo de proponer una aproximación sucesiva ante la situación temida de realizar un examen, invitando a poner en práctica las estrategias de manejo emocional que favorecen el control de la ansiedad.

Una vez ejecutado el examen se les invita a realizar una autoevaluación del mismo, acompañado de una persona tutora (con dominio de la materia) que le pueda ayudar a identificar los errores cometidos, al tiempo que le aclara dudas respecto al contenido y se le insta a profundizar en el estudio de aquellos contenidos en los que demuestra poco dominio, permitiéndole al estudiantado prepararse de una manera más adecuada para enfrentar tanto emocional como intelectualmente la situación de examen.

Resultados

Aplicación del instrumento factores que promueven el éxito académico

El instrumento se aplica como parte de un taller denominado “Claves para el éxito académico”, que se ha logrado impartir con más del 70% de la población de primer ingreso, mediante las acciones de coordinación que ejecutan las orientadoras del PEA con las Unidades Académicas, donde se trata de resaltar la importancia de lograr una integración y una adaptabilidad a la vida universitaria con este grupo de estudiantes, con el propósito de reducir los índices de deserción en los primeros años universitarios, siendo objetivos prioritarios para las Unidades Académicas, especialmente aquéllas que se encuentran en procesos de acreditación o de reacreditación.

Para el año 2014 el instrumento se aplicó a 2075 estudiantes de primer ingreso, tanto en Sede Central como en Sedes Regionales. La labor orientadora es responsable de la coordinación con directores y subdirectores de carreras para lograr los espacios de aplicación de los talleres, además de la ejecución y la devolución de los resultados tanto a la población estudiantil como al personal docente de primer nivel, con el propósito de que los distintos entes responsables de los procesos de aprendizaje se comprometan con la mejora del mismo, procurando que sea la persona que aprende el principal responsable del proceso y que logre mediante la autorregulación de sus recursos personales mejorar su actividad de estudio y por ende su rendimiento académico.

Los resultados de la aplicación del instrumento realizado con la población de primer ingreso 2014, se puede ver el gráfico 1, revelando que según la autopercepción de la población estudiantil el 77, 64 % presentan altos niveles de interés y motivación hacia el estudio, lo que refleja que un porcentaje significativo de la población cuenta con esta fortaleza.

La motivación es sin duda un factor fundamental, donde la adecuada elección de la carrera es un motivador externo importante para lograrla, pues se puede evidenciar con la experiencia de los talleres que parte importante de la población manifiesta no poseer adecuados niveles de motivación e interés en los primeros meses de la vida universitaria, por lo general están asociados al hecho de no encontrarse estudiando la carrera adecuada., momento clave para que desde el proceso de Orientación se retomen acciones de replanteamiento vocacional y de toma de decisiones, por lo que se refieren a estudiantes al Departamento de Orientación y Psicología de la UNA con la intención de que asuman un acompañamiento y asesoramiento vocacional.

Por otra parte, se hace énfasis a la población estudiantil respecto a la importancia de establecer metas académicas a mediano y corto plazo que sirvan de motivadores internos que vayan permitiendo el logro sucesivo de pequeños éxitos y que mantenga la motivación latente durante los cinco años de carrera; aspectos que se generan a nivel individual con estudiantes que buscan el servicio.

Respecto a los hábitos de estudio se evidencia que sólo el 46, 01% reconoce presentar adecuados hábitos para su proceso de aprendizaje, mediante el trabajo realizado con la población a nivel individual se busca profundizar en el reconocimiento y el análisis de las conductas que de manera realista y consciente pueden ser identificadas como desfavorables para su proceso de

aprendizaje, se procura implementar estrategias enfocadas a la toma de conciencia acompañadas de planes de acción individual donde se le invita al estudiante a replantear su conducta y a proponer acciones concretas para lograrlo, mismas que serán en alguna medida supervisadas por quien orienta en la sesiones de seguimiento, verificando que la persona logre desarrollar como hábito la nueva conducta.

Por otra parte, los métodos de estudio son regulados de manera adecuada por el 36,01% de la población, evidenciado que menos de la mitad de las personas participantes reconocen poseer un conjunto de técnicas sistemáticas y reguladas que facilitan la adquisición de conocimientos, respondiendo a sus necesidades de aprendizaje. Desde la experiencia de Orientación, se puede afirmar que para la mayoría del estudiantado el método empleado consiste básicamente en leer y subrayar las lecturas, la técnica más elaborada que emplean es el resumen.

Respecto a la organización del tiempo se puede decir que solo el 25,94% de la población estudiantil afirma presentar adecuada administración de su tiempo durante el periodo de estudio, siendo éste desde su perspectiva uno de los principales factores que limita y entorpece el logro académico, pues, por lo general para el estudiantado se hace sencillo reconocer la deficiencia, sin embargo, fortalecer este factor es un reto importante. Desde las sesiones de orientación individual se invita a la persona dar seguimiento semanal de las actividades asumidas y a establecer itinerarios de estudio que respondan a su realidad.

Finalmente, la concentración es el factor que se reconoce como menos regulado por parte de la población estudiantil, donde solo el 18,11% manifiesta presentar adecuados niveles de regulación, evidenciado que la mayor parte del estudiantado de primer ingreso reconoce presentar dificultades para mantener la atención y la concentración. En el trabajo individual se emplean técnicas como las “fichas de distractores” para pedirle a la persona que durante unas semanas se dedique a observarse a sí misma y a registrar las principales situaciones o factores que se convierten en distractores significativos durante su proceso de estudio, con el propósito de que pueda evitarlos de manera efectiva.

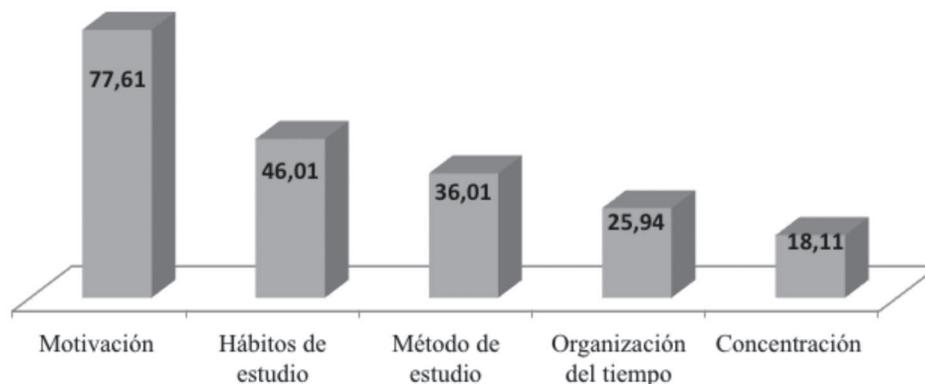


Figura 1. Factores que promueven el éxito académico. La figura representa los porcentajes del constructo factores que promueven el éxito académico según el instrumento aplicado a estudiantes de primer ingreso de la UNA.

Bitácora de análisis

Se emplea como parte de las acciones desarrolladas en los espacios de tutorías focalizadas, especializadas e individuales, que son aquellas ofertadas a la población universitaria que presenta algún tipo de dificultad académica como por ejemplo: adecuación curricular, rezago, deficiencias conceptuales (obedece a que no han recibido los conocimientos previos necesarios para enfrentar el curso o a un lapso de tiempo amplio sin realizar estudios formales). Para el 2014, se desarrollan las bitácoras con 91 estudiantes del I ciclo y con los 57 estudiantes del II ciclo que reciben apoyo en el servicio de tutorías del PEA, el trabajo con las bitácoras se coordina con las personas tutoras quienes asignan tareas formativas que son revisadas y analizadas en la tutoría, posteriormente, cada estudiante realiza su bitácora retomando los aciertos y desaciertos.

En los espacios de orientación individual, se da seguimiento académico a las personas que participan de las tutorías, retomando las observaciones hechas en las bitácoras, donde se observa que la capacidad de atención y concentración en el área de matemática, química y física se convierte en una deficiencia, reconocen que muchos de los desaciertos cometidos en el desarrollo de ejercicios prácticos se asocian a la omisión de signos o dígitos durante proceso de resolución. Una vez logrado el auto reconocimiento que la bitácora permite, la persona orientadora dirige distintos trabajos individuales para el fortalecimiento de estas habilidades.

Otra de las habilidades que se han mostrado como deficientes en la población del PEA es la capacidad de memoria, quienes reconocen la dificultad que presentan para recordar las distintas fórmulas. Por lo que, desde el espacio de orientación individual se promueven técnicas que favorecen el desarrollo de la memoria acompañadas de la promoción de un método de estudio que responda de manera adecuada a las necesidades propias de cada materia y a las características de aprendizaje del individuo.

En términos generales esta estrategia permite además que las personas reconozcan los hábitos de estudio desfavorables, especialmente en lo referente a la organización del tiempo, el compromiso y la dedicación al curso, dado que en la mayoría de los casos atendidos, los individuos reconocen no dedicar el tiempo recomendado al estudio independiente, evidenciando que la realización de tareas no es una práctica común dentro de la población. Ante este darse cuenta, se propone en los procesos de orientación individual que la persona establezca compromisos viables y tangibles para mejorar académicamente, los cuales serán supervisados en las sesiones posteriores.

Simulacro de examen

Es una estrategia que se emplea durante el 2014 con 21 estudiantes del I ciclo y 22 estudiantes del II ciclo del curso de Matemática General modalidad de admisión restringida y atención contextualizada, dirigido a quienes presentan una condición de rezago, así como distintas situaciones de vulnerabilidad académica. Para la ejecución del mismo se coordina

con la profesora del curso, la estudiante tutora, las orientadoras y las personas matriculadas; estableciendo que el simulacro se realizará una semana antes de la fecha de examen propuesta por la cátedra, y se realiza una autoevaluación del mismo durante la semana en el espacio de tutorías.

Esto permite que la población tome conciencia de las deficiencias que pueden estar presentando antes y durante el examen, asimismo, pueden aclarar dudas y reforzar conocimientos, lo que según lo expresado por el estudiantado, fortalece la seguridad personal, elemento significativo en la prevención de la ansiedad ante los exámenes. Además, la ejecución del simulacro permite el ensayo de las distintas estrategias para el manejo de la ansiedad que desde las sesiones tanto grupales como individuales promueve el equipo de Orientación del PEA.

Finalmente, se puede afirmar que el trabajo desde la Orientación para la autorregulación del aprendizaje debe de ser constante, caracterizado por la innovación y la creatividad, en donde tanto la persona orientadora como la orientada pueden desde el proceso ir ideando estrategias que permitan tomar conciencia de la realidad de aprendizaje, además del control satisfactorio del mismo, con el fin último de que adquiriera la autonomía necesaria para desenvolverse en la vida universitaria y alcanzar el éxito deseado.

Conclusiones

- La comunidad estudiantil no está acostumbrada a ser entes activos dentro de su proceso de aprendizaje, por lo que no se sienten del todo responsables del mismo. El trabajo orientador enfocado a la autorregulación del aprendizaje permite que estudiantes tomen conciencia de su responsabilidad dentro del proceso de aprendizaje lo que influye en el compromiso hacia el estudio.
- La población posee una adecuada capacidad de conciencia respecto a sus condiciones generales de aprendizaje, sin embargo, no existe una correlación entre su nivel de conciencia y su capacidad de control, dado que, pese a ser conocedores de situaciones donde reconocen les vendría bien regular y modificar, existe un elemento de voluntad que limita o impide que la persona desarrolle de manera efectiva estrategias para potenciar su capacidad de aprender.
- La ejecución de técnicas autoregulatorias empleadas con estudiantes que presentan deficiencias académicas en coordinación con las personas tutoras, favorecen las habilidades metacognitivas de quienes asisten al servicio de tutorías, además inciden de forma indirecta en las habilidades de las personas que brindan la tutoría.
- Ha sido efectiva la creación de un equipo de trabajo conformado por profesionales en Orientación, personal docente del curso y persona tutora, para dar seguimiento y acompañamiento al grupo de estudiantes que presenta dificultades a nivel académico, dado que las acciones emprendidas siempre están vinculadas y se enfocan a la consecución de un

mismo objetivo, permitiendo que la población atendida reciba los apoyos necesarios, se sienta respaldada y acompañada en sus proceso de estudio.

- La recopilación de exámenes en las distintas materias que se brinda apoyo en el PEA se ha convertido en una herramienta valiosa para que quienes asisten al Programa puedan realizar procesos de autoevaluación de la materia tomando conciencia de sus fortalezas y debilidades académicas, de manera tal que puedan aprovechar más efectivamente el trabajo en los espacios de tutoría reforzando las áreas débiles.
- Las acciones emprendidas por el PEA en coordinación con las diferentes Unidades Académicas enfocadas a estimular en la población estudiantil la voluntad de actuar y atender acciones concretas que favorezcan sus proceso de aprendizaje autorregulado ha sido una de las claves que permite la estabilidad del Programa a nivel institucional y el reconocimiento del profesional en Orientación como figura significativa dentro del sistema de educación superior.

Recomendaciones

- Que profesionales en Orientación de las instituciones educativas realicen capacitaciones con el personal docente, donde se brinden herramientas tanto teóricas como prácticas respecto al aprendizaje autorregulado como una estrategia metodológica favorable para la promoción de un adecuado rendimiento académico.
- Que el equipo de Orientación del PEA desarrolle un taller donde se aborde el tema de la voluntad, como un elemento motivacional significativo para el cumplimiento de las metas académicas en la comunidad estudiantil.
- Que el equipo de Orientación diseñe un proceso sistemático de capacitación dirigido a las personas tutoras enfocado a favorecer sus habilidades de autorregulación, y así trasmitan tanto el conocimiento técnico y a la vez promuevan el desarrollo de estas habilidades en estudiantes que asisten al servicio.
- Que las personas tutoras promuevan espacios de discusión en los grupos, donde se reflexione respecto a los procedimientos realizados al desarrollar una actividad de aprendizaje dada; de manera tal que la población pueda tomar conciencia de los procesos cognitivos empleados en la ejecución de la misma.
- Fortalecer los vínculos existentes en la UNA entre el personal académico y el equipo tutorial, con miras a promover estrategias conjuntas para la atención de las distintas necesidades educativas presentes en la población estudiantil.
- Que el PEA construya un “banco de exámenes” por área y materia de atención, donde ciclo

a ciclo se guarden las pruebas realizadas por las diferentes cátedras, para que la población que asiste a las tutorías pueda acceder a ellos y emplearlos a modo de autoevaluación para comprobar sus conocimientos previos.

- Aumentar la cantidad de profesionales en Orientación, con el propósito de fortalecer la vinculación con las Unidades Académicas y poder profundizar en el diseño y desarrollo de estrategias enfocadas al logro de la autorregulación del aprendizaje en la población universitaria.

Referencias

- Álvarez, M. Bisquerra, R., Adame, T., Aguilar, M., Arza, N. Ausin, T. y Vidal, J. (2003). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, España: PRAXIS
- Ellis, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Garbano, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63.
- Mayor, J. Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias Metacognitivas aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial SINTESIS.
- Montero, E. Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis Multinivel. Universidad de Costa Rica.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: PEARSON Prentice Hall.
- Pereira, G. (2012). *Mediación docente de la orientación educativa y vocacional*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Universidad Nacional (2009). *Estrategia de Apoyo y Seguimiento a estudiantes para el éxito académico*. CONSACA: Heredia.
- Zulma, M. (2006). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*, Argentina: Noveduc. Recuperado de: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/lect_autorreg.pdf



El derecho a la educación de las madres adolescentes: Un desafío ante el pensamiento social costarricense

Licda. Sonia Parrales Rodríguez

Introducción

Esta ponencia presenta los resultados de una investigación que analiza los rasgos académicos y familiares de las madres jóvenes. Incluye la opinión de la población costarricense acerca del embarazo adolescente, y busca las razones por las que algunas de ellas ejercen su derecho a seguir estudiando sin desatender las labores de maternidad, mientras que otras optan por abandonar las aulas.

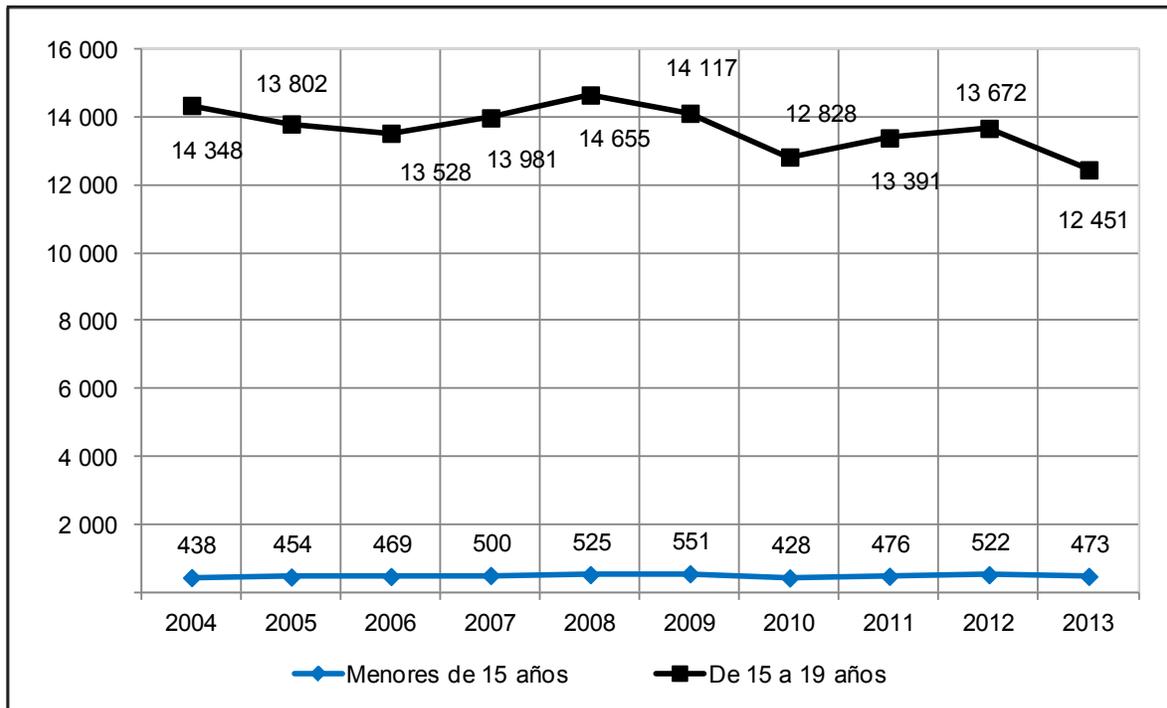
Se presenta información reciente del estado actual del embarazo adolescente y el esfuerzo que se está haciendo para disminuir estas cifras. Al respecto, se hace necesario destacar que tanto los organismos regionales como diferentes sectores de la sociedad costarricense están haciendo un llamado de atención a la cantidad de embarazos de mujeres jóvenes desde hace casi una década, señalando que es un fenómeno que debe ser analizado desde diferentes disciplinas. Por lo tanto, desde la Orientación se hace necesario conocer esta situación y tomar conciencia que, para este grupo de jóvenes, la atención en la institución educativa puede brindar una primera oportunidad para plantear su proyecto de vida y dar valor y estimular la educación como un proceso de aprendizaje significativo para la vida y su desarrollo personal.

Ciertamente este dato merece ser atendido. Por ejemplo, en América Latina y el Caribe, el 22% de las personas adolescentes afirma haber iniciado su vida sexual antes de los 15 años, incrementando los riesgos de un embarazo a temprana edad. Este dato convierte a la región con el porcentaje más alto de niñas y niños sexualmente activos (Estado Mundial de la Infancia y la Adolescencia, 2011).

En Costa Rica, el Estado de la Nación (2000) estableció que entre los años noventa y dos mil, el porcentaje de nacimientos en madres adolescentes había aumentado de un 15,8% a 21,2%. En la última década, cerca del 20% del total de nacimientos corresponde a jóvenes menores de 19 años (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2014). Las cifras absolutas de los últimos 10 años se muestran a continuación:



Gráfico 1. Número de nacimientos en menores de 19 años



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos demográficos en línea del INEC, 2014.

Tal y como se observa en el gráfico anterior, la cantidad de nacimientos de jóvenes menores de 19 años disminuyó en 1862 casos (18%) en el 2013 con respecto al 2004. Aún así, las instituciones de gobierno están haciendo los esfuerzos para que estas cifras continúen descendiendo.

Durante el año 2013 el 52% de las instituciones educativas de secundaria reportó un promedio de 4 mujeres embarazadas estudiando (Ministerio de Educación Pública, 2014). Esta cantidad representa el 15% del total de embarazos registrados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos en el mismo periodo, por lo que el 85% restante (que asciende a poco menos de 11000 casos) son niñas y adolescentes madres que abandonaron las aulas, o se embarazaron después de dejar de estudiar.

Las investigaciones afirman que el abandono de los estudios por embarazo o maternidad produce un efecto negativo en el nivel de escolaridad, restringe las oportunidades laborales de las jóvenes, limita su desarrollo personal y profesional e incide en el deterioro de su calidad de vida.

A partir de lo expuesto, se percibe que sobrellevar con éxito esta etapa dependerá en gran medida del contexto en el que se desenvuelven las adolescentes, a la forma en que se enfrentan y adaptan a los cambios de la maternidad y al conocimiento y cumplimiento de sus derechos.

Según Upchurch y McCarthy citados por Sánchez, Reyes, Reyes y Javier (2006), las madres jóvenes que siguen sus estudios tienen prácticamente la misma probabilidad de terminar su educación secundaria que sus compañeras, sin embargo una vez que abandonan el sistema educativo, la probabilidad de completar el plan de estudios es de solo 30%. Quienes se esfuerzan por mantenerse en las aulas, se aferran a las oportunidades que les ofrece el contexto o desarrollando habilidades que, en circunstancias regulares aprenderían en un periodo más tardío de su crecimiento.

A continuación se desarrolla el referente teórico que se utilizará como base para el análisis de los resultados de la investigación.

Marco teórico

Entre otros temas, en este apartado se incluye además los esfuerzos que se están haciendo a nivel nacional para dar atención a las madres adolescentes y para disminuir la cantidad de embarazos en este grupo etáreo.

Embarazo adolescente y factores protectores

Se entiende como adolescencia al periodo del ciclo vital donde el desarrollo de la persona toma una nueva dirección, se logra la madurez sexual y se hace uso de los recursos sociales y psicológicos previos a la construcción de la identidad (Krauskopf, 2010). En el proceso de diferenciación y de afirmación, la persona adolescente trata de separarse de las figuras parentales y los pares se convierten en núcleo de contención afectiva, de satisfacción de deseos inconscientes y como elemento de entrenamiento donde puede crecer y aprender de sus errores (Weissmann, 2005; Fallas, 1991; Krauskopf, 2010). En este proceso de aprendizaje, el “ser mujer” constituye el principal factor de riesgo para un embarazo adolescente (Casas, 1991; Treguear y Carro, 1992; Guzmán, 1997; Vargas, 2006; Monge y Murillo, 2008; González, 2009).

El matrimonio en la adolescencia por embarazo (o por cualquier otra razón) es la solución de problemas más deseada en Latinoamérica (Krauskopf, 2010). Asumir el rol materno y de pareja al mismo tiempo, supone modificaciones importantes para las cuales la mayoría de jóvenes no está preparada (Calesso, 2007) y trae consigo interrupción de los estudios, fracaso en su preparación para la vida adulta, para constituir una familia estable o para valerse por sí misma (De la Cuesta citado por Correa, Gómez, Ovalle, Orozco y Jaramillo, 2004; Watora, 1986 citado por Peláez, 1996).

Sin embargo, si la joven cuenta con factores protectores que disminuyan o neutralicen el impacto del riesgo, incrementa las posibilidades de enfrentar las dificultades con responsabilidad y solucionarlos satisfactoriamente. Los factores protectores son especificados por Carvajal, Castro, Coghi, Mora y Quesada (2006) como los recursos personales o sociales, las características del entorno familiar y las características de los sistemas de apoyo social.

Los factores o recursos personales a los que se hace referencia, son las características, destrezas y habilidades que permiten alcanzar el éxito en diversas áreas de la vida y hacer frente de una manera optimista y positiva a las situaciones adversas. Dentro de estos factores se encuentran las habilidades sociales, las habilidades para la vida, el manejo de los conflictos, la autoestima, el manejo del estrés y la inteligencia emocional. En el área académica el entendimiento de la lectura, la escritura y las habilidades numéricas facilitan la adquisición de conocimientos y se relacionan directamente con los hábitos de estudio y el adecuado rendimiento en el aula (Arguedas y Jiménez, 2007). Desarrollar o potencializar estas destrezas puede contribuir de una manera u otra a que las jóvenes madres no fracasen académicamente y favorecen su desarrollo integral.

Por otra parte, las habilidades para la vida permiten que las personas afronten exitosamente los acontecimientos estresores como lo es la maternidad temprana. Dentro de estas habilidades se pueden mencionar la valoración de sí misma, desarrollar la capacidad de pedir consejo o ayuda en momentos de necesidad, relacionarse positivamente con otras personas, enfrentar y resolver de manera constructiva los problemas en la vida y desarrollar la creatividad para resolver los conflictos cotidianos (Carvajal et al., 2006).

Familia

El apoyo económico y emocional de la familia a la madre adolescente puede contribuir a la permanencia escolar. Ante una situación de crisis como el embarazo prematuro, una persona competente y emocionalmente estable dentro del hogar puede ser una fuente de motivación para continuar los estudios (Jiménez, 2002).

Así, la familia desempeña un papel importante en cuanto al alcance de logros de la persona joven en el área educativa. La proyección que los progenitores hacen del futuro de sus hijas e hijos se ve influida por las condiciones económicas familiares, por su propio nivel educativo, por la ocupación en que se desempeñan y por su opinión con respecto al estudio en general (Krauskopf citada por Lizano y Montero, 1998).

La familia como sistema, experimenta procesos de superación y adaptación frente a situaciones nuevas, difíciles y adversas; puede desarrollar habilidades para afrontar desdichas prolongadas, dejar atrás situaciones de crisis y encontrar la satisfacción como conjunto y reorganizarse con eficacia para seguir adelante (Bowen citado por Walsh, 2004; Walsh, 2004; Carvajal et al., 2006).

Puede afirmarse entonces que la estructura, la dinámica familiar, la manera de hacer frente a los acontecimientos diarios y a los cambios que experimentan los miembros del sistema familiar, así como las características de la comunicación, determinan en gran medida el comportamiento y la forma de reacción de sus integrantes.

Además de la familia, las condiciones que brindan las instituciones educativas pueden contribuir a la permanencia o abandono de las jóvenes madres del sistema. En este sentido, Arguedas et al. (2007) apuntan que las familias y las instituciones se potencian mutuamente para contribuir con los aprendizajes académicos y socio afectivos.

Instituciones educativas y redes de apoyo

La detección temprana por parte del personal educativo de dificultades académicas, emocionales y sociales es especialmente importante (Blanco y Ramos, 2009; Arguedas et al., 2007; Villa, 2006; Edel 2003). En el caso específico de las madres estudiantes, identificar docentes y profesionales de ayuda como las personas profesionales en Orientación que les ofrezcan un soporte a nivel personal y académico puede contribuir en el desarrollo de herramientas para controlar situaciones estresantes que favorezcan la exclusión escolar.

El sistema educativo costarricense asegura, en la medida de lo posible, un servicio de Orientación educativa que implementa procesos de atención individual y colectiva para facilitar el desarrollo personal, favorecer un buen desarrollo académico, emocional y social del estudiantado (Ministerio de Educación Pública, 2009). Los Departamentos de Orientación en las instituciones públicas de educación secundaria costarricense, están conformados actualmente por un equipo de trabajo de profesionales en esta disciplina. De acuerdo con los propósitos de la Orientación señalados por Pereira (2000), esta profesión se propone que la población estudiantil logre en relación consigo misma, el desarrollo de una actitud crítica y analítica, el conocimiento de sus derechos y deberes, la habilidad para tomar decisiones y planificar su vida, un sentido de responsabilidad personal ante sus actos y decisiones, entre otras.

Con respecto a la educación y determinante en la prevención del embarazo temprano, es la educación de la sexualidad. Al respecto, Wiemann, Agurcia, Berenson y Volk (2000), enfatizan que la carencia de una educación sexual integral y adecuada es un elemento que actúa como facilitador de la problemática del embarazo adolescente.

La sexualidad es un proceso de aprendizaje que requiere tiempo y exclusividad pues implica que la persona se conozca a sí misma. Para vivirla se debe tener una estabilidad física, hormonal, emocional según lo menciona Sordo (2006).

Por otro lado, las redes de apoyo social, pueden convertirse en un instrumento seguro de contención emocional para las jóvenes madres y contribuir en su formación académica (Calderón, González, Jiménez, Sánchez y Parrales, 2012; Melillo, Suárez y Rodríguez, 2006).

Acciones estatales y legislación

A pesar de los obstáculos planteados por varios sectores de la sociedad, el gobierno costarricense está haciendo un esfuerzo por modificar los programas de educación de la sexualidad. Durante el 2012 e inicios del 2013, se realizaron capacitaciones en todo el territorio a docentes de Ciencias Básicas del Tercer ciclo de la Educación General Básica y profesionales de Orientación, para implementar el Programa de Educación para la Afectividad y la Sexualidad Integral. Este programa da la oportunidad de integrar una dimensión formativa y afectiva en la educación de la sexualidad. Uno de los objetivos del programa es lograr que el estudiantado comprenda el impacto de los prejuicios, estigmas y situaciones de vulnerabilidad en el embarazo adolescente (Ministerio de Educación Pública, 2012).

Por otro lado, para paliar este problema, la iniciativa Salud Mesoamérica (SM2015) en Costa Rica se plantea integrar los esfuerzos de los servicios de salud, educación y protección social para reducir los comportamientos de riesgo sexual y disminuir la incidencia de embarazo adolescente. Esta operación de apoyo al gobierno de Costa Rica tiene dentro de sus metas reducir el número de nacimientos de madres adolescentes entre los 10-19 años, y garantizar métodos anticonceptivos a las adolescentes que lo solicitan en los Equipos Básicos de Atención Integral en Salud (Salud Mesoamericana, 2013).

Por su parte, el Patronato Nacional de la Infancia (PANI) implementó un programa de Adolescente Madre a partir del año 2007 con la intención de procurar su reinserción o permanencia en el sistema educativo. Este programa cuenta con una línea 800 de atención, desarrolla talleres socio formativos en comunidades de riesgo social y financia más de 400 becas de estudio. El proyecto “Estudia Vale por dos” graduó a mediados del 2013 a 240 jóvenes de quince comunidades del país en el aprendizaje del uso de tecnologías y redes sociales.

A su vez, la Clínica de Adolescencia del Hospital Calderón Guardia recibe referencias de riesgo ginecológico y obstétrico de jóvenes entre 11 y 19 años. Uno de los objetivos de esta Clínica es identificar a la población joven con conductas de riesgo y generar espacios interdisciplinarios para atender las necesidades de este grupo.

La legislación costarricense respalda la promoción de programas educativos sobre sexualidad, embarazo, reproducción y enfermedades de transmisión sexual, y tanto el gobierno como instituciones educativas están en la obligación de desarrollar programas para que las madres continúen y finalicen sus estudios, o para que se reincorporen a los centros educativos.

De esta manera, tanto el artículo 78 de la Constitución Política de Costa Rica como el artículo 8 de la Ley 2160 Ley Fundamental de la Educación disponen que la educación diversificada en el sistema público debe ser gratuita y costeadada por la Nación.

Por otro lado, el artículo 17 de la Ley 7142 de 1990, Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer, establece la prohibición en las instituciones educativas de cualquier tipo de contenido, métodos o instrumentos pedagógicos que promuevan la desigualdad de género o que mantengan una condición subalterna para la mujer.

En el inciso 3.4 del Compendio de Normas Regulatoras para el Desarrollo Curricular (2009) del Ministerio de Educación Pública, se hace referencia a la atención integral a las niñas, jóvenes embarazadas o madres insertas en el sistema educativo.

Por otro lado, el Capítulo V, artículos 57 y 58 del Código de la Niñez y la Adolescencia (2001), sobre el Derecho a la Educación, señala que el Ministerio de Educación Pública debe garantizar la permanencia en el sistema educativo a las personas menores de edad y brindar todo el apoyo para su permanencia en igualdad de oportunidades. Así como impulsar programas educativos sobre sexualidad, embarazo, reproducción y enfermedades de transmisión sexual. En el artículo 70, se establece la prohibición a las instituciones educativas de imponer medidas

disciplinarias a las estudiantes por embarazo y que corresponde al Ministerio de Educación Pública desarrollar un programa para que las madres continúen y finalicen sus estudios.

Este último acuerdo es ratificado en la Ley General de Protección a la Madre Adolescente N°7735 el cual consigna al Consejo Interinstitucional de Atención a la Madre Adolescente, adscrito al Ministerio de Salud Pública, promover programas educativos sobre las implicaciones del embarazo en la adolescencia, tanto a la población escolarizada como a la que se encuentra fuera del sistema educativo; así como la coordinación con el Ministerio de Educación Pública para coordinar programas educativos que incluyan el tema de la joven madre y capacitación a estas jóvenes para que se incorporen a los centros educativos vocacionales y profesionales en coordinación con Instituto Nacional de Aprendizaje. Según esta ley, el Ministerio de Educación Pública está obligado a proporcionar la ayuda necesaria y brindar las condiciones que la joven madre requiere para completar el ciclo lectivo y terminar sus estudios.

En cualquiera de los casos, las madres adolescentes en este país cuentan con oportunidades de apoyo económico y respaldo institucional para reiniciar, continuar y concluir los estudios de formación media.

A continuación se desarrollan los aspectos metodológicos de la investigación.

Marco metodológico

La investigación que se realizó fue mixta, es decir, cuantitativa y cualitativa. La etapa cuantitativa tuvo un alcance transeccional descriptivo comparativo. Al respecto, se considera que los diseños de investigación transeccional recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. El propósito de este diseño es describir las variables y analizar su incidencia en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2011).

Por otro lado, la investigación descriptiva comprende el registro, el análisis y la interpretación de los fenómenos, su naturaleza y composición, según Tamayo y Tamayo (2002). Además, este tipo de estudio contribuye a tener un panorama más amplio y preciso de las repercusiones de la maternidad en la permanencia escolar, y ayuda a jerarquizar y derivar elementos de juicio para conocer las variables que se asocian a esta decisión.

El enfoque cualitativo se utilizó para hacer análisis de las preguntas abiertas que se incluyeron en la consulta a la población costarricense y las del cuestionario aplicado a las madres adolescentes.

Diseño de la investigación

Se realizó una consulta popular sobre las razones del embarazo adolescentes con el objetivo. En segundo lugar, se aplicó una encuesta a madres que se encontraban activas en el sistema educativo formal y se buscaron jóvenes madres que no estudiaban. Por último, se utilizó como fuente de información primaria la historia clínica de jóvenes madres que asistieron a consulta en la Clínica de Adolescencia del Hospital Calderón Guardia.

Participantes

Con el objetivo de describir la opinión de la población costarricense del embarazo y maternidad adolescente se realizó una consulta popular en la que participaron 134 hombres y mujeres de 18 a 64 años de edad, de todos los niveles socioeconómicos, residentes en San José. La consulta fue realizada en octubre del 2013.

Para determinar los factores que inciden en la decisión de ejercer el derecho a la educación se contó con la participación de dos grupos de jóvenes. Un primer grupo asistía a clases en los colegios de educación media de San José en el momento de la investigación, el segundo son jóvenes madres que no estudiaban y que fueron abordadas mientras acudían a una consulta de salud.

La muestra participantes quedó estructurada de la siguiente manera:

Tabla 1
Descripción de los grupos participantes como fuentes de información para la investigación

| Grupo participante | Población | Muestra | Selección |
|--------------------|---|---|---|
| 1 | Personas mayores de 15 años residentes en San José | 134 hombres y mujeres de 18 a 64 años de edad | Participación voluntaria con consulta cara a cara en los hogares de residencia, en el mes de octubre del 2013. |
| 2 | Jóvenes embarazadas y madres que asisten a las instituciones educativas de secundaria San José | 21 jóvenes embarazadas y madres estudiantes | Entrevistas aplicadas en los colegios; seleccionadas según asistencia a la institución educativa entre enero y julio del 2013. |
| 3 | Adolescentes que asisten a consulta prenatal, post natal y salud reproductiva en el Hospital Calderón Guardia | 21 madres que no estudian | Entrevistas aplicadas en la consulta de la Clínica de Adolescencia; seleccionadas según la asistencia a consulta en el mes de julio del 2013. |
| 4 | Historias clínicas de adolescentes que realizaron consulta en la Clínica de Adolescencia entre marzo y agosto del 2013. | 33 estudiantes y 29 no estudiantes | Información tomada de la encuesta que forma parte de las historias clínicas elaboradas por profesionales de ayuda de la institución. |

Fuente: Parrales (2014) a partir del diseño de la investigación.

La tabla 1 expone los diferentes grupos que se utilizaron como fuentes de información.

VARIABLES E INSTRUMENTOS EMPLEADOS

Para el grupo uno de consulta popular, se aplicó un cuestionario con dos preguntas abiertas: ¿cuál es su opinión de las madres adolescentes o adolescentes embarazadas?, y ¿Cuál diría usted que es la principal razón por la que las adolescentes quedan embarazadas?

Para los grupos dos y tres se elaboró un cuestionario con una compilación de 62 frases que han sido expresadas por jóvenes adolescentes en estudios cualitativos y cuantitativos previos a esta investigación.

Este último cuestionario se validó con el juicio de personas expertas que han analizado el tema de permanencia y abandono escolar. Posteriormente se hizo una prueba piloto para revisar la redacción y comprensión de las preguntas. Las frases fueron valoradas por las jóvenes madres con el uso de un escalamiento tipo Likert de cinco puntos para grado de acuerdo (5= totalmente de acuerdo, 1= totalmente en desacuerdo). Una vez aplicado a la muestra de 42 jóvenes, se evaluaron las propiedades psicométricas de los reactivos según la correlación de cada ítem con la totalidad del instrumento y se seleccionaron aquellos ítems que alcanzaron el estadístico ≤ 0.25 , por lo que para realizar el análisis expuesto en este documento se incluyó un total de 32 frases las cuales alcanzan un alfa de Cronbach de 0,91.

Dado lo anterior, se consideró cuatro indicadores para la medición de la variable permanencia en el sistema educativo. Estos están expuestos en la Tabla 2.

Tabla 2
Conceptualización de la variable de estudio

| Conceptualización | Dimensiones |
|--|--|
| Son las características personales y el apoyo con el que cuentan las estudiantes, así como los elementos del clima educativo y familiar que interactúan para favorecer la continuidad o salida de los estudios (Arguedas y Jiménez, 2009; Lozano, 2003). | <p>Personales: aspiraciones y expectativas educativas, autoconcepto académico, habilidades para la supervivencia académica y resiliencia (Arguedas y Jiménez, 2009; Lozano, 2003).</p> <p>Educativo: motivación escolar y expectativas del personal docente (Arguedas y Jiménez, 2009; Lozano, 2003).</p> <p>Familiar: comunicación, resiliencia, afectividad y expectativas académicas (Arguedas y Jiménez, 2009; Lozano, 2003).</p> <p>Apoyo percibido: económico, amistades, familia, colegio, otros.</p> |

Fuente: Parrales (2013) a partir de la recopilación teórica.

Análisis de datos

Para estudiar las respuestas de consulta popular, se utilizó el programa Atlas Ti® versión 5.0, elaborando en primer lugar categorías de análisis y construyendo una relación entre ellas.

El análisis de la información cuantitativa se realizó con el paquete estadístico SPSS® versión 20. Además de análisis descriptivos, se calcularon pruebas T de student para muestras independientes y ubicar la existencia de diferencias estadísticas significativas entre el grupo de estudiantes y las jóvenes que estaban fuera del sistema educativo.

El análisis de factores contribuyó a validar el constructo permanencia en el sistema educativo y estudiar la relación de interdependencia entre las variables que crearon una estructura latente o subyacente no observable a nivel unidimensional, sintetizando la información y agrupando las variables que correlacionaron alto entre sí.

En primer lugar se realizó una agrupación de reactivos de forma libre utilizando el método de extracción de componentes principales. La matriz de varianzas total explicada definió un modelo de nueve grupos o factores con un porcentaje de varianzas acumulada de 76%, pero, por el gráfico de sedimentación, se redujo esta agrupación a tres factores, con un porcentaje de varianzas acumulada de 47%. Así, estos tres factores agrupan los 32 reactivos utilizando el método de rotación Varimax con Kaiser logrando una convergencia en 6 iteraciones; el factor uno aporta 32%, el factor dos un 8% y el factor tres aporta 7%, donde $KMO = 0.538$ y Test de Bartlett $X^2(496) = 980.9$; $p = 0.000$.

En este cuestionario también se incluyeron preguntas abiertas para que las jóvenes escribieran con sus palabras las razones de abandono escolar o qué aspectos les ha ayudado a continuar estudiando según correspondía a cada grupo.

Resultados

En este apartado se exponen los resultados de la investigación, iniciando con la consulta a la población costarricense.

Opinión de la población costarricense del embarazo y maternidad adolescentes.

Derivaciones para su educación

¿Cuáles son los prejuicios que rodean el embarazo y maternidad adolescente? Las opiniones se encuentran divididas entre el reproche, la lástima, el reconocimiento y la indiferencia.

Es considerado como un problema que va en aumento y en el que la sociedad, el sistema educativo y la familia son los principales responsables de crear mecanismos para la prevención. Estos a su vez se conjugan con las características propias de la etapa para dar origen a las circunstancias que favorecen el embarazo precoz (“Culpa de los papás y las hormonas, es una falta de valores”). En este sentido, hay quienes consideran que la publicidad tiene una cuota de responsabilidad al incluir

constantemente escenas que provocan a la juventud a reproducir conductas sexuales (“La culpa la tiene la publicidad del sexo porque todo lo quieren probar”). Otros señalan la creación de leyes de protección a la madre adolescente como un estímulo para la maternidad anticipada (“la ley los insta a eso”). Por lo tanto, el derecho a la educación que el Estado debe garantizar a este grupo de jóvenes es velado por una serie de estigmas producto del pensamiento social.

A las familias se les atribuye la falta de comunicación, por lo que hay poca confianza y miedo para realizar consultas relativas al uso de métodos anticonceptivos; pero la sociedad espera que esta conversación sea de madre a hija, mientras que al padre le corresponde la imposición de las reglas y limitaciones que van de moderadas a estrictas, como medidas de prevención del embarazo (“Falta de diálogo en el hogar”, “Porque no hablan con los padres”, “Falta de comunicación entre madre e hija”, “diálogo y muchas madres no dan confianza”, “En la casa no les dan mucha información”, “Manera de ser del papá, los ofusca mucho...”).

De igual manera, las personas consultadas creen que la desintegración de la familia nuclear influye en el embarazo adolescente (“Desintegración familiar y ausencia de la madre en el hogar”, “La relación con los padres y por el entorno en el que se desarrolla”, “Inestabilidad en los hogares”).

En torno a la adolescencia se muestran actitudes que generan una serie de prejuicios producto del pensamiento social, como el reproche (“Me enfermo cuando oigo eso y que la que queda embarazada es porque quiere y me da cólera”, “Deberían ser más responsables ambos a la hora de decidir si quiero o no tener sexo.”) y la lástima (“pobrecitas, no están preparadas para la maternidad”, “Me da dolor verlas tan jóvenes con un bebé en brazos”). Estas actitudes están asociadas a la sensación de limitación (“no se estanquen para que saquen adelante a sus hijos”) y a la invalidación de la capacidad de la joven para ser madre (“Que tontas, están muy jóvenes para tener esa responsabilidad”).

Por otro lado, quienes se identificaron con la problemática están seguros que la educación es clave para que la joven salga adelante y que tanto la sociedad como la familia deben brindarles apoyo para continuar estudiando, incluyendo en el currículo escolar el uso de métodos anticonceptivos (“Hay que ofrecerles oportunidades de estudio”, “Que sigan estudiando y busquen apoyo en los colegios”, “ahora hay muchos anticonceptivos”).

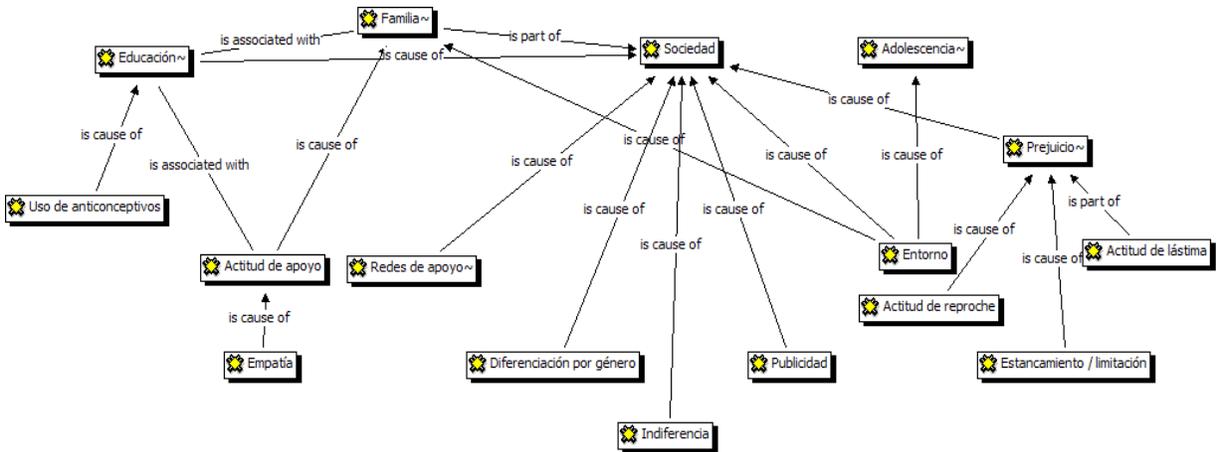
Por último, un pequeño grupo de las personas consultadas le resta importancia al embarazo adolescente, mostrando una actitud de indiferencia (“Me es indiferente, eso le pasa a cualquiera”).

En cualquiera de los casos, es evidente que el papel protagónico es la mujer adolescente. Sobre ella recaen las consecuencias de la sexualidad precoz, así como la responsabilidad por el embarazo, la maternidad y de la crianza de los hijos, mientras que el papel del hombre es etéreo (“... son ellas las que tienen que seguir con el hijo, el hombre NO”). Esto evidencia que el patrón de crianza de la sociedad costarricense aún está diferenciado por género.

Las relaciones categóricas de estas opiniones están representadas en el siguiente esquema.

Figura 1

Relación categórica de la opinión de la población con respecto al embarazo adolescente



Fuente: Parrales (2014) a partir de la consulta popular. N: 134.

Características de las madres adolescentes y la estructura familiar

Para dar rostro al embarazo adolescente, se expone en este apartado las características de las 42 jóvenes entrevistadas y sus familias.

La edad de las madres adolescentes consultadas está comprendida entre 14 a 22 años (Promedio; 17, 58; SD: 2,2). Las parejas de estas jóvenes son hombres de 17 hasta 42 años (Promedio: 23,62; SD: 5,9). El 60% afirmó estar soltera y el resto casada o en unión libre.

El 5% cursa los últimos niveles de la educación primaria (5° y 6°), la mayoría (75%) cursa la educación obligatoria (7°, 8° y 9°) y 20% la Educación Diversificada (10° y 11°). El 87% está en el horario diurno y el resto asiste a los colegios en horario nocturno.

Esta última modalidad representa una opción para las madres que desean concluir los estudios secundarios, en particular cuando deciden reinsertarse después de un tiempo de abandono, porque no cuentan con el apoyo para cuidar a sus hijos durante el día o porque tienen que trabajar (*“Si pudiera tener un deseo sería... no tener impedimento como... alguien que me cuide a mi hijo para continuar estudiando”* E.M., 22 años, 9°, Nocturno de Hatillo). Esta afirmación se basa también en el hecho de que un total de 717 jóvenes de las 1999 embarazadas que fueron reportadas a MEP durante el 2013 son estudiantes de colegios nocturnos.

El riesgo que representa esta opción es que las estudiantes se encuentran en un contexto difícil en cuanto a la situación económica y familiar, por lo que la probabilidad de abandono se incrementa.

En este sentido, el derecho a la educación se ve obstruido por el pensamiento social, confinando a las jóvenes a estudiar solamente de noche (“... *La educación no se le está negando, lo que pasa es que el rol en su vida ha cambiado, ahora ya es madre, y no una niña... que se meta a un colegio nocturno y trabaje de día, o que quiere ir al colegio diurno a jugar de inocente.*?” CGR al referirse a la noticia de una madre de 16 años con una niña de dos meses que le negaron la matrícula en un colegio en el 2013).

Con respecto a las habilidades académicas, el 34% asegura que ha tenido que repetir por lo menos un año académico, la mitad reconoce que no es buena trabajando con los números o tiene dificultad para la comprensión de lecturas.

Las familias de las jóvenes están compuestas por 5 miembros en promedio (SD: 2,9) pero no disponen de condiciones adecuadas para alojar cómodamente a sus integrantes, pues se calcula que el 86% vive en hacinamiento. De hecho, contar con una casa significa bienestar para estas adolescentes (Si pudiera pedir un deseo sería... *“poder tener una casa propia para darle seguridad a mi hijo y por mi bienestar”*, K.M., 17 años; desearía... *“tener una casa propia para mi hijo y vivir tranquila”*, M.S., 20 años).

Con respecto a los padres de las adolescentes entrevistadas, el 42% se desempeña en ocupaciones no cualificadas (operarios de maquinaria, oficiales de seguridad, trabajadores de la construcción, repartidores, choferes) y el 59% no logró concluir la educación secundaria obligatoria. Mientras que el 52% de las madres de estas jóvenes no tiene ingresos por ser amas de casa o los salarios son reducidos por el tipo de labores que realiza (domésticas, costureras, misceláneas por destajo); el 68% concluyó apenas la educación primaria.

Las jóvenes que abandonaron los estudios debido al embarazo tienen su atención centrada en labrarse un buen futuro como madres y esposas (*“que mi hijito (a) esté bien conmigo que se sienta orgulloso (a) de mi y su padre este con él y le de amor...”* R.E. 16 años). Han asumido el rol materno y la responsabilidad que conlleva, y no lo consideran como impedimento para continuar con su vida (*“la maternidad es algo hermoso, no sé qué hacen quienes dan sus hijos en adopción...”* S.S., 17 años; *“que dios me ayude a salir adelante... con mi bebé y mi marido y así tener una mejor vida”* H.B., 17 años).

Sin embargo, a pesar de la ausencia de motivación hacia el estudio y la falta de habilidades académicas y sociales, están seguras que, aunque ellas no lo logren, volver a las aulas es garantía de un mejor futuro (Quisiera compartir con otras madres adolescentes... *“que estudien, ya que es lo único que les ayudará en su futuro, para ser mejores personas, profesionales y puedan dar a sus hij@s la mejor calidad de vida”*, M.A., 16 años).

En este aspecto coinciden también las madres que están estudiando. Estas jóvenes están seguras que terminar la secundaria y alcanzar una carrera profesional las hará sentirse completas como personas y como madres, y que lograr esta meta traerá consigo una mejor calidad de vida, sobre todo en lo económico (Lo que me ha ayudado para seguir estudiando es... *“pensar en el futuro de mi hijo de igual manera pensar en mi futuro, porque yo se que sin estudio cuesta mucho*

tener una calidad de vida” H.M., 15 años; “que no se rindan y que sigan estudiando es lo mejor que le pueden dar a su bebé”, S.B., 16 años).

Factores que dificultan o promueven la permanencia en las instituciones educativas según las jóvenes madres

Para desarrollar este apartado, se toma como punta de partido el análisis factorial que redujo los 32 reactivos a tres factores.

El factor uno, que aporta el mayor porcentaje al modelo identifica más las características personales de las jóvenes. Estos factores personales son las destrezas y habilidades que poseen las jóvenes o que pueden desarrollar y que les permiten alcanzar el éxito académico. Los factores personales que se tomaron en cuenta para este estudio son el auto concepto académico, las habilidades para la supervivencia académica, la motivación y las aspiraciones académicas.

De estas, las habilidades para la supervivencia académica marca la pauta en la continuidad de los estudios. Tal y como se observa en el gráfico 2, la dedicación, el esfuerzo y las buenas calificaciones son los aspectos de mayor peso. Sin embargo, la diferencia entre la permanencia y el abandono escolar radica en la perseverancia. Si la adolescente madre persevera a pesar de repetir cursos (34% de las 42 jóvenes entrevistadas y el 82% de las 62 adolescentes que asistieron a consulta en la Clínica de Adolescencia afirmó que ha tenido que repetir año), conseguirá un mayor desarrollo de habilidades y una sensación de logro (“que sigan adelante que es un camino difícil pero sí se puede lograr” K.H.; 17 años; “terminar mis estudios y seguir adelante PASE LO QUE PASE” S.E. 18 años).

La familia es la que más influencia tiene sobre sus miembros, especialmente en la decisión de permanecer en las aulas. Las expectativas académicas de la familia se diferencian del resto de asuntos, encontrándose una diferencia entre las madres que están estudiando, pues no solamente muestran satisfacción por el interés que expresan las jóvenes de sacar una carrera sino que esperan que vayan a la universidad.

Gráfico 2
Elementos que promueven o dificultan la permanencia escolar como principal factor
(Factor 1, 32% de varianza explicada)

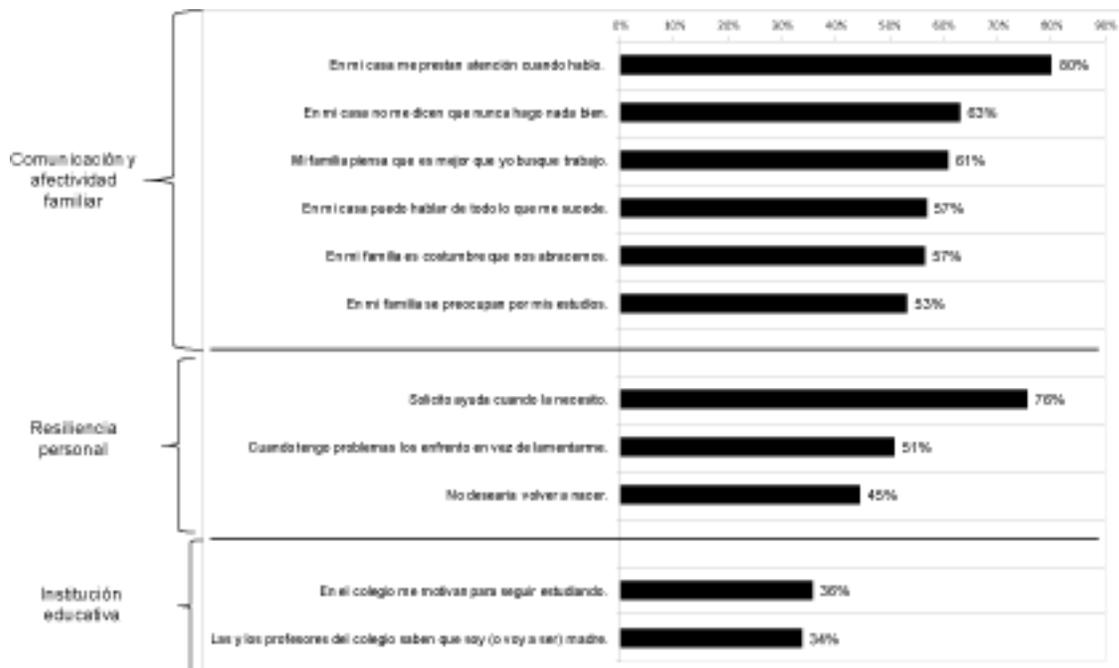


Fuente: Parrales (2013) a partir de las encuestas realizadas. N: 42.

Efectivamente, las jóvenes coincidieron en estos aspectos cuando dieron como razones de abandono escolar las “*relaciones de familia*” S.S. 17 años, “*no podía seguir estudiando (económico)*” Y.C., 15 años.

El factor dos se destaca la calidad de la comunicación en la familia como un aspecto que facilita su funcionamiento y aumenta la capacidad de sus miembros para expresarse y responder a las distintas necesidades y preocupaciones, según Walsh (2004). Como parte de las características personales se ratifica la importancia de solicitar ayuda cuando se necesita, como característica propia de la resiliencia. Algunas personas no son capaces de buscar y solicitar ayuda cuando lo crean necesario, por temor, vergüenza o miedo a que se les llame señale como debilidad. Aunque las jóvenes desean ser independientes, es reconfortante tener la guía de personas adultas y docentes que brinden ayuda para identificar alternativas de acción y aumentar el sentido de control según McNeely (2003) citado por Arguedas, (2010). Gráfico 3.

Gráfico 3
Otros elementos que promueven o dificultan la permanencia escolar
(Factor 2, 8% de varianza explicada)

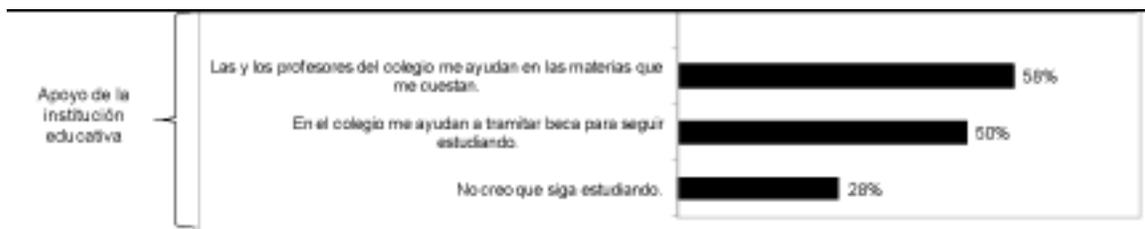


Fuente: Parrales (2013) a partir de las encuestas realizadas. N: 42.

Por último, el personal docente y administrativo puede marcar la diferencia entre permanecer en las aulas o salir de manera anticipada (Gráfico 4). Específicamente, en lo que

respecta al trámite de la beca para la continuidad de los estudios, tanto el Código de la Niñez y Adolescencia como la Ley General de Protección a la Madre Adolescente son infringidas pues no se garantiza la permanencia para continuar y finalizar los estudios secundarios.

Gráfico 4
Otros elementos que promueven o dificultan la permanencia escolar
(Factor 3, 7% de varianza explicada)



Fuente: Parrales (2013) a partir de las encuestas realizadas. N: 42.

Comparación de los factores de abandono por embarazo y maternidad con los factores de permanencia en el sistema educativo

En la Tabla 3 se exponen los aspectos de cada uno de los ítems del indicador donde se encontraron diferencias significativas entre estudiantes y no estudiantes calculados con la prueba t de student.

De acuerdo a los resultados, las jóvenes madres que no estudian presentaban dificultades para el estudio, por lo que no necesariamente se consideran capaces de estudiar lo que quieran. Además de repitencia, tenían dificultades para entender las lecturas, pocas habilidades para el manejo de los números, mala organización del tiempo y poco conocimiento de las técnicas que mejor le ayudan a estudiar.

Las habilidades para la supervivencia académica, brindan un incentivo especial para que la estudiante joven en condición de maternidad tome la decisión de continuar con sus estudios (Arguedas et al., 2007); mientras que presentar dificultades en la ejecución de tareas escolares, la comprensión de conceptos y lecturas, haber tenido experiencias de fracaso escolar y no encontrar significado en lo que se pretende aprender (más que alcanzar una buena nota) son posibles razones para el desinterés de las alumnas según Bermejo (1997) citado por Arguedas (2010).

De manera general, las jóvenes aspiran concluir de manera exitosa la educación secundaria, pero las que no están estudiando muestran escepticismo en el logro de una carrera universitaria. Mientras que este grupo tiene el deseo de “*poder estudiar, que mi hijo lo tenga todo*”, “*volver a estudiar*”, las que estudian desean “*tener una profesión*”, “*... sacar una carrera*” y “*obtener una beca para estudiar en la universidad*”.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de la dimensión personal que presentan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes y no estudiantes

| <i>Auto concepto académico</i> | Media | Desv. típ. | |
|---|-------|------------|---|
| Tengo muchas dificultades para el estudio. | 3.35 | 1.518 | * |
| Soy una persona capaz para estudiar lo que quiera. | 4.59 | .875 | * |
| <i>Habilidades para la supervivencia académica</i> | | | |
| He tenido que repetir algún año. | 2.45 | 1.910 | * |
| Soy buena trabajando con números. | 3.40 | 1.470 | * |
| Se me hace fácil entender las lecturas. | 3.41 | 1.543 | * |
| Organizo bien mi tiempo para estudiar. | 3.74 | 1.331 | * |
| Conozco bien la forma como estudio mejor. | 4.47 | .752 | * |
| <i>Motivación escolar</i> | | | |
| En el colegio me motivan para seguir estudiando. | 3.72 | 1.637 | * |
| Aun cuando algunas tareas son aburridas y poco interesantes, me las arreglo para realizarlos. | 3.89 | 1.409 | * |
| Lo más importante para mí es tener una buena nota. | 4.31 | 1.218 | * |
| <i>Aspiraciones y expectativas académicas personales</i> | | | |
| Veo estudiando en la universidad. | 3.86 | 1.647 | * |
| <i>Resiliencia</i> | | | |
| Mi hija (o) me ha ayudado a enderezar mi camino. | 1.50 | 1.298 | * |
| No desearía volver a nacer. | 4.31 | 1.365 | * |
| Cuando tengo problemas los enfrento en vez de lamentarme. | 4.59 | .610 | * |
| Me esfuerzo todos los días para demostrarle a la gente que mi vida no ha terminado. | 4.89 | .358 | * |

* $p=.05$ Fuente: (Parrales, 2013), a partir de la información facilitada por las entrevistadas. N: 42.

Además, como se indica en la Tabla 4, se encontró diferencias estadísticas significativas entre las estudiantes y las que decidieron salir de manera anticipada de las aulas en cuanto a las expectativas de los docentes. En este sentido Arguedas (2010) señala que cuando el profesorado tiene expectativas altas de sus estudiantes transmiten la creencia que sus alumnas pueden enfrentar los retos que se presentan. Por el contrario, las expectativas bajas están relacionadas directamente con menos ayuda en el aula.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos del factor educativo que presentan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes y no estudiantes

| Expectativas académicas del personal docente | Media | Desv. típ. | |
|--|-------|------------|---|
| Las y los profesores del colegio me motivaron a seguir estudiando en la universidad. | 3.60 | 1.652 | * |
| Las y los profesores del colegio me decían que con costos iba a sacar el bachillerato. | 3.83 | 1.767 | * |

* $p=.05$ Fuente: (Parrales, 2013), a partir de la información facilitada por las entrevistadas.

Apoyo percibido

El apoyo que las instituciones y la familia pueden brindar a las jóvenes madres puede ser verbal o no verbal, pero perceptible en alguna medida. En este sentido, el grupo docente puede hacer la diferencia para la superación de los obstáculos y la obtención de logros académicos y sociales (Arguedas, 2010).

Tal y como se evidencia en la Tabla 5, las jóvenes que no estudian mostraron diferencias significativas en cuanto a la percepción de la ayuda brindada en el colegio para atender las tareas de maternidad. Este resultado es comprensible por tanto las instituciones educativas costarricenses aún no están preparadas en términos de infraestructura y actitud administrativa que facilite a las madres cumplir con ambas tareas de manera simultánea. A pesar que uno o dos colegios están tomando acciones para garantizar a las madres un espacio en el colegio para amamantar o contar con casas cuna, el porcentaje de respuesta es aún tímido.

Este resultado indica que es necesario poner atención a la carencia adaptativa de ayuda social de las instituciones académicas para atender las necesidades inmediatas de las jóvenes. La disminución en la percepción de control y dominio del ambiente puede contribuir a la reducción del sentido de bienestar de las jóvenes. Si el colegio no les brinda la ayuda que necesitan en el momento que lo requieren, deben decidir entre atender las responsabilidades maternas o las responsabilidades escolares. En este sentido media la razón y el rol que ha asumido la joven desde el momento de recibir la noticia de su embarazo.

Tabla 5
Estadísticos descriptivos del indicador apoyo percibido que presentan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes y no estudiantes

| <i>Apoyo</i> | Media | Desv. típ. | |
|---|-------|------------|---|
| El colegio me brindaba facilidades para atender a mi hija (o) mientras estudiaba. | 2.43 | 1.971 | * |
| Tengo la comprensión de al menos una persona adulta de mi familia. | 4.64 | .925 | * |

* $p=.05$ Fuente: (Parrales, 2013), a partir de la información facilitada por las entrevistadas.

Conclusiones y recomendaciones

Dado lo anterior, se puede concluir que si la joven madre tiene dificultades en el colegio, bajas notas por falta de comprensión de la materia, un pobre manejo numérico y si ha tenido que repetir año, la estudiante se desmotiva y encuentra más que justificada su salida anticipada, sobre todo si el embarazo le causa problemas de salud.

Aun cuando las condiciones familiares le permitan seguir estudiando, la joven debe organizar bien su tiempo para atender las responsabilidades académicas y maternas.

Además, las expectativas académicas del núcleo familiar y la ayuda económica son acciones esenciales para la disminución del porcentaje de jóvenes que abandonan el colegio por maternidad.

Las instituciones educativas y gubernamentales deben realizar acciones para atraer y mantener a las madres adolescentes en las aulas, desarrollando programas y brindando las condiciones para la atención de la maternidad. El personal docente puede contribuir con estrategias para desarrollar habilidades de lectura, escritura y numéricas para que no se conviertan en un factor de abandono escolar.

Los profesionales en Orientación pueden contribuir en la disminución de los estigmas sociales, creando espacios de reflexión donde se evidencie el apoyo de amigas y amigos cercanos a las jóvenes madres, que además den soporte y contención (*“El apoyo... también de mis amigos y de las personas que me rodean”*). El reconocimiento de los derechos como madres dentro del sistema educativo formal y el respeto y apoyo del grupo de iguales en el aula disminuiría el abandono por señalamiento.

De manera general, la sociedad espera que la adolescente asuma de forma responsable la maternidad; deben ser un modelo de buena madre, y para ello deben prepararse para darles todo lo que necesitan. Mientras que algunos les consigna como única oportunidad de estudio la modalidad nocturna para “que no sean un mal ejemplo”.

En este sentido, las jóvenes están convencidas de que concluir el bachillerato y alcanzar una carrera profesional son la fórmula para sentirse completas como personas y como madres. De hecho, para muchas de estas adolescentes ante el fracaso escolar, la maternidad no es otra cosa que el principal proyecto de vida (“Ser alguien en la vida, para darle lo mejor a mi hijo y a mí misma, necesito mucha confianza”).

La actitud de las jóvenes estudiantes hacia la educación está definida por su valor para alcanzar las metas planteadas, en particular las económicas (“...poder terminar el bachillerato y tener una carrera para darle un buen futuro a mis hijos”), por lo que son realistas en su proyección de futuro.

De manera consistente con la consulta popular, el apoyo de la familia, así como el respaldo de la institución educativa como principal actor de la sociedad costarricense deben enlazar esfuerzos para ofrecer las oportunidades y las condiciones para seguir estudiando, anteponiendo el derecho que la ley les otorga al pensamiento social.

Por último, aunque no se tiene certeza del porcentaje de mujeres que salen de las aulas por maternidad, se encontró en la realización del trabajo de campo de esta investigación que un porcentaje significativo de jóvenes que salieron del sistema educativo regulado por el estado continuaban sus estudios en institutos. Este fenómeno no se refleja claramente en las estadísticas de abandono escolar, por lo que se recomienda una revisión de los indicadores de referencia.

Agradezco el aporte de la Clínica de Adolescencia y al Patronato Nacional de la Infancia por compartir la experiencia de un servicio de calidad a la adolescente madre, a la Universidad de Costa Rica por brindarme el espacio para realización de esta investigación, a CLACSO por brindar el financiamiento y a la Msc. Irma Arguedas por ayudarme a poner los pies en la tierra.

Referencias

- Alvarado Ricardo, Martínez Pachón Óscar Andrés, Baquero Umaña Margarita María, Valencia Catalina María, Ruiz Sternberg Ángela María “Problemática en torno al embarazo en Adolescentes de 14 a 19 años, en Nocaima (Cundinamarca)” Rev. Cienc. Salud [serial on the Internet]. 2007 June [cited 2013 Mar 04] ; 5(1): 40-52. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732007000100005&lng=en.
- AnchíoTacsan, Mayra; Rodríguez Molina, Ana; Vargas Villalobos, Eulile María (2005) “A mí no me va a pasar: Vivencias de embarazo de un grupo de estudiantes de la Universidad de Costa Rica” 1ed. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica UNFPA.
- Arguedas Negrini, Irma; Jiménez Segura, Flor (2007) “Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria” Vol.7, N°. 3. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

- Arguedas Negrini, Irma (2010) “Promoción de la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. Manual de Temas y Estrategias”. INIE: Costa Rica.
- Arnett, Jeffrey Jensen (2008) “Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural” Tercera Edición. Pearson Educación. México.
- Blanco García, María Montserrat; Ramos Pardo, Francisco Javier (2006) “Escuela y Fracaso: cambiar el color del cristal con que se mira” Revista Electrónica Iberoamericana de Educación. Extraído de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80011741006.pdf>
- Calderón, Alonso; González, Mariana; Jiménez, Karla; Sánchez, Susan; Parrales, Sonia (2012) “Elementos que influyen en la permanencia de jóvenes madres en el sistema educativo, asociados al proyecto de vida” Memoria para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Caleso Moreira, Mariana (2007) “Vínculo afectivo y estrés en la maternidad adolescente: un estudio con metodología combinada” Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Extraído de <http://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5459/mcm1de1.pdf?sequence=1>
- Carvajal Nuñez, Hazel.; Castro Castro, Wendy; Coghi Molina, María Andrea; Mora Castro, Mariela; Quesada Moya, Karol (2006) “Factores Protectores Asociados a la Prevención del Intento de Suicidio en Adolescentes de Colegios Públicos y los Atendidos en la Fundación Rescatando Vidas durante el 2003-2004” Memoria del Seminario de Graduación. Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica. San José: Costa Rica.
- Casas Fernández, Gerardo (1991) “Adolescente y familia”. REVISTA DE TRABAJO SOCIAL. N° 36, CCSS. San José, Costa Rica.
- Charlton, Delfina (2002) “Relación entre embarazo en la adolescencia y escolaridad (Tejarcillos de Alajuelita Revista ENFERMERÍA EN COSTA RICA, Agosto 2006, vol. 25 (1). Versión digital.
- Correa, Carolina; Gómez, Diana Alexandra; Ovalle, Karol Enid; Orozco, María Yoana; Jaramillo, Luis Guillermo (2004) “El sentido de la madre adolescente en edad escolar” Revista HACIA LA PROMOCIÓN DE LA SALUD. Vol. 9, págs. 107 - 117, Manizales: Colombia. Extraído de http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%209_10.pdf
- Edel, Rubén (2003) “El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo” REVISTA ELECTRÓNICA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN LA EDUCACIÓN. Vol.1, N° 2. Extraído de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1no2/Edel.pdf>
- Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible (s. f.). Extraído el 14 de noviembre de 2012 en <http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/007/docs/info7cap6.pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2011 “Adolescencia una época de Oportunidades” en *Estado Mundial de la Infancia y la Adolescencia* en <http://www.unicef.org> acceso 5 de marzo de 2013
- UNICEF. (2005). La juventud y los desarrollos de los objetivos del milenio. Desafíos y oportunidades para su implementación por: El grupo de trabajo Ad hoc para la juventud y los ODMs.
- Fallas Ureña, Hannia. (1991). “Problemática Social de la adolescente embarazada. Adolescencia y Salud. Publicaciones” C.C.S.S.: San José.
- González Hernández, Laura Cristina (2009) “Embarazo y maternidad adolescente: una aproximación a las vivencias y sentimientos” Tesis sometida a la consideración de la Comisión del programa de Estudios en Posgrado en Estudios de la Mujer para optar al grado de Magister Scientiae en Estudios de la Mujer. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Guzmán Stein, Laura (1997) “Embarazo y Maternidad Adolescente en Costa Rica: Diagnóstico de la situación y Respuestas Institucionales”. Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia. 1 ed. Programa Mujeres Adolescentes de la Unión Europea. Comisión Nacional de la Adolescencia. San José. Costa Rica.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2011). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. Mc Graw Hill, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (2013) “Sistema de consultas en línea” en www.inec.go.cr acceso el 18 de mayo de 2013
- Israel López, José; Lugones Botell, Miguel; Valdespino Pineda, Luis y Ambrosio San Martín, Sonia “Aspectos psicosociales del embarazo en la adolescencia”. *Rev Cubana Med Gen Integr* [online]. 2005, vol.21, n.3-4 [citado 2013-03-04], pp. 0-0 . Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252005000300031&lng=es&nr m=iso>. ISSN 1561-3038.
- Jiménez Garita, Maureen (2002) “Factores protectores que promueven resiliencia y éxito escolar en estudiantes de I ciclo con sobre edad de la escuela Nuestra Señora de Fátima” Tesis para optar al grado de Maestría en Administración Educativa. Sede del Atlántico. Universidad de Costa Rica. San José: Costa Rica.
- Krauskopf Roger, Dina (2010) “Adolescencia y educación” 2 ed. EUNED: San José.
- Ley General de Protección a la Madre Adolescente N° 7735. Extraída el 3 de mayo desde <http://cpj.go.cr/docs/derechos/madre-adolescente.pdf>.
- Ley 2160 de 1990, Ley Fundamental de la Educación. Extraída el 22 de mayo desde <http://www.mep.go.cr/CentroDeInformacion/DOC/leyfundamental-285200810525.pdf>.

- Ley 8261, Ley General de la Personal Joven. Extraída el 25 de Enero del 2012 desde cpj.go.cr/docs/derechos/ley-pj.pdf
- Ley 7142 de 1990, Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer. Extraída el 1 de mayo desde http://www.asamblea.go.cr/Centro_de_informacion/Centro_Dudas/Lists/Formule_su_pregunta/Attachments/68/Ley-7142.pdf.
- La Nación (2008). 90% de madres adolescentes abandona salones de clases. Extraído el 14 de noviembre desde <http://www.nacion.com/linea/2008/abril/02/pais1481998.html>
- Lemo Tatiana; Carro Barrantes Carmen (1992) “Adolescentes embarazadas en riesgo social: estudio diagnóstico” San José Costa Rica: PROCAL.
- Lizano Marín, Gerardo; Montero Mesén, Ramón Gerardo (1998) “Dinámica Familiar, su relación con la autoestima y el rendimiento académico. Informe de tesis para optar por el grado de licenciatura en Psicología” Universidad de Costa Rica. San José: Costa Rica.
- Melillo, Aldo; Suárez Ojeda Elbio Néstor; Rodríguez, Daniel (2006) “Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida” Paidós: Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Pública (2013) “Departamento de Estadística” Consulta realizada por correo electrónico.
- Ministerio de Educación Pública. Gobierno de Costa Rica (2009) “Compendio de normas reguladoras para el desarrollo curricular” Vice ministerio Académico Dirección de Desarrollo Curricular. Extraído de http://www.drea.co.cr/director_regional/documentos/Normas.pdf
- Ministerio de Educación Pública. Gobierno de Costa Rica (2012) “Programa de Estudio de “Educación para la Afectividad y la Sexualidad Integral”. San José.
- Molina, Marta et al. “Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar”. Rev. méd. Chile [online]. 2004, vol.132, n.1 [cited 2013-03-04], pp. 65-70 . Available from: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872004000100010&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0034-9887. doi: 10.4067/S0034-98872004000100010.
- Monge Umaña, Angie; Murillo Montero, Mariana (2008) “Maternidad y Paternidad responsables: un derecho de los niños, niñas y adolescentes de Costa Rica. Acercamiento a las experiencias del grupo de mujeres de la Oficina local de la Mujer (OFLM) del Cantón de la Unión” Trabajo Final de Graduación para optar por el nivel de licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Peláez, J (1996) “Adolescente embarazada”. En REVISTA SEXOLOGIA Y SOCIEDAD, Año I, No 2 Cuba.

- Pereira García, María Teresa. (2000) "Orientación Educativa". San José, C.R.: EUNED. <http://www.saludmesoamerica2015.org/es/salud-mesoamerica-2015/sm2015/costa-rica,8789.html>
- Sordo Martínez, María del Pilar. (2006) "Viva la Diferencia y el Complemento También" Grupo Editorial Norma; Bogotá, Colombia. Treguear
- Sánchez Chávez, Nora Patricia; Reyes Hernández, Ulises; Reyes Gómez, Ulises; Javier Hernández, Lidia. (2006). Factores que inducen a la deserción escolar en la adolescente embarazada. Extraído el 9 de mayo desde http://www.artemisaenlinea.org.mx/acervo/pdf/boletin_clinico_hospital_infantil_estado_sonora/4%20Factor%20que.pdf
- Suárez Serrano, Ileana (2003) "El lugar de la maternidad en la construcción de la feminidad, un estudio de cuatro casos de adolescentes mujeres solteras" Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.
- Tamayo y Tamayo, Mario (2002) "El proceso de la investigación científica" 4ta edición. Limusa, México.
- Treguear Lemo Tatiana; Carro Barrantes Carmen (1992) "Adolescentes embarazadas en riesgo social: estudio diagnóstico" San José Costa Rica: PROCAL.
- Vargas Montero, Ana Julia (2006) "La Construcción de las Representaciones Sociales de paternidad y Maternidad en el Marco de la Ley de Paternidad Responsable" Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Villa Merino, Eduardo Salvador (2005) "Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos" REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Extraído de <http://www.campus-oei.org/revista/1138.htm>
- Walsh, Froma (2004) "Resiliencia Familiar: estrategias para su fortalecimiento" Buenos Aires: Amorrortu.
- Wiemann CM, Agurcia CA, Berenson AB, Volk RJ, Rickert V (2000) "Pregnant adolescents: experiences and behaviors associated with physical assault by an intimate partner" MATERN CHILD HEALTH, 4:93-101
- Weissmann, Patricia (2005) "Adolescencia". REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (ISSN: 1681-5653). Universidad Nacional Mar de Plata, Argentina. Extraído de http://www.campus-oei.org/revista/psi_edu23.htm

Estrategias de apoyo para el desarrollo de operaciones mentales

Licda. Marta Helena Bernal Calderón

Resumen. Por medio del apoyo de orientación educativa, se refuerzan estrategias pedagógicas que estructuran ambientes de aprendizaje donde los conocimientos previos, las expectativas, las motivaciones, el entorno, la experiencia y las situaciones particulares de las estudiantes son elementos fundamentales para potencializar y estructurar capacidades y operaciones mentales con el fin de enriquecer y transformar sus saberes, haciendo de éstos cada vez más vivenciales y pertinentes para su vida.

Palabras claves. Orientación educativa, pensamiento, capacidades mentales, operaciones mentales, metacognición.



Objetivo general

Implementar estrategias de apoyo que permita potencializar las operaciones mentales aprovechando eficazmente en los procesos de pensamiento en las estudiantes de básica primaria



del colegio Lorencita Villegas de Santos, de manera que se enriquezca y transformen los conocimientos adquiridos, convirtiéndose en plataforma para la toma de decisiones en forma acertada para su vida.

Objetivos específicos

- Realizar acciones encaminadas hacia la adquisición de herramientas que posibiliten el desarrollo de operaciones mentales en las estudiantes de Básica primaria.
- Desde la Orientación educativa e interdisciplinaria contribuir con estrategias que posibiliten el desarrollo del pensamiento en las estudiantes del Colegio Lorencita Villegas de Santos. (Bogotá).
- Encauzar la curiosidad innata infantil hacia procesos de fortalecer las capacidades mentales.
- Incorporar actividades lúdico-cognitivas como medio facilitador de la potencialización de las operaciones mentales.

Caracterización

La caracterización de la población escolar parte de la valiosa participación de docentes y orientadoras, quienes en conjunto juegan un papel esencial a través de su relación directa con las estudiantes y sus familias.

El Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos está conformado por los grados de Pre-escolar (0°) al grado once (11°), con 49 años de labores, brindando servicio educativo a familias de diferentes localidades de la ciudad, principalmente de las localidades 10,11 y 12 de la ciudad de Bogotá.

Esta caracterización se realiza con el fin de identificar algunos aspectos como edad, localidad y sitio de la vivienda, estrato socio-económico, conformación familiar y servicio de salud al cual están inscritas las estudiantes.

Sin embargo, el análisis de ésta es prioritario para conocer el nivel educativo de padres o acudientes quienes son los que guían el desarrollo de tareas y demás actividades en casa, en donde es precisamente, pasan la mayor parte del tiempo las estudiantes.

La información allegada acerca de la constitución familiar, el nivel educativo de los padres permite verificar y concluir que, aunque se tenga un promedio alto de las estudiantes con padres que hayan cursado la educación básica primaria, y un promedio bajo, haya optado por la educación media o universitaria, las niñas entre los grados pre-escolar y 5° primaria, no hacen un proceso de cognición requerido para entrar a formar gradualmente un carácter autónomo y de conocimiento de sí sobre lo que está aprendiendo, de las capacidades y habilidades que puede desarrollar que determinen a futuro mayores opciones de vida.

Características de los ciclos:

La Secretaria de educación propone a los colegios de Bogotá una organización en su currículo agrupando en los ciclos **primero** y **segundo** las dimensiones con las áreas y los desempeños y habilidades básicas. Dichas habilidades deben posibilitar a los niños y niñas afianzar las competencias lectoras y escritoras, el desarrollo del pensamiento matemático en la resolución de problemas, el manejo de la tecnología, la profundización del conocimiento científico; el dominio del inglés, y la construcción de un conocimiento social para la convivencia y la formación ciudadana. En el ciclo **tercero**, **cuarto** y **quinto**, en la organización curricular los proyectos deben orientar la profundización de las áreas del conocimiento escolar.

Se tendrán en cuenta en la estructuración de los ciclos los ejes, la impronta que se pretende dejar a cada estudiante, las edades y los grados a que corresponde, así:

| Ciclos | Primero | Segundo | Tercero | Cuarto | Quinto |
|--------------------|---|-------------------------------|--|------------------------------------|--|
| Ejes de Desarrollo | Estimulación y Exploración | Descubrimiento y Experiencia | Indagación y Experimentación | Vocación y Exploración profesional | Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo |
| Impronta del Ciclo | Infancias y construcción de los sujetos | Cuerpo, creatividad y cultura | Interacción social y construcción de mundos posibles | Proyecto de Vida. | Proyecto profesional y laboral |
| Grados | Preescolar, 1º y 2º | 3º y 4º | 5º, 6º y 7º | 8º y 9º | 10º y 11º |
| Edades | 5 A 8 años | 8 A 10 años | 10 A 12 años | 12 A 15 años | 15 A 17 años |

Este gran propósito de mejorar la calidad de la educación, requiere una profunda reorganización de la enseñanza y de la escuela, transformar las concepciones, las prácticas pedagógicas, la relación del estudiante con el conocimiento y con el educador, la evaluación y la gestión administrativa a través de una nueva organización de la enseñanza por ciclos educativos acordes con la edad de los estudiantes, sus necesidades formativas y cognitivas, su desarrollo corporal y socio-afectivo y sus formas de aprender. (Subsecretaria Académica - SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ, 2008)

Introducción

En la actualidad, el mundo ha tenido constantes cambios y transformaciones, el niño que inicia su etapa escolar se ve enfrentado a nuevos desafíos, y debe aprender a resolver diversas situaciones dependiendo el entorno en que se desenvuelva.

De igual forma, el orientador educativo ha transformado su papel y sus estrategias de trabajo, principalmente como guía de los niños y docentes en las escuelas de educación básica y con los padres de familia que acompañan los procesos educativos.

Indiscutiblemente debe desarrollar y mantener su papel de formador y motivador en procesos de desarrollo, tanto para los estudiantes que inician y se mantienen en la educación primaria, como para los docentes de las diferentes disciplinas que juegan un papel importante en la adquisición de habilidades. El desempeño del orientador educativo, ya no se limita sólo a un grupo limitado de estudiantes con necesidades escolares específicas, donde se identifican dificultades a nivel social o familiar. Tampoco se puede desempeñar sólo en el campo de orientación vocacional, para dar herramientas a los jóvenes a puertas de decidir un futuro profesional.

Ahora, su tarea fundamental es preparar a los niños que inician sus pasos en la vida escolar y a los docentes encargados de encaminar su camino de logros y oportunidades escolares.

Vemos que con esta idea, es pertinente relacionar la Orientación con otras disciplinas, lo que permite fortalecer su identidad de Orientador y a su vez esto le permite reflexionar respecto a su proximidad a entornos más complejos, como es la pertinencia de su quehacer dentro del contexto de una sociedad globalizada.

La escuela, hoy por hoy, es la generadora de personas que crean mundos posibles y que facilitan la evolución de una sociedad. Es en su interior donde vemos cómo un niño crece, no sólo física, sino emocional, social e intelectualmente, gracias a la experiencia diaria en el encuentro individual y/o cooperativo con el mundo.

Es el Orientador Educativo, quien posibilita estrategias para desarrollar imaginación, inteligencia, comprensión, así como del uso activo del conocimiento, en donde se logra un aprendizaje autónomo y reflexivo.

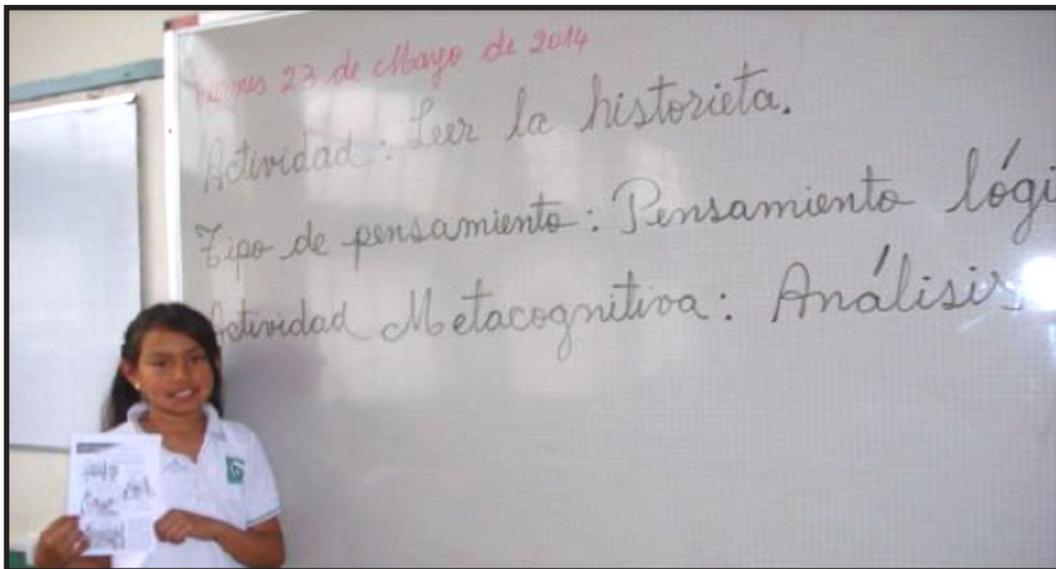
Es decir, el orientador educativo guía con sus aportes y su saber pedagógico lo que se va siendo necesario en la formación integral, donde predomine el pensamiento y no sólo la memorización, escuelas que permitan a sus estudiantes reflexionar sobre lo que aprende y tener experiencias para la construcción de saberes, escuelas que giren en torno al pensamiento reflexivo y no alrededor de la acumulación de información.

Desarrollo de pensamiento

El enseñar a pensar, es un movimiento de transformación educativa donde se abordan experiencias y planteamientos que tienen como fundamento el que la educación que requiere la sociedad actual debe basarse en el fomento de los procesos y las capacidades cognitivas del niño teniendo como fin la creación de un sistema de aprendizaje autorregulado que permita a las estudiantes adaptarse sin problema a un mundo que constantemente amplía y modifica sus conocimientos en todas las áreas. Es decir, frente al tradicional énfasis de la enseñanza en el conocimiento de contenidos y en las habilidades básicas, esta orientación lo que pretende desarrollar en la enseñanza es el conocimiento estratégico y meta cognitivo como base para lograr solucionar problemas (Servera, 1992).

Se busca un aprendizaje con propósito en el que “pensar, es una manera de aprender, de investigar el mundo”; aquí la escuela se convierte en espacio que alienta y estimula la potencialización de las operaciones del pensamiento, para transformar no solo los procesos cognitivos de los estudiantes, sino su actuar sobre la vida misma.

Cabe anotar que para Vygotsky el juego es un espacio de construcción de sentido que hace posible el desarrollo del pensamiento conceptual, pues el niño desde temprana edad, va formando dichos conceptos, a partir de la experiencia, teniendo estos, un carácter descriptivo y referencia, ya que se encuentran ligados a las características físicas de los objetos (Vigotksky, 1989). Estos conceptos giran alrededor del objeto representado y no del acto de pensamiento que los capta. A diferencia de estos, están los conceptos científicos, los cuales están mediados por conceptos generales y se articulan a un sistema de interrelaciones; “estos conceptos, a diferencia de los espontáneos, que son aprendidos en la vida cotidiana, se producen fundamentalmente, en la vida escolar o investigativa” (Vigotksky, 1989).



En estos dos procesos, hay mediación de signos de objetos que se refieren a otros, en el juego, cuando el niño inicia el proceso de construcción de signos, con lo cual podrá acceder al pensamiento conceptual.

El uso de habilidades metacognitivas, como base de la autorregulación, les permite obtener la información que se necesita, hacer conscientes los pasos durante el proceso de solución de problemas y evaluar la productividad del propio pensamiento (Sanz de Acedo, 2003).

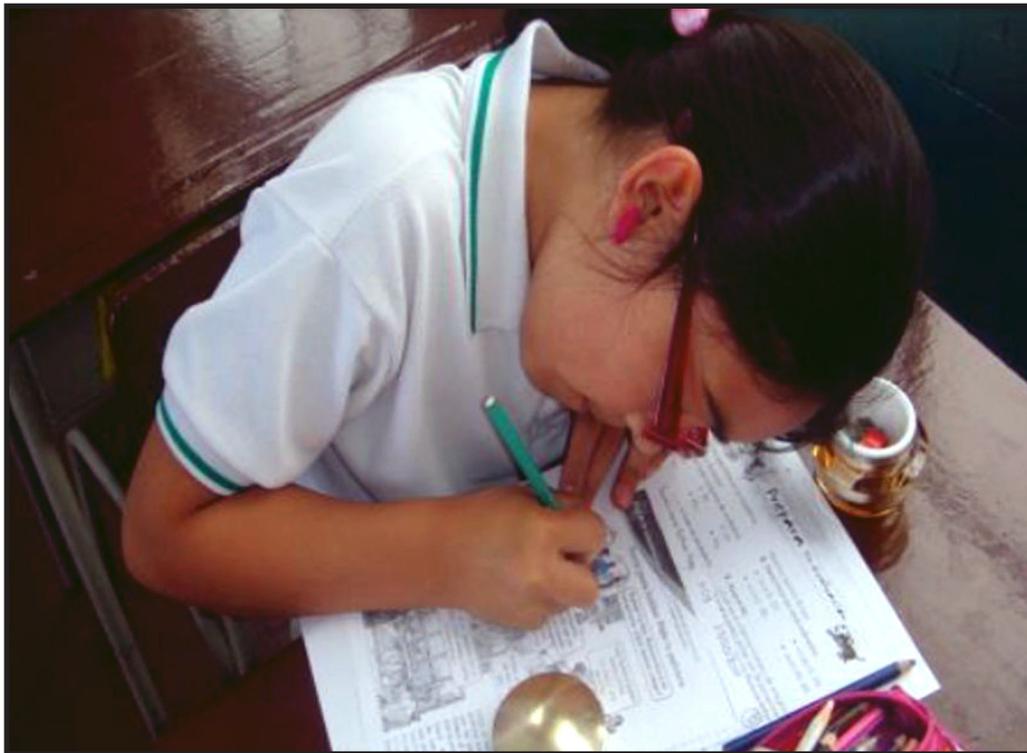
Por otra parte, la Metacognición está desarrollada en un organismo que piensa mucho y que es susceptible de cometer errores cuando piensa, por lo cual necesita poseer algún tipo de

mecanismo que le permita regular estos errores y asumir conscientemente las posibles formas de solucionarlo. La Metacognición permite planear de antemano y tomar decisiones sobre su vida académica, personal y social (Sanz de Acedo, 2003).

Capacidades mentales

Dentro de las diferentes propuestas que Orientación trabaja para fortalecer las capacidades de mentales, cabe resaltar que no hay una sola estrategia que no pueda ser aprovechada al máximo para lograr que se inicie, se fortalezca y su continúe con no solo una sino todas las siguientes capacidades, por cuanto estas son básicas en todo proceso de aprendizaje:

Abstraer Analizar Aplicar Articular Caracterizar Comparar Comprender Construir Correlacionar Demostrar Describir Diferenciar Examinar Integrar Interpretar Observar Ordenar Seleccionar Seriar Relacionar



Operaciones mentales

Así mismo, la ejercitación desde las diferentes áreas, pueden seguir la trayectoria más eficaz para lograr en las estudiantes este gran número de operaciones mentales, de mayor complejidad, que conllevan a alcanzar el objetivo propuesto inicialmente:

*Identificación Comparación Análisis Síntesis Clasificación Codificación Decodificación
Razonamiento divergente Razonamiento hipotético Razonamiento lógico Razonamiento
inferencial Transformación mental Razonamiento convergente Razonamiento analógico
Representación mental*

Diferenciación

Estas operaciones, al unirse de manera coherente dan como resultado la estructura mental de la persona. Se irán construyendo paulatinamente, partiendo de las más elementales, hacia las más complejas y abstractas. Desde esta perspectiva teórica, las operaciones mentales son:

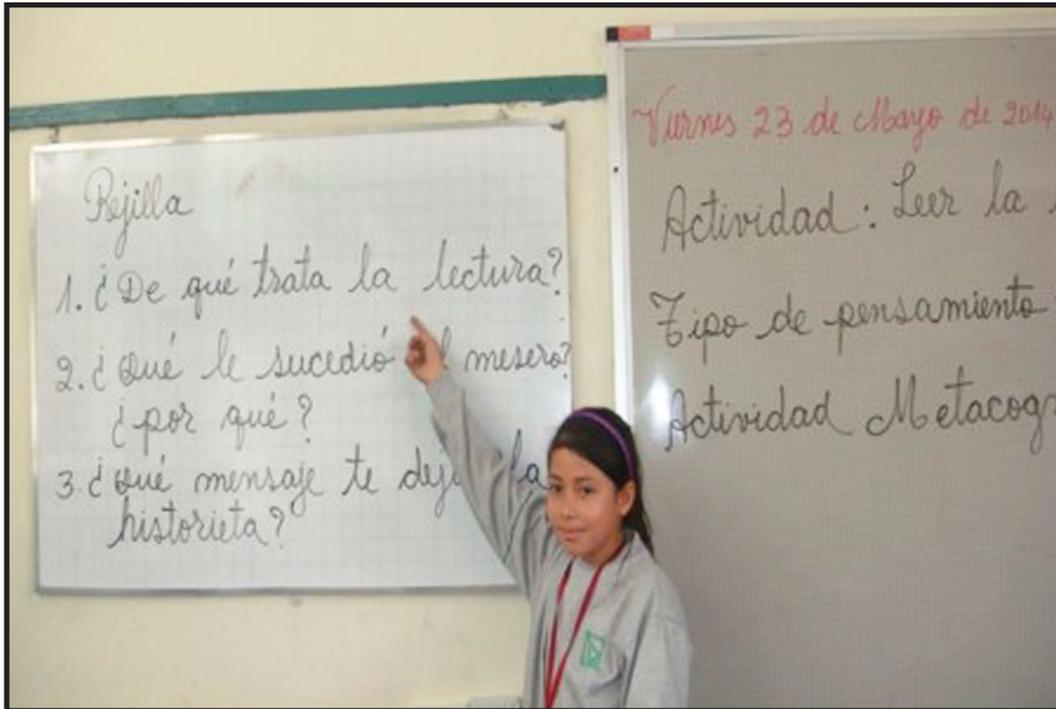
- **Identificación:** Tomada como una posibilidad para conocer el mundo y las relaciones que en él se establecen. Es un reconocimiento de la realidad a través de sus características globales, las cuales se recogen en un término que las define.

En esta operación, es posible realizar un trabajo cooperativo, en donde se pueden compartir observaciones y reconocer puntos por reparar para llenar los vacíos. Pedagógicamente, se busca crear una disciplina de la observación, que pueda ser sistematizada y utilizada como base para operaciones más complejas.

- **Diferenciación:** Es el reconocimiento de algo por sus características, distinguiendo las que son esenciales de las irrelevantes en cada situación de la que dependen.
- **Representación mental:** Interiorización de las características de un objeto de conocimiento, sea este concreto o abstracto. No es fotografía del objeto, sino representación de los rasgos esenciales que permiten definirlo como tal.
- **Transformación mental:** Actividad cognitiva por la cual podemos modificar o combinar características de un objeto o de varios para producir representaciones de mayor grado de abstracción o de complejidad.
- **Comparar:** Se utiliza con el propósito de encontrar tanto semejanzas como diferencias de objetos o situaciones e inclusive, de ideas, lo cual implica en el estudiante abstraer y retener la abstracción mentalmente. Se pueden lograr procesos grupales al solicitar a los estudiantes, una comparación de las comparaciones. Tanto el proceso individual como grupal hace que se logre centrar la atención y se deje de lado el esquema de memorización de elementos.

- **Clasificar:** Esta operación es trabajada desde los grados de preescolar, tomando como base, la diferenciación o similitud de los objetos; en la medida que se avanza en el grado de escolaridad, se van utilizando sistemas propios de clasificación, complejizándose el proceso, hasta construir principios que rijan dichos sistemas, en un nivel más elevado y basados en un propósito definido. Al clasificar se contribuye a poner orden y a dar significado a la experiencia. Encierra procesos de análisis y de síntesis, que permiten la construcción de estructuras, de manera autónoma.
- **Codificación- descodificación:** establecer símbolos e interpretarlos, de modo que no dejen lugar a la ambigüedad. Esta operación mental permite la amplitud a los términos y símbolos a medida que aumenta su abstracción (>, <).
- **Proyección de relaciones virtuales:** Percibimos estímulos externos en forma de unidades organizadas que luego proyectamos ante estímulos semejantes. Proyectamos imágenes, les hacemos ocupar un lugar en el espacio.
- **Análisis- síntesis:** Formas de percibir la realidad. Descomponer un todo en sus elementos constitutivos y relacionarlos para extraer inferencias, Los análisis permiten la síntesis.
- **Inferencia lógica:** Capacidad para realizar deducciones y crear nueva información a partir de datos percibidos.
- **Razonamiento hipotético:** Capacidad mental de realizar inferencias y predicción de hechos a partir de los ya conocidos y de las leyes que lo relacionan.
- **Razonamiento Analógico:** Lo análogo es equivalente a lo proporcional. Como forma de razonamiento, usa un argumento inductivo. Es la operación por la cual, dados tres términos de una proposición, se determina el cuarto por deducción de la semejanza.
- **Razonamiento transitivo:** La transitividad es una propiedad de la lógica formal. Consiste en ordenar, comparar y describir una relación de modo que se llegue a una conclusión. Es deductivo y permite la inferencia de nuevas relaciones a partir de las ya existentes.

Metacognición

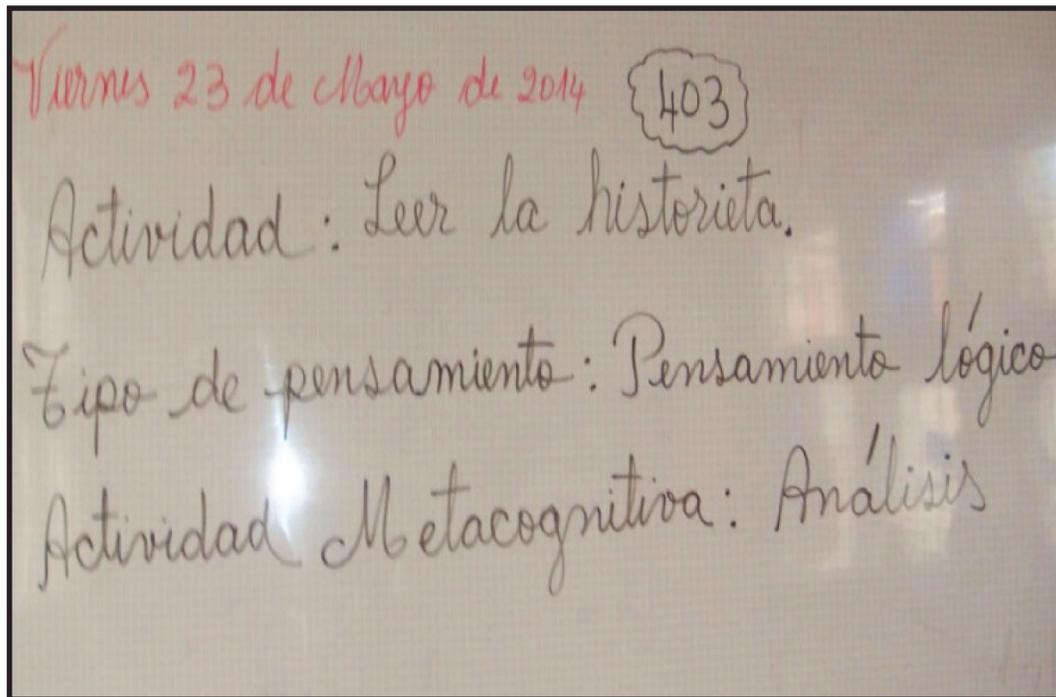


Entendemos la Metacognición : como la capacidad de autorregulación y autocontrol sobre el propio aprendizaje para tomar las acciones correctivas o búsqueda de apoyo para alcanzar y mejorar aquello que se le dificulta. Dentro de las estrategias metacognitivas está el “muestreo”, es decir, señalar con color en una lectura las ideas más relevantes, la inferencia, las rejillas de texto en donde a través de preguntas escritas se le hace ver a la niña si entendió los aspectos más relevantes y tiene casillas al lado para marcar sí o no; también generar preguntas abiertas para que argumenten su posición, crear preguntas de reflexión con ellas, parafraseo, es decir, que escriba con sus propias palabras lo que comprendió.

A medida que el niño se hace más consciente, es decir, tiene más claros los contenidos respecto a lo que conoce y a cómo conoce, puede establecer parámetros comunes de actuación e incluso llegar a evaluarlos sobre los resultados de sus compañeros y es esta comparación la que le sirve como elemento de validación de su propia actividad cognitiva (Ugartetxea, 2001).

Esto implica que el acto de conocer se transforma en un acto social, en el sentido que cobra vida la relación que se establece entre pares y con el mismo adulto que está mediando el acto de hacer **Metacognición o «tomar conciencia de»**. Se trabaja no solo por aprender algo para sí, sino que el acto de aprender se convierte en un acto público en el cual se involucran los afectos, sentimientos y emociones, puesto que se socializa. Dicho esto, se puede enfatizar que el

rendimiento intelectual y las tareas inteligentes (entre ellas la Metacognición) no sólo dependen de aspectos cognitivos, sino también afectivos y sociales.



Conclusiones

1. Todas las estrategias de apoyo desde la orientación educativa interdisciplinaria, permite dar herramientas tanto a docentes como a las estudiante del Colegio Lorencita Villegas de Santos para que lo aprendido se predomine en las diferentes áreas del conocimiento.
2. Cuando las estudiantes se hacen consientes el proceso de aprendizaje (Metacognición) a partir del interés por aprender, se hace también más productiva la tarea del docente y del Orientador Educativo.
3. Dado que, de acuerdo a lo planteado en los Ejes de Desarrollo de los ciclos 1, 2 y 3, se trabaja en la estimulación, el descubrimiento y la indagación de las experiencias de los estudiantes, con un trabajo continuo, se puede lograr que en los ciclos 4 y 5, las estudiantes tomen mayor conciencia en la Vocación y Exploración Profesional.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Referencias

- Subsecretaria Académica - SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTA. (2008). Hacia un sistema de evaluación integral dialógica y formativa de los aprendizajes de los estudiantes para la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos educativos. *FORO EDUCATIVO DISTRITAL*. Bogotá D.C.
- Servera, M. (1992). *El enseñar a pensar y la instrucción en estrategias cognitivas*. Islas Baleares: Afuntap.
- Vigotksky, L. (1989). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Sanz de Acedo, M. L. (2003). From Estrategias Cognitivas en la enseñanza del inglés técnico científico:: <http://prof.usb.ve/macedo/indexMLAB/servidor/itc/Documentos/estitc.htm>
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1138-1194.
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 135-144.
- Tesouro, M. (2006). Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos, incluso en las actividades de evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 9(1), 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017165005>



Un acercamiento a la realidad laboral del profesional y la profesional de Orientación en el Sistema Educativo Público Costarricense: Retos y Propuestas

Licda. Nubia Cabrera Chaves
Licda. Shirley Ramírez Mora
Licda. Suly Guevara Pizarro

Resumen. Desde el marco de celebración del 50 aniversario de la Orientación en el Sistema Educativo Costarricense, se hace necesario contar con un acercamiento de la situación laboral de los y las profesionales de la Orientación en las instituciones educativas, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad del servicio a partir de las mejoras en las condiciones labores de estos profesionales.

Palabras claves. Orientación en el sistema educativo, Identidad profesional, Estrategias de intervención, clima organizacional.

Introducción

Al cumplirse 50 años de la Orientación en el Sistema Educativo Costarricense, un grupo de profesionales en Orientación afiliados al Sindicato Nacional de Profesionales de Orientación, (SINAPRO) compartieron criterios y reflexiones sobre su realidad laboral en el ámbito educativo.

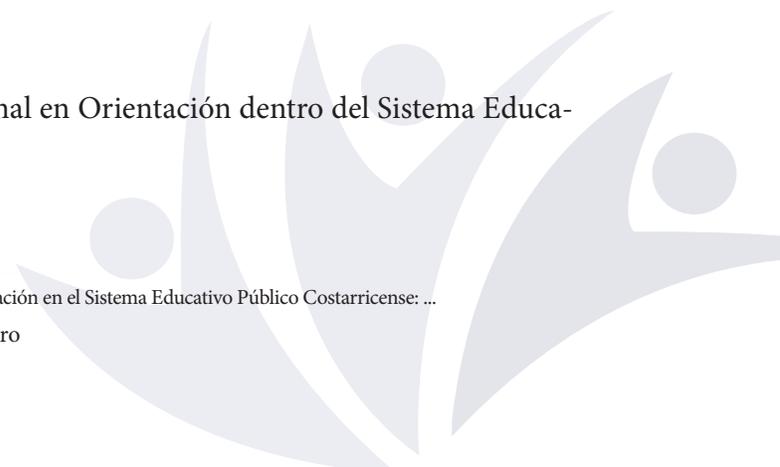
Se tomó en cuenta la naturaleza de trabajo de la Orientación; que consiste en realizar labores profesionales en Orientación Educativa y Vocacional, dirigida a la población estudiantil de un centro educativo.

Los cambios en el contexto social y económico influyen en el ejercicio de nuestra profesión.

Por ello se consideró importante exponer un acercamiento a esa realidad laboral enfocándose en retos y propuestas.

Objetivo general

Conocer la realidad laboral del y la profesional en Orientación dentro del Sistema Educativo Público Costarricense.





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Objetivos específicos

1. Identificar posibles retos que presentan los profesionales en orientación de acuerdo a su realidad laboral.
2. Elaborar propuestas que permitan mejorar esta realidad laboral.

Marco Teórico

Los Servicios de Orientación en el Ministerio de Educación Pública encuentran su marco legal en el artículo 22 de la Ley Fundamental de Educación en 1957.

En el año 1964 se establecen oficialmente los Servicios de Orientación en las instituciones de secundaria existentes en esa época en el país. Para la década de 1995, se extiende el servicio a instituciones de primaria llamadas Escuelas de Atención Prioritaria y en el 2000 se incluye el servicio en las escuelas denominadas de Excelencia o de Horario Ampliado.

En el año 2002 se modifican algunas de las funciones del personal de Orientación con el propósito de darle un carácter más técnico al servicio que se brinda. Es así como la Dirección General de Servicio Civil establece que la naturaleza de trabajo es la ejecución de labores profesionales de orientación educativa y vocacional, dirigidas a la población estudiantil de un centro educativo de segunda enseñanza. Los requisitos para ejercer son, ser Bachiller universitario en la carrera de Orientación, incorporado al colegio respectivo.

La Orientación dentro del Sistema Educativo Costarricense se conceptualiza como la intervención de procesos de ayuda dirigida a toda la población estudiantil, favoreciendo la afirmación, el desarrollo individual y social que conduzcan a la formulación de un proyecto de vida. Para lograrlo la orientación utiliza dos estrategias de intervención, una dirigida a la totalidad de la población estudiantil mediante el desarrollo de un Programa de Estudio durante la Orientación Colectiva y otra dirigida de manera individual a la atención personal de situaciones psicosociales y vocacionales. Además la Orientación trabaja el modelo de intervención de consulta, dirigido a la asesoría para diferentes actores dentro del proceso educativo (personal administrativo, docentes, padres y madres de familia).

El Ministerio de Educación Pública tiene una estructura técnica del Servicio de Orientación, que cuenta con:

- Asesoría Nacional (Departamento de Orientación Educativa y Vocacional)
- Asesorías Regionales
- Departamentos de Orientación en Secundaria
- Orientadores en Primaria.

Para el nombramiento de Orientadores en las instituciones educativas, Recursos Humanos del MEP sigue los rangos establecidos por el Servicio Civil:

| | |
|------------|--------------|
| ≤ 500 | Orientador 1 |
| 501 - 1000 | Orientador 2 |
| > 1000 | Orientador 3 |

Sin embargo, la situación actual de complejidad socioeconómica, requiere la revisión del número de estudiantes asignados para la atención del profesional en Orientación, en sus diferentes modalidades educativas. Las demandas del medio exigen un bordaje integral que requiere una mayor intervención por parte de las y los profesionales de orientación, sugiriendo que la distribución sea menor.

Además de las funciones ya establecidas por el Servicio Civil, se asignan otras desde el Ministerio de Educación Pública, que involucran al profesional en Orientación. El Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, en el artículo 7, indica “El proceso de evaluación de los aprendizajes y la evaluación de la conducta de los aprendizajes implica la participación y colaboración, según lo señala este reglamento en el inciso d) del orientador si lo hubiere.

Deberes del Departamento de Orientación en Materia de Evaluación de los Aprendizajes, que señala:

- a) Participar conjuntamente con el docente guía, docentes de asignaturas y Comité de Evaluación en el asesoramiento a padres de familia y estudiantes con respecto a las responsabilidades que les corresponden a ambos, en relación con sus obligaciones y deberes escolares, como medida preventiva para el logro del cumplimiento de las disposiciones internas de la institución.
- b) Coadyuvar con el Comité de Evaluación, el director y el docente respectivo para lograr el cabal cumplimiento de los deberes y funciones que corresponden a éstos en el proceso de evaluación de los aprendizajes.
- c) Coordinar con el director y docentes para que, en la evaluación del aprendizaje, se sigan las disposiciones que dicte el Departamento de Educación Especial, conjuntamente con el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes en materia de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales.
- d) Participar conjuntamente con el profesor guía o maestro a cargo y con el funcionario docente denunciante, en el análisis y verificación de la falta denunciada, según se establece en el artículo 86 de este reglamento. Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. (2009, p: 11 ,19)

Por otra parte, en materia de Acceso e Igualdad de Oportunidades, la ley 7600 establece que en las Instituciones que cuenten con el profesional de Orientación, este será miembro el Comité de Apoyo, para el cual, la ley establece funciones.

En este mismo sentido, la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, indica que se debe conformar un Comité Institucional, el cual comprende al comité de Apoyo y al Comité de Evaluación que serán los responsables de tramitar las adecuaciones curriculares de los estudiantes que realizarán la prueba de bachillerato. En dicho documento se indica la participación del orientador como aplicador de pruebas de adecuación curricular en bachillerato.

En materia de convivencia el Ministerio de Educación Pública, anota lo siguiente:

Los profesionales que brindan los servicios de Orientación deberán participar en el abordaje de la temática asociada a la Convivencia, desde una visión integral de la educación que promueva la deliberación asertiva, el aprecio de los espacios de participación y representación, el desarrollo de destrezas y habilidades necesarias para saber vivir y convivir. Directriz “Acciones institucionales para la convivencia en los Centros Educativos. MEP (2010) ” Decreto Ejecutivo 37135”, MEP, (2010) “Circular DM-005-07-2010”. Esta participación implica ser miembro del Comité Convivir.

En cuanto al Programa de Afectividad y Sexualidad Integral (PASI), se establece que el docente de Ciencias desarrolla una lección semanal y el profesional de orientación es apoyo a dichas lecciones. Según acuerdo del Consejo Superior de Educación, las y los orientadores de los centros educativos deberán participar en el proceso de capacitación, asesoría e implementación, atendiendo situaciones individuales y colectivas referidas por los y las docentes, y/o apoyando o desarrollando actividades complementarias co-curriculares. MEP (2012) “Consejo Superior de Educación, acuerdo 04-17-21012”. MEP (2012) Circular DVE-005-2012”.

Además de las funciones que realiza el profesional de Orientación, las condiciones ambientales crean un clima organizacional del trabajo, que interviene en la satisfacción y la productividad del profesional.

Según el Consejo de Salud Ocupacional (2000) las condiciones laborales pueden tener efectos positivos o negativos en la salud física y mental de la persona. Condiciones adecuadas de espacio físico, organización y ambiente da a la persona salud, por el contrario un ambiente negativo puede enfermar. En materia de salud ocupacional se ha reflexionado sobre factores de riesgo psicosocial, por ejemplo la competitividad, la transformación y aceleramiento de los procesos de trabajo, exceso de población a atender, exceso de tareas por realizar y regulares condiciones de trabajo.

Metodología

Tipo de Estudio

Cualitativo, se inclina a comprender valores, creencias, normas entre otros por medio de las personas que viven esa realidad (OIT, 1994).

Se utilizó la Técnica de Grupo Focal que retoma las opiniones y experiencias del grupo de trabajo (OIT, 1994). De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista la muestra es autoseleccionada o también llamada muestra de participantes voluntarios “las personas se proponen como participantes en el estudio o responden activamente a una invitación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 396).

Caracterización de los participantes del estudio

Los participantes lo constituyen 16 Orientadoras de Secundaria, de las Regionales de San José-Central, San José-Norte, Desamparados, Cartago, Heredia y Limón, quienes cuentan con una experiencia laboral que oscila entre los 3 y los 33 años.

Método de recolección de la información

Se trabajó a partir de una frase generadora para facilitar la discusión acerca de la realidad cotidiana como profesional dentro de las instituciones educativas.

La información se recopiló basada en las experiencias y sentimientos de las participantes acerca de la realidad en la que se desempeñan como orientadoras.

La información se clasificó por medio de categorías identificadas según lo expresado por las participantes mediante el proceso inductivo.

Análisis de la información

Realidad Laboral

1. Identidad de la profesión

Esta categoría indica la imagen y el concepto que se tiene de la naturaleza de la profesión por parte del orientador y de otros actores educativos. En este caso hay directores, padres de familia, profesores, que no tienen clara la función de un orientador.

“Tenemos las funciones propias dentro del sistema educativo, pero nos solicitan otras que provienen de otras instancias”. Orientadora, Región San José Norte.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

“Es lamentable que en nuestro gremio hayan profesionales que no asumen su rol ni defienden la profesión”. Orientadora, San José Central.

“Ante la comunidad educativa el profesional de orientación debe tener la convicción de que su aporte en todo momento es técnico y especializado”. Orientadora, Región San José Central.

Dentro de esta categoría, se ubica el sentido de pertenencia profesional, lo que se evidencia en las orientadoras participantes

“para mí es muy importante mi profesión y cada día me siento comprometida para dar lo mejor y así sentirme no solo bien conmigo misma sino con la labor orientadora que realizo”. Orientadora Region Heredia.

Las participantes manifiestan que los componentes del Servicio de Orientación, Educativo, Vocacional y Personal Social fortalecen su identidad dentro de una Institución Educativa:

“Al trabajar los componentes personal social y vocacional de los estudiantes, proyecto que mi labor no solo se circunscribe al salón de clase”. Orientadora, Región San José Central.

“En mi opinión, quien no cumple con su función, está minando su imagen profesional y la identidad de la profesión”. Orientadora, Región San José Norte.

2. Condiciones para el desarrollo de la Orientación Colectiva

Se refiere a las condiciones estructurales, físicas y de horario para realizar una lección de orientación.

La mayoría de las participantes, expresan que cuentan con un espacio físico adecuado para realizar la orientación colectiva, pero en cuanto al espacio temporal algunas se quejan del horario para impartir dichas lecciones, el cual consideran inapropiado debido a que se ubican en las últimas lecciones de la tarde.

“En el caso de mi colegio, nosotras somos cuatro orientadoras y tenemos un aula asignada como Departamento para la Orientación colectiva, si por horario coincidimos en las lecciones nos asignan otras aulas”. Orientadora Región San José Norte.

“En el horario institucional nos ubican al final de la jornada, sentimos que esto se da para favorecer peticiones de docentes”. Orientadora Región Desamparados.

Todas las participantes mencionan que aun así se cumple con el Proceso de Orientación Colectiva en el aula de forma semanal y en una de las instituciones en forma mensual:

“Desde el 2005 aplicamos la modalidad de taller de orientación colectiva, la cual está dentro de una cultura institucional”. Orientadora, Región San José Central.

Comentan también que se les han presentado interrupciones en sus procesos de orientación colectiva para que se atiendan situaciones de diversa índole:

“En mi colegio no respetan que estoy dando lección, y me envían un padre de familia que no he citado, o que me presente a atender alguna situación de tipo disciplinaria”. Orientadora, Región Cartago.

En la cita anterior, se evidencia una necesidad de clarificar los procedimientos que deben seguirse en la atención de diferentes situaciones, por parte de todos los involucrados para evitar la interrupción y la pérdida de lecciones de orientación.

“Tuve la oportunidad de participar con otras colegas en una investigación en la cual se determinó lo valioso del proceso de orientación colectiva independientemente de la diversidad de recursos de los que se disponga”. Orientadora, Región San José Central.

3. Condiciones para el desarrollo de la Orientación Individual:

Se refiere a las condiciones estructurales y organizacionales a nivel institucional para brindar atención individual.

Una preocupación que se expresa es el aumento de población estudiantil en los centros educativos técnicos, lo que impacta de manera negativa en la atención individual.

“Es muy difícil dar seguimiento a los casos de atención individual por la cantidad de estudiantes que tenemos a cargo cada orientadora”. Orientadora, Región San José Central.

De igual forma, se menciona que no hay congruencia entre el número de orientadores y de la población a atender.

“En mi colegio hay un faltante de orientadores, lo que repercute en la calidad de atención individual”. Orientadora, Región San José Central

Al contrario de los Técnicos, la baja en la natalidad en el país es una preocupación de las participantes de los centros educativos académicos, por las repercusiones que puede tener en el

ámbito laboral profesional, debido a que el Ministerio de Educación tiene ratios de población estudiantil para el nombramiento de orientadores.

“El colegio donde trabajo era de categoría 3, este año por la baja en la matrícula pasó a 2, y ya le llego un comunicado a la orientadora jefe, de que en el 2015 pasa a ser orientadora 2 con las implicaciones salariales que esto implica”. Orientadora, Región San José Norte.

Sin embargo la baja en la población estudiantil no marca ningún descenso en la demanda del servicio de orientación por parte de los estudiantes y de otras funciones dentro de la institución educativa. Para las participantes la complejidad social que vivimos hoy día, hace que su labor se incremente en la atención individual y colectiva.

“En mi colegio bajó la matrícula sin embargo por la comunidad en que vivimos, la atención y problemáticas atendidas se incrementan cada día”. Orientadora, Región San José Central.

Según lo mencionado, todas las participantes cuentan con una oficina de trabajo que les permite realizar las funciones de atención y otras labores técnicas.

“En mi caso, mi oficina es vieja y de madera, pero amplia y apta para la atención individual”. Orientadora, Región San José Norte.

Se expresó también la necesidad de clarificar los procedimientos que deben seguirse en la atención de diferentes situaciones, para que no se afecten los espacios de atención individual.

“Estaba atendiendo una mamá en mi oficina, cuando llegó una auxiliar administrativa con un estudiante a indicarme que lo acaban de asaltar, para que yo hiciera algo al respecto”. Orientadora, Región San José Norte.

“En ocasiones estoy atendiendo algún estudiante, padre de familia, o impartiendo lecciones y me llaman para situaciones que en ese momento pueden resolver otros funcionarios”. Orientadora, Región San José Central.

4. Asesorías regionales

Se entiende como el profesional nombrado para el acompañamiento a profesionales de orientación de determinada Región Educativa.

Es importante que haya un acompañamiento técnico de las asesorías, si bien no se cuenta con todos los asesores, se hace necesaria su labor en la Región. Cabe destacar que en una de las regiones no se cuenta con asesor de Orientación:

“En el caso de las Orientadores de San José Norte, llevamos 3 años sin asesora regional, si bien la asesoría nacional ha hecho un esfuerzo por reunirnos, no es lo mismo porque no tenemos un representante dentro de la regional y es más complicado organizarse para elaborar proyectos en los diferentes circuitos.” Orientadora, Región San José Norte.

Para las participantes que cuentan con asesoría regional, consideran importante que se debe dar un mayor aprovechamiento a las capacitaciones, salud ocupacional del profesional, y al enlace del Departamento Central con los orientadores de los centros educativos.

“En mi caso considero que la asesoría debería aprovechar las reuniones de núcleo favoreciendo espacios de crecimiento personal y profesional”. Orientadora, San José Central.

“Me encantan las reuniones de núcleo porque uno comparte con los colegas, y se retroalimenta en diversos temas, hemos aprendido mucho”. Orientadora, Región Cartago.

“En nuestra región es una lástima que se hacen pocas reuniones durante el año”. Orientadora, Región San José Central.

5. Clima organizacional de los Centros Educativos

Se refiere a la organización interna de cada centro educativo que tiene influencia directa en la labor orientadora.

En la mayoría de las instituciones se le solicita al profesional de Orientación aplicar exámenes de otras asignaturas, y en algunos casos salir a cuidar exámenes a la casa del estudiante.

“He tenido que ir a aplicar exámenes a casas de estudiantes por enfermedad, embarazo o cirugías...”. Orientadora San José Norte.

La población participante manifiesta que en las instituciones se ha ido incrementando el número de comités de trabajo interno. Cada institución decide cuantos comités conformar para lograr sus metas y objetivos durante el año, además de los que ya están establecidos desde el Ministerio de Educación.

“Lo que me preocupa es que aparte de que tenemos un plan de trabajo que cumplir, se nos incluye en diferentes Comités que demandan espacios de tiempo y trabajo”. Orientadora Regional de Limón.

“Ya dentro de los comités, se quiere que asumamos las tareas, cuando defendemos nuestro rol, asumen que no queremos colaborar, lo que nos genera tensión”. Orientadora San José Norte.

Se menciona por parte de otras orientadoras la dificultad que tienen en su quehacer con respecto a solicitudes de la Administración de realizar algunas tareas que no corresponden a las funciones y que obstaculizan otras tareas propias de la profesión:

“A pesar de que presentamos en consejo de profesores nuestras funciones, insisten en darnos tareas que no son atinentes a nuestra disciplina”. Orientadora, Región Limón.

“tenemos participación obligatoria en el Comité de Servicio Comunal Estudiantil, Convivir, en el comité de Apoyo, Comedor, Becas, sin mencionar que debemos participar en comisiones para diferentes actividades institucionales, con esta realidad lo que nos queda es priorizar algunas de nuestras funciones, porque no podemos más...”. Orientadora, San José Norte.

“y como no se van a confundir las personas si nos ven en funciones tan diversas”. Orientadora, Región San José Norte.

Se menciona, que la complejidad social actual genera situaciones de riesgo para la niñez y adolescencia, por lo que otras instituciones del Estado, como Ministerio de Salud, Ministerio de Justicia, IAFA, PANI, CCSS, Demográfica Costarricense, entre otras elaboran programas para implementar en las instituciones educativas y que en específico buscan al profesional de orientación como enlace de estos proyectos, lo que genera más responsabilidades en el profesional de orientación.

“Me preocupa que no hay articulación de acciones de las diferentes Entidades Estatales y en las instituciones se nos recargan estos proyectos”. Orientadora, San José Central.

Se evidencia un impacto en la salud ocupacional del profesional en orientación por el recargo de tareas y la defensa constante de su rol profesional dentro de la institución educativa.

6. Nombramientos de otros profesionales

Se refiere a la ubicación de un profesional que no es de la disciplina en códigos de Orientación.

Se comenta la experiencia de una Regional en la que se da el nombramiento de una persona de otra especialidad en un código de Jefatura de Orientación:

“En mi colegio, puedo decir que hay un antes y un después, en el antes se había nombrado como jefe de Departamento a una persona del área de informática, fue algo difícil, por el desconocimiento y confusión en las funciones, teníamos que revisar uniformes, confeccionar y custodiar boletas, y otras situaciones que nos llevó a acudir a los sindicatos”. Orientadora, Regional de Limón.

Cabe mencionar que dicha situación se logró revertir con el acompañamiento de los Sindicatos, y por el empoderamiento de la orientadora que vivió la experiencia.

Conclusiones

1. Nuestras funciones están bien definidas desde el ente especializado a partir de directrices y lineamientos dados por el Departamento de Orientación Educativa y Vocacional, decretadas en el Manual de puestos del Servicio Civil.
2. Otras instancias dentro del Ministerio de Educación Públicas y entidades estatales delegan a los Departamentos de Orientación tareas como parte de proyectos dirigidos a la comunidad educativa.
3. El trabajo del y la profesional en Orientación se recarga de manera importante hasta incluso, limitar el eficiente trabajo de este profesional.
4. La imagen profesional del y la profesional en Orientación se ve empañada debido a que se le delegan tareas que son propias de otras disciplinas (trabajador social, psicólogo, enfermera, abogado).
5. A pesar de que la Orientación cuenta con 50 años de trayectoria en el ámbito educativo, existe por parte de las autoridades ministeriales y comunidad educativa un desconocimiento de las funciones del y la profesional en esta área, lo cual genera una serie de expectativas irreales con respecto a la labor orientadora en la distintas poblaciones beneficiarias del servicio, exigiendo resultados a corto plazo (modificación de conducta, ausentismo, rendimiento académico, entre otros).
6. Todos los Departamentos de las participantes del grupo focal cuentan con condiciones aceptables tanto de infraestructura y de trabajo, para implementar el servicio de orientación en un centro educativo tales como oficina, aula, material didáctico, organización horaria.
7. Los Departamentos de Orientación debidamente conformados con el personal especializado contribuyen a la calidad de la educación, convivencia y a un buen clima institucional.

Retos y propuestas

1. Mantener como prioridad en la labor orientadora las funciones propias del profesional en Orientación, emanadas por el Manual Descriptivo de puestos del Servicio Civil.
2. Que las Asesorías Regionales establezcan espacios de análisis individual y colectivo de la labor orientadora que realizan los y las profesionales de Orientación fundamentadas en las funciones y directrices del Departamento de Orientación Educativa y Vocacional (DOEV).



3. En lo referente a las tareas emanadas por el Ministerio de Educación Pública y otros entes estatales, él y la profesional en orientación debe enfocar su participación en brindar el aporte técnico de su disciplina.
4. Que el DOEV, Asesores Regionales de Orientación, Departamentos de Orientación institucionales y orientadores de primaria divulguen con frecuencia las funciones de los y las profesionales en Orientación en la entidad donde laboran.
5. Asesorías regionales y Departamentos de Orientación Institucionales, asumir el compromiso de denunciar acerca de las anomalías en cuanto a nombramientos, ante las instancias correspondientes.
6. En las reuniones de Departamento y reuniones de núcleo, abrir espacios para promover la salud mental del y la profesional en Orientación.
7. Sindicato: intervenir en las situaciones de nombramientos de funcionarios no especializados en Orientación.
8. Al Colegio de Profesionales de Orientación, divulgar a la comunidad nacional el quehacer de las y los orientadores en los diferentes ámbitos laborales.
9. Se cuenta con el potencial humano especializado, por lo tanto se deben hacer los mayores esfuerzos para brindarles condiciones adecuadas de trabajo a los y las profesionales de Orientación.

Referencias

- Consejo Nacional de Rectores, Oficina de Planificación de la Educación Superior (2012). "Seguimiento de la Condición Laboral de las personas graduadas 2000-2007 de las Universidades Costarricenses".
- Consejo Normativo de Salud Ocupacional (2000) "Políticas para dirigir los procesos de promoción, prevención, educación e investigación en salud ocupacional". Pag.16.
- Estrada Espinoza, M, Carvajal Rivera, J, Mora Monge, G y Vargas Ulloa, S (2011) "Plan Estratégico del Servicio de Orientación". MEP.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M., (2010). Metodología de la Investigación. México: V Edición, Editorial Mc. Graw Hill.
- Ministerio de Educación Pública (2009) "Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes".
- Ministerio Educación Pública (2006-2014) "La educación subversiva". Memoria Institucional MEP.
- Oficina Internacional del Trabajo. (1994). Directrices para Estudios en Base a la Técnica del Grupos Focales. Ginebra.

Desarrollo humano en todos sus ámbitos: Eje de la Orientación

M. Sc. Irma Arguedas Negrini

Resumen: En esta ponencia se resalta la importancia de la disciplina de Orientación, por ser promotora del cambio y la potenciación de personas, grupos, instituciones, familias y comunidades, para la construcción de vidas dignas y significativas y sociedades inclusivas, respetuosas de los derechos de todas y todos. Se enfatiza en que el desarrollo humano tiene que seguir ocupando una posición central en el trabajo de la persona profesional en Orientación. Se propone que para asumir con responsabilidad las demandas de la época actual, se requiere de las y los profesionales en esta disciplina la profundización permanente del conocimiento sobre el desarrollo humano en todas sus dimensiones, así como el compromiso con la equidad y la justicia social.

Palabras claves. Desarrollo humano, Orientación, justicia social.

La Orientación es una disciplina de alta relevancia y sólidos fundamentos humanistas. De acuerdo con la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica (2000), su objeto de estudio son los procesos que interactúan para conducir a la clarificación y concreción del sentido de vida en las personas de todas las edades. Dentro del quehacer orientador destacan la promoción del cambio y la potenciación de personas, grupos, instituciones, familias y comunidades, así como la lucha por condiciones favorables para una vida digna para todas y todos; lo anterior mediante los procesos de auto-conocimiento e identidad, conocimiento del contexto natural y sociocultural, la toma de decisiones y el planeamiento para la vida.

Si bien la presente época está enfrentando a la humanidad a eventos no imaginados, y el medio es cambiante e incierto, nuestra disciplina debe mantener como eje el desarrollo humano; pueden necesitarse nuevas respuestas a viejas situaciones, es decir, respuestas a retos que se han presentado durante mucho tiempo pero que en la actualidad tienen nuevos rostros, o bien innovación para enfrentar fenómenos y condiciones antes desconocidos, pero los procesos educativos con miras a la promoción del bienestar y el desarrollo en un marco de equidad, derechos, respeto a la diversidad y armonía entre personas y con la naturaleza, siguen siendo el núcleo de nuestro trabajo.

El poema “Un deseo”, de Víctor Hugo, el escritor y político francés del siglo XIX, permite retomar algunos elementos esenciales del desarrollo humano integral y balanceado, que el autor mencionaba hace más de un siglo, para argumentar que siguen teniendo vigencia al día de hoy, y a los cuales nos abocamos desde nuestros diferentes ámbitos de intervención de la Orientación:



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

*Te deseo primero que ames,
y que amando, también seas amado.*

*Te deseo que tengas amigos,
y que por lo menos
haya uno en quien confiar sin dudar.*

*Te deseo también que tengas enemigos,
para que, algunas veces, te cuestiones
tus propias certezas.*

*Te deseo además que seas útil,
mas no insustituible.
Que seas tolerante con los que se equivocan.*

*Te deseo que siendo joven no
madures demasiado de prisa,
y que ya maduro, no insistas en rejuvenecer,
y que siendo viejo no te dediques al desespero.*

*Porque cada edad tiene su placer
y su dolor y es necesario dejar
que fluyan entre nosotros.*

*Te deseo que descubras,
con urgencia máxima, por encima
y a pesar de todo, que existen,
y que te rodean, seres oprimidos,
tratados con injusticia y personas infelices.*

*Deseo también que plantes una semilla,
por más minúscula que sea, y la
acompañes en su crecimiento,
para que descubras de cuántas vidas
está hecho un árbol.*



| Versos del poema | Relación con la Orientación actual |
|---|---|
| <p><i>Te deseo primero que ames, y que amando, también seas amado.</i></p> | <p>Durante el desarrollo la persona se puede ver favorecida por el vínculo con diversidad de individuos, siempre que los modelos vinculares sean seguros. Se ha encontrado que los sujetos resilientes tienen al menos una persona que les brinda aceptación incondicional. La importancia de las relaciones de afecto, no necesariamente familiares, pero sí honestas y de apoyo ha sido reafirmada también en estudios sobre logro escolar y desarrollo positivo (Werner y Smith, 2001; Arguedas & Jiménez, 2009). Cabe agregar que la interacción con las demás personas debe ser una que permita que se conserve la integridad de cada cual (Fromm, 1992).</p> |
| <p><i>Te deseo que tengas amigos, y que por lo menos haya uno en quien confiar sin dudar.</i></p> | <p>Un balanceado nivel de autocrítica ha demostrado ser esencial tanto en las relaciones interpersonales como en el aprendizaje y las dinámicas intrapersonales. Un proceso de desarrollo equilibrado es el producto de la interacción entre las características de la persona, la calidad de sus relaciones interpersonales y el clima social. Se necesita tanto ver las diferencias entre las personas como las similitudes. Las diferencias contribuyen con la individuación –una percepción estable y única de sí misma o sí mismo– y las semejanzas con el desarrollo de la empatía y de la solidaridad, todas necesarias para ese balance en el desarrollo (Elkind, 1998).</p> |
| <p><i>Te deseo también que tengas enemigos, para que, algunas veces, te cuestiones tus propias certezas.</i></p> | <p>El sentido de la propia valía es indispensable para el funcionamiento de las personas y debe ser concomitante a la valía de las y los demás. Sin un equilibrio entre los intereses individuales y colectivos una sociedad no ofrece las condiciones para la salud y el bienestar de la población. Uno de los elementos que alimentan el sentido de valía es el de la responsabilidad, que es tener la disposición a responder sin dominar, respetando la individualidad única de las otras personas y sin manifestaciones de explotación (Fromm, 1992).</p> |
| <p><i>Te deseo además que seas útil, mas no insustituible. Que seas tolerante con los que se equivocan.</i></p> | <p>En la dialéctica conexión-desconexión entre seres humanos, hay un lugar para cada persona y sus talentos. Cada vez más las personas pertenecemos a varios mundos diferentes simultáneamente; la gran parábola de la condición humana es que cada ser es singular y a la vez pertenece a varios mundos (Torralba, 2010).</p> |
| <p><i>Te deseo que siendo joven no madures demasiado de prisa, y que ya maduro, no insistas en rejuvenecer, y que siendo viejo no te dediques al desespero.</i></p> | <p>Si bien ahora se reconoce que las trayectorias de desarrollo son variadas e irregulares, las niñas, niños y jóvenes necesitan tener el apoyo de personas adultas que cumplan un rol adulto y no les recarguen de funciones que no corresponden a las tareas del desarrollo de la etapa en que se encuentran. Esto no implica ausencia de límites, ya que el desarrollo moral se logra con una combinación de firmeza y afecto. Por su parte, las personas adultas y adultas mayores requieren de oportunidades para el máximo desarrollo posible en un contexto no discriminatorio. Una de las presiones que tienen en la actualidad es para conservar una juventud que inevitablemente se pierde, presiones que tienen diferentes consecuencias de acuerdo con el género.</p> <p>La persona necesita un sentido de valía en todas las edades y aceptar la vejez con satisfacción por lo vivido (Bauman, 2010; Hotchkiss, 2003).</p> |

Continúa...

| Versos del poema | Relación con la Orientación actual |
|---|--|
| <p><i>Porque cada edad tiene su placer y su dolor y es necesario dejar que fluyan entre nosotros.</i></p> | <p>Dos necesidades humanas esenciales para cuya satisfacción la Orientación cuenta con múltiples herramientas, son la comprensión, aceptación y expresión de las propias emociones, así como la preparación para el enfrentamiento de la adversidad. La relación profesional de ayuda tiene el propósito de favorecer un mejor desempeño, optimizar o potenciar recursos y capacidades, tanto personales como familiares, grupales, institucionales y comunitarios, para el logro de la satisfacción de necesidades y la solución de problemas. La función es eminentemente educativa, de desarrollo y prevención, para la optimización de capacidades y disposiciones para lograr el bienestar, y para la transformación de subjetividades individuales y colectivas (Grotberg, 2006; Bisquerra, 2006).</p> |
| <p><i>Te deseo que descubras, con urgencia máxima, por encima y a pesar de todo, que existen, y que te rodean, seres oprimidos, tratados con injusticia y personas infelices.</i></p> | <p>Para que una sociedad brinde a sus integrantes las condiciones para un desarrollo íntegro e integral, son indispensables los valores de justicia y solidaridad. Una sociedad decente es aquella en la que no se dan situaciones de humillación a sus integrantes, en la que las instituciones no humillan a las personas (macroética), ni las personas se humillan unas a otras (microética) (Margalit, 2010). González-Bello (2007-2008) propone que definamos nuestra identidad profesional alrededor del compromiso social para las transformaciones necesarias para superar las desigualdades sociales y la injusticia.</p> |
| <p><i>Deseo también que plantes una semilla, por más minúscula que sea, y la acompañes en su crecimiento, para que descubras de cuántas vidas está hecho un árbol.</i></p> | <p>Cada persona tiene una misión, que puede ser más grande o más pequeña. La pertenencia, la igualdad social y la búsqueda del sentido de la vida, valores propuestos por Adler (1870-1937) como fundamento para la vida democrática y los logros en diferentes esferas de la vida pública y privada, siguen siendo vigentes hoy, por lo que nuestras intervenciones son para favorecer el afrontamiento constructivo de los desafíos y tareas vitales y el logro relaciones interpersonales armónicas. En el proceso de toma de decisiones, cuando éstas se dirigen hacia la constructividad, la generatividad y el sentido de vida, se favorece tanto a la persona como a la colectividad. Para la pertenencia y la contribución, se requiere el reconocimiento del hecho de que las personas somos individualidades únicas con un infinito valor intrínseco y con el mismo derecho universal a ser tratado con respeto y dignidad (Ambrus, 2011).</p> |

Lo que se propone en esta ponencia es que a la vez que asumimos la responsabilidad y el reto de conocer las nuevas y cambiantes realidades a las que nos enfrentamos tanto las personas con las que trabajamos como nosotras y nosotros mismos, el eje de la Orientación sigue siendo el desarrollo humano, considerando a la persona en su totalidad, que es lo que González & Lessire (2009) denominaron Orientación con sentido de confluencia.

¿Qué se requiere actualmente de las y los profesionales en Orientación para hacer una contribución significativa al desarrollo humano de personas, grupos, familias, instituciones y comunidades latinoamericanas?

En primer lugar, se requiere un alto rendimiento como profesionales para la profundización permanente del conocimiento sobre el desarrollo humano en todas sus dimensiones. La evolución de la Orientación y de disciplinas afines, ahora permite visualizar el desarrollo

humano no necesariamente como una sucesión de etapas que se presentan de forma universal en todas las personas, sino como procesos irregulares, diversos y con variaciones de acuerdo con condicionamientos socioculturales y económicos (Vaillant, 2000). En este sentido, Fuller-Iglesias, Smith y Antonucci (2009) han aportado a la perspectiva de *ciclo de vida* un complemento que conceptualizan como *curso de vida*. El ciclo de vida se refiere a las influencias sobre las trayectorias y los procesos de las personas de los factores individuales, tales como las habilidades, las disposiciones, la plasticidad (entendida como variabilidad intrapersonal) y resiliencia para enfrentar los desafíos de la mente, el cuerpo y el ambiente y los factores hereditarios, entre otros. El curso de vida es lo que es influenciado por factores exógenos a las personas, como la clase social y el acceso a oportunidades, las instituciones y políticas públicas, los modelos de desarrollo y la consecuente equidad o inequidad, los patrones educativos, familiares y laborales y las redes de apoyo. Los efectos históricos sobre cohortes son otro tipo de factores externos que pueden tener efectos negativos, como es el caso de una crisis económica, o positivos, como cuando se disfruta de la universalización de un servicio. Como en todos los fenómenos humanos, los factores que condicionan el ciclo de vida están en interacción dinámica y compleja con los que condicionan el curso de vida, generando una co-construcción de trayectorias; los efectos de los diversos factores en esta construcción son acumulativos: entre mejores condiciones se disfruten, mayores posibilidades de transitar por rutas de bienestar y vidas con sentido, y entre mayor acumulación de desventajas, mayores dificultades para desviar caminos conducentes a la exclusión y la improductividad.

Esto va en concordancia con la posición de Lessire & González (2008), quienes resaltan la importancia en la Orientación latinoamericana de la producción de conocimiento y la intervención concebida desde una perspectiva eminentemente educativa y transformadora. Cabe agregar que en una sociedad democrática la construcción del conocimiento es esencial, por lo que las y los profesionales en Orientación deben desarrollar experticia en la construcción de su propio conocimiento y saber apoyar a las personas con quienes trabajan en la construcción de conocimientos que favorezcan su desarrollo en diversos ámbitos, sus relaciones interpersonales, su vida laboral y su vida en sociedad. La educación es uno de los instrumentos más potentes para promover la justicia y la equidad, las cuales resguardan la inclusión social (Aguerrondo, s. f.).

Como se mencionó anteriormente, los factores biológicos y hereditarios también juegan un papel en esa interacción dinámica que es el desarrollo humano; esto representa una parte importante de ese conocimiento que es necesario construir de forma permanente. Desde mediados del siglo pasado, ya se planteaba que no hay justificación científica para una controversia entre si lo que determina el desarrollo de las personas es la herencia o el ambiente. Perpetuar esta disputa, argumentaba la autora, refleja más actitudes que evidencia, ya que cada individuo constituye un patrón de herencia y potencialidades desarrolladas en mayor o menor medida bajo el impacto de influencias ambientales diversas (Tyler, 1956). Un proceso de desarrollo equilibrado es el producto de la interacción entre las características

de las personas, la calidad de sus relaciones interpersonales y el clima social (Elkind, 1998). Dentro del dinamismo del desarrollo, la Orientación interviene en el espacio que siempre existe para la elección, en otras palabras, para la toma de decisiones acerca de los mecanismos adaptativos que se seleccionan para enfrentar la vida. En este sentido, nuestro rol es contribuir a que las diversas poblaciones con las que trabajamos identifiquen los principios que guiarán sus trayectorias vitales, y sobre todo, cuáles de éstos son inquebrantables.

Otro de los temas relevantes en la construcción de conocimientos sobre el desarrollo integral y las instituciones y sociedades inclusivas es el relacionado a visiones de mundo, diferencias culturales e influencias sociopolíticas. Un fundamento para esto podría ser el modelo tripartito de competencia multicultural, compuesto de creencias, conocimientos y habilidades. En la dimensión de creencias, estrechamente relacionada con las actitudes, se requiere desarrollar una disposición positiva hacia la diferencia, analizando los propios valores y estereotipos que podrían afectar la efectividad del trabajo. Se requieren también conocimientos sobre visiones de mundo, diferencias culturales e influencias sociopolíticas. Completa el modelo lo relacionado con las habilidades específicas para la implementación de estrategias aplicables en los niveles individual, grupal, institucional y comunitario (Sue, Arredondo & Mc Davis, 1992).

El segundo elemento que se requiere de nuestra parte es, como lo propone González (2007-2008), que definamos nuestra identidad profesional alrededor del compromiso social con las transformaciones necesarias para superar la desigualdad social y la injusticia, y con el fomento de la criticidad ante la vida social actual. Lo anterior va en acuerdo con los planteamientos de Lee (2007) de que la teoría y la práctica de la Orientación contemporánea deben tener como uno de sus componentes esenciales la justicia social; en esta época es una obligación ética. Esto implica trabajar desde la Orientación para reducir las inequidades sistémicas y las brechas económicas, de logro escolar y en el acceso a derechos. La justicia social se refiere a la participación significativa de todas las personas en diferentes ámbitos, en el contexto de una sociedad que brinda condiciones para la satisfacción de necesidades, siendo lo opuesto a la marginalización y al uso de prácticas opresivas en instituciones y familias; en ese sentido, se aplica tanto a una sociedad entera como a comunidades de diversos tamaños y características. Este enfoque implica una mayor incorporación de enfoques sistémicos, comprensión de cuáles son los cambios a nivel de sistemas que se requieren para conseguir el bienestar de las personas; también del desarrollo de la conciencia crítica y del énfasis en fortalezas, el empoderamiento y la auto-eficacia de las y los orientados.

Nos corresponde desafiar las barreras del contexto que limitan las potencialidades y oportunidades de las personas, por razones sociales, culturales, económicas, de género, de edad de nivel educativo, de procedencia o patrón de desarrollo. Asimismo, desde nuestra disciplina es necesario lograr una mayor comprensión de cómo la pobreza afecta a las personas, las familias y las comunidades y las formas en que se promueve la esperanza sustentada.

Referencias

- Aguerrondo, Inés (s. f.) El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI. Organización de Estados Iberoamericanos. Sección de Desarrollo Escolar y Administración Educativa. Disponible en <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>
- Ambrus, Zoltan (2011) Alfred Adler's Individual Psychology: Towards an integrative psychosocial foundation of the education in the 21st Century. *Reconnect*. 3 (1): 4–19. Recuperado de www.reconnect.org.
- Arguedas, Irma & Jiménez, Flor (2009) Permanencia en la Educación Secundaria y su Relación con el Desarrollo Positivo Durante la Adolescencia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7.(1): 51-65.
- Bauman, Zygmunt (2010) *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Madrid: Paidós.
- Bisquerra, Rafael (2006) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Calviño, Manuel (2010) *La aproximación psicosocial en orientación comunitaria*. En: A.M. Asebey & M. Calviño (Comp) *Psicología y acción comunitaria. Sinergias de cambio en América Latina*. pp. 177-202. La Habana: Editorial Caminos.
- Elkind, David (1998) *All Grown-Up and No Place To Go. Teenagers in Crisis*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Erikson, Erik (1968) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Escuela de Orientación y Educación Especial (2000) *Plan de Estudios de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en ciencias de la Educación con énfasis en Orientación*. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.
- Fromm, Erich. (1992). *El corazón del hombre*. México: Paidós.
- Fuller-Iglesias, Heather; Smith, Jacqui; Antonucci, Toni (2009) Theories of Aging from a Life-Course and Life-Span Perspective. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*. Vol 29. pp. 3-25.
- González-Bello, Julio & Lessire-Macabé, Omaira (2009) Contextualización y competencias en la Orientación comunitaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 12 (1) pp. 130-141.
- González Bello, Julio (Nov. 2007- Feb.2008) La Orientación Profesional en América Latina. Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*. 5. (13) pp. 44-49.
- Grotberg, Edith (2006) *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Hotchkiss, Sandy (2003) *The Seven Deadly Sins of Narcissism*. New York: Free Press.
- Lee, Courtland (2007) *Social Justice: A Moral Imperative for Counselors*. ACAPCD-07) Virginia, EEUU: American Counseling Association.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Lessire, Omaira & González, Julio (2008) Formación en Orientación en América Latina: Realidades y Desafíos. *Revista Ciencias de la Educación*. 1 (32), 160-173.
- Margalit, Avishai (2010) *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sue, Derald W.; Arredondo, Patricia & McDavis, Roderick (1992) Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession. *Journal of Counseling and Development*. 70. 477-486.
- Torralba, Francesc (2010) *El arte de saber estar solo*. Lleida, España: Editorial Milenio.
- Tyler, Leona E. (1956) *The Psychology of Human Differences*. 2ª edición. Nueva York: Apple-Century-Crofts, Inc.
- Vaillant, George (2000) *Adaptation to Life*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press



La lectura comprensiva de las realidades sociales para su abordaje desde la Orientación: Una experiencia de intervención con hombres que viven con VIH/Sida

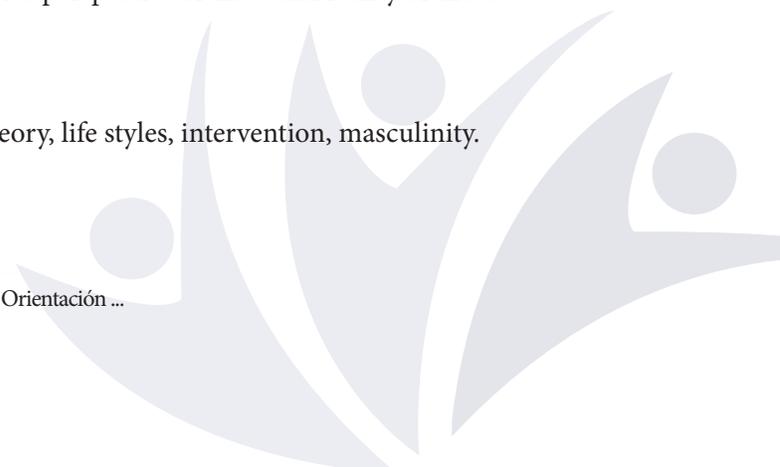
Mag. Ana Victoria Garita Pulido

Resumen. Esta ponencia hace alusión a la necesidad de realizar una lectura comprensiva de las realidades sociales para su abordaje desde la orientación. Se presenta una experiencia de investigación-intervención ejecutada con un grupo de hombres que viven con VIH/Sida en el Hogar Nuestra Señora de la Esperanza en Cartago. Se hace referencia al análisis contextual que se efectuó para comprender la realidad de las personas que viven con el virus, lo cual permitió diseñar una metodología de investigación-intervención ajustada a las características y necesidades de las personas participantes, que además de construir conocimiento acerca de su estilo de vida, favoreciera su salud integral. Se incluye un balance de los logros y limitaciones vinculados a la ejecución del diseño propuesto que valida la trascendencia de esa lectura comprensiva de la realidad social de las personas a las cuales se dirige la acción orientadora.

Palabras claves. VIH/Sida, Orientación, teoría ecológica, estilos de vida, intervención, masculinidad.

Abstract. This article refers to the need of a comprehensive perspective of social realities to be analyzed by Counseling. An investigation-intervention developed in a group of men with HIV/AIDS in Hogar Nuestra Señora de la Esperanza in Cartago is presented. There is reference to the contextual analysis that was developed to understand the reality of people that have this virus which permitted to design an investigation-intervention methodology adjusted to the characteristics and necessities of the participants who, besides acquiring knowledge about their life style, will get benefits for their integral health. It is included a balance of the achievements and limitations related to the execution of the proposed design that validates the importance of this comprehensive perspective of the social reality of those people who this counseling action is directed to.

Keywords. VIH/AIDS, Counseling, ecological theory, life styles, intervention, masculinity.



Introducción

Los diversos contextos sociales en que se desarrolla la Orientación se caracterizan por condiciones de desigualdad, exclusión, inequidad, pobreza, entre otros, condiciones que se manifiestan de manera diferenciada según el lugar y posición que se ocupe en la estructura social y que impactan de manera significativa el desarrollo de las personas.

Realidades que demandan a la persona orientadora un alto nivel de comprensión que facilite una adecuada intervención, ajustada a las características, necesidades y particularidades de las personas en los contextos en que interactúan.

Esto implica que se trascienda la visión simplista, lineal y reduccionista, heredada del pensamiento cartesiano, que ha impregnado la ciencia moderna y por ende, las ciencias sociales, entre estas la Orientación. Dicho marco de referencia no faculta de las herramientas necesarias para hacer una lectura comprensiva, con perspectiva de complejidad, de las realidades sociales actuales y con ello, de la persona como un ser en desarrollo, dinámico e interdependiente en relación dialéctica con un entorno cambiante e incierto (Rojas, 2006).

Bajo esta consideración se ejecutó una investigación aplicada con un grupo de hombres que viven con VIH/Sida institucionalizados en el Hogar Nuestra Señora de la Esperanza en Cartago, cuyo propósito era conocer y comprender su estilo de vida y a la vez, aportar a su bienestar personal y social, mediante un proceso grupal que favoreciera su salud integral.

El posicionamiento metodológico armonizó con la consideración de los participantes en interacción dinámica con su entorno, por lo que se favoreció la toma de conciencia de su realidad personal para su transformación según sus necesidades.

Un marco explicativo para la comprensión y abordaje de las realidades sociales desde la Orientación

Para abordar de manera satisfactoria las necesidades humanas circunscritas en la dinámica política, económica y social compleja que caracteriza las sociedades contemporáneas, resulta necesario un marco de referencia integrador con el cual acercase a conocer, comprender y atender a las personas destinatarias del quehacer de la Orientación, entendiéndolas como seres en desarrollo, dinámicos e interdependientes en relación continua con su entorno.

Un marco de referencia que posibilite una visión “de ser humano físico, biológico, psíquico, antropológico, revestido de una personalidad, en constante interacción con lo cultural y lo social” (Rojas, 2006, p.250).

No solo basta la comprensión de los procesos psicológicos que caracterizan el desarrollo humano, sino se requiere una amplia comprensión de todos aquellos otros elementos del entorno que intervienen de una u otra manera en el estilo de vida de las personas y que podrían favorecer u obstaculizar su desarrollo.

Para el abordaje del grupo participante en el proceso de investigación-intervención ejecutado se hizo necesario trascender la visión médica y psicológica con que ha sido abordado el VIH/Sida, hacia una visión más contextual de esta realidad, que involucrara las diversas aristas del estilo de vida de las personas sujetas de intervención, desde una perspectiva de complejidad y que integrara ciertos fundamentos sociológicos-antropológicos para el abordaje desde la Orientación.

El desarrollo humano: la relación dialéctica persona-entorno

El VIH/Sida constituye una realidad compleja marcada por la exclusión y la discriminación social, aspectos que influyen en el desarrollo de las personas que lo padecen.

Para acercarse a la realidad de los hombres participantes del estudio fue preciso posicionarse en la comprensión de su desarrollo como proceso dinámico e interdependiente del entorno en que se ubican.

Para tal efecto se asumió la Teoría Ecológica que conceptualiza el desarrollo humano como “(...) un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1987, p.23).

Esto implicó conceptualizar a la persona en desarrollo como un todo indivisible con su entorno, relación en la cual la persona con sus percepciones y decisiones influye en el entorno y esta se ve influenciada por la estructura, la ideología y las representaciones sociales de su contexto de pertenencia.

Fue necesaria la comprensión de la relación dialéctica entre el grupo de hombres participantes con otras personas y con los contextos en que interactúan, ya que la ecología del desarrollo humano de acuerdo con Bronfenbrenner implica el estudio de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. (Bronfenbrenner, 1987, p. 40)

Para una comprensión integral del desarrollo humano se requiere un acercamiento para conocer y comprender lo que ocurre con la persona en función de los elementos constitutivos de su entorno en los diversos contextos en que interactúa, como el hogar, el trabajo, la iglesia, la política, entre otros. Elementos que fueron explorados en la intervención ejecutada, lo cual favoreció que el grupo tomara conciencia de su realidad y con base en esto, pudiese proponerse alternativas para un adecuado afrontamiento.

La Teoría Ecológica propuesta por Bronfenbrenner, involucra un modelo que propone una serie de sistemas contextuales relacionados, del más íntimo al más amplio, donde uno está contenido en el siguiente, de acuerdo con Bronfenbrenner (1987) estos son:

1. **Microsistema:** es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales en un determinado entorno, implica una relación cara a cara, por ejemplo: la familia, la escuela, iglesia.
2. **Mesosistema:** implica la interacción de diferentes microsistemas en que la persona en desarrollo participa activamente, por ejemplo: el hogar, el lugar de trabajo, iglesia, vecindario, etc. Es un sistema de microsistemas.
3. **Exosistema:** representa aquellos entornos en que la persona no participa activamente, pero que producen hechos que le afectan, como el comercio y la industria, jerarquía religiosa, sistema educativo, el gobierno, medios masivos de comunicación, la política.
4. **Macrosistema:** constituye las correspondencias en forma y contenido que existen o podrían existir entre el micro, meso y exosistema. Este se relaciona con la ideología, valores, normas y patrones institucionales de cada cultura o subcultura.

La visión dinámica del desarrollo que propone el modelo de Bronfenbrenner supone considerar en toda intervención las relaciones que la persona establece en sus contextos inmediatos como aquellas influencias que recibe de sistemas más amplios, como la política, la ideología, la cultura, la economía, entre otros.

La persona orientadora ha de considerar que todo lo que ocurre en el contexto social influye el desarrollo de las personas a las cuales dirige su accionar, por lo que no puede obviar el análisis de dichos aspectos en el abordaje de una población específica.

Para orientar al grupo de hombres participantes en el estudio fue preciso comprender que su desarrollo estaba mediado por la interacción con un entorno que los ubicaba en una posición diferenciada en la estructura social, que se traducía en una relación de exclusión y discriminación vinculada a su condición de salud, y que por ende, podría representarles algunas dificultades para su desarrollo integral.

Desde el marco ecológico, la comprensión del estilo de vida de los participantes implicó un acercamiento para conocer y comprender aspectos vinculados a la salud, lo laboral, lo económico, lo familiar, entre otros. La intervención se enfocó en que el grupo reconociera estos elementos para favorecer el adecuado afrontamiento de su estilo de vida a pesar de las circunstancias adversas que lo caracterizan.

El estilo de vida del grupo participante: la confluencia de la cultura, la ideología y la construcción social de la masculinidad

Reconocer la interdependencia persona-entorno implica tener conocimiento de ese espacio geográfico y vital en que las personas destinatarias de la acción orientadora se desarrollan.

Conlleva reconocer todos los aspectos que en él confluyen como la cultura, la ideología imperante, las relaciones de poder y la manera en que se organiza socialmente, lo cual permita “una visión de ser humano físico, biológico, psíquico, antropológico, revestido de una personalidad, en constante interacción con lo cultural y lo social”. (Rojas, 2006, p. 250)

Esta comprensión profunda de los diversos factores contextuales que concurren en el estilo de vida de las personas, supone que la intervención no sea estandarizada y homogenizada, sino ajustada a una realidad concreta con lo que la acción orientadora cobra relevancia por ser oportuna y pertinente a las necesidades que se experimentan.

Así para la intervención orientadora es oportuno realizar una lectura comprensiva de los estilos de vida de las personas que se atiende, es decir de “(...) la manera general de vivir, basada en la interacción entre la condiciones de vida, en su sentido más completo, y las pautas individuales de conducta, determinadas por factores socioculturales y características personales”. (Restrepo, 2001 en Flórez, 2007, p. 5)

Esto facilita la comprensión de elementos coyunturales y estructurales del contexto y del momento histórico en que se vive, a la vez, de aspectos individuales vinculados a las decisiones, acciones y actitudes que las personas asumen frente a estos.

Para efectos de la intervención con el grupo participante, supuso comprender sus formas particulares de vivir y de la posición que ocupan en la estructura social a partir de su condición de salud. Asimismo, la interacción constante con las demandas y exigencias del sistema social en el que se desarrollan, relacionadas con los roles y funciones que como hombres desempeñan, con los deberes y prohibiciones asociados y con las implicaciones que esto representa en términos de su bienestar integral (Lagarde, 1997).

Desde esta perspectiva, un punto de gran importancia fue comprender la posición ideológica respecto al VIH/Sida, por cuanto “(...) el contexto sociocultural es tan importante para comprender el comportamiento de un individuo o de un grupo frente a una enfermedad como la naturaleza o la gravedad de las enfermedades que les aquejan”. (Rodríguez y García, 2006, p.10)

Se logró determinar que a pesar que la conceptualización del VIH/Sida ha cambiado a través de los años por los avances científicos que favorecen las expectativas de vida de quienes lo padecen, en la actualidad la posición ideológica que pareciera seguirse asumiendo, contradice el cambio conceptual respecto al virus por la discriminación de que son objeto estas personas (Sidibé, 2009).

Hecho que se concretiza en manifestaciones caracterizadas por mitos y estereotipos, temores y ansiedades, la imagen de incurabilidad de la enfermedad, la consideración de que el orden jurídico y religioso se ha transgredido, entre otros (Aggleton, Maluwa y Parker, 2002).

Así se crea y recrea una imagen de monstruosidad que conlleva a la consideración que “el individuo estigmatizado es el monstruo, el otro al que se teme, desde esta violencia simbólica se genera la exclusión, la separación” (Rodríguez y García, 2006, p.21)

Esto supone para la persona portadora del virus el tránsito hacia un nuevo proceso socializador. Surge “condicionada por la realidad objetiva (...) con el ‘carácter’ o sello propio de la sociedad y grupo social” (Baró, 1989:118) al que ahora pertenece, al de las personas que viven con VIH/Sida; por las representaciones sociales estigmatizadoras que se construyen independientemente de su veracidad (López, 2001).

Así el diagnóstico de VIH/Sida representa para esas personas un cambio en la posición que ocupan en la estructura social. Auge y Herzlich (1983) citados en Rodríguez y García (2006) señalan que la persona que es diagnosticada como seropositiva adquiere una nueva etiqueta de la cual no puede escapar.

Con la alteración biológica que supone el virus se origina una desviación o desacreditación social marcada por la discriminación y exclusión. Hecho que se constata mediante las diversas manifestaciones de discriminación y violación de los derechos humanos de que son objeto estas personas y que en la actualidad continúan socavando la respuesta social al virus (ONUSIDA, 2002 citado en Aggleton et al, 2002; Sidibé, 2009).

Esta posición ideológica que “se manifiesta implícitamente (...) en todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva” (López, 2001, p.67), genera una posición social con respecto al virus y a las personas que viven con él que no favorece su bienestar personal.

Posición que trae consigo el juicio moral que la sociedad en su conjunto realiza y la asignación de un estatus social que se podría decir que estigmatiza, vulnerabiliza e invisibiliza a esta población y la ubica como minoritaria.

Así el saberse perteneciente a un nuevo grupo social, el de las personas con VIH/Sida, puede incidir en el bienestar y la salud integral de estas personas, debido a que su estilo de vida está marcado por las representaciones sociales estereotipadas respecto a esta enfermedad.

Otro aspecto significativo que se consideró para la intervención con el grupo participante fue el análisis de la construcción social de la masculinidad en relación con las cargas, los deberes y prohibiciones que podría representar para ellos dicha condición de salud en su estilo de vida.

En todo sistema social las tareas y las funciones que las personas desempeñan responden a un orden particular sustentado en una construcción sociocultural, que define su estilo de vida con una serie de características específicas de acuerdo con sí se es hombre o se es mujer.

Lagarde (1997, p.26) señala que “el género está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos sociales, en sus relaciones, en la política y en la cultura (...) es la categoría correspondiente al ordenamiento sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad (...) a su vez definida y significada históricamente por el orden genérico”.

Así se les atribuye a los hombres y a las mujeres una serie de características diferenciadas, como dos polos opuestos de una misma realidad (Faur, 2004) que determinan su estilo de vida a partir de su cuerpo sexuado, ya que como indica Lagarde (s.f., p. 13-14)

Se reconocen dos tipos de cuerpos diferenciados - masculino y femenino-, y sobre ellos se construyen dos modos de vida, dos tipos de sujetos de género, el hombre y la mujer (...) la especificidad sexual es fundamento de complejos modos de vida para los seres sexuados. Como si fueran atributos sexuales, se les asignan conjuntos de atributos eróticos, económicos, sociales, culturales, psicológicos y políticos.

De ahí que el estilo de vida se encuentre mediado por ese lugar, función o rol que le es asignado a partir de sus características biológicas. Imprime un sello particular a su estilo de vida, a las que se asigna una posición, unas tareas, oportunidades, prohibiciones, permisos y recursos que se naturalizan, y que les diferencia de otros sujetos.

En el caso de los hombres se espera que cumplan con una serie de atributos que les colocan en una posición de supremacía ante las mujeres e incluso ante otros hombres. De esta manera reafirman su propia identidad y su lugar en la estructura social.

Ser hombre está vinculado a poder, dominio y control del mundo y de lo que hay en éste, no sólo en el ámbito público sino también en el privado. De ahí que se le confieren poderes ilimitados, que naturalizan y validan socialmente relaciones de desigualdad, discriminación y exclusión hacia las mujeres, personas menores de edad y hacia otros hombres que no cumplen totalmente con estos atributos. De acuerdo con Campos y Salas (2002), poderes que se materializan en aspectos tales como:

- Éxito laboral
- Éxito económico
- El desafío constante del peligro
- El descuido personal
- El contar con parejas que los admiren, obedezcan y cuiden
- Con las emociones bajo control y sin mostrarlas
- Siempre listos para tener sexo, con el pene erecto, que siempre funcione.
- Dando satisfacción sexual a las mujeres, como ningún otro.
- Conductas agresivas en relación con otras personas y cosas.

Manifestaciones de una masculinidad tóxica y un estilo de vida tóxico (Sinay, 2006), poco saludable, marcado por el peligro, la sobre exigencia más allá de las propias posibilidades, capacidades, circunstancias y realidades particulares, y marcado por una desconexión consigo mismos, con sus experiencias y necesidades.

Clare (2000, p.284-285) señala que “si un hombre cree que no tiene la fuerza, el valor o el grado de perfección masculinos, es un macho castrado; es una mujer (...)”; pues, “(...) el cuerpo es el máspreciado objeto de poder en el orden de géneros (...) cada cuerpo debe ser disciplinado para fines sociales que la persona deberá hacer suyos (...)” (Lagarde, s.f., p.15).

Fines que no estarían siendo cumplidos por el grupo participante a razón de la condición de salud y las circunstancias que caracterizan su estilo de vida, lo que implica un cuestionamiento a su identidad masculina en relación con el ideal de ser hombre en el sistema patriarcal.

La condición de salud y las diversas implicaciones fisiológicas, emocionales y sociales relacionadas con el proceso de infección del virus, suponen una pérdida del poder conferido por el sólo hecho de ser hombres. Esto por no lograr reunir algunos de los atributos antes indicados para ser validados positivamente en la ejecución de su rol de género y para permanecer en el ámbito que a razón de su poder social les ha sido conferido, el ámbito público.

Este movimiento de la esfera pública a la privada se relaciona con las situaciones de desempleo, períodos de recuperación de enfermedades oportunistas, de institucionalización que experimentan. Así se evidencia un desajuste entre las demandas realizadas por la sociedad a través del estereotipo de género y las características particulares de los individuos (Fernández 1998).

Se podría pensar que estos cambios han de suponer continuas comparaciones sociales con otros grupos de hombres, con los cuales puedan tomar conciencia acerca de sí mismos y de su masculinidad (Fernández, 1998), a razón de su nuevo grupo de pertenencia y el nivel de congruencia con el rol estereotipado de género.

En la medida en que estos hombres no obtengan comparaciones positivas con respecto a la evaluación de su nivel de ejecución del estereotipo de la masculinidad, a razón de su condición de salud, pueden experimentar importantes repercusiones en su bienestar integral.

A pesar de los altos costos que lo antes mencionado puede tener para ellos, el sistema social patriarcal y el orden de género que éste establece, no tiende a dar cabida a la construcción de otras identidades masculinas.

Aquellos hombres que por una u otra circunstancia no logran alcanzar el ideal de la masculinidad patriarcal, se convierten en “(...) objeto de dominio y viven en su persona o en sus colectivos la opresión de género por no ser hombres como se debe” (Lagarde, 1997, p.80); incidiendo en su identidad personal y social por el proceso de estigmatización que trae consigo.

Goffman (1963) citado en Rodríguez y García (2006) señala que la estigmatización es un proceso en que se establecen diferenciaciones, se señala a individuos y a grupos, y esto se traduce en una violencia simbólica que inhabilita a la persona para la aceptación social, ya que se le desacredita en cuanto sea incongruente con los estereotipos acerca de cómo debe ser cierto grupo de individuos.

Así el grupo participante experimenta una doble estigmatización social relacionada con dos condiciones: primero, por la ausencia de un cambio ideológico vinculado a la actual concepción del VIH/Sida, y segundo, por el incumplimiento del estereotipo de la masculinidad patriarcal.

Aspectos que refuerzan y sostienen la discriminación y el cambio en la posición de este grupo en la estructura social, por la inflexibilidad del sistema de dar cabida a la construcción de otras masculinidades y estilos de vida.

Una metodología con perspectiva contextual para el abordaje del grupo participante

Con base en el análisis de los elementos constitutivos del estilo de vida del grupo participante, se planteó una metodología que propiciara la reflexión en torno a su realidad personal y social, que les posibilitara la búsqueda de alternativas para su afrontamiento.

Se seleccionó el paradigma naturalista-cualitativo ya que, focaliza en “(...) episodios que son ‘porciones de vida’ documentados con un lenguaje natural y que representan lo más fielmente posible cómo siente la gente, qué sabe, cómo lo conoce y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender”. (Guba, 1978, p.3 citado en Martínez, 1999, p.184)

Como se indicó anteriormente los participantes no fueron sólo objetos de información. Se vieron beneficiados por el proceso investigativo, puesto que se atendió las necesidades del grupo mediante la intervención orientadora.

Esto implicó realizar dos procesos simultáneos, razón por la cual, el enfoque de investigación debía posibilitar un proceso en dos vertientes, por un lado, la construcción de conocimiento y por el otro, a partir de dicho conocimiento contribuir al bienestar integral de los participantes desde la Orientación.

El enfoque hermenéutico-dialéctico constituye un proceso de investigación que además de obtener conocimiento busca satisfacer las necesidades del grupo informante. Articula el saber con la práctica con el fin de que los sujetos de estudio logren una transformación dialéctica de su realidad social, cultural, institucional y personal (Gurdián, 2007).

Propició en los participantes mayor comprensión de sus experiencias y de los significados asignados así como asumir la capacidad de transformación, por ser un proceso de investigación que se constituyó en un medio para mejorar la forma de ver sus realidades, pues, según este enfoque “el grupo es el que asume colectiva y solidariamente la ejecución de la investigación. Las

y los sujetos se auto-investigan. Ni ellas ni ellos son objeto de conocimiento, sino las situaciones, los fenómenos, los acontecimientos, las relaciones sociales y la estructura material y simbólica del medio o la institución” (Gurdián, 2007, p.144).

El método de investigación que posibilitó la investigación mediante la intervención orientadora sustentada en los presupuestos del enfoque hermenéutico-dialéctico fue la investigación aplicada tipo participativa.

Su propósito es “(...) por una parte producir conocimiento y acciones útiles para un grupo de personas; por otra, que la gente se empodere/capacite a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento” (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Este método favoreció un proceso de aprendizaje activo por parte del grupo como medio de transformación individual y grupal, a la vez, para comprender la condición masculina vinculada a la realidad social en estudio. Constituyó una oportunidad de maduración y crecimiento emocional para ellos pues implicó una contribución desde la Orientación a su bienestar emocional.

Con base en estos presupuestos, se construyó un prototipo de acción que se ejecutó de manera abierta y flexible tomando como punto de partida las experiencias vitales de los hombres participantes, relacionadas a su condición de salud y que podrían inhibir o facilitar su desarrollo (Lagarde, 1997).

Se exploraron los elementos que caracterizan su estilo de vida, las implicaciones personales y sociales que tiene esta condición de salud, los cambios que dicha condición ha suscitado en el estilo de vida y cómo los afrontan, así como, las negociaciones que realizan con su condición de salud y su estilo de vida, cómo propician su bienestar personal y la valoración que realizan de los recursos institucionales con que cuentan en relación a la contribución a su bienestar integral.

Como estrategia de intervención y recolección de información se utilizó las sesiones existenciales que según Naranjo (2004, p.28)

Constituyen una experiencia de grupo en la que se comparten las vivencias de cada participante, se da y se recibe retroalimentación y apoyo, lo cual permite lograr una mayor conciencia de las situaciones con el fin de solucionarlas y alcanzar un mayor crecimiento personal (...) se pretende aprovechar la experiencia real de cada participante para el crecimiento personal, para aprender a enfrentar situaciones.

Esta estrategia privilegia el contacto entre las personas participantes a partir de sus experiencias personales, para encontrar apoyo, contención, y alcanzar una nueva percepción acerca de su realidad y de sí misma frente a esta. De manera que las personas y sus experiencias son el principal recurso, y por ende asumen un rol protagónico como lo propone la metodología seleccionada.

Al tratarse de un grupo de 10 hombres adultos al que se dirigió este proceso, los principios de la andragogía, procesos educativos y de aprendizaje en la edad adulta, posibilitaron una intervención orientadora que privilegió el rol activo del grupo, la interacción entre los participantes y el trabajo a partir de sus experiencias y necesidades. Esto propició que los conocimientos construidos por ellos fueran aplicables a su propia realidad.

Se articularon dos enfoques de intervención en Orientación. Por una parte la logoterapia propuesta por Viktor Frankl, debido a que este enfoque concibe a la persona como responsable de su destino, capaz de trascenderse a sí misma y a sus circunstancias, mediante el reconocimiento de los recursos personales y sociales con que cuenta y sus conductas con base en ellos, lo que involucra su voluntad, libertad y responsabilidad para lograrlo.

Se seleccionó también el enfoque de afrontamiento propuesto por Lazarus y Folkman, que ha sido utilizado para el abordaje de las personas que viven con enfermedades crónicas, entre estas el VIH/Sida (Arrivillaga, Correa y Salazar, 2007; Maes, Leventhal y Ridder, 1996) pues hace referencia a un proceso que pretende favorecer en las personas un manejo adecuado de las situaciones que puedan resultarles estresantes o demandantes, en este caso el vivir con el virus, independientemente de que éstas cuenten con el poder para transformarlas en su totalidad.

El afrontamiento aporta un proceso cognitivo que permite movilizar la respuesta cognitiva, emocional y conductual, mediante estrategias enfocadas al manejo emocional que la persona realiza de su situación y de su resolución, de forma que en la medida de lo posible logre manejar de una manera adecuada sus circunstancias (Lazarus y Folkman, 1986).

Así se convierte en el motor que impulsa el proceso de autotrascendencia que propone la logoterapia. Esta última aporta la creencia de que la persona construye y reconstruye su destino basada en la realización de valores de actitud que le permiten trascenderse a sí misma y a su realidad.

De los presupuestos de ambos enfoques y las posibilidades que brindan para los propósitos del estudio, se concretizan los presupuestos que se seleccionaron para la intervención orientadora que sirvió como método para investigar (Frankl, 1978, 1984, 1987; Lazarus y Folkman, 1986), en un proceso grupal que giró en torno a tres momentos en cada sesión:

1. *Autoconciencia*: en esta fase se partió de una breve motivación por parte de la facilitadora-investigadora, vinculada a un eje temático por sesión acorde a los diversos ejes temáticos que se deseaba explorar, cuya finalidad era que los participantes tomaran conciencia de sus experiencias personales, relacionadas con su estilo de vida y su afrontamiento. Para lo que se utilizó la técnica del diálogo socrático, técnica que posibilitaría la consecución de uno de los aspectos básicos del proceso de afrontamiento referente a las valoraciones asociadas con lo que el individuo realmente piensa o hace en contraposición a lo que éste siempre hace o haría en determinada situación. De ésta forma se favorecería un proceso de auto-exploración que los llevaría a inferir las demandas de sentido inherentes a éstas.

2. *Valoración de la realidad y extracción de las demandas de sentido que conlleva:* se pretendió favorecer el autodistanciamiento de la realidad personal de manera que lograran mirarla con objetividad y se viera favorecida su respuesta emocional. Así podrían hacer caso omiso a los síntomas relacionados y percibir los acontecimientos en su justa dimensión. Se utilizó la técnica del diálogo socrático y la derreflexión, se trabajó de manera simultánea en las evaluaciones primarias, uno de los procesos centrales que plantea el afrontamiento que hace referencia a la valoración de la realidad como tal, con las cuales se propicia una percepción de ésta como reto-compromiso (y no como amenaza o pérdida) y con ello, se lograra extraer las demandas de sentido inherentes. Con esto se esperaba generar otro de los aspectos básicos del afrontamiento, el cambio en los pensamientos y actos frente a la realidad, con el fin de que salieran a enfrentarla con una actitud adecuada.
3. *Voluntad de sentido para afrontar el problema:* se deseaba trabajar sobre las respuestas emocionales y conductuales ante su realidad, mediante la toma de conciencia de la responsabilidad por su bienestar personal. Para tal efecto, se focalizó en las evaluaciones secundarias otro de los procesos centrales del afrontamiento. A partir del autodistanciamiento y la valoración de sus situaciones como reto-compromiso, exploraron sus recursos (personales, sociales y materiales) para hacerle frente a su realidad. Proceso que se vio complementado por la utilización de la técnica de la intención paradójica, con la que se pretendía que se enfrentaran por un instante a lo que temen, lo aceptaran anticipadamente e ironizaran. Así lograron reducir el temor expectante y los síntomas, para asumir una actitud adecuada y esperanzadora ante su realidad. A la vez se utilizaron las estrategias de afrontamiento dirigidas al problema, que contemplaban la búsqueda de alternativas, su valoración en términos de costos, beneficios y la elección de las más pertinentes.

La ejecución de este proceso de intervención posibilitó al grupo participante favorecer su bienestar integral. Constituyó una oportunidad para la toma de conciencia de su realidad personal, de los recursos de los que disponen y de sus actitudes para afrontarla de una manera adecuada.

El balance de la intervención: logros y limitaciones

Una vez ejecutado el prototipo de acción que se diseñó para el abordaje del grupo participante, se presentan los alcances que validan su pertinencia en la atención de dicha población, así como, algunas limitaciones experimentadas.

Respecto a la naturaleza del proceso este logró sus propósitos al ser percibido como un espacio en que confluyeron sus experiencias vitales, donde los participantes encontraron apoyo y contención entre sus iguales y de la orientadora.

El proceso grupal les permitió tener mayor comprensión de sí mismos mediante la apropiación de sus experiencias vinculadas a su condición de salud y estilo de vida. Así desde una perspectiva contextual lograron identificar los elementos socioculturales, políticos, económicos, ambientales y psicológicos que lo caracterizan.

También se favoreció el reconocimiento de la responsabilidad personal y las demandas de sentido que representa su estilo de vida, lograron percatarse de sus logros personales al conducirse bajo su potencial y desde su rol adulto al hacerles frente.

Aspectos que fortalecieron a los participantes para continuar realizando esfuerzos consistentes para afrontar su realidad personal como reto-compromiso, mediante la toma de decisiones adultas, que se materialicen en una respuesta cognitiva, emocional y conductual que promueva su salud y bienestar.

Al ser éste un proceso investigativo-orientador de tipo participativo, les permitió apropiarse de su realidad, analizarla, descubrir los recursos de que disponen y valorar las acciones pertinentes, logrando satisfacer sus necesidades, mediante la aplicación del conocimiento construido en las sesiones para su propio beneficio (Gurdián, 2007; Vargas, 2009; Rodríguez et al, 1996).

Así se valida la investigación aplicada con intervención orientadora, pues no sólo se construyó conocimientos que amplíen la realidad en estudio. Los participantes se beneficiaron con la aplicación de esos conocimientos a su realidad en un espacio que promovió el contacto consigo mismos al reconocerse en la experiencia de sus compañeros, la identificación de recursos y la reflexión en torno a la importancia de asumir responsabilidades para promover su salud y bienestar.

Sin embargo, asumir un rol más protagónico, en el cual fueran ellos quienes de acuerdo con sus necesidades llevaran la pauta y aplicaran los conocimientos que se construían en cada sesión para su propio bienestar (Gurdián, 2007; Vargas, 2001; Rodríguez et al, 1996; Murcia, 1992) pudo generar cierto cansancio y desinterés al percibir algunas expectativas frustradas de lo que esperaban obtener en un proceso facilitado por una profesional.

Aspecto que está relacionado con los supuestos que pudiesen tener respecto a la posición que jugarían las partes implicadas en este proceso, atribuyéndole, con base en sus experiencias previas, más protagonismo a la profesional, muy propio del trabajo grupal y su planteamiento teórico.

Consideraciones finales

Ante la complejidad de los estilos de vida de las personas, la Orientación como disciplina y profesión no puede prescindir de un análisis profundo de sus realidades y de los contextos en que estas se desarrollan.

Se requiere de un marco de referencia contextual que supere el análisis exclusivo de los procesos psicológicos para la intervención. Resulta necesario un referente teórico que permita una comprensión profunda de la realidad de la persona y su entorno, de las relaciones que en este subyacen y de los diversos elementos que lo constituyen.

La teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner representa una postura teórica que permite alcanzar dicho propósito. Faculta a la persona orientadora para comprender el desarrollo humano como un proceso dialéctico producto de la interacción de la persona en los diversos contextos de pertenencia.

La comprensión de los estilos de vida de las personas que se pretende orientar resulta necesario para su intervención. Esto implica conocer lo que ocurre en el plano económico, político, ambiental, axiológico y cultural y en contextos como la familia, la escuela, el trabajo, entre otros, que pueden favorecer u obstaculizar su desarrollo. Abordar una población en particular a expensas de un análisis comprensivo de los aspectos antes indicados puede limitar los alcances y beneficios potenciales de la intervención orientadora.

Esto conlleva a que la metodología que se proponga para el abordaje de una población en particular, favorezca en las personas participantes la toma de conciencia y la apropiación de su realidad, que considere la reflexión de sus elementos constitutivos y las relaciones que confluyen en el contexto en que se desarrollan, así como, de los recursos personales y sociales con que cuentan para un adecuado afrontamiento de los desafíos que la vida les plantea.

La investigación aplicada constituye un insumo de especial importancia para la Orientación. Es una estrategia que permite ampliar conocimientos acerca de una realidad y a la vez, que las personas participantes apliquen dicho conocimiento para favorecer su bienestar personal y social mediante la intervención orientadora.

Referencias

- Aggleton, P., Maluwa, M. y Parker, R. (2002). HIV/AIDS Stigma, Discrimination and Human Rights – A Critical Overview. En *Health and Human Rights*. Estados Unidos.
- Arrivillaga, M., Correa, D. y Salazar, I. (2007). *Psicología de la Salud: abordaje integral de la enfermedad crónica*. Colombia: Manual Moderno.
- Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder*. El Salvador: UCA Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. España: Hurope S.A.
- Campos y Salas (2002). *Aspectos teóricos y conceptuales acerca de la masculinidad*. En *Masculinidades en Centroamérica*. Costa Rica: Lara Segura editores.
- Clare, A. (2000). *Hombres: la masculinidad en crisis*. México: Taurus.
- Faur, E. (2004). *Masculinidades y desarrollo social: las relaciones de género desde las perspectivas de los hombres*. Colombia: Arango Editores.
- Fernández, J. (1998). *Género y sociedad*. España: Ediciones Pirámide.
- Flórez, L. (2007). *Psicología social de la salud*. Colombia: Editorial El Manual Moderno.

- Frankl, V. (1978). *Psicoanálisis y existencialismo: de la psicoterapia a la logoterapia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. (1984). *El hombre doliente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. (1987). *Logoterapia y análisis existencial*. España: Herder.
- Gurdián, A. (2007). *Paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Costa Rica: Print Center.
- Lagarde, M. (s.f.). *Género y poderes*. Costa Rica. EUNA.
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo*. España: Horas y horas editorial.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Ediciones Martínez Roca S.A.
- López, O. (2001). *Sociología de la educación*. Costa Rica: EUNED
- Maes, S., Leventhal, H., y Ridder, D. (1996). Coping with chronic diseases. En Zeidner, M. y Endler, N. (eds.). *Handbook of coping: Theory, research and applications*. Estados Unidos: NY Wiley. pp. 221-251
- Martínez, M. (1999). *Comportamiento Humano*. México: Trillas.
- Murcia, J. (1992). *Investigar para cambiar: un enfoque sobre investigación-acción participante*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Naranjo, M. (2004). *Enfoques humanístico-existencialistas y un modelo ecléctico*. Costa Rica: EUCR.
- Rodríguez, E. y García, N. (2006). Enfermedad y significación: Estigma y monstruosidad del VIH/Sida. En *Revista Opción*. Vol. 22 (50). pp. 9-28
- Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe: Málaga.
- Rojas, L. (2007). Reflexiones para una nueva visión de la Orientación. *Revista Ciencias de la Educación*. Disponible en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/vol1n29/art15.pdf>
- Sidibé, M. (2009). *Mensaje con motivo del Día Mundial del Sida "Acceso universal y derechos humanos"*. Recuperado de http://data.unaids.org/pub/SpeechEXD/2009/20091201_exd_wad_message_es.pdf
- Sinay, S.(2006). *La masculinidad tóxica*. Argentina: Ediciones B
- Vargas, Z.R. (1991). La investigación participativa: cómo utilizarla en Orientación. En *Revista Educación*. Vol. 15 (2). pp.103-130. Universidad de Costa Rica.
- Vargas, Z.R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. En *Revista Educación*. Vol. 33 (1). pp.153-163. Universidad de Costa Rica.

Consideraciones para un abordaje desde la biografía sexual de la persona: Educación afectiva y sexual

Dr. Manuel Arturo Fallas Vargas

Resumen. El presente documento plantea la importancia del abordaje de la educación afectiva y sexual, desde el fortalecimiento de la biografía sexual de la persona orientada¹ o que orientamos. El abordaje desde la biografía sexual se fundamenta en las bases teóricas y metodológicas del modelo de educación sexual denominado biográfico y profesional, el mismo apuesta por una posición científica de la sexualidad, una actitud abierta, el respeto a la diversidad, entre otros. Así, como la necesidad de que las personas posean mayores y mejores conocimientos sobre sexualidad, con miras a una construcción y vivencia efectiva de la misma dentro de un marco de respeto a la biografía sexual del ser humano y fundamentados en la ética relacional. Para ello se visualiza, una acción orientadora que facilite procesos de educación afectiva y sexual integral, democrática, tolerante y abierta, una educación constante y necesaria a largo de todas las etapas evolutivas del ser humano. Se reconoce que uno de los sectores profesionales llamados a realizar un abordaje educativo en esta dimensión humana es el de la Orientación. Para dicha acción, se requiere que la persona orientadora examine y fortalezca su propia formación y actitudes (revisión de su propia biografía sexual), y a partir de ese reconocimiento, brindar una respuesta orientadora conforme a las necesidades de las personas con las que trabaja en miras a las diversas biografías sexuales, esto dentro de un marco de respeto a las diversas manifestaciones afectivas y sexuales y cánones de la salud integral.

Palabras claves. Orientación, sexualidad, educación afectiva y sexual, modelo biográfico y profesional, biografía sexual.

Introducción

La persona profesional de orientación, se encuentra en buen momento para fortalecer su impacto profesional dentro del área de la educación afectiva y sexual, esto tanto por las demandas sociales que presentan los diversos grupos donde labora, que esperan una respuesta de formación, como por los nuevos programas de “Educación para la afectividad y sexualidad integral” que desarrolla el Ministerio de Educación Pública de nuestro país.

Al reconocer esta coyuntura, es fundamental que este/a profesional cuente con los saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales, que le permitan dar una respuesta acorde a la historia de vida de las personas orientadas a su cargo, con miras a una construcción y reconstrucción de su

¹ Se entiende por persona orientada, aquella que recibe un proceso de ayuda-facilitación sistemático y profesional por parte de un orientador u orientadora.

biografía sexual. Para esto, requiere entre otros aspectos realizar una lectura de las necesidades que presenta la sociedad costarricense, con la tarea a dar una respuesta orientadora pertinente, bajo una formación en sexualidad dentro de los cánones científicos, con un alto grado de significación y profesionalismo, así como una educación afectiva y sexual cimentada y libre de sesgos, tanto conceptuales como procedimentales (Fallas, Artavia y Gamboa, 2012).

Por tanto, es hora para que la persona profesional en orientación, facilite la construcción de una biografía sexual basada en una sexualidad que recupere la esencia del diálogo desde,

(...) la ternura, el respeto, el placer, feminidad, la nueva masculinidad, la diversidad afectiva y sexual, la equidad e igualdad, la sexualidad de los diversos grupo etarios, desde el derecho sexual, la responsabilidad, la ética, entre otros, elementos que caracterizan una vivencia afectiva y sexual de calidad, aspectos que de forma integral están fuertemente asociados con auto-realización personal y social. (Fallas y García, 2013, p. 9)

Orientadores y orientadoras que desde su actuar profesional, en los diversos campos laborales, fortalezcan sus conocimientos, actitudes y comportamientos, con la clara concepción que la educación afectiva y sexual debe contribuir a que la persona que se orienta, tome decisiones saludables que promuevan su bienestar propio y colectivo, desde un marco de respeto ético. Donde el orientado o la orientada se reconozca como sexuado/a (con un reconocimiento válido y adecuado) y pueda conocer los diferentes aspectos y manifestaciones de la sexualidad. Así como vivir-construir la propia biografía sexual en libertad, sin temor, con responsabilidad ética y salud, tanto en su relación presente, como futuras (López, 2005b y López, 2003). Donde el fin último de nuestro abordaje orientador sea ayudar-facilitar a las personas a vivir de forma satisfactoria y auto-realizadora de su sexualidad.

Elaboración conceptual

La persona profesional en orientación, por su compromiso con el desarrollo integral de la persona desde un punto de vista afectivo y sexual, busca que los individuos puedan contar con las herramientas necesarias para la satisfacción de sus necesidades básicas como pueden ser: a) el conocimiento de sí mismo; b) un estado de bienestar y salud integral; c) su derecho a la vivencia de su intimidad; d) al gusto y deseo de contacto físico y emocional; d) la comunicación afectiva y respetuosa; e) la seguridad emocional, afectivas y social; f) la posibilidad de dar y recibir afecto-ternura (formación de un apego seguro) (Barragán, 1989; Goldman, 2008; Lameiras, Rodríguez, Ojea y Dopeiro, 2004; Asociación Mundial de Sexología (WAS), 1999, López, Carpintero, Del Campo, Lázaro y Soriano, 2006). y; g) el amor como una expresión humana, entre dos personas, más allá de la mera conducta sexual, a lo que Amezua llama amatoria (Comité ciudadano antisida de Zamora (s. f.).

Cuando se habla de un abordaje desde el respeto a la biografía sexual de la persona que se orienta, no se debe caer en el común error (por la herencia positivista y de corrientes psicométristas que se posee) de pensar en una guía previamente establecida, la cual puede aplicarse a toda persona indiferentemente. Esto sería restar posibilidades al trabajo científico de la persona profesional en orientación y pretender encasillar la rica y diversa complejidad humana en lo referente a su sexualidad en cánones preestablecidos. Por el contrario, el abordaje de la educación afectiva y sexual, en y desde la biografía sexual, hace referencia necesariamente a desarrollar un proceso para la persona que orientamos, desde la multidimensional de la sexualidad y por tal desde el respeto a la historia de vida de la persona en el campo afectivo y sexual. Donde la sexualidad es entendida como:

(...) una dimensión fundamental del hecho de ser humano. Basada en el sexo, incluye el género, identidades de sexo y género, orientación sexual, erotismo, vínculo emocional, amor, y reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien la sexualidad puede abarcar todos estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos (Organización Mundial de la Salud, 2000, p. 8).

Como se observa la sexualidad (y por ende, biografía sexual de las personas), no es algo dado, sino que se va construyendo y tiene la característica de ser elástica, entendiendo esto por su complejidad, direcciones, funciones, sentidos o destinos, ya que la persona "(...) nace sexuada, pero cada sujeto va construyendo su sexualidad con sus modos, matices y peculiaridades". (Comité Ciudadano Antisida de Zamora, s. f., p. 17). Lo anteriormente descrito, brinda a la sexualidad, una condición de continua y dinámica elaboración. Y por otro, la idea de libertad, ya que una saludable sexualidad, se caracteriza por contar con libertad, puesto que la "(...) sexualidad pertenece al reino de la libertad" (López, 2005b).

Desde esta perspectiva, se visualiza la necesidad de un proceso orientador comprometido con la tarea del reconocimiento del derecho que tienen los seres humanos a recibir una educación afectiva y sexual que faciliten procesos para el desarrollo y crecimiento de una biografía sexual, caracterizada por la científicidad, objetividad, libertad y responsabilidad. Al hablar del primer elemento, la científicidad, responde a ese carácter científico y veraz de la información relacionada a la sexualidad, libre de cualquier tipo de manipulación o sesgo. En segundo lugar la objetividad reconoce la importancia fundamental de brindar una acción profesional imparcial, sin que medie (idealmente) la subjetividad que se origina dentro del orden moralista. La libertad como un principio del derecho que tiene toda persona de vivenciar y auto-realizarse afectiva y sexualmente, desde el respeto a la biografía sexual como un proceso de construcción y no algo

dado por la “natura”. Por último la responsabilidad, como cuarto elemento, que emerge como punto de bastión para el respeto de la otredad de los otros/as, entendida como “ (...) el respeto de culturas diferentes, el respeto al ambiente, el respeto de las generaciones presentes y futuras, el respeto de otras racionalidades y formas de pensamiento” (Beck, citado por Soto, s. f., párr. 4) y evidentemente el respeto a la construcción sexual del otro/a. Responsabilidad que emerge de la preocupación por sí mismo y la otra persona, desde un marco de la ética relacional, entendida esta, como una sucesión de principios éticos mínimos que han de velar por los derechos de la personas y que facilitan mejores relaciones interpersonales (López, 2005b y Programa Harimagüada, (sf).

Dichas características dentro de una educación afectiva y sexual, le permiten a las personas que están en un proceso de orientación los fundamentos claros para su construcción-comprensión afectiva y sexual, encontrarse consigo mismo y con los demás, compartir deseos individuales o en común, contar con la posibilidad de vivir ilusiones, compartir la intimidad y el cuerpo, en otras palabras abrirse a las demás personas. Por otro lado, constituir las relaciones desde un marco de ética relacional, implica igualmente buscar espacios para llegar a acuerdos y encuentros, cuando se produzcan desencuentros. Y contar las habilidades para resolver conflictos. Y claro está, tener la destreza de llegar a acuerdos en común con aquello que compartimos y lo que no concordamos, en otras palabras, el desarrollo de habilidades para la vida.

Otro elemento importante de considerar para el trabajo desde la biografía sexual del orientado o la orientada, es el reconocer que la sexualidad se nutre de una concepción positiva de la salud, entendida como el bienestar y promoción de la calidad de vida del individuo y de la sociedad (OMS, 2000). Donde la sexualidad se asume desde Fallas (2012),

(...) como un derecho a ser vivido y como factor de desarrollo del bienestar, dentro del concepto de salud. Así como el respeto incondicional a la diversidad sexual y a la ayuda de los sujetos a ser más libres y responsables de su salud personal-social, de igual modo en el reconocimiento a la existencia de diferentes biografías sexuales (p. 603).

Sin duda los elementos teóricos, antes expuestos llevan al lector o lectora a reconocer una educación afectiva y sexual que permita a la persona contar con los medios para esa comprensión y elaboración de su historia o biografía sexual, de manera que la educación le permite a la persona que,

(...) adquiera un conocimiento amplio y adecuado a su edad de la sexualidad, consiguiendo que acepte de forma positiva su identidad sexual, entendiendo y sintiendo las posibilidades que nos brinda ésta de placer, ternura, comunicación, afecto y procreación, para un desarrollo óptimo de su personalidad. Favoreciendo el que los/as alumnos/as, padres/madres y educadores/as puedan hablar con libertad y naturalidad. Basando las conductas sexuales en una ética relacional: sinceridad, igualdad, responsabilidad y respeto. Y adquiriendo también la capacidad de emitir juicios críticos autónomos, junto con la elaboración de un sistema de valores morales, personales y coherentes. (López, 2003b, p. 12).

Por otro lado, le permite al o la profesional de orientación, implementar dentro de su trabajo acciones para que la persona que se encuentra en un proceso orientación, pueda ir conformando en libertad y objetivamente su proyecto de vida, donde en el mismo logre visualizar su historia de vida y dentro de esta su biografía sexual, de manera que, el sí mismo sexual, se vea fortalecido en miras a lograr una calidad de vida afectiva y sexual; y por tal su autorrealización personal y social. Donde este proceso orientador impacte al individuo a lo largo de su vida en las áreas personal, social, vocacional, familiar, laboral y vinculatorio-relacionales, entre otras.

De tal manera, un/a profesional de orientación de ninguna modo podrá desestimar en su abordaje la dimensión sexual y la influencia de esta en el proceso de desarrollo vocacional, en los procesos de conocimiento de sí mismo, conocimiento del medio, toma de decisiones y de compromiso social. Que le permita al orientado/a ir conformando con claridad, naturalidad, respeto, criticidad y con un juicio autónomo vinculados desde sus valores morales, personales y sociales su biografía o historia sexual. Entendida esta por quien escribe, como todos aquellos saberes, actitudes, actuaciones, experiencias, valores, decisiones, etc. que a lo largo de la vida de una persona, van integrando y constituyéndose desde un punto de vista afectivo y sexual.

He ahí la importancia que tiene el reconocimiento de la experiencia y conformación de la vida afectiva y sexual de una persona, durante el transcurso de las diversas etapas evolutivas (prenatal, infancia, niñez, adolescencia, juventud, vida adulta y adultez mayor, para el abordaje de una orientación efectiva e integral que potencialice la biografía sexual.

Abordaje orientador desde la biografía sexual: Modelo educativo

El abordaje orientador desde la biografía sexual, se fundamenta, dentro del Modelo de educación sexual denominado biográfico y profesional (López, 2005). Este modelo deja de lado, a aquellos otros modelos de educación de tipo moralistas que han pretendido y pretenden regular moralmente la vida sexual de las personas; o frente a aquellos otros que lo único que persiguen es que la sexualidad no sea motivo de enfermedad, basándose de este modo en una concepción reduccionista de la salud. Igualmente aquel que visualiza la sexualidad y su educación como un problema de revolución socioeconómica (López, 2005b y López, 2003). Un valor agregado en el modelo biográfico y profesional, es que incorpora dentro de sus fundamentos, aspectos de los modelos educativos, señalados anteriormente (modelo de riesgo, modelo moral y modelo revolucionario), aspectos que se ubican dentro del orden cognitivo, ético, legal y procedimental, entre otros, a saber: a) la necesidad de la fundamentación científica en el actuar profesional, sin sesgos, ni barreras, y el principio de neutralidad moral, sin matices, ni responder a ninguna ideología. b) la importancia del trabajo con los/as integrantes de la familia (desde un sentido amplio de la palabra), y el valor de la ética dentro del actuar relacional y sus vínculos y; c) el reconocimientos del derecho a la vivencia sexual de todos y todas, respectivamente.

Su base conceptual parte de una idea positiva de la salud (ampliamente relacionada con el concepto de salud de la OMS, 2000), entendida como el bienestar y promoción de la calidad

de vida del individuo y la sociedad. Comulgando, desde la perspectiva de quien escribe, con el concepto de promoción de la salud, entendida como “(...) el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud para mejorarla.” (Sapag y Kawachi, 2007, p. 141). Desde esta perspectiva, la sexualidad se reconoce como un derecho a ser vivida y como factor de bienestar (de salud), así como el respeto incondicional a la diversidad sexual y a la ayuda de los sujetos a ser más libres y responsables en la promoción del bienestar personal-social, de igual modo en el reconocimiento a la existencia de diferentes biografías sexuales. Hablamos aquí, del derecho a contar con una construcción saludable de la biografía sexual de las personas con las que trabaja la persona profesional de orientación.

Los esfuerzos de los/as profesionales en orientación deben dirigirse al logro de facilitar el bienestar desde la biografía de cada ser humano. Donde se hagan realidad concreta los objetivos que busca el modelo educativo en cuestión a saber, el promocionar la aceptación positiva de la propia identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos científicos y habilidades sobre las diversas posibilidades de la sexualidad en cada etapa evolutiva. Además, busca el aprendizaje del orientado u orientada para la toma de decisiones pertinentes, comunicación y, por ende comunicación íntima y habilidades sociales (López, 2005b). Es por esto que la sexualidad como dimensión de la persona posee múltiples posibilidades: placer, comunicación, fecundidad, vínculos afectivos, caricias, entre otros., adquisición de actitudes erotofílicas y tolerantes, así como la adquisición de una ética relacional básica (ética del conocimiento, del placer compartido, de la igualdad, de la lealtad, de la salud frente a los riesgos, etc.) que permita las relaciones interpersonales de calidad (López, 2005a y Programa Harimaguada, s. f.).

Donde esta construcción de vida, se respalda desde el modelo de las diversas normativas nacionales e internacionales sobre la educación afectiva y sexual, derechos humanos (Organización de las Naciones Unidas, [sf]) y derechos sexuales (Federación Española de Sociedades de Sexología, 1997). Desde esta perspectiva, la educación afectiva y sexual, debe ser comprendida en el marco de los derechos humanos. Por tal, el recibir “(...) una educación para la sexualidad de calidad y con bases científicas es un Derecho Humano, universal e inalienable de todo individuo y, por lo mismo, es específicamente de sus derechos sexuales” (Asociación Internacional de Médicos en el Cuidado del SIDA, 2011, p. 1).

Abordaje desde la biografía sexual: Rol de la persona profesional en orientación

Después de visualizar de forma general, los aportes que le brinda a la persona que orientamos el trabajo desde el modelo en cuestión, es tiempo de profundizar en el trabajo orientador desde este posicionamiento teórico y metodológico. Un o una orientador/a que desea realizar un abordaje profesional desde la biografía sexual de sus orientados/as (indiferente dentro de la población con la que trabaja), es necesariamente recomendable que desarrolle una actitud de aprendiente, ya que:

- a) En primera instancia debe realizar una introspección personal mediatizada por un autoanálisis, sobre su propia concepción de sexualidad, sus actitudes hacia la sexualidad y las bases de su propia biografía sexual y el reconocimiento de los modelos educativos en los que fundamenta dicha construcción. Todo esto, con la perspectiva de revisar su cosmovisión de sexualidad, y valorar si corresponde a la realidad científica, objetiva y si cuenta con los recursos teóricos, actitudinales y metodológicos para dar una respuesta profesional a las demandas de la diversidad afectiva y sexual de sus orientados/as. Y así, (si es necesario) darse a la tarea de reconstruir y construirse bajo los nuevos paradigmas de una sexualidad y su respectiva educación, que responda a las demandas de la diversas poblaciones en los numerosos campos laborales (infancia, niñez, adolescencia, adultez, adultez mayor) y comunidades con la cuales labora. Se habla aquí entonces de un principio de evaluación contante de la propia educación sexual y las actitudes hacia la sexualidad y la educación-orientación de la persona orientadora.
- b) Después de este proceso ético-profesional de reconocimiento de su aprendizaje de la sexualidad, este/a profesional debe contar con un claro y profundo conocimiento de la teoría sobre sexualidad en las diversas etapas evolutivas enmarcadas bajo una concepción positiva y multidimensional de la sexualidad, esto le permitirá un posicionamiento y actuación caracterizada por la científicidad bajo la realidad y objetividad rigurosa. Hablamos en este caso, del principio de actualización teórica constante como elemento característico del o la profesional en orientación.
- c) Otro aspecto clave, es el reconocimiento-valoración de sus actitudes actuales hacia la sexualidad y su educación, ya que es posible que el o la orientadora posea actitudes favorables para la sexualidad, pero no las tenga para brindar una educación afectiva y sexual (Fallas, 2010). Para luego con este ejercicio reflexivo-ético-profesional, pueda darse a la tarea de, desarrollar o incrementar las actitudes erotofílicas (Fischer; Byrne y White, 1988), entendidas como los:

(...) extremos de una actitud o rasgo de la personalidad, relativamente estable, que hace referencia a la forma en que las personas reaccionan ante los estímulos sexuales. Esta reacción se sitúa a lo largo del continuo erotofobia-erotofilia (...). Es la forma en que una persona tiende a evaluar, sentir y actuar ante los estímulos sexuales externos o internos. Se trata, en palabras de los propios autores, de una “disposición a evaluar y responder a los estímulos sexuales común grado predecible más o menos positivo o negativo de afecto. (López y Fuertes, 2001, p. 28).

Se observa aquí, el principio de evaluación de la estructura de las actitudes de la persona profesional en orientación, sobre lo que pienso, siento y actúo en relación a la sexualidad y su educación, análisis clave para un abordaje desde y en la biografía sexual.

Una vez, que la persona orientadora pueda dar respuesta a lo señalado anteriormente, caracterizada por su condición de permanente dinámica y renovación, este/a profesional debe conocer tres roles fundamentales que señala el modelo biográfico y profesional, los cuales fueron adaptados para la acción profesional del colectivo orientador por quien escribe este documento, y que impactan en la construcción de la biografía sexual dentro de un marco de educación afectiva y sexual. Es por ello, que el orientador u orientadora debe visualizar y promocionar según las demandas del grupo etario y organización donde ejerza su práctica profesional.

Este modelo fundamenta tres roles en el proceso de la educación sexual, dirigidos a:

- a. **Persona que recibe orientación**, se concibe como sujeto y objeto de derecho y responsabilidad de sus decisiones, el cual debe ser libre de desarrollar su propia biografía personal sexual. “(...) se visualiza a la persona desde una concepción integral del ser sexual, la cual asume tres aspectos fundamentales: la libertad, la autonomía y la responsabilidad de la persona” (Fallas, 2012, p. 606). Una persona que requiere un proceso de formación-orientación sobre la vivencia efectiva y sexual, que le permita un conocimiento de sí mismo, un conocimiento del medio, que esto lo guíe a una toma de decisiones responsables y con una clara conciencia del compromiso social desde un plano ético relacional sobre la sexualidad. En otras palabras que dicho proceso orientador le permita a la persona autorealizarse y ser feliz.
- b. **Madre, padre, en sí la familia** desde un sentido amplio del concepto. La cual debe atender el derecho de la educación de sus hijos e hijas o miembros de su familia y desde un punto de vista extendido de toda persona que integra este grupo social. La familia debe de responder con honestidad y objetividad científica las consultas que hace las personas que la integran, especialmente las menores de edad. Además, una función fundamental es el de brindar apoyo emocional, basados en el establecimiento de vínculos ricos en afectividad, en amor, ternura, y la construcción inicial de todo un sistema de apego saludable que impacta las relaciones interpersonales y la vida en pareja (Gómez, 2009 y López, 2005b), entre otros. Así, como ser referente de modelos relacionales: comunicación verbal y no verbal, trato igualitario y respetuoso entre géneros y del mismo sexo, convivencia, entre otras (López, 2005a).
- c. **Rol de la persona profesional en Orientación**. El o la profesional en orientación, sin duda alguna para poder desarrollar de forma altamente satisfactoria el abordaje de sus orientados/as dentro del marco de la biografía sexual, se compromete a ir construyéndose críticamente por medio de la observación, reflexión e investigación, etc. su práctica orientadora cotidiana (Programa Harimaguada, 1994). Es necesario que se convierta en mediador/a o facilitador/a de procesos educativos y se visualice como un promotor de la salud, en este caso de la salud sexual dentro de la biografía sexual la persona con la que trabajamos. Aspecto de promoción de la salud, como

parte de la relación profesional señalada en el código de ética de la National Career Development Association, citado por Sobrado y Cortés (2009). Este/a profesional, no debe olvidar su dimensión como ser humano, por tal debe visualizar como sujeto y objeto de derecho es responsable de sus decisiones, libre de desarrollar su propia biografía sexual. El orientador o la orientadora debe concebir a la persona orientada, desde una concepción integral del ser sexual, la cual asume tres aspectos fundamentales: la libertad, la autonomía y la responsabilidad de la persona.

Sin duda alguna como se ha señalado en esta ponencia, la actuación del orientador/a desde este modelo educativo, incita al profesional a vivir un proceso de reconocimiento de su biografía sexual (historia, actitudes, creencias, experiencias, etc.). De manera, que cuando se facilite o asesore el proceso de la educación afectiva y sexual, dicho profesional no parta o utilice como referente su propia biografía y modelo educativo sexual en sus procesos de enseñanza y orientación. Desde este sentido la persona profesional de orientación requiere transformarse en mediador-facilitador de tres grandes aspectos, a saber un profesional que logre: “Evaluar el grado de salud y sus posibilidades de mejora; ofrecer información y poner a disposición conocimientos; prestar las ayudas” (López, 2005a, p. 81). Pero siempre con la clara idea de que es el individuo quien tiene que tomar la decisión sobre su vida sexual y sus posibilidades.

Desde esta perspectiva, el o la profesional en orientación señala posibilidades, recomienda acciones, brinda opciones a acorde con los parámetros de salud y salud sexual, pero la última palabra la tiene la persona que recibe el proceso de orientación, que al ser conocedor de las diversas posibilidades y acciones, elije de forma responsable. En otras palabras, es un mediador por excelencia que respeta la dignidad de la persona, ayuda a la persona brindándole conocimientos y fortaleciendo actitudes erotofílicas, entre otros, que le permitan tener las bases pertinentes para realizar una construcción de su biografía sexual, haciendo una lectura adecuado del contexto diverso que se le abre y con esto logre una construcción que le posibilite el logro del bienestar personal y social, estamos hablando de calidad de vida en un marco de realización afectiva y sexual.

Aunado a lo anterior, la labor orientadora desde el abordaje de la biografía sexual y su vivencia efectiva retoma una dimensión altamente educativa, que impacta la construcción del sí mismo sexual, dentro de un marco de salud (salud sexual), que incidirá sin duda alguna en la construcción de su proyecto de vida saludables desde un sentido del desarrollo personal, familiar, social, sexual, vocacional y laboral. Este accionar orientador resume y complementa lo señalado anteriormente en la Figura 1

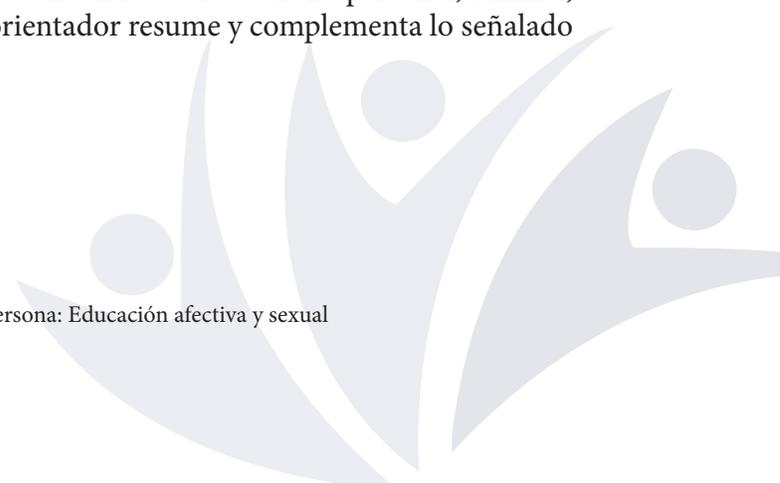




Figura 1. Abordaje orientador para fortalecer la biografía sexual de la persona orientada desde el modelo biográfico y profesional

Nota: Elaboración propia, con base a López, 2005b.

En la figura 1, se puede observar al o la profesional en orientación como mediador/a entre la persona, el bienestar personal social y la diversidad entendida esta última como “(...) una característica natural de la condición humana” (Sobrado y Cortés, 2009, p. 162). Donde la educación afectiva y sexual conducirá al desarrollo de una biografía sexual en y desde un contexto saludable. Para ello, este/a profesional en cuestión, debe ser consciente de sus creencias, opiniones personales, y donde su práctica profesional debe ser caracterizada por la evaluación constante de la persona que se orienta, con miras a facilitar procesos de ayuda claros y pertinentes, basados en saberes objetivos y procesos metodológicos pertinentes según el momento evolutivo y demandas de la persona, todo esto con una mediación desde la inteligencia emocional del o la profesional. Esto permitirá que el colectivo orientador facilite los medios necesarios para que el orientado/a logre construir y fortalecer su biografía sexual, en la cual se implican elementos fundamentales desde un punto bio-psico-socio-cultural, con miras a la construcción de una biografía o historia afectiva y sexual, que le permita como resultado último su autorrealización personal y social (en otras palabras un estado de bienestar y felicidad), esto entendido por quien escribe, como un derecho universal de toda persona.

Sobre lo señalado, el abordaje orientador desde la biografía sexual, dentro de la educación afectiva sexual, contribuirá a la persona orientada a: a) Construir su historia sexual, fundamenta

en un bagaje científico; b) bajo la creación y desarrollo de actitudes positivas hacia la sexualidad y su vivencia, de manera que desarrolle habilidades para la comprensión de la diferencia y su respeto; c) Conocedor de donde buscar información o profesionales de ayuda para su formación en materia afectiva y sexual, libre de estereotipos y aprendizajes con énfasis patriarcales; d) Conocedores y practicantes en cultivo de una ética relacional, que permite una vinculación afectiva y efectiva con las diversas personas que encontrará y que de una u otra manera, serán significativas; e) Desarrollar las bases para desde la etapa evolutiva en que se encuentre, vivir desde un marco de responsabilidad y conductas saludables, las diversas posibilidades de la sexualidad; f) Se asuman positivamente como un ser sexuado y coexista esta, de manera saludable, permitiéndole entablar firmes relaciones interpersonales y no discriminatorias, ni sexistas.

Como se puede reconocer, la labor orientadora dentro del ámbito de la educación afectiva y sexual incidiendo en la biografía sexual, proporciona que este tipo de educación, facilite que el orientado o la orientada elabore un conocimiento fundamental para la construcción de su propia sexualidad (su yo sexual). Esto permitirá una educación-orientación afectiva y sexual, consolidada en y para el respeto a los derechos humanos y derechos sexuales, bajo una perspectiva científica y profesional, desde el marco de una actitud orientadora erotofílica y resguardada desde una ética relacional. Tornándose este accionar profesional en la construcción de una sociedad respetuosa de los principios democráticos, de la paz, la equidad, la libertad, la el respeto a la diferencia, la solidaridad y el compromiso social, en torno a una vivencia de la diversidad afectiva y sexual saludable de cada una de las biografías sexuales de nuestros y nuestras orientados/as.

Conclusiones

Después de comentar una serie de aspectos que permiten reflexionar sobre el abordaje de educación afectiva y sexual, tomando en consideración la construcción de la biografía sexual de la persona orientada, se podría señalar las siguientes conclusiones:

- No existe duda, que el trabajo orientador en el fortalecimiento de la construcción de la biografía sexual de la persona orientada, debe tener como principio “sine qua non”, una base de conocimientos científicos y profesionales. Unido a una actitud profesional positiva ante la sexualidad y la educación afectiva y sexual, e impregnado en una máxima de vida, relacionada con los procesos vinculatorios desde el marco de una ética relacional. Todo esto, bajo un principio profesional de un abordaje desde las características y necesidades del orientado/a, y no desde las condiciones propias del profesional en orientación.
- La construcción de la biografía sexual de una persona, tiene su génesis desde los procesos prenatales, cuando al individuo, incluso sin nacer, se le asigna un estilo de vida (expectativas, sueños, roles, identidad, valores y decisiones vocacionales-laborales). Por lo tanto, el accionar profesional en el proceso de mediación orientador, requiere por

un lado, considerar todas las etapas evolutivas del ser humano en su ayuda profesional. Y por otro, contribuir a que sus orientados/as, expresen, sientan y vivan de manera responsable y saludable las diversas posibilidades de la vivencia afectiva y sexual.

- Un aspecto clave, dentro del actuar profesional del orientador/a, es lograr que la persona orientada, se asuma como un ser sexuado de una forma positiva, vivan su sexualidad de manera plena y responsable.
- Todo este proceso de formación enmarcado dentro del fortalecimiento de la biografía sexual de las personas que orientamos (persona orientada, familia, fuerzas vivas de la comunidad, otros profesionales) se explica por medio de procesos continuos de enseñanza y aprendizaje y de asesoramiento, desarrollados por el colectivo orientador de forma disciplinaria, interdisciplinaria e intradisciplinaria.
- El trabajo en el fortalecimiento de la biografía sexual de la persona, debe partir desde la cosmovisión profesional de que es la persona orientada, quien debe construir su propia vivencia de la sexualidad, el papel del profesional o la profesional en orientación no puede ser otro que el de mediador/a-facilitador/a entre los contenidos de la educación afectiva y sexual, los criterios de salud, la diversidad y la construcción de su propia biografía.
- El que el o la profesional de orientación, realice su acción desde el abordaje de la biografía sexual de las personas que se orienta, proyecta a este colectivo profesional como un gremio que aboga por el cambio desde la práctica en materia de educación afectiva y sexual. A su vez, subraya su compromiso en ser un crítico activo en pro de mejorar la legislación vigente en materia de la sexualidad y su educación.
- El trabajo orientador desde la biografía sexual de la persona, fundamentado en el modelo de educación sexual expuesto, a criterio del autor de este documento, resulta armonioso con el actuar orientador en un país como Costa Rica, enmarcado en una larga tradición democrática y que promulga el respeto a la condición humana y a su desarrollo óptimo dentro de su calidad de vida, donde la vivencia de la sexualidad en múltiples manifestaciones, es parte de este desarrollo y autorrealización buscada.
- El actuar orientador desde lo señalado anteriormente, se cristaliza en un recurso primordial para dar una respuesta asertiva en la promoción de la salud y dentro de esta, la salud sexual, dentro de un principio que siempre ha guiado y distinguido la Orientación como disciplina: el derecho de las personas a su autorrealización y, en este caso, el derecho de los seres humanos sin importar la orientación del deseo, su condición civil, discapacidad y etapa evolutiva, al disfrute de la vivencia afectiva y sexual como parte de su bienestar integral (Fallas, 2010).

Recomendaciones

Dentro de un marco de recomendaciones desde la coyuntura teórica y educativa expresada en el abordaje en miras al fortalecimiento la biografía sexual de la persona que se orienta, se señalan:

- Que el colectivo orientador, desde el ámbito laboral donde se desempeñe, establezca acciones encaminadas a la educación afectiva y sexual, tome en consideración el respeto y fortalecimiento de la biografía sexual. Para ello, se requiere que dicho colectivo se vea envuelto en un proceso de educación continua, donde se revisen los aprendizajes previos, reconozcan nuevos conocimientos, evalúe sus actitudes y procesos metodológicos que respondan a las demandas de las diversas historias de vida.
- Es necesario que el colectivo orientador reconozca el impacto en la autorrealización personal-social y por ende en su calidad de vida, que tiene la biografía sexual de la persona, ya que la misma podría repercutir en la toma de decisiones, entre ellas: educativas, vocacionales, laborales, familiares, relacionales, así como en desarrollo de estilos de vida saludable.
- Es fundamental que las personas profesionales en orientación, al trabajar desde la biografía sexual de la persona, reconozca el principio de respeto a la diversidad afectiva y sexual, donde se visualice esta realidad, como parte de la naturaleza de los seres humanos, ya que la diversidad (en todas sus manifestaciones), no debe estimarse como un déficit a corregir.
- El colectivo Orientador debe visualizar la educación afectiva y sexual y, por tal el abordaje de la biografía sexual de la persona, en cada uno de las etapas evolutivas, ya que la sexualidad es una dimensión que acompaña al ser humano desde la etapa prenatal hasta la muerte.
- La Educación afectiva y sexual y el trabajo desde la biografía sexual de la persona, requiere ser abordada, no de manera aislada, sino desde procesos continuos de información y formación, de enseñanza y aprendizaje, involucrando necesariamente un trabajo colaborativos entre diversos profesionales de ayuda.
- Se reconoce la importancia del trabajo orientador dirigido a la familia, como primera responsable de la educación sexual de sus miembros (no importando la edad), una acción orientadora debe sin duda partir de la información, capacitación y formación a este grupo social, ya que es en la familia donde se generan procesos fundamentales de aprendizaje relacionados con vinculación y el sistema relacional, de apego e impronta, que marcan la vida afectiva y sexual dentro de la biografía sexual de la persona.
- Es necesario un cambio de conceptualización sobre el para qué y por qué, se brinda educación afectiva y sexual, con miras a brindar una formación para la vida, la intimidad, el disfrute, la equidad, el respeto y la responsabilidad, en otras palabras, para la autorrealización, no segregándola a factores de prevención (Infecciones de Transmisión Sexual o embarazo no



deseado), ya que verla desde esta posición sería continuar con cánones desde una perspectiva patriarcal y no confiándole a la sexualidad y su educación, el principio de liberador que debe caracterizar a la educación y por ende a la educación afectiva y sexual.

Referencias

- Asociación Internacional de Médicos en el Cuidado del SIDA. (2011). Educación para la sexualidad con bases científicas: Documento de consenso de Madrid. Recomendaciones de un grupo internacional de expertos. Recuperado de http://www.espiralesci.es/wpcontent/uploads/Educacion_sexualidad.pdf
- Asociación Mundial de Sexología (WAS). (1999). *Declaración de los derechos sexuales*. Versión revisada y aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, celebrada el Hong Kong, República China. Recuperada de http://www.wordsexology/about_sexualrights_spanish.asp.
- Barragán, F. (1989). Programa de educación afectivo sexual [Recurso electrónico]: Educación. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia: Instituto Andaluz de la Mujer, D.L.
- Comité ciudadano antisida de Zamora. (s.f). Educación para la salud. Educación afectiva-sexual para adolescentes. España: Comité AntiSida de Zamora.
- Fallas, M. (2010). Educación afectiva y sexual: Programa de formación docente de secundaria. (Tesis doctoral). Salamanca: Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Salamanca.
- Fallas, M; Artavia, C y Gamboa, A. (2012). Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista Electrónica Educare*, Vol 16, Especial, 53-71
- Fallas, M. (2012). Modelo Biográfico y Profesional: una respuesta de abordaje de la educación afectiva y sexual en Costa Rica. Congreso Iberoamericano de Pedagogía (CIP). San José: CIDE-Educología. Universidad Nacional.
- Fallas, M y García, A. (2013). Consideraciones para el abordaje de una educación afectiva y sexual integral desde la perspectiva cultural centroamericana. Memoria del Annual Education Across The Americas Conference. Columbia University. USA. (p. 9).
- Federación Española de Sociedades de Sexología. (1997). Declaración del 13.º Congreso Mundial de Sexología, Valencia, España. Revisada y aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (WAS) el 26 de agosto de 1999 en el XV Congreso Mundial de Sexología, Hong Kong, República Popular China. Recuperado de <http://www.fess.org.es/derechos-sexuales.php>
- Fisher, W.A.; Byrne, D. y White, L.A. (1988). Erotophobia-Erotophilia as a dimension of personality. *Journal of Sex Research*, 25:123-151.

- Fuertes, A y López, F. (2001). *Para comprender la sexualidad*. Pamplona-Navarra: Verbo Divino.
- Goldman, J. (2008). Responding to parental objections to school sexuality education: a selection of 12 objections [Responder a objeciones parentales a escuela de educación de la sexualidad: una selección de 12 objeciones]. *Sex education*, 8 (4), 415-438.
- Gómez, J. (2009). *Apego y sexualidad. Entre el vínculo afectivo y el deseo sexual*. Madrid: Alianza.
- Lameiras, M; Rodríguez, Y; Ojea, M y Dopereiro, M. (2004). *Programa Agarismos: Coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual*. Madrid: Pirámide.
- López, F. (2005a). *La educación sexual de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- López, F. (2005b). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, N. (2003). *Curso de educación afectivo-sexual*. A Coruña: Netbiblo.SL.
- López, F; Carpintero, E; Del Campo, A; Lázaro, S Y Soriano, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: PIRÁMIDE.
- Organización de la Naciones Unidas (ONU). (s. f.). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperada de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organización Mundial de la Salud. (2000). *Informe sobre la salud del mundo*. Documento recuperado <http://www.who.int/whr/2000/es/>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización Mundial de la Salud (OMS) y Asociación Mundial de Sexología. (2000). *Promoción de la salud sexual: Recomendación para la acción*. En reunión de consulta regional convocada por Organización Panamericana de Salud (OPS), Organización Mundial de la Salud (OMS) y Asociación Mundial de Sexología (WAS), Antigua Guatemala, Guatemala. Recuperada de <http://www2.hu-berlin.de/sexology/GESUND/ARCHIV/SPANISCH/SALUD.HTM>
- Programa Harimaguada. (s. f.). *Sexpresan (DC)*. España: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.
- Programa Harimaguada. (1994). *Guía didáctica del profesorado*. España: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.
- Sapag, J y Kawachi, I. (2007). Capital social y promoción de la salud en América Latina. *Revista Saúde Pública*, 41(1):139-149.
- Sobrado, L y Cortés, A (Coords). (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva, L.S.
- Soto, W. (s. f.). La “otredad del otro” y el cosmopolitismo como ejes transversales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales. (Ponencia) durante la semana de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional

Replanteamiento del proyecto de vida de los privados de libertad

Licda. Iliana Cubillo Elizondo
M.Ed. Cindy Artavia Aguilar

Resumen. Esta ponencia tiene como fin profundizar en la investigación realizada en el Centro de Atención Semi-institucional San Luis (CASI) que analizó los factores socioemocionales que inciden en el replanteamiento del proyecto de vida de los privados de libertad. El tipo de estudio que se utilizó fue el paradigma positivista y de enfoque cuantitativo. Entre la literatura más importante se destacan los siguientes autores: Zuccardi (2008), Mézerville (2004), Maslow citado por Martínez (2003), Pereira (2012), Alvarado, Barrantes, Cerdas y Guevara (2004), Hernández, Fernández y Baptista (2006). La ponencia pretende desmitificar creencias y abrir espacios de sensibilización a la sociedad con respeto a la población privada de libertad, se recomienda a los presentes y futuros profesionales de la disciplina de Orientación, dirigir un proyecto sobre inteligencia emocional e investigar el perfil de la familia durante la niñez de los privados de libertad y la relación con su delito.

Palabras claves. Privados de libertad, orientación, replanteamiento del proyecto de vida.

Introducción

Las personas privadas de libertad han sido objeto de estudio de diversas disciplinas incluyendo la Orientación por parte de universidades tales como Universidad Nacional (UNA), Universidad de Costa Rica (UCR) y Universidad Católica, a pesar de ello no se ha incluido el tema de proyecto de vida ni su replanteamiento, el término más cercano ha sido el sentido de vida.

Se exploran los elementos del sentido de vida en la experiencia de privación de libertad, se desprende del estudio que la mayoría de los participantes, a pesar de las adversidades que enfrentan a diario, encuentran recursos externos e internos con los cuales mantenerse en pie principalmente ante la visualización de un por qué vivir. Por último, se analizaron los elementos del sentido de vida a partir de la experiencia de los participantes, descubriéndose cómo la prisionalización generó en la mayoría de los sujetos una mayor conciencia de su libertad y responsabilidad con ellos mismos y su sentido de vida.

Por tanto, podemos afirmar que hoy en día el profesional en Orientación cumple un papel fundamental en la sociedad, considerando que el objeto de estudio de esta disciplina es el ser humano, valorándolo en un proceso biopsicosociocultural, gracias a esta perspectiva la Orientación facilita el desarrollo integral de las personas en su contexto social y cultural.

Desde la disciplina de Orientación que se caracteriza por ser preventiva, es necesario llevar a cabo investigaciones, propuestas y proyectos que permitan indagar a personas privadas de libertad, para obtener hallazgos en cuanto a las necesidades y realidades de dicha población y así puedan dar luz y guía a nuevas investigaciones y proyectos, en busca de la autorrealización de los individuos.

El ser humano necesita de apoyo para mantenerse incentivado mediante mecanismos que le permitan poner en práctica sus capacidades personales y desarrollar habilidades y competencias que le ayuden a replantear su proyecto de vida; esto es alcanzable si se trabaja en equipo bajo una misma visión, pero no sin el apoyo, acompañamiento y disposición de las autoridades y funcionarios del Ministerio de Justicia y de los aportes que la Orientación como disciplina pueda brindar.

Marco teórico

Historia del sistema Penitenciario Costarricense

El sistema penitenciario de Costa Rica a través de la historia ha sufrido cambios importantes, que poco a poco se han encargado de conformar la evolución existente hasta el momento en cuanto a su funcionamiento. Sobre la base de las consideraciones anteriores, el concepto de privado de libertad se ha actualizado, ya que se considera a la persona como un ser integral que goza de derechos y deberes, los cuales procuran un bienestar durante su proceso o estadía en la cárcel.

Poco a poco se fueron modificando las formas de corrección hacia los privados de libertad, ya que se les fue brindando la oportunidad de cambio y se les reforzaba sus nuevas conductas con el beneficio de la aplicación de las etapas establecidas.

No obstante, las condiciones económicas y sociales del país a través del tiempo también se transformaron, perjudicando así a diferentes instituciones y entre ellas se vio afectado el, durante los años de 1980 y 1991 debido a dichas condiciones. sistema penitenciario Martínez y García (2005).

Los privados de libertad

En la fase de ingreso del privado de libertad a nivel Institucional, se realiza una serie de valoraciones, establecidas en el artículo 13 del Reglamento Técnico del Sistema Penitenciario (2007) "...las acciones básicas del ingreso son: verificación de la igualdad del acto, clasificación y ubicación, valoración del estado de salud, puesta en consentimiento de deberes y derechos, este proceso tendrá como producto para la población indiciada, la definición del Plan de Acciones inmediatas" (p. 3). Después de que se realiza esta fase se pone en práctica el Plan de Atención Técnica establecida por el Centro Penitenciario.

Los procesos de atención técnica tienen como finalidad desarrollar las habilidades y destrezas para la vida, mediante la ejecución de módulos de distintas temáticas como procesos de ayuda que beneficien la integralidad de la persona, estos procesos son realizados por los profesionales de las distintas áreas que integran el centro. Las temáticas a tratar dependerán del delito o falta del privado de libertad.

Una vez que el privado de libertad esté ubicado en la institución se da la clasificación en un Programa, Centro o Ámbito, misma que se realiza como resultado del análisis de sus circunstancias jurídicas, personales, sociales, de seguridad y su capacidad de convivencia, lo que significa que se le iniciará un seguimiento y valoraciones por parte del Consejo Técnico Interdisciplinario, el cual está conformado por las áreas de Orientación, Trabajo Social, Psicología, Derecho, Jefatura de seguridad y por el Director o Directora del Centro. En a partir del plan Técnicos donde los profesionales en Orientación inician con la implementación de las redes de apoyo, las relaciones interpersonales, el trabajo con autoestima, motivación entre otros.

Redes de Apoyo

Las redes de apoyo son de suma importancia para las personas, ya que estas generan un impacto significativo en la vida y decisiones que los privados puedan tomar. Contar con personas e instituciones dispuestas a brindar sostén y ayuda a los privados, se convierte en un hecho y este en una oportunidad para la persona, pues el privado puede percibir que existen intenciones positivas hacia él y que esas redes de apoyo confían en ellos. Según Zuccardi (2008), una red de apoyo es "...un conjunto estructurado y sistemático de personas, medios, compañías de comunicación y servicios distribuidos en establecimientos e instalaciones en varios lugares, encaminados a brindar un sostenimiento de la población más vulnerable" (p. 15).

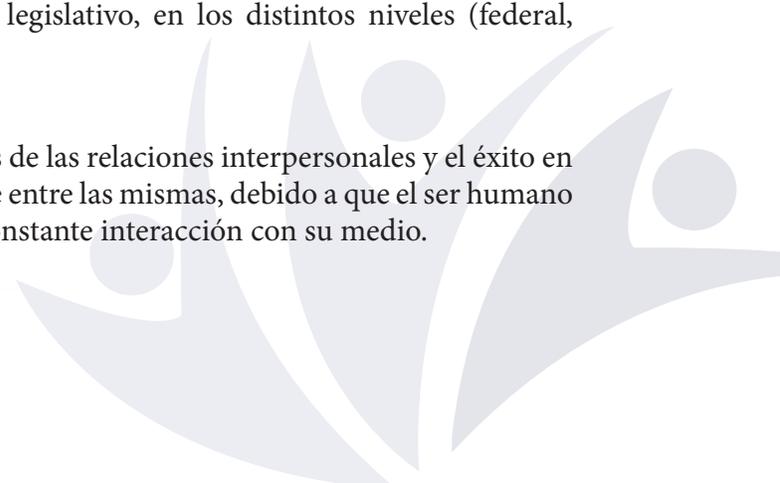
Los privados de libertad cuentan indirectamente con algún tipo de red de apoyo, ya sea la familia, los amigos, vecinos o instituciones que se abren a la oferta laboral, estas redes son necesarias en el proceso de prisionalización, ya que los privados de libertad que solicitan un cambio de modalidad a nivel semi-institucional, necesitan contar con una oferta laboral estable y real, además debe contar con un lugar específico de ubicación ya sea familia, algún vecino o amigo. Esto para efectos de comprobación de las normas establecidas. Según la Fundación para el Bienestar del Adulto Mayor (FUNBAM) (2005, p. 5), establece las redes de apoyo como

Redes Primarias: La conforman la familia, los amigos y los vecinos

Redes Secundarias o extra familiares: Son todas aquellas conformadas en el mundo externo a la familia, como los grupos recreativos, los propios grupos de adultos, las organizaciones civiles y sociales que operan en la comunidad, las organizaciones religiosas, así como las relaciones laborales o de estudio.

Redes Institucionales o formales: Integradas por el conjunto de organizaciones del sector público, además de los sistemas judicial y legislativo, en los distintos niveles (federal, estatal, municipal).

Las redes de apoyo son consolidadas a través de las relaciones interpersonales y el éxito en ellas, esto hace que exista una conexión importante entre las mismas, debido a que el ser humano es un ser social por naturaleza y se mantiene en constante interacción con su medio.



Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales son sumamente importantes y esenciales en la vida de los privados de libertad, además que están presentes en todas las etapas del ciclo vital, dichas relaciones permiten que las personas privadas interactúen y aprendan a comunicarse en las diferentes situaciones en las que se puedan ver expuestos.

Según Halloran (1982), las relaciones interpersonales son “aquellas que se derivan de la interacción entre personas, en ellas se involucra gestos, palabras y aptitudes que propician intercambios entre los y las involucradas” (p. 19).

Para relacionarse con otros es importante tener claro que todas las personas son diferentes y que las relaciones interpersonales no siempre serán iguales, variarán de un individuo a otro. Es importante poder enfocarse en buscar lo positivo de cada una de las personas, utilizando actitudes de escucha y empatía sin olvidar la asertividad.

Estilos de las relaciones interpersonales

Según Rivas, las relaciones interpersonales (Rivas, s. f. p. 285) las establece en los siguientes estilos:

Estilo agresivo: Son personas que continuamente buscan pelea, conflictos, acusan y amenazan. Establecen unas pautas de relación agresiva con los demás.

Estilo pasivo: Son personas que permiten que los demás le pisen, no saben defender sus derechos e intereses, hacen todo lo que le dicen de una manera sumisa. Los demás se aprovechan de ellas y esto, a la larga, crea resentimiento e irritación.

Estilo asertivo: Es asertiva la persona que defiende sus intereses, expresa sus opiniones libremente, no necesita insultar para resolver sus problemas y es capaz de negociar de mutuo acuerdo la mejor solución.

Autoestima

Este concepto hace una gran diferencia en el diario vivir de los privados de libertad, esto en cuanto a la asimilación de los hechos de cada uno de ellos, ya que a partir de la autoestima, el individuo se sentirá empoderado y creará en sí para enfrentar situaciones difíciles. Mézerville (2004), menciona que “La autoestima es la percepción valorativa y confiada de sí misma, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida” (p. 19).

En cuanto a la autoconfianza, Mézerville (2004), caracteriza este concepto como “creer y sentirse con seguridad al realizar bien distintas acciones” (p. 34), consiste en un empoderamiento y creencia en sí mismo. La autoafirmación es “la libertad de ser una persona auténtica y capaz de tomar decisiones para conducirse con autonomía y madurez” y el autocontrol (...) “consiste en manejarse correctamente en la dimensión personal, cuidándose, dominándose y organizándose bien en la vida” (p. 34).

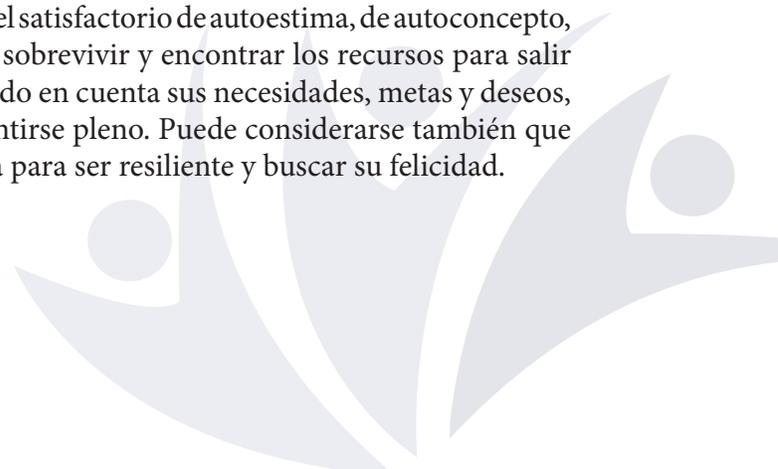
Características de la Autoestima

Entre las características de la persona con un nivel adecuado de autoestima, en proceso de crecimiento o de autorrealización, Maslow citado por Martínez (2003.p23), señala las siguientes:

La persona muestra:

- Aceptación de sí misma como es
- Una percepción más clara y eficiente de la realidad
- Mayor apertura a la experiencia
- Mayor integración, cohesión y unidad
- Mayor espontaneidad, expresividad y vitalidad
- Un yo real; una identidad firme; autonomía y unicidad
- Objetividad, independencia y trascendencia del yo
- Recuperación de la creatividad
- Gran capacidad amorosa
- Posee un código moral propio
- Capacidad para buscar de vez en cuando la soledad y el encuentro consigo misma
- Capacidad para comprender los problemas de los demás y no sólo en los propios
- Profundidad en sus relaciones interpersonales (tienen profundidad)
- Habilidad para expresar sus sentimientos y opiniones sin rigidez
- Sentido del humor, sin ser agresivo ni hiriente

Si un privado de libertad logra alcanzar un nivel satisfactorio de autoestima, de autoconcepto, autoimagen y de autoconfianza será más capaz de sobrevivir y encontrar los recursos para salir adelante y replantearse un proyecto de vida, tomando en cuenta sus necesidades, metas y deseos, que le permitan encontrar la autorrealización y sentirse pleno. Puede considerarse también que una autoestima adecuada empoderará a la persona para ser resiliente y buscar su felicidad.



Motivación

La motivación es un componente significativo para el replanteamiento del proyecto de vida, ya que se convierte en un impulso mental para la persona que le ayudará a obtener y cumplir sus metas.

La motivación es una fuerza interna que incita a la acción; puede generarse en una idea, en una necesidad, es una emoción, en un deseo, en un sentimiento o en una condición orgánica. No es independiente del ambiente, en ella, influyen las condiciones exteriores, pero la persona hace uso de su propia energía para alcanzar una finalidad propia; consiste en un proceso cambiante, influido por los factores sociales, culturales, de género y otros, tiene componentes afectivos y cognitivos. (Pereira 2012, p. 151).

Es importante que los privados de libertad cuenten con una motivación que les permita guiar sus conductas hacia el cumplimiento de sus metas personales, puedan replantear su proyecto de vida y así autorrealizarse, de manera que encuentren un sentido de vida que les permita un mejor conocimiento de sí mismos y encontrar la fortaleza para hacerle frente a su situación actual.

Replanteamiento del Proyecto de vida

Al hablar de proyecto de vida en personas privadas de libertad se hace mención a su importancia, pues cuando una persona tiene claridad de lo que quiere y necesita, irá poco a poco utilizando sus recursos personales y aprendizajes para alcanzar lo aspirado por ella misma.

Alvarado, Barrantes, Cerdas y Guevara (2004), al hablar de proyecto de vida hace referencia al proceso de, planificar o definir metas y objetivos que mantiene la persona a través del tiempo, involucrando no sólo el futuro, sino también el pasado y el presente; esta aclaración se hace ya que habitualmente se ha pensado en el proyecto de vida como un suceso futuro. Durante el desarrollo del ciclo vital la persona desarrolla sus potencialidades y formula nuevas expectativas y metas, que de una u otra forma tienen origen las experiencias y aprendizajes del pasado para concretarlas en el futuro. (p. 34).

El proyecto de vida es un proceso dinámico que atiende a la persona desde su infancia y lo acompaña durante todo el ciclo vital, un proyecto es una guía que dirige a la persona por un sendero o un camino que esta misma va construyendo a través del tiempo.

Un replanteamiento de proyecto de vida es un reto y lo es aún más para personas privadas de libertad, debido a que son personas que han estado aisladas temporalmente de la sociedad y descontando una pena por diversos delitos. La persona está llamada a realizar una valoración de su pasado y desempeño actual para asegurarse un beneficioso futuro, el replanteamiento dependerá meramente de la misma persona, de la valoración que ésta le dé a sus necesidades, prioridades, expectativas, posibilidades y sin duda de la voluntad. Erikson destaca la importancia de la voluntad y de la acción en el mundo y Maslow establece el término de autorrealización y la visualiza como el pleno desarrollo del potencial humano.

Para un replanteamiento del proyecto de vida es necesario que la persona realice un *inside* o retrospcción de su actuar, tanto del pasado, realizándose preguntas generadoras sobre qué ha hecho de su vida, una valoración del presente sobre qué está haciendo de su vida, y por último, una valoración futura respecto a qué hará de su vida. De esta manera, la persona podrá visualizar si su presente conductual tendrá congruencia con el futuro que anhela.

El conocimiento de sí mismo es indispensable para llevar a cabo un replanteamiento del proyecto de vida, al igual que lo es el aprendizaje que la persona ha adquirido de sus experiencias y de la renuncia al estancamiento que la persona haya hecho. Según Alvarado et al. (2004), considera que la teoría de ser víctima de las circunstancias no aplica cuando existe un verdadero conocimiento de sí mismo, del medio y la conciencia del compromiso social. El conocimiento de sí mismo implica dedicar tiempo a la reflexión, consolidar la identidad y reconocer claramente las cogniciones y emociones, así como integrar adecuadamente las experiencias, a partir de éste se toman decisiones adecuadas y satisfactorias, desarrollando poco a poco el proyecto de vida trazando a lo largo del tiempo. (p. 35). Es importante que los privados de libertad se sientan en la capacidad de reconstruir su proyecto de vida y así se les facilite tomar decisiones, puedan crear un ideal de persona y luchar por alcanzarlo, es necesario que los privados de libertad puedan producir y busquen su autorrealización y que de esta manera encuentren cada uno su esencia.

Marco metodológico

Esta ponencia surge de la investigación presentada como Trabajo Final de Graduación de la Carrera de Orientación de la Universidad Nacional, y de la socialización de sus resultados en espacios académicos, formativos y grupales en los cursos de Orientación para la Diversidad e Investigación.

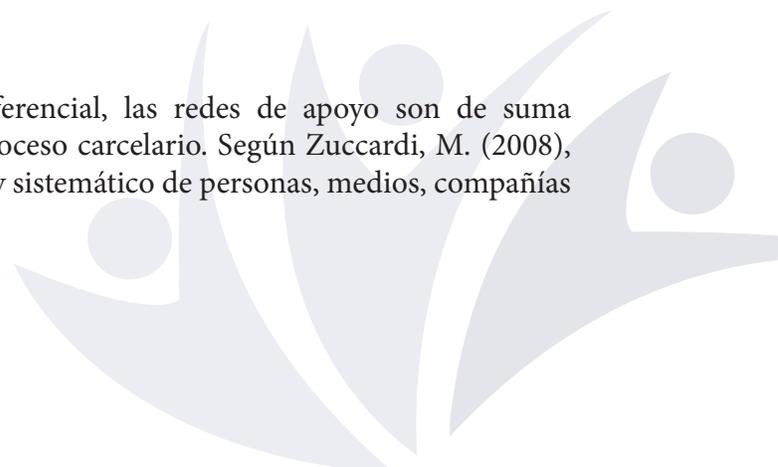
La investigación base se plantea desde el paradigma positivista y con un enfoque naturalista. El diseño es de tipo descriptivo ya que busca especificar las características y los perfiles de las personas privadas de libertad del Centro Semi-Institucional San Luis.

La población para el año 2013 era de 140 privados de libertad en el lapso de tiempo en el que se realizó la investigación en dicho Centro, la muestra que se utilizó fue de 100 privados de libertad entre los 19 y 67 años. Se realizó una prueba piloto durante la validación de los cuestionarios como instrumentos de investigación con 10 privados de Libertad.

Las variables que se consideraron fueron: redes de apoyo, relaciones interpersonales, autoestima, motivación y replanteamiento del proyecto de vida.

Resultados y análisis

Como bien se menciona en el marco referencial, las redes de apoyo son de suma importancia para los privados de libertad y su proceso carcelario. Según Zuccardi, M. (2008), una red de apoyo es "...un conjunto estructurado y sistemático de personas, medios, compañías



de comunicación y servicios distribuidos en establecimientos e instalaciones en varios lugares, encaminados a brindar un sostenimiento de la población más vulnerable” (p. 15). Según los resultados de este estudio, el 100% de los privados de libertad cuentan con el apoyo familiar y el 96% de las personas cuentan vecinos y amigos. De acuerdo con FUNBAM, se puede afirmar que las personas privadas de su libertad cuentan con redes de apoyo primarias.

Las redes de apoyo primarias tienen como base la familia y amigos, Maslow elabora una interesante pirámide de necesidades que motivan al ser humano, en la segunda fase de su pirámide él habla de la necesidad de seguridad y de la familia. Maslow citado por Cloninger (2003) establece que “...la motivación predominante de la persona es garantizar una situación segura, la familiaridad se percibe como segura” (p. 447). El papel de la familia para los privados de libertad es indispensable no solo para satisfacer su necesidad afectiva, sino que también es clave para el proceso carcelario en la que ellos se encuentran en estos momentos, pues el privado de libertad que aspire a ingresar en un cambio de modalidad semi-institucional debe contar con arraigo familiar verídico de acuerdo con las visitas realizadas por el profesional en Orientación o de otra área. Cuando se realiza el proceso o el cambio de modalidad, esta nueva transición le brinda aún más seguridad al privado de libertad, pues sabe que además de contar con el apoyo familiar, iniciará un mayor contacto los fines de semana con la personas de su entorno familiar, esto a su vez favorecerá la dinámica de la familia como sistema.

El 39% de los privados de libertad pertenecen a organizaciones religiosas, el 24% a grupos de trabajo, 22% a grupos recreativos y el 9% a grupos de estudio. Se puede decir que el 100% de la población cuenta con redes de apoyo secundarias. Se determina que son personas activas que de alguna u otra manera se han visto motivados no solo por la necesidad de seguridad, sino que también por la necesidad de pertenencia y amor que establece Maslow citado por Cloninger (2003) “... La persona busca amor y amistad, existe la necesidad de dar amor así como de recibirlo”, el ser humano es un ser social por naturaleza y necesita mantener contacto y socializar con otras personas para reafirmar su existencia, sus valores y su capacidad afectiva, por lo que los privados de libertad mantienen contacto con diferentes grupos que a la vez se convierten en personas que comparten un fin o un objetivo en común y que con el pasar del tiempo las relaciones van cobrando sentido, lazos de confianza y amistad, los cuales tienen influencia en los privados de libertad.

En cuanto a las redes de apoyo institucionales resalta, según los resultados, que el 85% de los privados de libertad expresan que nunca reciben el apoyo de otra institución y solo un 15% cuentan con ese apoyo, por lo que un bajo porcentaje cuenta con apoyo institucional. Cabe señalar que en la pregunta del instrumento se aclaró a los privados de libertad que debían contestarla a nivel externo del centro penal, pues se obvia que cada uno de ellos cuenta con el apoyo y los beneficios que les brinda el Centro San Luis. Los resultados dejan entrever que los privados de libertad en su mayoría, no cuentan con instituciones que les brinden apoyo necesario en la sociedad para que se puedan superar a nivel de empleo y de educación.

En relación con el segundo propósito de la investigación referido a las relaciones interpersonales, y partiendo de lo que menciona Halloran (1982), las relaciones interpersonales son “aquellas que se derivan de la interacción entre personas, en ellas se involucra gestos, palabras y aptitudes que propician intercambios entre los y las involucradas” (p. 19) Las relaciones interpersonales son importantes, necesarias e imposibles de excluirlas del ciclo existencial del ser humano, pues como bien lo aclaran los autores, se derivan de la interacción entre las personas, a nivel penitenciario las relaciones pueden variar de una persona a otra, una de las condiciones o requisitos del Centro San Luis es mantener una relación positiva y respetuosa con toda la población reclusa y funcionarios. Se observa según los resultados los siguientes porcentajes, el 92% de la población respetan a las demás personas, el 82% defienden sus intereses, el 79% expresan sus opiniones libremente y el 59% establece negociaciones para llegar a un acuerdo. Según Rivas, s. f. p. 285 los privados de libertad tiene un estilo de relación interpersonal asertivo, de acuerdo con la comparación de las figuras 4, 5, 6 y 7, la asertividad es un proceso que permite poner en práctica estrategias y habilidades en las relaciones o interacción de las personas para que puedan expresarse de manera saludable. De acuerdo con los datos, los privados de libertad comunican abiertamente lo que piensan y sienten, dentro de un marco de respeto a quiénes lo rodean, pudiendo manifestar su disconformidad ante alguna situación, externando su posición sin desvalorizar a otros o siendo agresivo. Para muchas personas puede parecer poco creíble por la condición de ser privados de libertad, pero es importante recordar que para que los privados de libertad estén en esta modalidad de centro han llevado un proceso institucional tal vez en condiciones difíciles de convivencia y han llevado un acompañamiento y preparación por parte de profesionales encargados, un dato importante de recalcar es que a los privados de libertad contestaron con base en su realidad presente, además la convivencia en este Centro San Luis es diferenciada por el proceso de selección en comparación con un centro institucional.

Las redes de apoyo y las relaciones interpersonales asertivas que mantienen en estos momentos los privados de libertad favorecen su autoestima, lo que viene a ser el tercer propósito de la investigación. Sobre esta particular Mézerville (2004), menciona que “La autoestima es la percepción valorativa y confiada de sí misma, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida” (p. 19), la autoestima es un aspecto de gran relevancia y determinación para los privados de libertad, esto facilita la existencia.

En cuanto a la autoestima de los privados de libertad, según Maslow citado por Martínez (2003, p. 23), establece características que identifican la autoestima adecuada, se mencionaran y al lado aparecerá el porcentaje asignado por los privados de libertad:

Muestra respeto por sí mismo 86%, se centra más en lo positivo 91%, considera ser independiente 93%, considera ser aceptable físicamente 98%, siente tener amigos 90%, considera ser inteligente 96%, no tiene sentimientos de inutilidad 81%, se critica a sí mismo 64%. Estos componentes hacen referencia a la autovaloración de los participantes del estudio, Branden en de Mézerville (2004), designa la autovaloración como el respeto a uno mismo o a una misma y la define como “la confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices, el sentimiento de

ser respetables, de ser dignos y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestros esfuerzos” (p. 34).

Por otra parte, el 59% de los privados de libertad expresaron sentirse tristes, este sentimiento es asumido como se observa por más de la mitad de la muestra, es posible que esta actitud la tomen como una posición de tristeza asociado directamente a la cárcel, dar por un hecho que el estar privado de libertad corresponde a tristeza.

Otro componente importante de la autoestima es la autoconfianza, cuando se les preguntó a los privados de libertad que si confiaban en sí mismos dio como resultado un 98%, Mézerville (2004), caracteriza este concepto como “creer y sentirse con seguridad al realizar bien distintas acciones” (p. 34). Sin duda se refleja que los participantes del estudio al tener su autoconfianza potencializada, se da automáticamente una apertura al enfrentamiento de las exigencias y retos del diario vivir tanto personales como carcelarios, generando una visión positiva hacia el futuro.

En cuanto a la autoafirmación a los privados de libertad les gusta expresar cariño 100%, tienen apertura a experiencias 98%, se expresan sin rigidez 92%, tienen sentido del humor sin ser agresivos 95% y mantienen buena relación con los demás 100%. Mézerville (2004), se refiere a la autoafirmación como “la libertad de ser una persona auténtica y capaz de tomar decisiones para conducirse con autonomía y madurez” (p. 34). Los privados de libertad muestran una autoafirmación que les ha permitido encontrar en ellos mismo un recurso para presentar abiertamente sus pensamientos a la hora de expresar, opinar y resolver conflictos. Sin embargo, 68% de la población expresó que les cuesta decidirse, esto es muy acorde con su realidad pues saben que descontaron una pena de años en prisión por una decisión que tomaron, creyendo que era la mejor y que le convenía en ese momento, es entendible que se sientan sensibles para decidir y les genere una gran revaloración antes de tomar una decisión.

Con respecto al autocontrol de la población, el 80% es sensible a las críticas. De acuerdo con Mézerville (2004), establece que este concepto “consiste en manejarse correctamente en la dimensión personal, cuidándose, dominándose y organizándose bien en la vida” (p. 34). Esta sensibilidad puede ser asociada por los privados de libertad como revivir la decisión que tomaron y que como consecuencia los llevó a prisión, fueron varias las críticas que recibieron por parte de diferentes personas en cuanto al cuestionamiento del delito, las personas pueden tener la intención de ayudar pero como efecto puede provocar la sensibilidad, ocasionando que los privados de libertad bloquen la escucha.

Branden, en de Mézerville (2004), manifiesta que “la autoestima está configurada por factores tanto internos como externos. Los factores internos, radican o son creados por el individuo-ideas, creencias, prácticas o conductas. Los factores externos son factores del entorno: los mensajes transmitidos verbal o no verbalmente, o las experiencias suscitadas por los padres, los educadores, las personas significativas para nosotros, las organizaciones y la cultura” (p. 25). Los privados de libertad mantienen una autoestima adecuada, como bien lo establecen los autores y en específico Branden, la autoestima es multifactorial, para que exista una autoestima

adecuada debe existir un equilibrio entre los factores internos y externos, esto ha quedado en evidencia en los resultados de la investigación.

La motivación como el elemento central del cuarto y último propósito es imprescindible para el ser humano. Según Pereira (2012), define la motivación como “una fuerza interna que incita a la acción; puede generarse en una idea o en una necesidad” (p. 151). Esta actitud ante un contexto carcelario amortigua las ideas irracionales que pueden presentarse por la condición de privados de libertad, permite que la persona encuentre un sentido, una guía hacia el optimismo y una disposición al cambio.

Se encontraron privados de libertad motivados por el logro, pues ellos tratan de hacer bien las cosas 100%, asumen responsabilidad por sus propios actos 98%, consideran que sus metas son factibles de lograr 96%, buscan retroalimentación y evaluación de sus actos 90% e Intentan hacer las cosas de manera creativa e innovadora 96%. Es notable que este tipo de motivación es muy proyectiva, en el sentido de que el 96% de la población considera que son capaces de lograr sus metas, este aspecto está ligado con la autoestima de la población, con el apoyo que los privados de libertad reciben por parte de sus familias, es evidente que ellos buscan ser mejores personas, logran identificar sus metas, un aspecto importante del proyecto de vida, esto quiere decir que sí existe un replanteamiento del proyecto.

El perfil de las personas motivadas por afiliación las caracteriza la socialización, pues según los participantes de este estudio, el 96% prefieren estar con otras personas antes que solas, necesitan interactuar con los demás 93%, se interesan más en los aspectos sociales de su trabajo o de sus actividades, en los aspectos relacionados con las tareas 53%, procuran la aceptación de los demás 84% y llevan a cabo con mayor eficiencia las actividades que realizan en cooperación con otros 96%. Estos resultados de socialización permiten ver que los privados de libertad tienen la capacidad para manejarse y tratar con las personas, esto es muy positivo ya que el ser humano necesita de otras personas, interactuar y establecer vínculos de afecto. En el centro penal la vida de los privados de libertad es muy social, pues las áreas de infraestructura son en común, al igual que un centro institucional la convivencia con otros es parte del diario vivir.

Las personas motivadas por el poder consideran que sobresalir y ser reconocido es importante, el 97% de la población se mantienen activa en la administración de cualquier actividad u organización en que se encuentren, buscan tener influencia y liderazgo en los grupos a los que pertenecen 74%, coleccionan objetos que consideran que les dan prestigio 60%, tratan de ayudar a otros, aun cuando no se les solicite 98% y persiguen puestos de jefatura 74%.

La motivación es determinante para el replanteamiento del proyecto de vida, pues esta se convierte en impulso mental que favorece a los privados de libertad en cuanto a la ejecución de las metas y la búsqueda de un bienestar. Pereira (2012) expresa que la motivación “motivación es una fuerza interna que incita a la acción; puede generarse en una idea y en una necesidad” (p. 151).

La existencia placentera permitirá a los privados de libertad construir y reconstruir su proyecto de vida, haciendo uso de sus herramientas personales adquiridas durante el proceso

carcelario, llevando a cabo sus metas encontrará su potencial e irá poco a poco a la autorrealización, sin embargo, no basta con solo las metas, sino es importante la capacidad de desarrollar procesos equilibrando aquellos factores tanto internos como externos, tomados en cuenta en las decisiones trascendentales. Replantearse el proyecto de vida permite a los privados de libertad, hacer una evaluación propia acerca de su pasado, presente y futuro. Es importante que ellos tengan claro cuáles son sus metas para que puedan dirigir todos sus esfuerzos en función de su proyecto.

Es importante hacer mención que durante la aplicación de los instrumentos de este estudio se le explicó a los participantes en qué consistía la investigación y además se les aclaró que no recibirán ningún tipo de beneficio en su expediente carcelario, por lo que se les solicitó de antemano contestar desde la realidad y perspectiva de cada uno de ellos.

Los resultados del estudio fueron muy positivos, se deja entrever un efecto tangible en los procesos de ayuda que reciben los privados de libertad durante su trayectoria carcelaria, la atención técnica tiene por finalidad el desarrollo de habilidades y destrezas para la vida, mediante diferentes módulos. Es necesario hacer mención que los privados de libertad para poder optar por un beneficio de cambio de modalidad como el semi-institucional han sido valorados por todo un equipo técnico, tomando en cuenta que cada persona haya cursado los procesos disciplinarios exitosamente. Los privados de libertad además tienen claro los requisitos que deben cumplir para asegurar su permanencia en el centro semi-institucional, este centro permite que las personas recluidas interioricen que no requieren de contención física y les permite ir recuperando su independencia y responsabilidad, no solo con sus compañeros sino con la sociedad, esto por medio del egreso del centro durante los fines de semana.

Conclusiones y recomendaciones

Se destacan algunas conclusiones y recomendaciones para la labor de los profesionales en Orientación, estas se plantean a la luz de la investigación y las socializaciones posteriores con los resultados obtenidos en diversos grupos de estudiantes y académicos.

Por tanto se denotan como conclusiones trascendentales:

- Los privados de cuentan siempre con el apoyo familiar
- En cuanto a las redes institucionales el 85% no recibe apoyo de ninguna institución.
- Solo el 9% pertenece o tiene relación con algún grupo de estudio.
- En cuanto a las relaciones interpersonales estas son de forma asertiva.
- La autoestima de las personas privadas de libertad se considera como adecuada.
- En cuanto a la motivación estas personas son motivadas por el logro.

A partir de la socialización de estos resultados en el ámbito académico se visualiza la importancia de incluir estos temas en los diferentes cursos de la malla curricular de la carrera de Orientación, así como generar espacios de dialogo en el cual los estudiantes puedan realizar investigación que posteriormente puedan ser aplicadas a la realidad de esta población, y brindar un aporte teórico- práctico donde se realice la misma.

Se recomienda que las instituciones de personas privadas de libertad lleven a cabo programas que se integren a otros centros o instituciones con la finalidad de generar empleo y mayores oportunidades para las personas, así como establecer redes de apoyo con Universidades formadoras de Orientadores.

Referencias

- Alvarado Porras, L., Barrantes Espinoza, S., Cerdas Granados, K., Guevara Mayorga, p. (2004). *Principales emociones y pensamientos que experimentan para su proyecto de vida los funcionarios próximos a jubilarse de la sede central de la universidad nacional*. Heredia, Costa Rica.
- FUNDAM. (2005). Guía de aprendizaje no formal para adultos mayores. [Pdf]. Recuperado de http://www.gerontologia.org/portal/archivosUpload/Guia_Redес_Adulto_Mayor.pdf
- Hernández,R., Fernández, C y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill. Recuperado de http://www.feaps.org/biblioteca/sexualidad_ydi/22_habilidades.pdf
- Martínez, K y García, L. (2005). *La violencia intracarcelaria en el ámbito B del Centro de Atención Institucional La Reforma y la participación del equipo interdisciplinario en la atención de dicha violencia, en el año 2005*. San José: Costa Rica.
- Martínez, R. (2003). *Manual para tutorías y departamentos de orientación. Educar la autoestima-aprender a convivir*. España: PRAXIS.
- Martínez, R. (2003). *Manual para tutorías y departamentos de orientación. Educar la autoestima-aprender a convivir*. España: PRAXIS.
- Mézerville.G. (2004). *Ejes de la salud mental. Los procesos de autoestima dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Pereira, M. (2012). *Mediación Docente de la Orientación Educativa y Vocacional*. Costa Rica: EUNED.
- Reglamento técnico del Sistema Penitenciario. (2007). Ministerio de Justicia y Gracia. [Pdf]. Recuperado de <http://ministeriopublico.poder-judicial.go.cr/coop-intern/Normativa%20Nacional/11-Ejecucion%20de%20la%20Pena/06.pdf>
- Rivas, A (sf). *Habilidades sociales y Relaciones Interpersonales*. [Pdf]. Recuperado de
- Zuccardi, M. (2008). *Redes sociales de las familias desplazadas de ciudad Bolivar, Bogotá, Primer semestre 2008*. [Pdf]. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/enfermeria/tesis16.pdf>

Procesos de Orientación desde la diversidad cultural y los derechos humanos: Comunidades indígenas y zonas rurales

M.Ed. Cindy Artavia Aguilar
M. Sc. Luis Roberto Campos Hernández

Resumen. En una sociedad altamente cambiante y compleja, las nuevas demandas sociales y movimientos culturales de pueblos indígenas y rurales plantean retos sobre las acciones educativas y de la disciplina de la Orientación hacia nuevas intervenciones y procesos de autogestión, basados en derechos humanos que reestructuran la atención de la diversidad hacia procesos de participación activa y toma de decisiones desde el sentir, pensar y construir nuestras sociedades en inter-concientización. Este proceso reflexivo se basa en la experiencia de prácticas de acción de la disciplina de Orientación, pasantía y diálogos con los actores sociales de nuevas propuestas educativas integradoras, humanistas y de conciencia social. La reconstrucción desde los procesos de intervención en Orientación desde una nueva visión de las acciones de la profesión y un re-pensar desde las teorías y enfoques disciplinares; en el marco de las dinámicas sociales cambiantes y los constantes flujos migratorios nacionales e internacionales. Así mismo introduce en la reflexión por parte del colectivo de profesionales en Orientación acerca de “nuevos quehaceres”, nuevos retos que supone los cambios sociales que afronta la sociedad y la forma más adecuada de intervenir profesionalmente para participar en los diferentes procesos que requieren las comunidades, las familias y la población estudiantil. Cambios culturales que se presentan como un desafío de la Orientación en estos nuevos contextos sociales y que repercuten de forma directa en los escenarios de intervención de la orientación, sean estos, educativos, vocacional-laboral, socio-personales y preventivos.

Palabras claves. Orientación, educación, derechos humanos, diversidad cultural.

Introducción

Esta reflexión a partir de de los cambios sociales, el incremento de las sociedades multiculturales, y la necesidad de replantear las prácticas de la disciplina de la Orientación en contextos cada vez más diversos y espacios educativos menos monoculturales. Los constantes flujos migratorios, el resurgimiento y redefinición de las identidades de los pueblos indígenas, configuran una vida social y cultural que requiere de constante análisis y replanteamiento de criterios de intervención y acción desde la Orientación. Fundamentos teóricos-prácticos acordes a derechos humanos, respeto por la identidad de las personas y los pueblos, relaciones dialógicas armoniosas, de justicia y equidad social. Como afirma Sabariego (2002, p. 74) estos procesos requieren de afirmar explícitamente “la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia

y expresa más bien un deseo, un método de intervención por medio del cual la interacción entre las diferentes culturas sea una fuente de enriquecimiento mutuo”

Costa Rica presenta un alto índice de diversidad cultural que se visualiza en los movimientos migratorios y el número de personas indígenas, entre otras muchas poblaciones con una alta riqueza cultural, para este estudio se toman en consideración como parte de la justificación los índices migratorios de la Dirección General de Migración y Extranjería y del Instituto Nacional de Estadística y Censos (IX Censo Nacional de Población del 2000). Según la Dirección General de Migración y Extranjería se reportó en el año 2013 un promedio migratorio de tres millones cuatrocientas mil personas (3400000), lo que refleja el alto movimiento cultural que éste trae consigo y las implicaciones en los nuevos roles socio-culturales de nuestro país; además se cuenta con 23493 solicitudes de permanencias aprobadas, dentro de estas se incluyen diversas categorías como trabajadores temporales, de ocupación específica, personas asiladas/os, refugiadas/os, en condición de estudiantes y apatriadas/os. Además en el IX Censo Nacional de Población del 2000 se indica que nuestro país cuenta con 63 876 personas indígenas que representan el 1.7% de los habitantes del país

Estos datos nos dan por sentada la trascendencia de las sociedades multiculturales y su incidencia en el quehacer de la carrera y en el análisis de las nuevas intervenciones a la luz de las teorías y enfoques que convergen en la disciplina de Orientación.

Proceso metodológico

Esta reflexión académica tiene fundamento en un proceso de investigación a partir de la pasantía realizada con SECC-SICA en Guatemala con población indígena y la Universidad Nacional en prácticas profesionales sistematizadas con estudiantes de la carrera de Orientación en zonas rurales e indígenas.

Se sigue un paradigma naturalista que toma en cuenta las múltiples realidades existentes en la población indígena de Guatemala y Costa Rica, como expresa Koetting (1984) citado por De Miguel (1988, p. 68) “se debe tomar en cuenta la estrecha relación que existe entre el sujeto-objeto la cual interactúan de manera interrelacionada”.

Esta investigación se realiza a partir de las experiencias académicas vividas en comunidades costarricenses en desventaja social y grupos indígenas, nos lleva a reflexionar sobre situaciones sociales adversas presentes en estas realidades y la trascendencia de la Orientación en los procesos de intervención que potencian en las poblaciones indígenas su poder de palabra, acción y decisión social, política y de acción comunitaria, es una forma de dar voz a los grupos que luchan por seguir siendo escuchados y valorados a nivel nacional e internacional. Bajo este acercamiento fenomenológico se busca llegar a la comprensión de una realidad interna de los pueblos por medio del entendimiento de interacciones, pero sobre todo reflexionado en el Derecho a la autogestión que estas mismas comunidades, como una forma de partir sus propias propuestas, sus vivencias, expectativas y características.

Las personas participantes son provenientes de algunos grupos indígenas que se ubican en las cercanías del Lago Atitlán, Departamento de San Marcos y Comitancillo en Guatemala y las comunidades de Upala y Guatuso en Los Chiles de Alajuela.

Para llegar a estos encuentros de reflexión se utilizaron técnicas para recoger información como la observación y entrevistas, así como la sistematización de experiencias de campo sustentadas en la guía etnográfica para la sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas (Guerrero, p. 2002).

Marco teórico

Derechos Humanos: justicia social y diversidad cultural

En los albores de un nuevo siglo, toda sociedad debe formularse algunas preguntas que han sido planteadas con anterioridad por la misma declaración de los derechos humanos: ¿Es ésta suficientemente integradora?, ¿Está en ella excluida la discriminación?, ¿Son sus normas de comportamiento conformes con los principios consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos? ¿vive la sociedad en un contexto en el que se respetan a los grupos minoritarios, de manera especial en este caso a las poblaciones indígenas o rurales?

Está claro que ante este panorama de diversidad social, cultural, político, entre otros, no han desaparecido las formas de intolerancia como el racismo, la discriminación, desigualdades sociales en la distribución de las riquezas, recursos, y apoyos sociales, entre otros; por esto se plantea la importancia de la reflexión constante del reconocimiento a lo diferente, de la diversidad y dejar de lado en las construcciones sociales, el temor del uno al otro y a la pérdida de la seguridad personal. Al mismo tiempo que hay que reconocer que el temor humano es en sí mismo es imposible de erradicar, pero existe un convencimiento de que sus consecuencias sí pueden ser erradicadas, y que mediante la toma de consciencia es factible más bien redireccionar ese temor hacia formas más constructivas de imaginar y pensar a los otros.

Hoy se vive una época caracterizada por la dominación de ideas y posiciones sociales-políticas avasalladoras contra los derechos humanos, desde las praxis-discursos cotidianos y más solapados, hasta situaciones concretas y evidentes como por ejemplo la vivencia de muchos grupos sociales migrantes en sistemas educativos, culturales, entre otros. Esta situación ha provocado la reacción de pensadores y analistas que han intentado volver a situarlos en su espacio específico, es decir, el de los Derechos Humanos como condiciones previas e imperativas de toda vida democrática, como propulsores de su ejercicio, pero no como sus únicos y principales contenidos. Pues este imperialismo ideológico pervierte el sentido original de los Derechos Humanos y la radicalidad de su apuesta transformadora.

En tiempos actuales, los discursos sobre derechos humanos y justicia social han cambiado, ya no es sólo, los argumentos a favor de la diversidad cultural y la riqueza de los pueblos indígenas,

afro-descendientes, entre otras culturas, sino, que han surgido nuevos discursos que justifican y operan dando cobertura a las continuas acciones que conducen a prácticas concretas desde las disciplinas y ciencias a favor de la vida, el derecho humano, la equidad y la participación ciudadana, la paz, entre otras acciones.

Las doctrinas de poder y de imposición de unas culturas sobre otras han ido mostrando su inconsistencia científica y siguen siendo un instrumento poderoso para quienes no desean asumir la comunidad de origen de todos los pueblos que componen la humanidad, así como los diferentes elementos presentes en de la ideología de algunas persona, que se relacionan con el racismo

Las ideas racistas están impidiendo, de algún modo, el desarrollo de la libre comunicación, el contacto entre los pueblos, el intercambio de valores entre culturas, así como la cooperación auténtica entre colectivos y pueblos. El fundamentalismo que acompaña los procesos de racionalización actuales y el oscurantismo de los grupos que los justifican están obstaculizando el progreso histórico de todas las culturas y la emergencia de la civilización humana en el mestizaje. (Martínez y Sáez, 1998, p. 21)

Ante los nuevos cambios socioeconómicos y las múltiples transformaciones en el campo de la ciencia y la tecnología se proyecta una realidad mundial sustentada en un periodo histórico cada vez más fragmentado y diversificado. Una lógica de desarrollo orientada en la modernidad presentes en diferentes modelos de conocimiento, organización social, política y económica que no responde a las inquietudes, necesidades básicas y demandas de los seres humanos, especialmente en los grupos sociales más vulnerables.

Utopías tradicionales de fundamentación y legitimación que son insostenibles y bridan patrones normativos se desmoronan para dar lugar a la transformación de las mismas. Repensar y redefinir los marcos epistemológicos y metodológicos que permiten posicionar una visión integral del ser humano y un orden planetario más humano e integrador.

Es urgente en nuestros sistemas educativos priorizar la recuperación de la integralidad del ser humano y reorientar nuevas maneras de propiciar la participación activa comunitaria y social para contraponerse a las crisis del colectivo de diversos pueblos que han sido colonizados desde la sociedad globalizada. Existen propuestas educativas que visualizan esta realidad como una educación que:

responda a una conciencia creciente acerca de que los retos que la educación tiene planteados actualmente se derivan de las complejas interrelaciones que se dan a escala mundial, a escala global. Al hablar de educación global estamos dando cabida a las iniciativas de educación para el desarrollo, educación medioambiental, educación para los derechos humanos y para la paz. (Aguado. 2003. p 57)

Lo que pretende contrarrestar procesos de vida y de desarrollo material, afectados por contradicciones y perplejidades advenidas de la mundialización del modo de producir, vivir y

dominar, expresan complejidades y exclusiones futuras; como se ha visualizado en algunas poblaciones indígenas nacionales y centroamericanas en las cuales se ha desvalorizado su acervo cultural y todas sus manifestaciones culturales. Lo planteado anteriormente tiene un trasfondo histórico-social; desde la colonia, los procesos de conquista e independencia y las nuevas formas de imposición cultural actual.

Repensar un nuevo modo de vida, expresión del ser humano como sujeto fundamental del desarrollo y partícipe de un orden mundial, implica tener conciencia y luchar contra imposiciones padronizadas que caracterizan la sociedad internacional estremecida por la desigualdad; nuevos modelos de inclusión y desarrollo orientados al respeto de los pueblos y su re-significación en América Latina y muy específicamente en Centro América. Así como la apertura de la discusión para la consciente búsqueda de alternativas capaces de desencadenar buenas prácticas dirigidas hacia el desarrollo re-ordenador y autogestionario de una vida humana integral con dignidad.

Es esencial, por lo tanto, en el proceso de redefinir y consolidar la afirmación de derechos humanos desde una perspectiva integral, local e internacional; pasar a un énfasis en los derechos económicos, sociales, políticos y culturales a un desarrollo que no se concentre en el avance parcial o fragmentado de algunos pocos sino más bien en el Derecho al Desarrollo Integral de los pueblos, pues tal intento contempla no sólo el derecho a la inclusión de nuevos actores sociales internacionales, sino también expresa el empeño de los países en vías de desarrollo a elaborar una identidad cultural colectiva basada en la equidad, y la igualdad de todos los actores que conviven en un espacio común, llámese comunidad, estado, provincia o país.

Diversidad

Todo proceso transformacional educativo-social y político se vislumbra el colectivo se personas y sus características sociales, mimas que se enmarcan desde la Diversidad comprendida como una forma de vida con génesis en la misma naturaleza humana. La diversidad como el entramado de todas las visiones de ser humano y mundo que se conjugan en el accionar, sentir y pensar del ser humano.

La disciplina de la Orientación se ejerce sobre esta realidad humana y social en cualquier campo de acción e intervención profesional, hablar de diversidad supone considerar una serie de aspectos e indicadores como lo cultural, personal, curricular (a nivel educativo), sexo, familia, entre otros aspectos.

Diversidad cultural, proceso poliétnicos

Ante los constantes cambios sociales y frente a los procesos de globalización que rompen con las barreras geográficas y por tanto culturales, es necesario comprender un nuevo orden en el entramado social y de crecimiento del ser humano, Meléndez (2004) afirma que, “una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente. Donde, tanto relación como variedad aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad” (p. 3). Este orden trastoca las prácticas profesionales y plantean un cuestionamiento epistémico de las disciplinas de las ciencias sociales y de educación.

También es importante mencionar que paralelo a los cambios sociales y movimiento migratorios internos y externos en los últimos años, los encuentros culturales son cada vez más frecuentes en todo espacio grupal (familia, escuelas, centros comunitarios, entre otros) y por ende plantea modificaciones metodológicas, pragmáticas y curriculares en los procesos de Orientación y las funciones atinentes a la disciplina.

La cultura como construcción social

La cultura debe trascender en su lectura simbólica del atributo natural y genético de las sociedades, a una mirada de construcción humana producto de las acciones concretas de los grupos sociales, sus actores y su historia. Este postulado nace en la visión de unidad con los otros y en los otros, en la relación dialógica del “otro” y en el acto supremo de alteridad. Aguado (1998) menciona que la cultura puede considerarse como la memoria colectiva de los pueblos, el lenguaje común, realizaciones sociales, productos y entramados simbólicos.

En esta construcción social de pueblos indígenas por ser escuchados y promotores de sus propios procesos culturales, educativos, sociales, políticos, económicos y otros se deben considerar todas las propuestas de acción desde la interculturalidad y a sus derechos de autogobierno y autogestión, derechos poliétnicos que reguarden y refuercen la libertad individual y el aprendizaje mutuo de los pueblos universales.

Resultados y conclusiones desde un proceso reflexivo

A partir de los procesos observados y sistematizados sobre las prácticas educativas en derechos humanos, y diversidad cultural de los pueblos indígenas debe reconocerse, que pese a las muchas dificultades y obstáculos que se han presentado y los contextos muchas veces adversos, la educación en derechos humanos ha ido ganando terreno. Estos han sido incluidos legalmente al curriculum de casi todos los países. Además, con carácter transversal, los derechos humanos se han incorporados a la educación formal junto con otros temas como el medio ambiente, multiculturalidad, la interculturalidad, educación afectiva y sexual, salud, en la perspectiva de la formación ciudadana, la formación para la vida y la formación para la vida democrática. De esta manera se ha vinculado a la educación en derechos humanos con una serie de valores como el respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la convivencia pacífica, la responsabilidad ciudadana, etc.

La educación en derechos humanos entra necesariamente en conflicto, en tensión con el discurso oficial porque es en esencia crítica, cuestionadora y problematizadora. Demanda una relectura constante de la dinámica social en que se desarrollan las relaciones sociales y culturales. Además plantea una mayor participación activa, crítica y sobretodo propositiva de las comunidades y grupos sociales para enfrentar y cambiar la realidad circundante.

Es interesante hacer notar que la educación en derechos humanos se ha desarrollado a la par de otros lenguajes vinculantes pero no iguales. A medida que se han ido buscando

camino, ha emergido la educación para la ciudadanía, la ambiental; la moral y cívica, para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades, para la tolerancia y la no-discriminación, la multicultural e intercultural, para la diversidad etc. Para algunos esta polisemia de lenguajes y carencia de definición clara con límites bien definidos sobre educación-derechos humanos-diversidad cultural constituye un problema de identidad que corre el peligro de diluirse en las poblaciones indígenas. No debería de existir una competencia entre estas formas diversas de aproximarse a temas tan importantes como los mencionados, por el contrario debiera reforzarse y complementarse en las acciones concretas a favor de los pueblos, sus autonomía, libertad y capacidad autogestionaria desde sus diversidades culturales.

Sin embargo, se debe reiterar que la educación en Derechos Humanos, es por excelencia la transformación para la reivindicación de los pueblos culturalmente diversos, tal y como lo plantea el CSUCA (1998, p. 7) “la práctica de los Derechos Humanos exige desarrollar acciones reivindicativas que incorporen además de su conocimiento y promoción, la denuncia, de sus violaciones cotidianas en el ámbito nacional y la defensa de las personas, familias y comunidades atropelladas en sus dignidades fundamentales”.

Propuestas de acción desde la realidad educativa, comunal y política

Ante este panorama de apertura social y de justicia se destacan las buenas prácticas de muchos pueblos orientados por la necesidad y por esfuerzos de grupos organizados comunalmente sobre una cultura autogestionaria. Un esfuerzo de reconstruir sus comunidades, de potenciar social y culturalmente a los pueblos en la lucha de la igualdad de condiciones.

Dentro de estas prácticas cabe resaltar, a manera de ejemplo, los esfuerzos llevados a cabo por la Universidad Rafael Landívar de Guatemala en comunidades indígenas, dichos esfuerzos están orientados al rescate de aspectos culturales desde la dimensión educativa hasta la implementación de aspectos de cultura tradicionales de los diferentes pueblos, proyecto desarrollado en niños y niñas que asisten a la Escuela Vacacional. Dicho proyecto tiene como población meta a estudiantes que provienen de hogares en los que no se les ha enseñado su idioma ni cultura natal, por temor a que no logren progresar o alcanzar sus metas por ser considerados “indios”. Dentro de las acciones que se llevan a cabo se encuentra la elaboración de documentos que integran diferentes lenguas, las demostraciones de elaboración de objetos, de escritura maya, identificación de nawales, y aproximaciones críticas al periodo de la conquista, ejemplo de esto es el documento “Artes y Artesanías Mayas de Guatemala” que integra ocho lenguas mayas en un mismo documento y actividades cotidianas propias de los pueblos indígenas.

Así como también, esfuerzos de la Universidad Nacional de Costa Rica en programas, proyectos y cursos académicos que se integran en sus praxis a las comunidades rurales e indígenas; tal es el caso de las prácticas profesionales de Orientación realizadas en conjunto con el programa “UNA Esperanza Joven” en el cual se construyen acciones desde la Orientación en colegios y comunidades rurales

Ahora bien las estrategias que se requieren desde un enfoque de derechos humanos deben contemplar más que un énfasis educativo, deben centrarse en una serie de elementos que integran un actuar conjunto, organizado, planificado y llevado a la práctica por diversos actores comunales. Su inicio debe estar basado en procesos de concientización que tomen en cuenta y sean sensibles a toda una “marginalidad histórica” que ha estado presente en estas comunidades desde que inició la colonización y que sistemáticamente ha ido socavando la identidad, la lengua, la cosmovisión de los diferentes pueblos indígenas y rurales, ya que esto con el pasar del tiempo legitima en el colectivo una especie de “desesperanza aprendida” que se puede entender en este caso como la aceptación de condiciones marginales, de exclusión social y cultural que limitan el deseo de luchar por la reivindicación de los propios derechos de estas comunidades. Al respecto se han formulado diversas propuestas para la incorporación de estas temáticas en el currículum educativo, como una declaración “de principios y sobre todo el compromiso institucional con la sociedad costarricense y sus aspiraciones de conservar y fortalecer la cultura de paz y democracia” (CSUCA, 1998, p. 7).

Otro elemento a considerar tiene que ver con la organización comunal partiendo ya sea de grupos o asociaciones comunales o de las mismas organizaciones en las que se plantea un proyecto de comunidad (o Nación según sea el nivel en que se piensa), se parte de un análisis conjunto de las diferentes y principales situaciones que se relacionan con este proyecto y de un diagnóstico que arroje información sobre las características de la comunidad y cuales son aquellos aspectos por abordar. Este tipo de trabajo involucra como se mencionó anteriormente organizaciones comunales, también municipalidades que incluyen la dimensión política, las instituciones educativas y empresa privada, entre otros, de manera que se propicia la participación de todos los actores que confluyen en un espacio común.

Posterior a la fase de organización y diagnóstico se pasa a la de priorización de necesidades con sus respectivas propuestas de solución e intervención, llevadas a cabo siempre con aspectos evaluativos, tanto del trabajo como de la organización y de los resultados que consiguen, como mencionan Victor Manuel Aguilón, asesor educativo de la comunidad de Comitancillo en Guatemala y Marisol Marroquín educadora y dirigente comunal de San Pedro La Laguna (noviembre 2012), todo proceso educativo y comunal deben ir ligados en sus prácticas y propuestas, en cuanto al empoderamiento cultural y los procesos de apropiación de identidad cultural, mismas que deben reflejarse desde lo educativo y con repercusiones a nivel social, la concientización de los y las docentes sobre cultura, la transferencia del idioma indígena y no la sustitución del idioma materno, la autovaloración e identidad (como pueblo) de la cultura, la constante actualización de los profesionales y la necesidad de organización de líderes comunales, educativos y con una visión de justicia social ante un pueblo que ha sufrido opresiones externas e internas de su país.

La educación debe ir orientada a potenciar dichos procesos y respetar la re-construcción de todos los elementos ideológicos y culturales de los pueblos indígenas; desde una visión integral y con trascendencia.

Cabe rescatar que los procesos de interculturalidad deben estar canalizados hacia el verdadero diálogo intercultural transformador, con impacto social cultural en la vida de las personas, en la ideología del pueblo y en la unión y permanencia de las realidades centroamericanas; es buscar una resignificación de conceptos como identidad, desarrollo, educación, impacto social, entre otros. Esta reconceptualización que debe permear la labor docente universitaria y personal, debe romper con la permanencia de patrones de imposición cultural dominante, desde una pedagogía crítica, de amor, que responda y respete los derechos humanos, libres y constructores de seres humanos integrales, dignos y creadores de su historia.

En estas líneas anteriores se persigue precisamente visualizar la importancia de la creación de una cultura autogestionaria, misma que permite una participación activa de los actores involucrados, brinda la posibilidad de un desarrollo planificado de acuerdo a cada comunidad, incorpora (sobre todo) a las comunidades indígenas y permite que los niños, las niñas y adolescentes-jóvenes que son partícipes de ese proceso crezcan con una visión diferente a la implantada históricamente en sus ancestros y sus padres y madres respecto a la marginalidad en la toma de decisiones, la participación en la vida política relegada a los “blancos” o a muy pocos pobladores, incluso abre la posibilidad a formas de organización y participación comunal según cada grupo étnico.

Las instituciones educativas también son llamadas a propiciar una cultura autogestionaria, siempre desde un enfoque basado en los Derechos Humanos que promueve la realización de proyectos que lleven como principio que el colectivo estudiantil se organice, diagnostique, priorice y proponga soluciones ante situaciones que deben mejorarse en sus respectivos centros educativos, esto con la participación de sus docentes, padres y madres de familia, así como diversas organizaciones comunales y empresas privadas si existieren. Además de lo anterior en la misma escuela se deben de promover formas de organización tales como Juntas Administrativas, Patronatos escolares, directivas de grupo, y otras que permitan, estimulen y faciliten la participación de la comunidad en las mejoras que requieren los centros educativos, aquí la motivación puede ser un poco más centrada en la satisfacción de las necesidades de sus hijas e hijos.

Sin embargo, las propuestas de acción de ambos países están orientadas a crear conciencia de cultura autogestionaria primero en los padres y las madres, y luego en sus hijas e hijos, comunidad, y otros grupos sociales; mismos que con el pasar del tiempo conducen a desarrollar un mayor sentido de justicia social, fruto del trabajo conjunto de los miembros de una comunidad o sociedad y que es algo logrado por medio de procesos participativos, gestionarios y acción comunal, y no visto solo como “regalo” o algo que llega sin haber sido solicitado.

Este planteamiento intenta develar y desenmascarar las prácticas cotidianas y acercar a la población educativa como indica Alicia Gurdían, a “una opción epistemológica que se les acerque a los diferentes objetos de estudio que conforman su vida. El comprender cómo se produce el poder, como es mediador resistido cotidiana y personalmente, les facilita a docentes y estudiantes comprender su vinculación con lo político.” Citada en (Dobles, 1998, p. 69).

Procesos sociales cambiantes: Reflexión en las prácticas de Orientación

Cuando hablamos de buenas prácticas desde la Orientación hacemos referencia a un esfuerzo comprensivo y una mejor interpretación de la función disciplinar y de las expectativas e intereses del colectivo orientador; en una gran proyección práctica y con sustentos teóricos.

Esta clarificación conceptual y lucidez en la práctica de Orientación y en la teorización ayuda a mejorar los procesos de intervención, y por ende, nos lleva al éxito del desarrollo de habilidades sociales, profesionales, de pensamiento y destrezas; y a ser conscientes del: para qué y cómo, de la Orientación en nuestra sociedad y a quiénes estamos formando.

Estas valoraciones personales de la labor de Orientación y el modelo que lo sustenta, puede ser una variable de diagnóstico de la atención a la diversidad que estamos ofreciendo a las personas, sea esta de carácter personal, cultural o curricular. Siendo esto una oportunidad para analizar, replantear y profundizar en los modelos y enfoques que lo sustentan, como parte de la vivencia de la diversidad y la integración de las estrategias de intervención en la construcción de conocimiento, destrezas, capacidades del ser humano y la potencialización cognitiva, emocional y social.

Se entiende pues que el papel de profesionales en Orientación en el caso de este planteamiento está guiado hacia la participación en procesos de cultura autogestionaria en comunidades ya sea indígenas, urbano-marginales, rurales o incluso capitalinas que requieran no sólo de enfoques pedagógicos basados en los Derechos Humanos, sino más bien donde se propicien prácticas educativas, comunales, municipales de integración de todo el colectivo perteneciente a una región determinada. En este marco se debe contar con fundamentos sólidos en aspectos relativos a diversidad, cultura, participación comunitaria, cooperativismo, política (del contexto en donde se encuentre) y la legislación correspondiente según el tipo de actividad que se desarrolle; así como también destaca las habilidades en coordinación interinstitucional, el trabajo en equipo junto a otros profesionales y la capacidad de liderazgo, no en forma unipersonal sino más bien compartido.

El colectivo de profesionales de la Orientación ante este bagaje histórico-político, social y las demandas cada vez más imperantes en la intervención desde comunidades y naciones movidas por el desplazamiento interno de sus sujetos y las altas migraciones producto de los cambios latinoamericanos, se ve en la necesidad de repensar las prácticas de intervención profesional, así como también las casas formadoras deben reflexionar y reorientar sus procesos educativos disciplinares ante estos retos sociales y personales.

La educación en general debe volver su mirada a lo trascendental de su pueblo, como lo menciona Paulo Freire (1973, p. 42), es ser y hacer del ser humano una transformación “en un ser, no de adaptación, sino de transformación del contorno, un ser de decisión”. Sigue siendo nuestro mayor objetivo sentir, pensar y construir desde nuestras tierras Latinoamericanas, desde el corazón de nuestro pueblos hacia el pensar y construir nuestras sociedades en inter-concientización.

Referencias

- Aguado, T. (1998). Diversidad cultural e igualdad escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid
- Aguado, T. (2003). Pedagogía Intercultural. McGraw Hill. España.
- Anderson, M. (2012). Artes y Artesanías Mayas de Guatemala. Tercera Edición. Instituto de Lingüística y Educación. Guatemala.
- Aguilón V y Marroquín M. (noviembre 2012). Entrevista realizada durante la Pasantía a Guatemala. CIDE Universidad Nacional.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano. (1998). Una Propuesta Curricular para la Enseñanza de los Derechos Humanos en la Educación Universitaria. Cuaderno Educativo 14. CSUCA. San José.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano. (1998). Reconocer Todas las Voces de la Historia: Derechos Humanos y Diversidad Cultural en la Educación. Cuaderno Educativo 15. CSUCA. San José.
- Dirección General de Migración y Extranjería. Documentos en Línea de la página oficial www.migración.go.cr
- Dobles, Ignacio. (1998). Reconocer todas las voces de la historia: Derechos Humanos y diversidad cultural en la educación. CSUCA
- Freire, P. (1973). ¿extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI editores. México
- Guerrero, P. (2002) Guái etnográfica para la sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas. Escuela de Antropología Aplicada UPS Quito. Ediciones Abya Yala
- IANNI, Octavio. (1995). Metáforas de la globalización. Revista de Ciencias Sociales, N° 2, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Martínez, A. y Sáez, J. (1998) Del racismo a la Interculturalidad. Competencias de la Educación. Narcea Ediciones. España
- Meléndez, L. (2004). Diversidad y Equidad: Paradigma Educativo Urgente para la Costa Rica en Vías de Desarrollo. Revista Parlamentaria, Vol 12, N2. Recuperado de <http://ocw.uned.ac.cr/eduCommons/ciencias-de-la-educación/las-tics-y-necesidades-educativas-especiales>
- Sabariego, M. (2002). La Educación Intercultural ante los Retos del Siglo XXI. Desclée. España.

Creación de un cuestionario de autopercepción de preferencias y habilidades vocacionales para la elección vocacional de estudiantes chilenos de enseñanza media

Dr. Alejandro Villalobos Claveria

Resumen. La presente ponencia resume el desarrollo de una investigación de naturaleza cuantitativa y psicométrica, que tuvo como propósito principal: crear, validar y estandarizar un cuestionario de auto-percepción de preferencias y habilidades vocacionales para estudiantes chilenos de la educación media científica-humanista y técnica-profesional. El supuesto investigativo asumido surge de la comprensión de la problemática de los intereses y habilidades vocacionales, como eje central del proceso orientador que deben enfrentar los alumnos al finalizar la educación secundaria y su posterior ingreso a la educación superior.

La metodología utilizada considero una consulta previa a un grupo de orientadores, en calidad de expertos, a fin de conocer las características reales del proceso vocacional que ocurre en sus establecimientos educacionales, con el propósito de determinar la estructura curricular y vocacional del instrumento de evaluación propuesto. Enseguida, con estos antecedentes y la adopción del enfoque evolutivo y factorial del proceso vocacional, se elaboró el instrumento.

La versión preliminar de dicho instrumento fue sometida a juicio de expertos y se realizó una aplicación piloto. Luego, se aplicó a 1.500 alumnos de tercer y cuarto medio (Científico Humanista y Técnico Profesional) de jornada diurna, elegidos a través de un muestreo no probabilístico por cuotas, estratificado por dependencia administrativa del establecimiento y sistema curricular. Los participantes fueron asignados aleatoriamente a dos submuestras: una que fue sometida a análisis factorial exploratorio para identificar la estructura factorial y la segunda a análisis factorial confirmatorio. Posteriormente, se calcularon baremos para clasificar los resultados de los alumnos en niveles de preferencia.

Con el estudio realizado se obtuvo un Cuestionario de Intereses y habilidades vocacionales, optimizado, validado y estandarizado para ser empleado en labores de orientación vocacional y profesional. Por cierto, también se obtuvieron otros resultados referidos a las preferencias y habilidades de la muestra consultada, como también a las características específicas que asume el proceso de orientación vocacional que se desarrolla en los establecimientos de educación media de la muestra consultada en la región del Bio Bio.

Palabras claves. Orientación vocacional, psicometría, intereses y habilidades vocacionales, cuestionario

Introducción

En la literatura especializada sobre orientación vocacional y profesional es posible encontrar diversos enfoques e instrumentos para comprender e intervenir en la elección vocacional-

profesional, que todo estudiante próximo ha egresar de la enseñanza media debe enfrentar y superar para su continuación de estudios superiores. Situación compleja y desafiante en la actual sociedad chilena, ya sea por la abundancia de oferta educativa de nivel terciario, como por la existencia de distintas instituciones de educación superior, costos, valores y exigencias académicas diferenciadas.

Cabe señalar que la Orientación Vocacional surge como un quehacer escolar cuando provee los elementos necesarios y adecuados que permiten situar al sujeto en la mejor situación para una eventual elección de estudios o de ingreso al mundo del trabajo. Dentro del principio preventivo del desarrollo humano, la actividad orientadora se constituye en un conjunto de prácticas pedagógicas y formativas destinadas al esclarecimiento de la problemática vocacional en sus usuarios.

Para alcanzar este propósito, la Orientación Vocacional reúne actividades relacionadas tanto a la exploración personal, como a la indagación de la realidad a través de la información sobre la oferta académica y las particularidades que posee un mercado laboral actual. De este modo, los potenciales destinatarios de los servicios de orientación vocacional pueden ser adolescentes próximos a la finalización de sus estudios secundarios, estudiantes universitarios, jóvenes y adultos insertados laboralmente, profesionales que evalúan la realización de formación de posgrado, desempleados, entre otros. Al mismo tiempo, su labor puede ser a nivel individual, grupal o institucional, pero su expresión se reconoce en las diversas organizaciones educativas, ya sea a nivel de la escuela, el colegio, el liceo, o la universidad, etc.

En otras palabras, se reconoce la búsqueda vocacional como una tarea personal, donde cada individuo se reconocerá como el protagonista principal, pero valiéndose de los recursos que encuentre en su camino para favorecer y enriquecer esa búsqueda. Los padres, profesores, tutores y orientadores podrán ser compañeros de viaje en este caminar, pero será siempre el propio sujeto quien debe realizar este viaje personal, que termina cuando se asume racionalmente una elección vocacional definitiva.

En suma, la presente ponencia busca ofrecer un procedimiento técnico que ayude al proceso de desarrollo vocacional de un estudiante adolescente que se encuentra próximo a egresar de la enseñanza secundaria, mediante la aplicación de un cuestionario de evaluación de intereses y habilidades vocacionales.

Marco teórico

El problema

Un supuesto esperado del alumno de enseñanza secundaria es lograr que esté preparado para tomar decisiones, ya sea a nivel vocacional, laboral o personal. En este sentido, la acción docente debe contemplar, como un componente fundamental, la ayuda en los procesos de toma de decisiones académicas y profesionales, siendo uno de estos aspectos la elección vocacional (Amescua, 2004).

Existen diversos estilos para la toma de decisiones: Estilo activo, Estilo pasivo, Estilo lógico, Estilo impulsivo y emocional. Cada estilo tiene factores positivos y negativos en la persona que elige; sin embargo, si existe información previa, dicha situación puede ser disminuida para centrarse en una acción más racional y deliberada. Por tanto, es indudable la importancia que ofrece los resultados de un cuestionario sobre intereses y habilidades para un sujeto adolescente en su elección vocacional (Álvarez y Rodríguez, 2006).

La intervención en la toma de decisiones requiere de unos planteamientos teóricos que se pueden agrupar en torno a dos tipos de determinaciones: las referidas a los problemas personales (modelo IDEAL de J. D. Bansomford y B. S. Stein, 1993) y las centradas en la elección vocacional (modelo de J. L. Holland, 1975; modelo de D. E. Super, 1977; modelo de H. B. Gelatt, 1962, 1977; modelo de J. D. Krumboltz, 1977, 1979; modelo de D. Pelletier y Cols., 1991). Ambos enfoques se centran exclusivamente en la dimensión cognitiva o actitudinal para enseñar a tomar decisiones, pero olvidan la dimensión afectivo-emocional y social, como es la elección vocacional (Rivas, 2000 y 2007; Valls, 2007).

Un estudio realizado en Florencia, Italia, por A. Di Favio y L. Palazzeschi (2008) denominado: “Indécision vocationnelle et intelligence emotionnelle: quelques données empiriques sur un échantillon d'apprentis italiens” revela la necesidad de profundizar la reflexión acerca de la relación entre la indecisión vocacional y la inteligencia emocional, y en consecuencia, establecer nuevas perspectivas de investigación e intervención.

Para apoyar una elección vocacional se requiere de instrumentos de orientación que sean confiables, válidos y estandarizados, cuyos resultados permitan, en un proceso de asesoramiento, una toma de decisiones, racional y coherente con el tipo de persona que elige. En este sentido, es necesario dotar al orientador educacional y/o consejero vocacional de herramientas que le permitan sistematizar y organizar las preferencias vocacionales de sus alumnos, tanto para la enseñanza media científica humanista, como técnico profesional (Rivas, 2007 y 2003).

No se debe olvidar que la elección vocacional es el resultado de un complejo proceso de socialización y de oportunidades educativas y culturales que surgen frente a la futura decisión vocacional. El adolescente, un estudiante de educación media, requiere de asesoramiento para su facilitar la auto-comprensión o comprensión de si mismo, ya sea de frente a su cognición, la identidad y la auto-eficacia en su trayectoria como estudiante y futuro postulante a la enseñanza superior (López González, 2004).

En este contexto, la adopción del enfoque Conductual-Cognitivo en un proceso de asesoramiento vocacional daría mayores posibilidades de favorecer una elección vocacional más racional y coherente con la auto-percepción de eficacia de un adolescente, siempre y cuando se tuviera mayores posibilidades de obtener resultados fiables que proporciona un instrumento evaluativo válido (Rivas, 2000).

Justificación e importancia del instrumento propuesto

En la actualidad, la elección vocacional es un factor problemático, tanto para el individuo que elige, como las instituciones de educación superior. Se requiere de instrumentos que ayuden

a las personas como a estas instituciones a la toma de decisiones vocacionales, adecuadas y realistas para todos.

Sigo manteniendo que la conducta vocacional es una creación de factores individuales (psico-génicos) y socioculturales (socio-génicos), a los que la investigación añade, la oportunidad propiciada por el entorno, que resulta ser importante en la toma de decisión entre opciones vocacionales disponibles. (Rivas, 2006, pág. 10)

Situación que puede ser determinante en el tipo de continuación de estudios superiores y su respectiva formación profesional, en cada alumno egresado de educación media. Al responder un instrumento psicométrico se tiene la oportunidad para auto-evaluar sus propios intereses y habilidades, cuyos resultados permiten ser contrastados con su propia auto percepción, a fin de generar una mejor decisión vocacional futura.

La medición en el área de orientación vocacional tiene su origen en la Teoría de Rasgos y Factores, cuyos mejores ejemplos son los inventarios de intereses como el Inventario de Intereses Vocacionales de Strong (Strong Vocational Interest Blank, SVIB) y el Inventario de Preferencias de Kuder (Kuder Preference Record, KPR). De igual forma, en el campo de habilidades o aptitudes existen famosos instrumentos como la Prueba de Aptitud Diferencial (Differential Aptitude Test, DAT) y la Prueba de Aptitudes de Guilford-Zimmerman (Guilford-Zimmerman Aptitude Survey), (Osipow, 1986).

Por cierto, cabe señalar que la utilización de estos instrumentos en labores de asesoramiento vocacional permite facilitar el desarrollo vocacional –profesional del sujeto asesorado, en la medida en que sus resultados pueden ayudar a la planificación, toma de decisión y a concretizar mejor su decisión vocacional (Tolbert, 1982).

Sin embargo, se debe reconocer que la aplicación de pruebas psicométricas en orientación vocacional ha sido fuertemente criticada por el nivel de desarrollo madurativo del sujeto adolescente que asiste en la educación media y cuya conclusión acerca de su uso masivo aún no esta decidida en el fortalecimiento de políticas públicas en educación superior.

“Si bien los tests pueden ser mejorados, proporcionan información precisa y fiable que no puede ser obtenida de otros modos y, por lo tanto, son útiles aún sin poseer el nivel de exactitud predictiva que algunos críticos afirman que es indispensable.” (Tolbert, 1982, pág 72).

En suma, la construcción, validación y estandarización de un cuestionario de auto-percepción de preferencia y habilidades vocacionales en alumnos de educación media permite obtener un instrumento de evaluación vocacional, de origen nacional y contextualizado a la realidad local. Además, que reúne dos dimensiones del proceso vocacional: los intereses y habilidades, constitutivo de una elección vocacional racional y deliberada.

Algunos elementos claves del diagnóstico de la situación que se pretende abordar:

En el quehacer orientador nacional se reconoce la carencia de instrumentos contruidos y actualizados para asesorar a los estudiantes en la elección vocacional frente a su ingreso a la educación superior. Se reconoce en muchos establecimientos de país que instrumentos evaluativos de intereses, elaborados en los años 90, por el destacado orientador y premio nacional de Educación don Fernando Gutiérrez M. (como por ejemplo, Inventario de Intereses Vocacionales; Control de Intereses Profesionales, entre otros), se siguen usando en la labor orientadora cotidiana. De igual forma, existen algunas adaptaciones de instrumentos extranjeros de evaluaciones de intereses y aptitudes, como son el test de Kuder, Holland, etc. que son aplicados por los orientadores chilenos.

No obstante, existen dificultades serias cuando tests elaborados en otros marcos socio-lingüísticos y culturales se emplean de modo transcultural. En efecto, se debe considerar el papel de estos factores que pueden incidir de algún modo en los resultados de tests cuando éstos se emplean en otros contextos. A modo de ejemplo, resulta frecuente encontrar en los inventarios de intereses, ítems que mencionan actividades que en sus culturas de origen tienen una popularidad que no poseen en otras latitudes y, por ende, resultan fuera de contexto.

También, se reconoce que los aportes de Chile Califica por ofrecer nuevas herramientas a la labor orientadora a través de software JOBLAB (cuyo origen es alemán) y del portal orientador en línea, ayudaron a revisar el proceso orientador en el aula.

Este fue el contexto, donde surge la necesidad de implementar otras iniciativas que pueden ser complementadas con un nuevo instrumento de auto-percepción de preferencias y habilidades del alumno adolescente, cuyos resultados reflejen un mayor realismo en la toma de decisiones vocacionales, y se sustenten con mayor énfasis en la experiencia juvenil frente a su trayectoria escolar en la educación media y sus características locales.

Impacto potencial del presente cuestionario

Este instrumento construido y validado según normas científicas puede ser útil a todo joven de enseñanza media que se encuentre en condiciones de elegir la continuación de estudios superiores, en la medida que es capaz de ofrecer una medida objetiva de sus intereses y habilidades en áreas específicas de su vocación. Además, de potenciar y contextualizar la labor orientadora del consejero vocacional del respectivo establecimiento educacional.

Con su aplicación se espera disminuir la deserción académica de los primeros años universitarios y por consiguiente, la desmotivación, la falta de vocación, la elección equivocada, entre otros factores que suelen afectar la permanencia del estudiante universitario en sus primeros años de la educación superior. Al respecto, el Informe de la Universidad de Chile sobre “Estudio de las causas de deserción universitaria”, publicado en el año 2008, revela que los problemas vocacionales son uno de los factores que tiende a explicar un alto porcentaje de la deserción estudiantil del

primer año de educación superior. Entre los problemas vocacionales destacan: i) no quedar en la carrera de preferencia del alumno; ii) dificultades en acceso a información y orientación.

Lo anterior, permite dimensionar el potencial impacto de un instrumento de preferencias y habilidades vocacionales para el egresado de enseñanza media en la búsqueda de un mayor auto-conocimiento y asesoría profesional en su decisión de continuación de estudios superiores.

Marco metodológico

Esquema investigativo

La presente investigación corresponde a la creación de un cuestionario de autopercepción de preferencias y habilidades vocacionales para la elección vocacional de estudiantes chilenos de enseñanza media, que tiene una naturaleza cuantitativa y de tipo psicométrico. Estudio que fue realizado a través de un estudio no experimental de alcance correlacional, en el ámbito de la orientación vocacional – profesional.

Se elaboró el instrumento a partir de un enfoque evolutivo y factorial del proceso vocacional, cuya primera versión fue sometido a juicio de expertos y aplicación piloto. En una segunda versión, este cuestionario validado y optimizado se aplicó a 1.500 alumnos de tercer y cuarto medio (CH y TP) de jornada diurna, elegidos a través de un muestreo no probabilístico por cuotas, estratificado por dependencia administrativa del establecimiento y sistema curricular. Los participantes se asignarán aleatoriamente a dos submuestras: una primera que fue sometida a análisis factorial exploratorio para identificar la estructura factorial y el segundo a análisis factorial confirmatoria. Posteriormente, se calcularán baremos.

Objetivos de la Investigación

Objetivo general:

Construir, validar y estandarizar un cuestionario de auto-percepción de preferencias y habilidades vocacionales para alumnos de educación media científica humanista y técnica profesional de la región del Bío-Bío.

Objetivos específicos

1. Elaborar un cuestionario de auto-percepción de preferencias y habilidades vocacionales para alumnos de educación media.
2. Evaluar la estructura factorial del cuestionario de autopercepción de preferencias y habilidades vocacionales.
3. Evaluar la confiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) del cuestionario de autopercepción de preferencias y habilidades vocacionales.

4. Estandarizar este instrumento en alumnos de enseñanza media de la región para labores de orientación vocacional y profesional.

Muestra utilizada

Los participantes de la investigación fueron: los orientadores y una muestra de estudiantes. A los orientadores de la provincia de Concepción (n=120), se les aplicó una encuesta sobre las características del proceso de elección vocacional que ocurre en sus establecimientos educacionales, con el propósito de definir las áreas que debieran ser incorporadas en el cuestionario vocacional. Esta actividad dio origen a una primera versión del cuestionario, que fue validado por criterios de jueces expertos.

La muestra de estudiantes fue seleccionada mediante la aplicación de los siguientes criterios: Primero, ser estudiante de III y IV año de enseñanza media (EM) de la Región del Bío-Bío, cualquiera sea la modalidad curricular o dependencia administrativa del establecimiento en el que estudia. Segundo, ser alumno regular de establecimientos municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados. La elección de los dos últimos niveles de enseñanza media corresponde a que en el sistema chileno los alumnos deben optar por un área temática de especialización, lo que promueve la reflexión y definición de los propios intereses para acceder a estos cursos. Como criterio de exclusión se establece pertenecer a un sistema formativo remedial para adultos.

Procedimiento investigativo

Para el logro de los objetivos del presente estudio, se utilizaron diferentes muestras de estos alumnos y cuyas etapas se describen a continuación:

- En primer lugar, para la Aplicación Piloto, fue elegida una muestra de 50 alumnos a través de un muestreo por cuotas, seleccionado por accesibilidad a alumnos, de establecimientos municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados.
- Posteriormente, para la aplicación general fue seleccionada una muestra de otros 1500 alumnos, los que fueron elegidos a partir de un muestreo no probabilístico por cuotas, utilizando tres criterios de estratificación: *dependencia administrativa del establecimiento* (definiendo tres grupos: municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados), *modalidad curricular* del establecimiento (CH y TPI) y *provincia* (Arauco, Bío Bío, Concepción y Ñuble).
- De los 1500 alumnos seleccionados, se extrae una sub-muestra de 200 alumnos que respondan a los mismos estratos de la muestra principal para evaluar la consistencia temporal del test.

Instrumentos y su aplicación

Durante la ejecución del presente proyecto de investigación fueron confeccionados dos instrumentos: una encuesta para orientadores y el cuestionario de auto-percepción de intereses y habilidades vocacionales.

Para la primera etapa de indagación, con los orientadores, se aplicó una encuesta de preguntas abiertas en donde se solicita que identifique las áreas de intereses vocacionales que ellos han detectado en sus alumnos durante su experiencia profesional; que las jerarquicen de acuerdo a la especificidad que cada una de éstas tiene para la elección de una carrera profesional; y que definan cuales están más vinculadas a competencias específicas y genéricas.

Para la segunda etapa, se aplicó el cuestionario de Autopercepción de preferencias y habilidades Vocacionales, cuyos resultados permitieron su validación y estandarización en este estudio. Este instrumento contiene un listado de actividades asociadas a las distintas áreas de preferencias vocacionales que fueron identificadas, tanto por los datos aportados por los orientadores como en la estructura curricular que posee la enseñanza media chilena.

El formato técnico del cuestionario de auto-percepción de intereses y habilidades vocacionales, asume dos aspectos diferenciados: Al costado izquierdo de este listado, se le pide al alumno que indique su nivel de agrado por cada actividad, lo que permitirá evaluar su nivel de preferencia vocacional por cada una de estas, y al costado derecho se le pide que indique el grado en que se siente competente en el momento actual para desarrollar dichas actividades. Las alternativas de respuesta se presentarán en formato Likert, considerando grupos de cinco alternativas en relación a los niveles de agrado y de habilidades auto-percibidas que asocian a cada actividad, respectivamente.

Resultados

Diseñar, construir y validar un instrumento para medir tanto preferencias, como habilidades vocacionales, a partir de su aplicación en una muestra de estudiantes secundarios de educación media, implicó realizar los procedimientos necesarios para lograr la validación de contenido, de constructo y de criterio, así como la medición de la confiabilidad; aspectos que escasos instrumentos de los disponibles en la literatura cumplen, ya que la mayoría solo mide una de las citadas variables y no ambas, como en el caso del presente estudio.

En este contexto, la estrategia proyectada inicialmente para el estudio implicaba la realización del Análisis Factorial Exploratorio, como de Análisis Factorial Confirmatorio, para la evaluación de la dimensionalidad interna del Cuestionario de Autopercepción de Intereses y Habilidades vocacionales. No obstante, a partir de los resultados obtenidos en el encuestaje a los orientadores de la VIII Región, así como de la revisión bibliográfica, se identificó la necesidad de incluir aspectos cognitivos y actitudinales en el instrumento, puesto que la mayoría de los cuestionarios vocacionales disponibles en la literatura se centran tan sólo en aspectos

procedimentales. Lo anterior es relevante, sobre todo si se piensa que el desempeño de una profesión o su estudio, demanda una implicación del sujeto a nivel procedimental, pero también a nivel cognitivo y afectivo. De ahí que su satisfacción con una carrera de educación superior, así como el rendimiento y permanencia en dicha carrera y posterior profesión, estará asociado al nivel de agrado que el sujeto sienta al actuar, pensar y valorar, aspectos que son demandados por dicha actividad laboral.

La relevancia conceptual de incluir estas tres dimensiones, en el desarrollo de la investigación implicó complejizar el instrumento que, posterior al juicio de expertos quedó con 158 reactivos. La gran cantidad de ítems y factores identificados a través del análisis factorial exploratorio realizado con la primera submuestras (16 y 17 factores, según el instrumento), volvió inviable la realización de un Análisis Factorial Confirmatorio. Inclusive implicó que, en lugar de dividir la muestra en tres submuestras, se dividiera en dos, a fin de tener al menos unos 5 sujetos por cada ítem del instrumento a analizar.

No obstante esta dificultad, a fin de encontrar apoyo empírico para la estructura factorial encontrada en la primera submuestras, se procedió a realizar un nuevo análisis factorial exploratorio con la segunda submuestras, lo que permitió contrastar las estructuras identificadas. Lo anterior es relevante dado las deficiencias del análisis factorial exploratorio para capitalizar el azar, lo que aumenta la probabilidad de identificar factores determinados aleatoriamente. Eso implicó contar con cuatro análisis factoriales exploratorios realizados al mismo conjunto de ítems, con la salvedad que en dos de ellos se preguntaba por el agrado que le producía lo referido en el ítem (en el Cuestionario de Intereses Vocacionales) y en el otro se preguntaba por la capacidad que se atribuía para realizar la tarea (en el Cuestionario de Habilidades Vocacionales). Pese a esto, el contraste llevó a identificar áreas vocacionales bastante definidas que aparecían con claridad en ambas sub-muestras y con ambos instrumentos: Artístico musical, diferenciada de la Artístico plástica, Cálculo, Proyección del Orden Público y de la Soberanía, Económica, Pedagógica y la Tecnológica; todas las cuáles, eran coherentes con el modelo teórico inicial.

También, aparecieron con claridad aunque discrepando de la propuesta inicial, el área Científica natural, en la cuál se agruparon los ítems referidos al quehacer científico general con los que correspondían en el marco lógico a las áreas de Química y Física. Pese a que la propuesta inicial del instrumento buscó construir una dimensión de Ciencias que fuese disciplinariamente neutra, para recoger a aquellos interesados en las Ciencias Naturales y Sociales por igual, los resultados evidencian que entre los alumnos de enseñanza media, existe una conceptualización de la ciencia como una tarea enfocada al mundo natural, alejada de las Ciencias Sociales y las Humanidades, con las cuales presenta correlaciones de baja intensidad.

El área Biológica, por su parte, cedió ítems referidos al estudio de los organismos vivos al área de la Salud, mientras que el resto de los ítems referidos al estudio y protección de animales y plantas se integraron con otros referidos al trabajo en exteriores. De esta forma, se denominó al factor, Área Medioambiental, cuyo estudio es relevante en el contexto actual de cuidado

del medioambiente y su estudio se ha convertido en un tema de importancia creciente para el desarrollo sustentable de los países.

El área Social, si bien apareció consistentemente en los cuatro análisis, no mostró una estructura clara ya que se difuminaba con el área Humanista, identificada en todos los análisis también, y el área Comunicacional, que se identificó sólo en uno de ellos. Esto llevó a que, a diferencia de lo realizado con los otros factores, en donde se eligió aquellos ítems que fuesen consistentemente identificados como pertenecientes al factor en todos los análisis, para el área Social se aceptará a aquellos que presentaban el comportamiento menos deficiente (al menos tres coincidencias en la asignación dentro de los análisis factoriales).

De manera similar, el área Humanista implicó la combinación de las áreas que inicialmente se proyectaron como Humanista y Jurídica, ya que en tres de los cuatro análisis se les integró como parte de un único factor. No obstante, en uno de los análisis, aquellos aspectos más aplicados y procedimentales del derecho configuraron un factor diferente. Pese a esta distinción, la versión final del área Humanista combina ambas dimensiones vocacionales.

La configuración anterior, implicó la eliminación de aquellos ítems que presentaban claras inconsistencias en su asignación a los factores. De esta manera, no se consideraron aquellos ítems que habían sido eliminados en alguno de los Análisis Factoriales Exploratorios (4 ítems), aquellos que no presentaban ninguna coincidencia en la asignación que recibían entre los análisis (2 ítems) y aquellos que presentaban sólo dos coincidencias (20 ítems). Asimismo, fueron eliminados aquellos ítems que aunque tenían tres coincidencias, referían a Áreas Vocacionales ya definidas y replicaban contenidos que ya estaban representados por ítem con funcionamiento óptimo (22 ítems).

El procedimiento anterior, también implicó que aquellas áreas que no aparecieron consistentemente en el análisis, fuesen eliminadas. Entre ellas, aquellas que aparecieron con mayor consistencia durante el análisis, pero confundiendo con el área Social y la Humanista, fueron la Comunicacional, referida (de acuerdo a la propuesta inicial) a la comprensión, producción y gestión de intercambios de información, y la de ayuda social, referida al componente asistencial del área social.

Por su parte, el área de Trabajo en casa si bien apareció sistemáticamente, incluía conjuntos diferentes de ítems entre los análisis, por lo que se decidió eliminar del instrumento. También, casos que aparecieron en un único análisis, haciendo sospechar de una identificación atribuible principalmente al azar, fueron: Trabajo ambulatorio, Curiosidad general, Estabilidad laboral y Emprendimiento. Si bien este último habría sido muy relevante de estudiar, sus ítems aparecían sistemáticamente integrados – en los otros tres análisis – a la dimensión económica.

Cabe señalar que la estructura factorial, cubre áreas esenciales para la selección de una carrera o un oficio, las que están recogidas en diferentes instrumentos ya disponibles. No obstante, si bien la propuesta puede ser similar a otras disponibles en el mercado, la dimensión de Proyección del Orden Público y de la Soberanía, puede tener una alta utilidad, en especial entre los establecimientos municipalizados donde se reportó una alta demanda del área.

En relación a la confiabilidad de los factores, cabe destacar la alta capacidad discriminativa de los ítems, independiente del instrumento evaluado.

En definitiva, el instrumento validado permite determinar si los estudiantes presentan un alto nivel de interés o autoeficacia en un área vocacional determinada y por ende, realizar una labor orientadora más eficaz sobre la base de la identificación de las inclinaciones vocacionales de los alumnos, y el nivel de habilidad que éstos creen tener en las distintas áreas que incluye el instrumento.

Conclusiones

En el quehacer orientador nacional se reconoce la carencia de instrumentos contruidos y actualizados para asesorar a los estudiantes en la elección vocacional frente a su ingreso a la educación superior. Resulta frecuente encontrar en los inventarios de intereses, ítems que mencionan actividades que en sus culturas de origen tienen una popularidad que no poseen en otras latitudes y, resultan fuera de contexto. Por lo tanto, el objetivo principal del presente estudio fue lograr construir, validar y estandarizar un cuestionario de auto-percepción de preferencias y habilidades vocacionales para estudiantes chilenos de la educación media científica humanista y técnica profesional, a fin de apoyar y sistematizar el trabajo orientador que ocurre en las labores habituales del asesoramiento vocacional.

Por cierto, tal vez sea necesario indicar que con el estudio realizado se obtuvieron los siguientes resultados:

1. Cuestionario de Intereses y habilidades vocacionales, optimizado, validado y estandarizado para labores de orientación profesional.
2. Caracterización del proceso de orientación vocacional y profesional en la enseñanza media de los establecimientos educacionales de la Región del Bío – Bío.
3. Identificación de las preferencias y habilidades vocacionales de la población de alumnos encuestados de educación media de esta Región.

En suma, el instrumento validado permite determinar si los estudiantes presentan un alto nivel de interés o autoeficacia en un área vocacional determinada y por ende, realizar una labor orientadora más eficaz sobre la base de la identificación de las inclinaciones vocacionales de los alumnos, como también, en el nivel de habilidad que éstos creen tener en las distintas áreas que incluye el instrumento.

Finalmente, cabe destacar la fecundidad conceptual de la investigación realizada, ya que permite que esta problemática en estudio sea provocativa de nuevas investigaciones y aplicaciones que ayuden a potenciar las labores de asesoramiento vocacional y profesional.

Recomendaciones

El desarrollo del presente estudio ha significado configurar un modelo técnico para la construcción de instrumentos en el área vocacional-profesional. Este procedimiento significa considerar las siguientes etapas:

1. Primera etapa: Conocer la realidad orientadora que se evidencia en los establecimientos de enseñanza media y la labor desarrollada por los consejeros y orientadores de una zona determinada; mediante esta situación se puede aplicar una encuesta con preguntas abiertas sobre el proceso vocacional y sus características específicas que ocurre en cada colegio. Por cierto, en esta etapa se firmara el consentimiento informado, garantizando la confidencialidad de los datos entregados.
2. Segunda etapa: Según los resultados de la encuesta aplicada a los orientadores se puede diseñar el tipo de instrumento para medir intereses y habilidades vocacionales, como también las áreas vocacionales que se puede incluir en este instrumento. Con este primer resultado se puede realizar una triangulación teórica con la organización curricular de la enseñanza media y con los modelos explicativos existentes sobre la elección vocacional.

A partir de esta taxonomía teórica-empírica, se elabora un listado de actividades que representen las áreas de preferencia seleccionada por el equipo de investigadores, que posteriormente se convertirán en los reactivos ante los cuales los sujetos deben indicar el nivel de agrado y de habilidad (competencia) que se auto-atribuyen ante cada actividad indicada. Los investigadores evaluarán estos instrumentos de acuerdo a la pertinencia de las actividades a las áreas de la clasificación inicial, la exhaustividad con que las representan, la claridad de la redacción y la posibilidad de ser aplicadas a la población objetivo y con el sistema de respuesta definido para el cuestionario.

3. Tercera etapa: Una vez revisado y optimizado el instrumento puede ser sometido a la evaluación de, a lo menos, seis especialistas externos al equipo de investigación, tres con especialización en orientación vocacional, psicología educativa y educación, y otros tres con especialización en métodos de investigación cuantitativa y construcción de instrumentos. Ellos evaluarán los ítems con los mismos criterios seguidos por los investigadores. A partir de la retroalimentación de los expertos se decidirá que ítems eliminar y qué ítems corregir y/o mantener para elaborar la versión inicial del cuestionario.
4. Cuarta etapa: Se realizará una aplicación piloto de la versión inicial del cuestionario, la que será administrada a una muestra de 50 alumnos o según el tamaño de la muestra elegida, en los colegios participantes del estudio. Se sugiere que esta aplicación piloto pueda ser realizada con encuestadores capacitados por el equipo investigador, previa firma de un asentimiento informado por parte de los alumnos. Junto con el instrumento,

los alumnos deberán responder un cuestionario de preguntas abiertas en la que se les pedirá que indiquen si tuvieron problemas para entender los reactivos o el sistema de respuesta y que presenten su percepción general del instrumento.

Una vez concluida la aplicación piloto, se revisarán las respuestas al cuestionario buscando identificar tendencias, la capacidad discriminativa de los reactivos y se analizarán las respuestas al cuestionario de preguntas abiertas; todo lo cual permitirá obtener una versión optimizada del instrumento.

5. Quinta etapa: Se realizará la aplicación principal del cuestionario a la muestra de 1.500 alumnos o en un número representativo de la población objeto. Por cierto, en esta etapa se debe tener presente los horarios de aplicación, los establecimientos educacionales seleccionados, los permisos respectivos, entre otros aspectos administrativos.

La aplicación estará a cargo de un equipo de encuestadores capacitados, quienes presentarán a los alumnos los propósitos del estudio y las características de la participación solicitada, en que se garantiza la voluntariedad de la participación y la confidencialidad de las respuestas entregadas, las que serán utilizadas sólo con fines de investigación. Lo anterior estará explicitado en el asentimiento informado que los alumnos deberán firmar antes de responder el cuestionario.

6. Sexta etapa: Se elegirá por accesibilidad, pero resguardando las variables bajo las cuales se estableció la distribución muestral inicial, a una submuestra de 200 participantes desde el grupo total de sujetos previamente encuestados, a quienes se les aplicará tres meses después el mismo instrumento y en condiciones idénticas a la aplicación principal. Todo lo cual debe permitir evaluar la consistencia temporal del instrumento definitivo.

Plan de análisis de los datos

Finalmente, se debe tener presente un Plan de análisis de los datos en el diseño y estandarización del instrumento propuesto. A continuación se describe brevemente dicha propuesta.

El análisis de los datos tratará separadamente las áreas de Preferencias Vocacionales y de Habilidades Autoatribuidas. Para el procesamiento de datos, los participantes se asignarán aleatoriamente a dos submuestras: una será sometida a análisis factorial exploratorio para identificar la estructura factorial y el segundo a análisis factorial confirmatorio. Una vez identificadas las áreas se evaluará la confiabilidad de cada una a través del coeficiente Alfa de Cronbach y posteriormente la capacidad discriminativa de los ítems. Por último, una submuestra de 200 alumnos será encuestada luego de 3 meses para evaluar estabilidad temporal mediante el coeficiente r de Pearson. Posteriormente, mediante la estimación de los puntajes estándar se calcularán baremos para cada dimensión, en habilidades y en preferencias vocacionales.

Referencias

- A. Di Favio y L. Palazzeschi (2008) Indécision vocationnelle et intelligence émotionnelle: quelques données empiriques sur un échantillon d'apprentis italiens. *Pratiques Psychologiques* vol. 14 n° 2, págs 213- 222. juin 2008.
- Adriana Amezcua Ornelas (2004): *Prueba de Intereses Vocacionales, una herramienta de apoyo en la elección y cambios de carrera del Tecnológico de Monterrey, y su proceso de confiabilidad*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
- Álvarez González, Manuel y Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El Proceso de Toma de Decisiones en la Educación Secundaria. Un Enfoque Comprensivo. *Revista de Orientación Educativa* 20 (38), pp 13-38, México.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2002): *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. Boston: McGraw Hill.
- Finney, S. & DiStefano, C. (2006): Nonnormal and Categorical Data in Structural Equation Modeling. En Hancock, G. & Mueller, R. (Eds.) *Structural Equation Modeling*. Greenwich, CO: Information Age, pp. 269-314.
- Fogliato, Hermelinda; Pérez, Edgardo; Olaz, Fabián y Parodi, Luis (2003): Cuestionario de Intereses Profesionales Revisado. (CIP-R). Análisis de sus Propiedades Psicométricas *Evaluar*. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología n ° 3 (julio) Universidad Nacional de Córdoba Argentina.
- Hair, J. y Otros (2005): *"Análisis Multivariante"*, Editorial Pearson, Quinta Edición, Madrid, España.
- López González, María Luisa (2004). *La toma de decisiones en los sistemas de autoayuda y asesoramiento vocacional (SAV-R y SAVI-2000): propuesta y validación de un modelo de decisión vocacional*. Tesis doctoral. Universidad Complutense, Madrid.
- Osipow, Samuel H. (1986). *Teorías sobre la elección de carreras*; México; Editorial Trillas
- Pérez, Edgardo; Cupani, Marco (2006): Desarrollo de un inventario de intereses vocacionales. El CIP-4. *Psicothema* año/vol 18, n°002 Universidad de Oviedo, España, pp.238-242.
- Prieto, Arturo (2002) Indecisión Vocacional: Pérdidas y perdidos en la educación superior. *Revista de Calidad de la Educación* n° 17, 145 – 163.
- Rivas M., Francisco (2000): *Psicología Vocacional. Enfoque de asesoramiento*. Morata. Madrid.
- Rivas M., Francisco (2003): Conducta y Asesoramiento Vocacional en la Adolescencia. *Revista Papeles del Psicólogo*. Enero, n° 84.
- Rivas Martínez, Francisco (2007): ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy?. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (11), 5-14. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?171>
- Rivas M., Francisco (2007): Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(11), 5-14.

Tolbert, E.L. (1982); *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional*; España; Oikos-tau, s.a. – ediciones.

Universidad de Chile (2008): *Estudio de las causas de deserción universitaria*. Informe final. Centro de Microdatos. Departamento de Economía. Universidad de Chile.

Valls, F. Federico (2007): Inteligencia emocional y asesoramiento vocacional: usos y abusos. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 5(11), 179-200.

Anexo

Cuestionario de Auto-Percepción de Preferencias y Habilidades Vocacionales (Alejandro Villalobos Claveria et al., 2012)

| | | | |
|--------|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| Nombre | <input type="text"/> | RUT | <input type="text"/> |
| E-mail | <input type="text"/> | | |
| Sexo | <input type="checkbox"/> Hombre | <input type="checkbox"/> Mujer | Edad |
| | | | <input type="text"/> años |

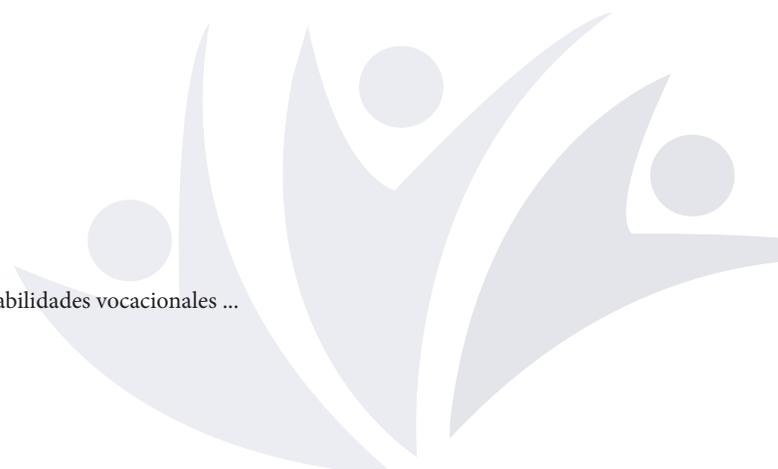
El presente cuestionario busca evaluar tus **preferencias y habilidades vocacionales**.

Para responder, debes indicar primero tu nivel de **agrado**, marcando con una equis (“x”) la alternativa que mejor te represente para cada actividad. Las opciones son las siguientes:

1. Me desagrada mucho
2. Me desagrada
3. Ni me agrada ni me desagrada
4. Me agrada
5. Me agrada mucho.

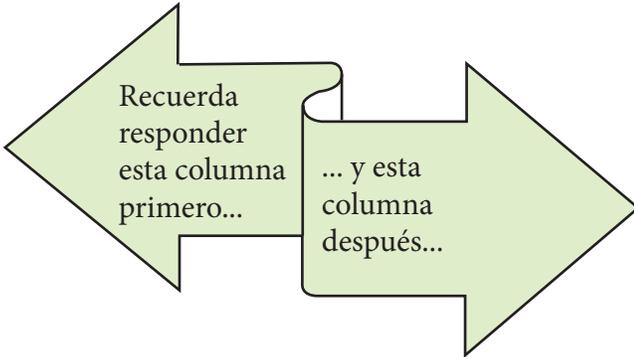
Luego debes responder según el nivel de **dificultad** que ves en cada actividad, marcando también con una equis (“x”) la alternativa que mejor te represente. Las opciones en este caso son las siguientes:

1. Sería muy difícil para mí
2. Sería difícil para mí
3. No sería fácil ni difícil para mí
4. Sería fácil para mí
5. Sería muy fácil para mí



Recuerda que debes indicar tanto el nivel de **agrado** como de **dificultad** en cada actividad.

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

| ¿Qué tanto te agradaría realizar estas actividades? | | | | | ¿Qué tan fácil o difícil sería para ti realizar cada una de estas actividades? | | | | | |
|---|--------------|------------------------------|-----------|-----------------|--|---------------------------|-----------------------|-----------------------------------|---------------------|-------------------------|
| Me desagrada mucho | Me desagrada | Ni me agrada ni me desagrada | Me agrada | Me agrada mucho |  | Sería muy difícil para mí | Sería difícil para mí | No sería fácil ni difícil para mí | Sería fácil para mí | Sería muy fácil para mí |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1. Diagnosticar enfermedades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2. Analizar la responsabilidad de las personas ante un acto contrario a la ley | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 3. Comprender cómo se comportan las personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4. Conocer los métodos científicos para comprender la realidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5. Conocer la historia del derecho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6. Aprender lenguajes de programación de computadores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7. Participar en actividades de rescate y emergencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 8. Conocer la constitución | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 9. Entender los conceptos relacionados con la belleza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 10. Conocer las causas de las enfermedades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 11. Entender teorías que explican el movimiento de los objetos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 12. Reconocer cómo la música sirve para expresar los cambios sociales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 13. Hacer informes administrativos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 14. Entender las teorías físicas o químicas que explican la realidad natural | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 15. Investigar para predecir las tendencias económicas en el futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 16. Identificar necesidades de aprendizaje en los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 17. Evaluar críticamente investigaciones científicas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 18. Realizar trabajo de laboratorio con tejidos u organismos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 19. Conocer diversas formas de combinar espacios, formas y colores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 20. Aplicar procedimientos matemáticos para comprender la realidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 21. Entender los contenidos de matemáticas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | 22. Conocer sistemas numéricos | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 23. Conocer propiedades del mundo físico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | 24. Diseñar programas computacionales | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 25. Resguardar el orden público | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | 26. Comprender cómo se relacionan las personas con su entorno | | | | | |

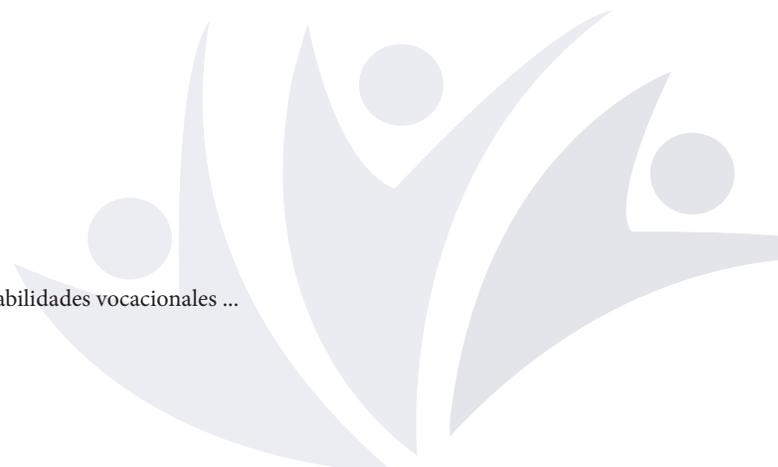
| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 27. Generar innovaciones tecnológicas para mejorar la calidad de vida de las personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 28. Conocer la evolución de los estilos musicales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 29. Aplicar procedimientos jurídicos que resguarden el cumplimiento de la ley | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 30. Resolver problemas matemáticos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 31. Entender las formas de notación o escritura musical | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 32. Educar a las personas para cuidar su salud | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 33. Realizar cálculos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 34. Trabajar en una carrera que cumpla mis intereses personales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 35. Aplicar tratamientos para enfermedades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 36. Leer investigaciones científicas para conocer diferentes fenómenos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 37. Conocer los sistemas económicos mundiales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 38. Evaluar los tratamientos para una determinada enfermedad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 39. Conocer metodologías para enseñar bien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 40. Entender teorías que explican cómo se comporta la energía | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 41. Entender cómo se organiza un programa de estudio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 42. Comprender cómo se relacionan las personas entre ellas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 43. Actuar en eventos u obras musicales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 44. Descubrir nuevos fenómenos físicos y/o químico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 45. Administrar eficientemente los recursos de una empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 46. Aplicar las leyes vigentes en el análisis de situaciones específicas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 47. Analizar críticamente la actualidad política | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | 48. Describir las especies del mundo natural | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 49. Expresarse a través de una pintura, dibujo u otra forma plástica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|
| | | | | | 50. Comprender los diferentes factores que afectan la salud de las personas. | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 51. Conocer la historia de las formas de gobierno que ha tenido el país | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 52. Desarrollarme como persona dentro mi carrera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 53. Comprender el funcionamiento de la economía. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 54. Inventar procedimientos matemáticos para resolver problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 55. Trabajar al aire libre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 56. Plantear soluciones novedosas para generar negocios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 57. Tocar una melodía | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 58. Investigar para solucionar problemas medioambientales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 59. Comprender formas para administrar eficientemente una empresa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 60. Prepararse para defender el territorio nacional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 61. Conocer la historia del país | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 62. Tener un trabajo estable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 63. Evaluar la apariencia de un objeto de uso común | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 64. Aportar a la comunidad a partir de mi trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 65. Conocer la historia universal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 66. Ayudar a las personas enfermas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 67. Comprender cómo funcionan las máquinas y equipos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 68. Manejar equipamiento de defensa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 69. Realizar arreglos musicales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 70. Diseñar una clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 71. Mejorar la forma en que se comunican las personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 72. Utilizar técnicas de primeros auxilios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | 73. Compatibilizar mi vida personal con mi carrera | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 74. Trabajar en ideas para hacer más rentable una empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | 75. Revisar documentos de una empresa u otras instituciones | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 76. Realizar investigación científica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | 77. Diseñar un plan para gestionar una empresa | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 78. Conocer diferentes estilos de expresión artística | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | 79. Diseñar edificios o espacios públicos | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 80. Buscar oportunidades de negocio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 81. Comprender el origen y desarrollo de las enfermedades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 82. Entender las etapas de una investigación científica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 83. Diseñar objetos de uso común que sean atractivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 84. Mejorar el funcionamiento de las cosas a través de la tecnología | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 85. Enseñar a otros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 86. Utilizar recursos didácticos para facilitar la enseñanza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 87. Reconocer cómo la música permite expresarse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 88. Desarrollar nuevas maneras para estudiar el mundo físico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 89. Entender cómo funcionan los organismos vivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 90. Reconocer las características de una buena investigación científica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 91. Investigar el funcionamiento del mundo físico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 92. Conocer tratados internacionales vigentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 93. Identificar estilos musicales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 94. Inventar nuevas tecnologías para proteger y/o conservar el medioambiente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 95. Trabajar en contacto con la naturaleza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 96. Realizar un análisis crítico de la situación económica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 97. Conocer tratamientos y estrategias para promover la vida saludable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 98. Conocer operatorias matemáticas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 99. Desarrollar mi carrera profesional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 100. Lograr una posición social respetada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 101. Conocer las partes que forman un organismo vivo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | 102. Diseñar pruebas, test o actividades para evaluar lo que se ha aprendido | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 103. Conocer las leyes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | 104. Ser reconocido por los compañeros de trabajo | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 105. Realizar estudios para identificar soluciones a enfermedades en las personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 106. Conocer la historia de la música | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 107. Dirigir a un grupo de personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 108. Planificar estrategias militares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

a.v.c 2014



Caracterización de la persona usuaria del servicio de orientación vocacional del Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional de la Oficina de Orientación, en el 2012 y 2013

Mag. Katia Ramírez Arce
Licda. Floribeth Amador Jara

Resumen. Los servicios de orientación vocacional-ocupacional resultan fundamentales en la educación superior, teniendo en cuenta que al menos la elección de carrera inadecuada es una de las principales razones de la deserción universitaria, por lo que la reflexión en esta línea colabora con la eficiencia en el diseño, implementación y evaluación de este tipo de servicio. En este caso se realiza una descripción de la población que utilizó el servicio de orientación vocacional implementado por el Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional de la Universidad de Costa Rica, en los años 2012 y 2013, para lo cual se tomó en cuenta elementos socio demográficos así como vocacionales.

Palabras claves. elección, cambio o reafirmación de carrera, servicio de orientación vocacional.

Introducción-Justificación

La Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica ha constituido entre sus unidades operativas el Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional (COVO), el cual se encarga de "... diseñar, organizar, ofrecer y evaluar servicios y proyectos de orientación vocacional-ocupacional dirigidos a estudiantes en situación de elección, cambio, continuación satisfactoria de la carrera e incorporación al mundo laboral" (Oficina de Orientación, 2012, p. 9).

En relación con lo anterior, muchos son los servicios y proyectos que genera el COVO, específicamente en este caso se hace referencia al servicio de orientación vocacional, el cual está dirigido no solamente a la población universitaria sino también y tomando en cuenta la necesidad de información y orientación a estudiantes de bachillerato, que necesitan conocer y tener acceso a lo relacionado con la universidad. (Toscano y Monescillo, 2010, p. 540)

Este servicio, consiste en una atención que desde el modelo tecnológico, le permite a la persona usuaria, generar conocimiento relacionado con sus características y rasgos personales así como acerca de las actividades profesionales elegidas, y de la preparación correspondiente, con el

fin de realizar una comparación que le permita elegir una profesión con fundamentos reales y con mayor probabilidad de permanencia universitaria y posteriormente éxito laboral. (Fuentes, 2010)

La relevancia de este servicio radica en la expectativa que la elección vocacional, realizada a partir de un proceso sistemático de análisis permite una selección con una probabilidad de éxito alta. (Fuentes, 2010) Lo que a su vez promueve la permanencia de la población estudiantil en la educación superior, presentando un avance competente.

Por otra parte, la elección de carrera inadecuada es una situación que se presenta de manera frecuente y que por sí misma constituye una de las principales razones de la deserción universitaria. (Fuentes, 2010) Es decir, es evidente la importancia de servicios de orientación vocacional, así como su constante evaluación y reestructuración, con el fin de proyectarlos de la manera cada vez más adecuada y útil para la población.

Por tanto, se espera que las instituciones de Educación Media y Superior "...refuercen sus áreas de orientación educativa especialmente la vocacional. Esto es, porque los estudiantes continúan ingresando a carreras que no son elegidas como producto de una toma de decisiones madura" (Norzagaray, Maytorena y Montaña, 2011, p. 32). Lo que ocasiona, como se mencionó anteriormente la deserción universitaria, lo que a su vez representa "...un problema que, en mayor o menor magnitud, afecta prácticamente a todos los países del mundo y trae consigo efectos negativos para un amplio sector de la sociedad" (Mazuela, 2002, citado en Fuentes, 2010, p. 245).

La indecisión vocacional o la elección inadecuada de una carrera se presenta producto la incapacidad para definir criterios relevantes en los cuales basar dicha elección, como lo son identificar y evaluar las opciones y analizar las consecuencias que implica esta decisión. Es por esto que los servicios de orientación vocacional se vuelven cada vez más relevantes.

En este trabajo se describe a la persona usuaria del servicio de orientación vocacional del COVO con el fin de conocer sus características y necesidades vocacionales y así utilizar esta información como insumo para la constitución del servicio actual y la generación de otros servicios cada vez más pertinentes.

Marco Teórico

Como fundamento teórico de esta ponencia se han seleccionado temáticas en torno a la descripción de las diversas necesidades vocacionales de la población y el perfil del estudiantado usuario de servicios de orientación vocacional.

Descripción del COVO

El COVO como Unidad Operativa de la Oficina de Orientación se encarga del diseño e implementación de servicios y proyectos de orientación vocacional, los cuales van dirigidos principalmente a la población estudiantil en situación de elección, cambio, reafirmación de carrera y su incorporación al mundo del trabajo (Oficina de Orientación, 2012)

La diversidad de sus servicios y proyectos requieren de un trabajo interdisciplinario, en el cual, se necesita una constante coordinación con diversas instancias universitarias y externas a la universidad, pero relacionadas con la temática vocacional-ocupacional.

Específicamente en cuanto a la orientación vocacional el COVO posee un servicio cuyos objetivos se relacionan con "...fortalecer el proceso de toma de decisiones al promover la reflexión de intereses, valores y aptitudes personales para identificar y elegir las distintas opciones educativas y laborales que ofrece el entorno..." (Nájera y Saldivar en Norzagaray et al. 2011, pp. 32-33). Esto principalmente desde una base de autoconocimiento, conocimiento del medio y una comparación de ambas informaciones que permita un ajuste realista que favorezca una elección adecuada para llevar a la práctica.

Este servicio, se ha diseñado a partir del modelo tecnológico, en el cual el uso de la computadora es fundamental para realizar las acciones que permitan en este caso la adquisición de conocimiento básico para fundamentar la elección, cambio o reafirmación de carrera.

En términos generales, este servicio se caracteriza por la asignación de una serie de citas (la cantidad depende de la necesidad vocacional, hay un promedio de dos a tres citas) de dos horas cada una, en las que se define la necesidad vocacional y se diseña una Guía de Planeamiento, que contiene las herramientas que se desarrollaran (herramientas de autoconocimiento e introspección y herramientas de información), en este procedimiento el acompañamiento de la persona profesional en orientación, se hace presente en los momentos clave para atender y dar el seguimiento oportuno.

La población que tiene acceso a este servicio, es de diversa naturaleza, por una parte se le asigna espacio para atención a estudiantes de la Universidad de Costa Rica, de primer ingreso o que hayan ingresado un año atrás, únicamente, (ya que la población estudiantil cuyo ingreso ha sido de dos o más años anteriores al presente se le brinda un servicio similar pero desde los Centros de Atención y Asesoría a Estudiantes), por otra parte, también se atiende a estudiantes de Educación Secundaria (de las distintas modalidades) pero únicamente aquellos que cursen último año. Además se brinda el servicio a personas egresadas de secundaria que aun no forman parte de la educación superior y por último, a personas que se ubican en otras instituciones de Educación Superior. Con excepción de la población proveniente de la Universidad de Costa Rica, a las personas que solicitan el servicio se les solicita como requisito la matrícula al examen de admisión para dicha universidad.

Unido a lo anterior, es importante mencionar que todas estas poblaciones, son motivadas a solicitar el servicio de orientación vocacional del COVO, debido a que presentan alguna de las siguientes situaciones:

- Tener una carrera decidida pero difícilmente pueden explicar con precisión el por qué de tal decisión.
- Su expectativa de la orientación es ubicativa (para que soy bueno o buena), ya que se considera que depende de un diagnóstico psicométrico.

- Participa del mito según el cual la vocación es única y determinante (algo que hay que descubrir).
- Supone que una decisión es totalmente correcta o absolutamente incorrecta.
- Se angustia con la idea de errar en su decisión.
- Supone que la decisión vocacional es única en la vida (sólo se da una vez)
- Supone que tiene una sola opción vocacional. (Rimada en Norzagaray et al. 2011)

Al existir la posibilidad de estar presente la ansiedad y los mitos en la elección de carrera en la población que visita el COVO, es fundamental que la estructura del servicio permita el autoconocimiento de características personales relacionadas con ocupaciones; conocimiento de las características de las opciones ocupacionales; la confrontación de las características personales con las características de las opciones ocupacionales, para que exista la posibilidad de elegir de manera fundamentada una ocupación (Fuentes, 2010)

Elección de Carrera

La elección de carrera como tal ha venido representado una dificultad que incluso puede considerarse como una problemática social, debido a las consecuencias que ésta trae consigo y a la incrementada necesidad de buscar asesoría al respecto. (Fernández, 2004 en Fuentes, 2010)

Es así como, al ser la elección de carrera una de las decisiones vocacionales más importantes, se le ha mitificado al punto de considerársele irreversible e inmodificable, ocasionando que las personas al momento de decidir, no visualicen esta decisión como una oportunidad de potenciar su personalidad sino como una encrucijada a la que deben enfrentar en muchos de los casos experimentando angustia, ansiedad y presión.

Es que sin duda alguna “El proceso de toma de decisiones en la elección académica y vocacional supone potenciar y motivar [en las personas] el interés por autoconocerse para mejorar sus cualidades, sus relaciones interpersonales...” (Lozano y Repetto en Ríal y Mariño, 2011, pág. 167) Es decir, la elección de carrera puede ser considerada como una oportunidad de crecimiento personal que conlleva la posibilidad de potenciarse como persona y en una carrera.

Es importante que ésta sea el resultado de un proceso sistemático de análisis de elementos relevantes que permita al individuo seleccionar, de manera que su decisión tenga mayor probabilidad de éxito, eligiendo en correspondencia con sus características personales que ha definido serán las que se potenciarán en una ocupación (Melgoza 1987, Melgoza, González, Fuentes, Corona & García, 1987, en Fuentes, 2010).

Necesidades de Orientación Vocacional de Estudiantes universitarios

Cuando se hace referencia a estudiantes universitarios se parte del punto que ya se ha realizado una elección de carrera, elección que puede provenir de una reflexión adecuada o no, o incluso puede ser el resultado de la necesidad del ingreso a la universidad, esto producto del sistema de admisión que en este caso posee la Universidad de Costa Rica.

Es así, como se presenta "...la existencia de una amplia variedad de necesidades de orientación entre los universitarios, que va desde el requerimiento de la pura información puntual, hasta la demanda de una ayuda mucho más compleja y a más largo plazo, para desarrollar satisfactoriamente la vida profesional y personal" (Sánchez, Guillamón, Ferrer, Villalta, Martín, Pérez, 2008, p. 332).

La variedad de necesidades de orientación vocacional que presenta la población universitaria es diversa y pueden conllevar intervenciones sencillas en donde la persona profesional en orientación brinda información puntual y adecuada o puede requerirse una intervención muy detallada debido al nivel de madurez vocacional que presenta el estudiantado.

En estos casos, se establece una necesidad de fortalecer la madurez vocacional, entendida esta como "...la capacidad individual, tanto cognoscitiva como afectiva, que permite enfrentar con éxito las tareas correspondientes a cada etapa del desarrollo vocación según las expectativas de la sociedad. Aunque el estudiantado considere clara su decisión, los eventos posteriores podrían suscitar cambios tardíos e impredecibles. Por tanto, debe confirmar su identidad profesional con una visión acorde con sus intereses y metas" (Súper citado por Osipow, en Blanco, Jara, Navarro, Segura. 2005. pág. 13).

Una vez que se ingresa a la universidad, esta nueva experiencia puede modificar la elección vocacional que se había realizado, sobre todo si ésta no surge de un proceso de análisis que implique un nivel de madurez vocacional correspondiente para este tipo de decisión vocacional.

El servicio de orientación vocacional debe incluir como uno de sus puntos de partida el análisis o reflexión de la decisión vocacional que ya ha realizado este tipo de población, e incluir mecanismos que permita ajustar y realizar los cambios necesarios para que la nueva elección de carrera sea más efectiva y adecuada.

Por otro lado, es claro que la elección de carrera inadecuada proviene en muchos casos como se mencionó anteriormente de eventos sociales o situaciones emocionales que dificultan una visión real al presentarse un "...desconocimiento sobre la carrera que se ha escogido y una gran necesidad de orientación al respecto... la realidad vista en la experiencia de consejería de que muchos y muchas jóvenes inician estudios sin saber con certeza qué desean hacer en su vida profesional. También podría reflejar un desconocimiento del mundo globalizado desde el punto de vista económico y cómo esto ha impactado los escenarios de trabajos y las nuevas competencias cimentadas en la diversidad educativa que está exigiendo el mercado laboral" (Villafañe, Irizarry y Vázquez, 2011, p. 195).

Básicamente se puede decir, que las necesidades de orientación vocacional que presenta la población universitaria, puede ser de diversa naturaleza, pero el cambio de carrea es una de las más probables y de mayor detalle en el seguimiento.

Necesidades de estudiantes preuniversitarios

En cuanto a las necesidades de orientación vocacional que presenta la población estudiantil preuniversitaria, se debe considerar que la edad o la etapa educativa no es una garantía de una correcta preparación para afrontar la toma de decisiones vocacionales, por lo que se presenta una clara necesidad de incrementar el autoconocimiento para potenciar la madurez vocacional. (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009)

Antes del ingreso a la universidad el estudiantado necesita conocer sus características personales así como sus posibilidades reales de tener acceso a las opciones de su preferencia, tomar conciencia de la situación y las perspectivas del mercado laboral. “En esta misma línea, se hace necesario que los alumnos preuniversitarios, conozcan tanto la oferta de estudios profesionales y universitarios como las peculiaridades de las titulaciones, las distintas salidas laborales, las características y exigencias de los posibles trabajos a desempeñar, la rentabilidad económica y las posibilidades de estabilidad y promoción que ofrecen” (Toscana y Monescillo, 2010, p. 541).

En primera instancia se espera que el nivel de autoconocimiento del estudiantado preuniversitario le permita obtener conclusiones de sus posibilidades vocacionales, en este sentido hay que tomar en cuenta que

A partir de la autoimagen, los sujetos extraen conclusiones sobre los caminos que se les abren o se les cierran en el plano escolar, lo cual contribuye a configurar su opción académico-profesional... se muestra que el autoconcepto académico constituye una fuente de motivación potenciadora de los sentimientos de autoeficacia y competencia. Los estudiantes de Bachillerato con bajo autoconcepto manifiestan menos confianza en sus posibilidades académicas que los alumnos con alto autoconcepto. Esta circunstancia adquiere una mayor relevancia en una etapa educativa considerada aun hoy como el visado para continuar los estudios en la Universidad (Santana, et al. 2009, p. 69).

El desempeño académico de la población preuniversitaria es un aspecto que empapa su elección vocación, no solamente por las implicaciones en un sistema de admisión que se basa en gran medida en dichos resultados, sino porque la valoración que la misma persona hace de su desempeño le motiva o desmotiva en sus aspiraciones.

En términos generales con la población preuniversitaria se debe tomar en cuenta la importancia que asume la madurez vocacional así como el desempeño que está obteniendo en su paso por la educación secundaria.

Marco metodológico

Para realizar la caracterización de la población que solicita ser atendida en el Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional de la Universidad de Costa Rica se ha obtenido la información de una Boleta de Datos Personales, la cual consiste en un cuestionario que hace referencia a características de edad, lugar de procedencia, tipo de población entre otros, además

de solicitar información acerca de los motivos por los cuales solicita la atención y las razones que le impulsan a obtener un grado académico universitario.

Esta boleta posee algunas diferencias en las opciones de respuesta de algunos ítems según el tipo de población:

- Colegiales
- Primer Ingreso de la Universidad de Costa Rica
- Universitarios de Universidad de Costa Rica (segundo año de universidad)
- Egresados (De secundaria)
- De otras universidades

Sin embargo, para la descripción de los resultados se agrupan dichas poblaciones de la siguiente manera, Colegiales, Universitarios (De primer ingreso y segundo año) y Otros (Egresados y De otras universidades).

El completar la Boleta de Datos Personales es un requisito para la atención en el servicio de orientación vocacional del COVO y en este caso se han tomado en cuenta las Boletas obtenidas entre el 2012 y el 2013, para un total de 3116 boletas. En este punto es importante mencionar que el COVO por motivos de remodelación de sus instalaciones se mantuvo cerrado el primer semestre del 2012, por lo que la cantidad de boletas de ese año resultara menor que las del 2013.

Resultados

Los resultados se presentan en dos segmentos principales, en primera instancia todos aquellos datos relacionados con aspectos de índole personal: edad, sexo, estado civil, procedencia, entre otros, luego de esto se describe los motivos de consulta así como las razones por las cuales la población decide continuar con una carrera universitaria.

En primer lugar, en la tabla 1, se muestra la totalidad de la población atendida en el servicio de orientación vocacional del COVO entre los años 2012 y 2013, según el tipo de usuario del servicio: Colegiales, Universitarios y Otros.

Tabla 1
Población usuaria del servicio de orientación vocacional del COVO, para el 2012 y 2013, agrupado en tres categorías de población

| Año | Colegiales | Universitarios | Otros | Total |
|-------|------------|----------------|-------|-------|
| 2012 | 693 | 187 | 160 | 1040 |
| 2013 | 1212 | 472 | 392 | 2076 |
| Total | 1905 | 659 | 552 | 3116 |

En esta tabla se observa que del total de 3116 personas atendidas entre el 2012 y el 2013 en el servicio de orientación vocacional del COVO, más de la mitad (61,4%) son estudiantes de secundaria, luego una cuarta parte (21,15%) son estudiantes de la UCR, por último la categoría de Otros representa la de menor concentración de participantes (17,71%).

Por otra parte, en relación con el sexo de la población atendida, en el caso de la categoría Colegiales, del total de 1905 estudiantes, 1301 (68,29%) son mujeres y 604 (31,71%) son hombres, es decir, una tercera parte del total. En la categoría Universitarios, 363 (55,08%) son mujeres y 296 (44,02%) son hombres, se observa una situación de mayor equidad, aunque de igual manera hay mayor población femenina, en la última categoría Otros, 351 (63,59%) son mujeres y 201 (36,41%) son hombres, nuevamente se presenta mayoría de mujeres, lo cual se observa en la suma total de categorías en los dos años, es decir, del total de 3116, 2015 (64,67%) son mujeres y 1101 (35,33%) son hombres. Esto representa prácticamente que por cada 2 mujeres que solicita atención en el servicio de orientación vocacional del COVO, sólo un hombre lo hace.

Otro aspecto importante a mencionar es la edad de la población usuaria, la cual se agrupó en categorías de edad con el fin de facilitar la descripción de los datos. Se utilizaron cuatro categorías: De 15 a 17 años, De 18 a 20 años, De 21 a 23 años y De 24 años o más.

Para la categoría Colegiales la mayor cantidad se ubica De 15 a 17 años, con un total de 1160 (60,89%), mientras que en Universitarios, predomina De 18 a 20 años, con 552 estudiantes (83,76%), del mismo modo en la Categoría de Otros prevalece De 18 a 20 años con 297 personas (53,80%). En general, en cuanto a la edad, se ubicó un total de 1286 personas (41,27%) en la categoría De 15 a 17 años, 1423 personas (45,67%) De 18 a 20 años, 516 participantes (16,56%) De 21 a 23 años y por último 62 personas (1,99%) De 24 años o más.

Por otra parte, en relación al estado civil de la población, en los tres tipos de población, la categoría Soltero (a) sobresale claramente de las demás, en general, 3047 personas (97,78%) seleccionaron esta categoría.

Con respecto a la Condición Laboral, se observa una situación similar a la categoría anterior, ya que una de las opciones sobresale notoriamente, de la totalidad de personas usuarias, 2941 (94,38%) No Trabaja y las restantes 175 (5,61%) Trabaja. Unido a lo anterior, la mayoría de usuarios y usuarias que trabajan, mencionan que su labor no requiere formación académica, sobretodo quienes se encuentran cursando secundaria.

La Nacionalidad es otro aspecto que se considera en la Boleta de Datos, en este caso predomina la categoría Costarricense, para los tres tipos de población, 3010 personas (96,40%), mientras que 106 personas (3,40%) son Extranjeras, en su gran mayoría de los países de Nicaragua y Colombia.

En términos generales, en cuando a los aspectos mencionados anteriormente, se puede decir, que de la población usuaria del servicio de orientación vocacional atendida en el 2012 y 2013 en el COVO, más de la mitad 1905 (61,4%) son estudiantes de secundaria, dos de cada

tres son mujeres, 1301 (68,29%), la mayoría (45,67%) tiene una edad De 18 a 20 años, casi en su totalidad son solteros y solteras (97,78%), no trabajan (94,38%) y son costarricenses (96,40%).

Por otra parte, en relación con la condición con la carrera, se observa en el caso de la población de Colegiales que según las categorías de respuesta para esta población, 1241 (65,14%) elige la opción de Le gustan algunas carreras, es decir, tiene opciones pero aun no sabe cual elegirá, las restantes 664 (34,85%) seleccionaron la opción de respuesta No sabe qué carrera seguir, es decir, este sector de la población no ha definido opciones.

En ambos casos se requiere de un trabajo detallado de introspección e información para satisfacer estas necesidades vocaciones, tal y como lo menciona Toscana y Monescillo (2010) se debe brindar detalle de la oferta de estudios profesionales y universitarios así como de las posibilidades y características del mundo del trabajo.

Igualmente importante en esta etapa, como lo aclara Santana et al. (2009) es incrementar el autoconocimiento que permita consolidar la madurez vocacional necesaria para elegir carrera.

Tabla 2
Población de Colegio usuaria del servicio de orientación vocacional del COVO, para el 2012 y 2013, según Condición de la Carrera

| Condición de la Carrera | 2012 | 2013 | Total |
|----------------------------|------|------|-------|
| Le gustan algunas carreras | 473 | 768 | 1241 |
| No sabe qué carrera seguir | 220 | 444 | 664 |
| Total | 693 | 1212 | 1905 |

En el caso de la población universitaria, según sus opciones de respuesta, se encuentra en primera instancia Cambiar de carrera, la cual fue seleccionada por 267 estudiantes (40,51%), luego se presentó la opción Reafirmar carrera 160 estudiantes (24,28%), No decido en carrera 160 estudiantes (24,28%), Llevar dos carreras 41 estudiantes (6,22%) y por último Próximo a graduarse 1 estudiante (0,15%).

Es una posibilidad importante como lo menciona Blanco et al. (2005), que el estudiantado universitario replantee su elección de carrera, ya que por más seguridad que se muestre ante la elección, ésta puede variar producto de cambios tardíos o situaciones contingentes. Además Villafañe et al. (2011) mencionan que por lo general esto ocurre debido a un desconocimiento de la opción de carrera que se ha escogido y de las características del mercado laboral y el contexto económico en general.

Unido a lo anterior, se observa con la distribución de los datos que como lo mencionan Sánchez et al. (2008) se presenta una variedad en las necesidades vocacionales, algunas de ellas requieren de una ayuda más compleja y a largo plazo.

Tabla 3
Población Universitaria, usuaria del servicio de orientación del COVO, para el 2012 y 2013, según Condición de la Carrera

| Condición de la carrera | 2012 | 2013 | Total |
|-------------------------|------------|------------|------------|
| Cambiar de carrera | 72 | 195 | 267 |
| Llevar dos carreras | 41 | 0 | 41 |
| Reafirmar la carrera | 39 | 151 | 190 |
| No decidido en carrera | 35 | 125 | 160 |
| Próximo a graduarse | 0 | 1 | 1 |
| Total | 187 | 472 | 659 |

En el caso de las razones por las cuales la población se muestra interesada en obtener un grado universitario, la población usuaria contaba con la posibilidad de marcar una o varias opciones, por lo que los totales en esta categoría difieren con los totales generales de las poblaciones.

Tabla 4
Población usuaria del servicio de orientación vocacional del COVO, para el 2012 y 2013, según Razón para continuar con estudios universitarios

| Razón para continuar una carrera universitaria | Colegio | | | Universitaria | | | Otros | | |
|---|------------|-------------|-------------|---------------|------------|-------------|------------|------------|------------|
| | 2012 | 2013 | Total | 2012 | 2013 | Total | 2012 | 2013 | Total |
| Superación personal/ Salir adelante | 303 | 456 | 759 | 86 | 166 | 252 | 95 | 171 | 266 |
| Para ser un buen profesional | 194 | 431 | 625 | 50 | 175 | 225 | 49 | 100 | 149 |
| Tener un mejor futuro y estabilidad económica | 149 | 232 | 381 | 54 | 167 | 221 | 38 | 90 | 128 |
| Tener un buen trabajo | 49 | 89 | 138 | 31 | 41 | 72 | 23 | 42 | 65 |
| Ser independiente económicamente | 23 | 45 | 68 | 11 | 34 | 45 | 8 | 29 | 37 |
| Ayudar a otros con la carrera | 15 | 45 | 60 | 15 | 21 | 36 | 11 | 29 | 40 |
| Adquirir más conocimiento de un área específica | 34 | 33 | 67 | 25 | 30 | 55 | 13 | 21 | 34 |
| Ayudar económicamente a la familia | 23 | 24 | 47 | 8 | 23 | 31 | 9 | 26 | 35 |
| Otros | 57 | 66 | 123 | 40 | 52 | 92 | 25 | 31 | 56 |
| No indica | 7 | 24 | 31 | 3 | 10 | 13 | 4 | 0 | 4 |
| Total | 854 | 1445 | 2299 | 323 | 719 | 1042 | 275 | 539 | 814 |

En los tres tipos de población aparece la opción Superación Personal/Salir adelante como la más seleccionada, en el caso de la población Colegial por 759 estudiantes (33,01%), Universitaria 252 estudiantes (24,18%) y Otra 266 personas (32,68%). Unido a esto se encuentra la opción de respuesta Para ser buen profesional obteniendo en el caso de la población de Colegio 625 respuestas (27,18%), población universitaria 225 respuestas (21,59%) y Otros 149 respuestas (18,30%).

Se observa en general en este apartado que las tres poblaciones coinciden en sus razones representando las tres primeras opciones las que mantienen mayor cantidad de respuestas.

Conclusiones

Los servicios de orientación vocacional cumplen una función fundamental que colabora con la permanencia del estudiantado en las aulas universitarias así como con el buen desempeño de éste, al facilitar un espacio que promueve la elección de carrera adecuada producto de una reflexión personal que permite conocer las características ocupaciones y personales así como los perfiles de ingreso y toda información acerca de las ofertas educativas y de los roles laborales que la persona comparará con su propio perfil en función de encontrar una correspondencia que le permita desarrollar sus potencialidades con mayor fluidez.

La Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica, impulsa al COVO a mantener las mejoras en sus servicios de orientación vocacional-ocupacional, y éste mediante un modelo tecnológico diseña e implementa un servicio dirigido especialmente a la población que se plantea la elección, cambio, o continuación satisfactoria de carrera.

En el caso de los años 2012 y 2013 se presentó algunas tendencias en cuanto al perfil de la población usuaria del servicio de orientación vocacional, algunas de ellas claramente marcadas como el caso del estado civil, la condición laboral y la nacionalidad, y otras no tan evidentes pero con diferencias significativas como la edad, el sexo y el tipo de población.

En la condición de la carrera, en el caso de estudiantes de colegio se observa que la mayor cantidad de la población se presenta con la intención de aclarar cuál de las opciones pensadas puede resultar más conveniente, es decir, ya ha existido al menos una selección previa.

En relación con lo anterior para la población universitaria, se presenta la situación de cambio de carrera, la necesidad de replantear nuevamente su elección y empezar una nueva opción.

Las razones que mueven a la población a conseguir una carrera universitaria se relacionan con la superación personal y el desarrollarse como profesionales.

Recomendaciones

Entendida la importancia de los servicios de orientación vocacional-ocupacional, no solamente los relacionados con la elección de carrera, sino con todos aquellos que colaboran con la inserción a la universidad, el tránsito por ella y el ingreso al mundo del trabajo, la constante evaluación y reflexión de éstos adquiere un matiz de prioridad.

El continuar recabando la información de la persona usuaria de los servicios de orientación-vocacional del COVO permite la retroalimentación por eso es importante se extienda a otros servicios que ofrece el centro para poder contar con diseños cada vez más oportunos.

Del mismo modo es importante que en dicha recolección, descripción y análisis de datos se realice partiendo de la mayor cantidad de población usuaria así como de una línea de tiempo amplia.

Referencias

- Álvarez, M. (1er Cuatrimestre, 2011) La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 22, N1, pp. 15-27. Recuperado de <http://www.uned.es/pdfs/2011/22-1%20-%20Alvarez.pdf>
- Blanco, I. Jara, Y. Navarro, J. Segura, R. (2005) Necesidades de orientación en la formación inicial de estudiantes de la escuela de formación docente de la universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 5, Número 2. Rescatado de revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/orientación.pdf
- Fuentes, M. (Junio, 2010) La orientación profesional para elegir fundamentalmente una ocupación: Propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 27. Núm. 2, pp. 237-246. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016324012>
- Oficina de Orientación (2012) Estructura y funcionamiento de la Oficina de Orientación. Universidad de Costa Rica.
- Rial, A. y Mariño, R. (2do. Cuatrimestre, 2011) La elección académica-vocacional de mujeres que cursan o han cursado ciclos formativos de ramas industriales en F. P.: el caso de Galicia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol22, N2, pp. 165-184. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2011/22-2%20-%20Rial.pdf>
- Sánchez, M. Guillamón, J. Ferrer, P. Villalta, E. Martín, A. y Pérez, J. (Enero-Abril, 2008) Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación* 345 pp. 329-352 Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_14.html
- Santana, L. Feliciano, L. Jimenez, A. (I Trimestre, 2009) Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 20. N. 1, Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-1%20-%20Lidia%20Santana.pdf>
- Toscana, M. Monescillo, M. (2 Cuatrimestre, 2010) Incidencia de la orientación en el tránsito del bachillerato a la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 21 N. 2. pp. 539-549. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Toscano-Monescillo.pdf>
- Villafañe, A. Irizarry, C. Vázquez, R. (2011) Necesidades académicas, personales, sociales y vocaciones de estudiantes internacionales e intercambio en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. *Revista Electrónica Educare* Vol. XV, N2, (185-204). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194121566013.pdf>

¿Jugar con la Orientación? Gamification: Desarrollo de una herramienta virtual de orientación profesional

Mag. Fernando Montejo Angel

Resumen. Este artículo menciona las características y el paso a paso de uso de un juego virtual, desarrollado en el marco de la teoría de la Gamification, diseñado como un recurso para facilitar al estudiante el contacto y conocimiento de diferentes alternativas de formación superior, y para facilitar al orientador el trabajo con colectivos de estudiantes apoyándose en las herramientas web. Pretende apoyar y reforzar el paso del colegio hacia la universidad, facilitando el conocimiento previo de información sobre la educación superior y educación para el trabajo y desarrollo humano.

Palabras claves. Gamification, información, educación superior; orientación profesional.

Introducción

“Visita la U” se ha concebido en el marco de teórico de construcción del proyecto de vida, y al utilizarlo se espera que el usuario (estudiante) comienza a trazar su “ruta” y su “mapa” que lo ayude a navegar hacia el tránsito exitoso del colegio a la educación superior (parafraseando términos planteados por (Brunal, 2011)).

Esta herramienta se ha diseñado en el marco de la gamification, es decir, la aplicación de las lógicas y conceptos básicos de los juegos (games) a diferentes aspectos de la vida. En este marco existen los serious games (o juegos serios) que los cuales ofrecen un potencial considerable para facilitar el aprendizaje tanto formal como informal (Arnab, y otros, 2012). Los serious games se convierten en es “gancho” con la generación actual de nativos digitales jóvenes, para atraer a los usuarios usando las herramientas del estilo de vida “on-line” y conectarlos con las perspectivas de formación que ofrecen los colegios y universidades. Con este tipo de herramientas, se busca optimizar el juego, y el recurso electrónico con una perspectiva educacional aquí aplicada a la orientación educativa, enfocándose en la integración y compromiso de objetivos educacionales y de aprendizaje (Breuer & Bente, 2010), en el diseño de actividades que aprovechan la web.

Momento de Uso recomendado

Se recomienda el uso de la herramienta virtual, deseable durante el inicio del ciclo de educación media vocacional, es decir, en 10° grado. Con esto se busca iniciar una exploración temprana y búsqueda de información de opciones de formación y ocupaciones. Esta herramienta no es un test. Es una oportunidad de promover las acciones exploratorias de los usuarios, como

dijera Krumboltz citado por (Gonzalez & Lessire, 2005), para buscar sus propios deseos y en general, para procurarse una decisión que oriente su propia vida.

Objetivo del juego

La herramienta busca facilitar el ejercicio de la formulación de un proyecto de vida, para que el usuario joven obre inicie la planeación y organización de su ruta personal de cara al logro de una meta: el inicio de educación superior al culminar su vida de colegio. El juego para esto le proporciona información pre-establecida con diferentes alternativas de educación superior disponible, en el contexto que (Ministerio de Educación del Perú, 2013, p. 8) nos recuerdan que las opciones e información que tiene un joven afectan positivamente el proceso de construcción de una decisión vocacional.

Cabe aclarar que el juego solamente exhibe 64 opciones de formación superior a lo largo de los 4 mundos, que lógicamente no son la totalidad de opciones disponibles en Bogotá, Soacha o Colombia, pero que pretenden iniciar el ejercicio de exploración de posibilidades de formación y ocupación.

Estructura

“Visita la U” consiste de 4 mundos, que en la dinámica del juego no suponen linealidad. Solo se han organizado lógicamente para hacerlos aparecer en un orden similar a la estructuración de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, y la educación superior. A cada mundo se la ha bautizado con un nombre asociado a aspectos que a juicio del diseñador del juego, se requieren para iniciar y lograr con éxito el tránsito entre el colegio y la educación superior.

1. **DECISIÓN:** Se orienta al estudiante usuario con información sobre programas que buscan promover la formación en la práctica del trabajo por medio del desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades, así como la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional y ocupacional, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria para el desarrollo de competencias laborales específicas. Igualmente la información que en este nivel se proporciona, nos dice que la orientación en los programas para el trabajo y el desarrollo humano buscan contribuir al proceso de formación integral y permanente de las personas complementando, actualizando y formando en aspectos académicos o laborales, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas de la persona, la sociedad, las demandas del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno.
2. **METAS:** En este nivel se brinda información con programas para educación técnico profesional. En este nivel de la educación superior, se desarrollan competencias

relacionadas con la aplicación de conocimientos y saberes en un conjunto de actividades laborales realizadas en varios contextos con un alto grado de especificidad y bajo grado de complejidad, haciendo énfasis en la práctica y en el dominio de procedimientos técnicos.

3. **FUERZA:** En este nivel se brinda información con programas Tecnológicos, que buscan formar para desempeñarse en contextos que requieran la aplicación y práctica, de manera autónoma, de competencias y saberes en actividades laborales no rutinarias de mayor complejidad que aquellas que se desarrollan en los programas anteriormente mencionados o técnicos profesionales. Los programas de formación superior Tecnológica deben dotar al estudiante de competencias de análisis, evaluación, y propuesta de soluciones novedosas y garantizar una formación en los fundamentos de las ciencias acorde al área de conocimiento respectivo y este nivel de formación.
4. **APOYO:** Se brinda información con programas de formación profesional universitario, en donde prepararán al estudiante para su desempeño autónomo en áreas que requieren competencias de alta complejidad relacionados con una profesión o disciplina. En los programas de formación superior universitaria, se debe dotar al estudiante de competencias de análisis, evaluación, dirección y de innovación y se procura una formación en los fundamentos de las ciencias acorde al área de conocimiento respectivo y a este nivel de formación.

El juego tiene un 5 nivel, que no proporciona información, pero que es el centro de la actividad:

- a) **Ir a la cumbre:** Este nivel busca que el estudiante se cuestione sobre lo que requiere planear y organizar en su propia vida para lograr iniciar con éxito estudios en alguna de las carreras o programas de educación que eligió de entre las opciones planteadas en los 4 mundos antes mencionados. En este mundo se le plantean 5 preguntas abiertas que buscan que el estudiante se cuestione sobre : 1) aspectos académicos; 2) apoyo familiar; 3) habilidades y destrezas a fortalecer; 4) aspectos financieros; 5) vida personal y emocional afectiva.

Requisitos

El juego fue diseñado pensando en ser un asistente del proceso de orientación educativa formal. Esto implica que debe existir siempre la supervisión de un orientador, que modere el uso y explique el paso a paso del juego. Puede ser usado individual o colectivamente, pero siempre debe explicarse el paso a paso.

Se recomienda vincular a los padres de familia a la actividad, para que la construcción del proyecto de vida se apoye en el contexto socio-familiar del estudiante, y tenga un mejor ambiente para su desarrollo.

Jugando el juego

Home



1. Menú de opciones: despliega el acceso a cada uno de los 4 mundos
2. Botón de información sobre la creación del juego.
3. Ventana con información sobre el contenido de cada mundo

Para ingresar a cualquiera de los 4 mundos, el usuario hace click encima de cualquiera de las opciones. El docente orientador en primera instancia le pedirá a los usuarios que lean detenidamente las ventanas que aparecen como pop up text, con la información de cada mundo. Una vez se haga la lectura de las 4 ventanas, se puede pedir al usuario que inicie por la ventana de su predilección.

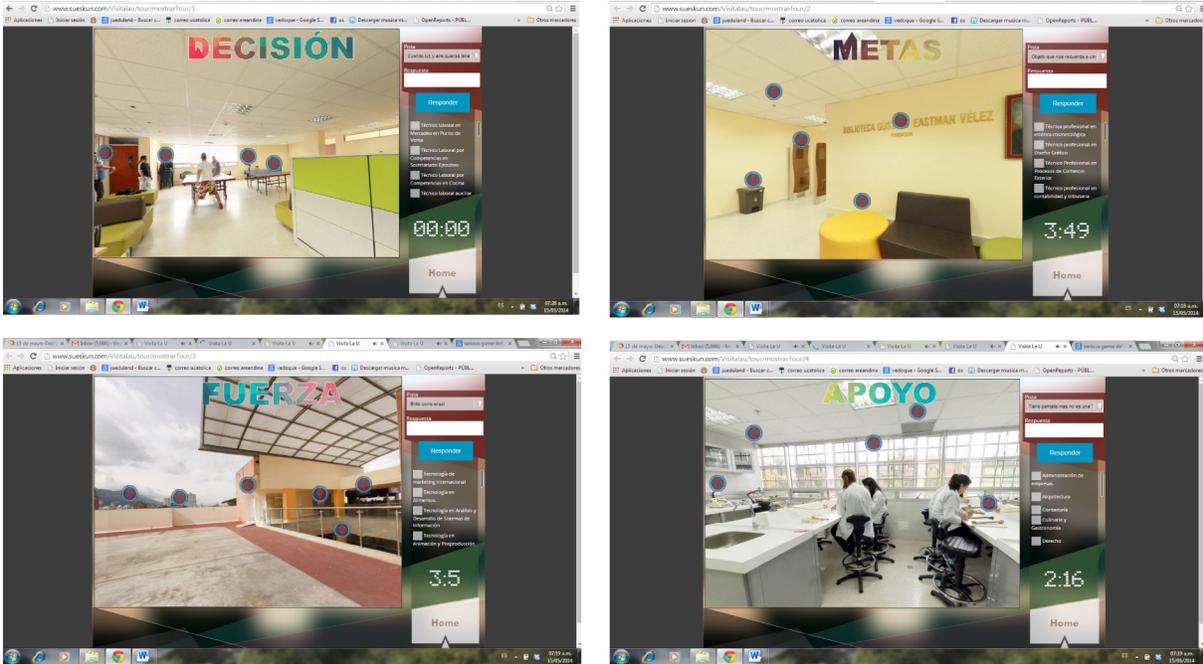
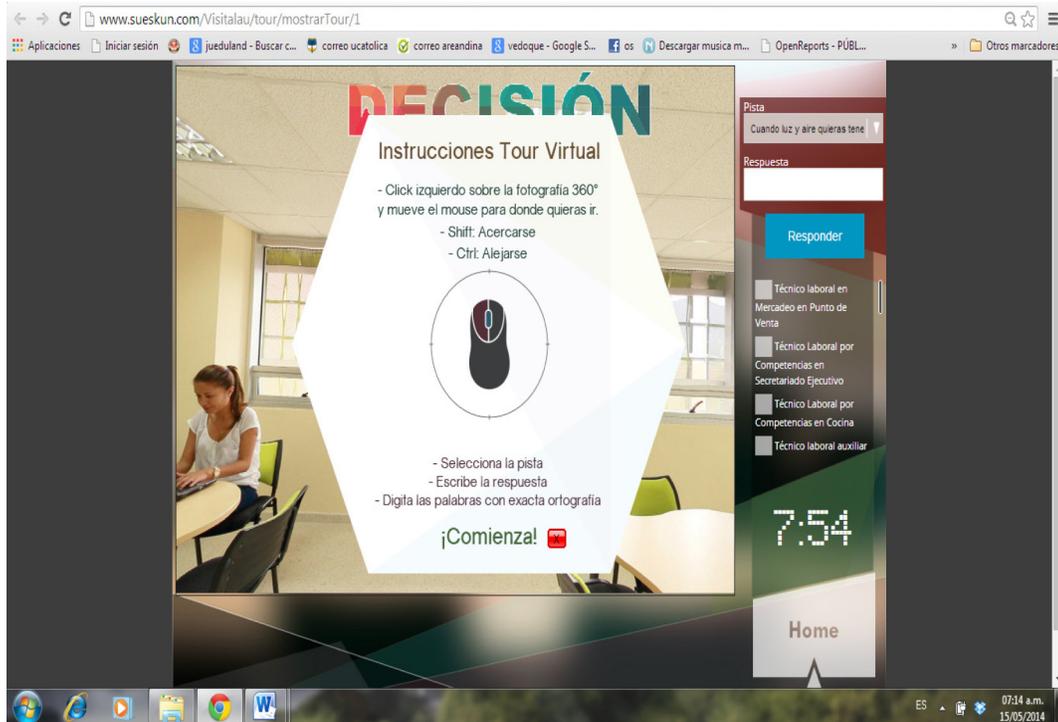


Tabla con ilustración de los 4 mundos base del juego “visita la U”

Cada uno de los mundos tiene en general la misma estructura:

1. Screen o foto
2. Pistas al interior del mundo
3. Cuadro de texto para introducir la respuesta
4. Cuadro de elección de pistas – contador de pistas desarrolladas
5. Cronómetro
6. Botón de regreso al Home

Para jugar, inicialmente después de que el juego hace el pre-load de la información, presenta una información para la navegación al interior del screen. El orientador debe pedirle al usuario que la lea detenidamente.



El tiempo de pre-load o carga depende del ancho de banda y de los recursos informáticos de la plataforma en la que se ha instalado el juego.

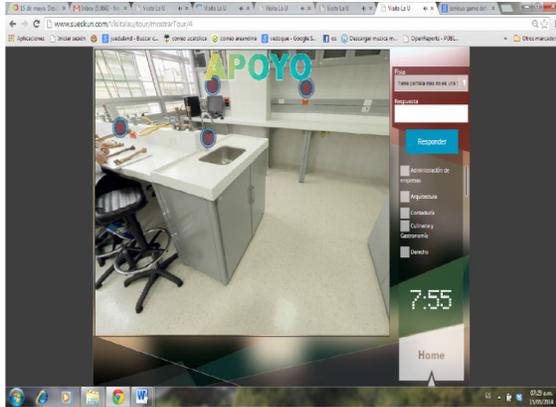
La herramienta otorga 30 segundos antes de iniciar el cronómetro, para que el usuario comprenda las instrucciones de navegación.

La dinámica y el objetivo de juego de todos los mundos es la siguiente:

- El usuario debe observar atentamente, hacer acercamientos y explorar visualmente el screen de cada mundo. Las señales o flechas, le indican que alrededor de esta clave hay una pista. El usuario deberá hacer click en cada pista (el docente orientador se asegura e insiste que el joven haga una lectura comprensiva de la información sobre el programa académico que aparece en la ventana emergente) y, si lo desea, memorizar brevemente la clave de pista que aparece en la parte inferior del cuadro (“SECADOR”, “ILUSTRACIÓN”, por ejemplo), y deberá escribirlo en la casilla de RESPUESTA. Deberá entonces desplegar el menú de pistas, y elegir cuál clave de pista corresponde a cada pista:

Por ejemplo:

En el mundo APOYO observe la pista que está encima o cerca de un lavabo (vea la gráfica siguiente):



Al hacer click sobre la flecha aparece el siguiente cuadro pop up de texto.

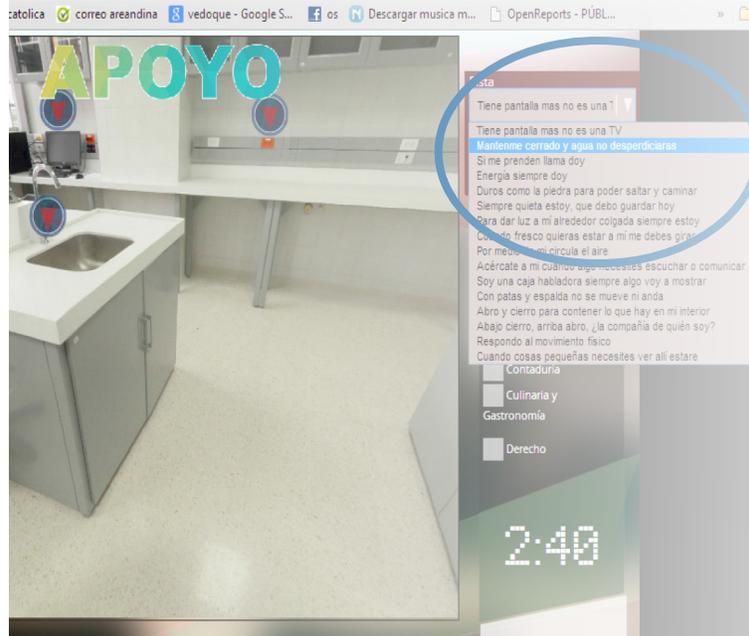


Allí la clave de pista será EDIFICIOS.



El usuario digitará EDIFICIO en el cuadro de texto, y posteriormente despliega el menú de pistas. Allí elige la pista que corresponda al objeto que observó inicialmente (que para este caso fue un lavabo o una llave de agua en el laboratorio).

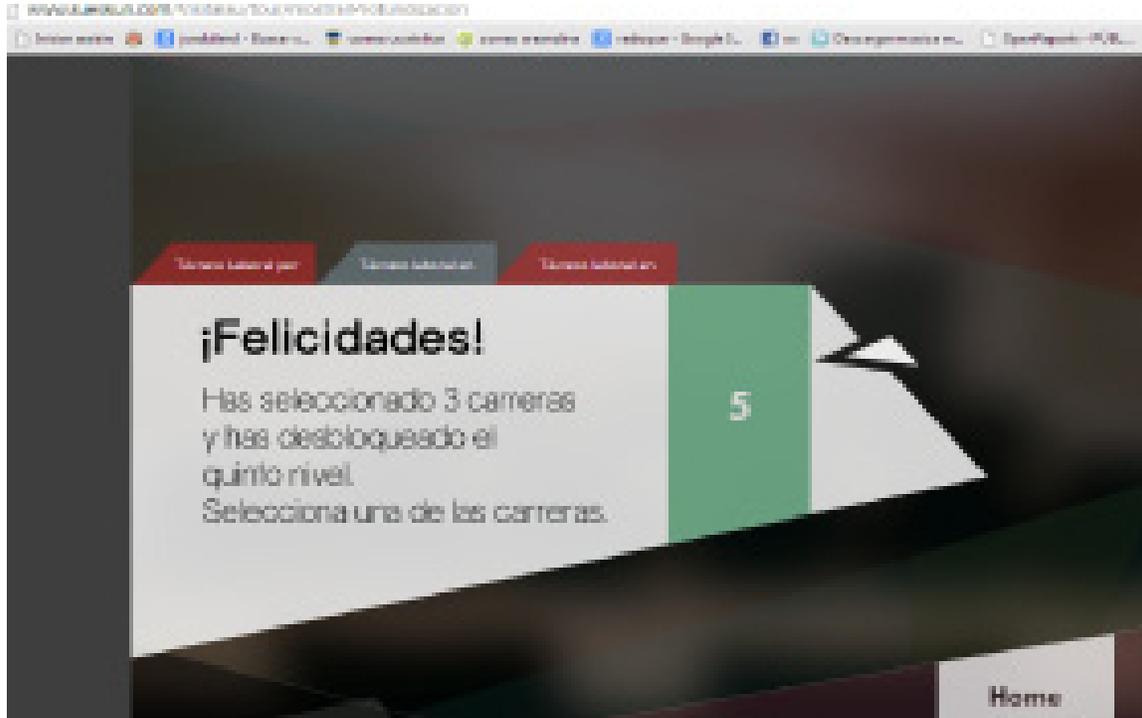




La pista para este caso es “mantenme cerrado y agua no desperdiciarás”. Si el usuario la elige, y la da click a RESPUESTA, el juego le dará la retroalimentación que se ilustra a continuación:



Una vez el usuario marque adecuadamente 3 pistas (antes del vencimiento de los 8 minutos de tiempo total por nivel), el juego desbloqueará el nivel de elección, que se muestra a continuación:

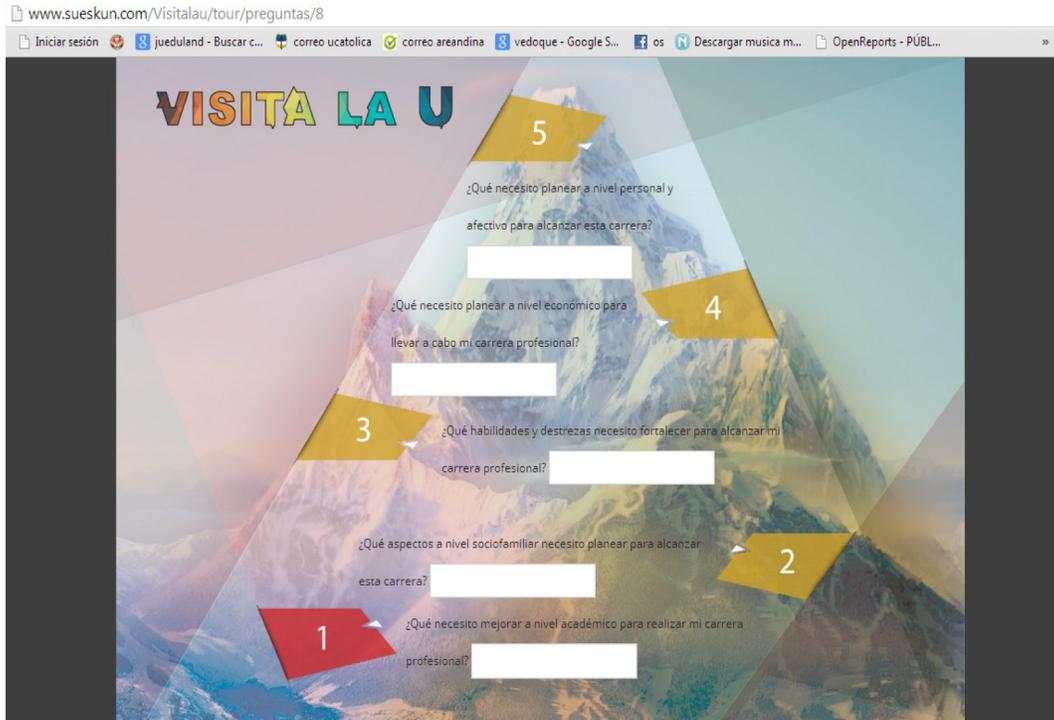


El usuario debe elegir una de las tres pestañas, Y EL DOCENTE ORIENTADOR debe pedir que al elegirla, la memoricen y se pongan a pensar con profundidad sobre cuál debe ser su plan de acciones en el futuro cercano para lograr estudiar determinado programa académico (aquel que eligió). Las respuestas del estudiante se deberán enfocar al programa elegido.

NOTA IMPORTANTE: El usuario puede iniciar el juego las veces que desee, para obtener mas información sobre diversos programas.

Una vez que el usuario elige una de las pestañas en el mundo de transición o de elección de programa, el juego le presentará el nivel 5 o “ir a la cumbre”:





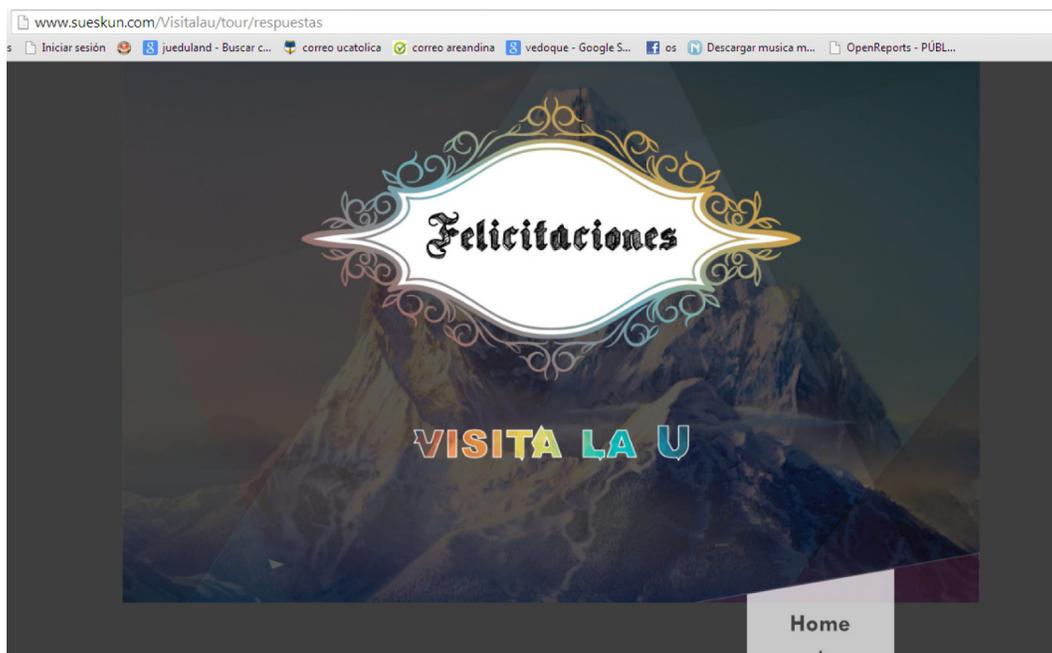
En este mundo, la finalidad es que el usuario responda en forma seria y profunda a cada una de las preguntas que le hace el juego. Aquí el juego busca que el estudiante haga una formulación inicial de un proyecto de vida, orientado hacia las acciones que debe emprender y que lo lleven a iniciar con éxito el estudio de uno de los programas académicos de educación superior que ha elegido.

En este mundo del juego, se le plantean 5 preguntas abiertas que buscan que el estudiante se cuestione sobre:

1. aspectos académicos: qué debe organizar académicamente, en qué asignaturas debe enfatizar o investigar en profundidad para lograr llegar bien preparado a estudios superiores, de acuerdo con el programa elegido.
2. apoyo familiar (socio-familiar): qué debe hacer el estudiante y cómo preparar su entorno familiar y de apoyo social, para lograr un entorno que le facilite el inicio de estudios superiores en el campo elegido.
3. habilidades y destrezas a fortalecer: en la parte práctica, en el componente de habilidades, qué debe practicar y reforzar el estudiante para llegar mejor preparado al inicio del programa elegido. Por ejemplo, si el estudiante eligió "ARQUITECTURA", se espera que el estudiante mencione la necesidad de fortalecer sus habilidades en dibujo técnico o a mano alzada.

4. aspectos financieros: Se espera que el usuario inicie una reflexión que lo lleve a planear un ahorro, a buscar información (bajo la guía del Orientador del colegio) sobre posibilidades de créditos, costos de matrículas y demás.
5. vida personal y emocional afectiva: Se espera que el estudiante piense en sí mismo, en su ámbito de relaciones personales y que plantee su ruta personal afectiva y emocional para prepararse efectivamente a iniciar estudios superiores.

Screen de salida:



Aquí, el juego felicita al usuario, y le presenta la opción de descargar o guardar en un dispositivo USB flash drive, sus respuestas en el mundo “ir a la cumbre” junto con un texto de información que brinda mayor profundidad en los datos sobre el programa académico elegido, para su conocimiento.

La finalidad es que el estudiante juegue las veces que considere necesario, explorando las diferentes alternativas. Este es el paso previo para iniciar posteriormente con el orientador un proceso de orientación vocacional o profesional mas completo y personalizado.

El estudiante elegirá el programa de su predilección, y acudirá posteriormente con su orientador del colegio, para iniciar un programa de perfilamiento vocacional. Con estas previas elecciones, el usuario podrá hacer un plan de visita a instituciones o páginas web para ir depurando su elección vocacional.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Referencias

- Arnab, S., Berta, R., Earp, J., de Freitas, S., Popescu, M., Romero, M., y otros. (2012). Framing the adoption of Serious Games in Formal Education. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(2), 159 -171.
- Breuer, J., & Bente, G. (2010). Why so serious? on the relation of serious games and learning. *Eludamos: journal for computing game culture*, 4(1), 7- 24.
- Brunal, A. (2011). Un modelo cartográfico-existencial para la orientación vocacional profesional: la brújula, las rutas, los mapas. *Orientación y Desarrollo*, 1 (1), 5 - 9.
- Gonzalez, J., & Lessire, O. (2005). aspectos mas recientes en orientacion vocacional. *revista iberoamericana de orientacion*, 1 - 5.
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Orientación vocacional - guía para tutores*. lima: Editorial Ministerio de Educación del Perú.

Desarrollo de los servicios de orientación vocacional en la Universidad de Costa Rica

Mag. María Isabel Sánchez Jiménez

Resumen. Al celebrarse los 50 años de la Orientación en Costa Rica, es oportuno reflexionar sobre los aportes que esta disciplina ha realizado en la Educación Superior, específicamente en la Universidad de Costa Rica.

Diversos logros y desafíos se han tenido que enfrentar para consolidar la orientación estudiantil en la Universidad de Costa Rica, es así como en el año 2014 se cumplen 29 años de brindar acompañamiento, mediante proyectos y servicios, para ayudar al estudiantado en la construcción de respuestas a las necesidades que surgen durante su admisión, permanencia y graduación.

Con una Oficina de Orientación consolidada y un equipo de profesionales en Orientación comprometidos con su labor, la Universidad de Costa Rica tiene el reto de seguir creando oportunidades de crecimiento para la población estudiantil, acciones que deben derivarse de una permanente reflexión sobre las necesidades del estudiantado y de una definición de estrategias que permitan atender las demandas emergentes con compromiso, calidad e innovación.

Palabras claves. Orientación estudiantil, educación superior, desarrollo histórico, orientación vocacional-ocupacional.

Introducción

La Universidad de Costa Rica ha venido realizando una serie de acciones con el fin de promover un proceso de orientación integral que permita coadyuvar con el estudiantado en la construcción de respuestas a las necesidades que surgen durante su admisión, permanencia y graduación.

Hoy día cuenta con una Oficina de Orientación (OO), la cual lleva 29 años de estar acompañando a la comunidad estudiantil en su proceso de formación humana y en su búsqueda de respuestas a las necesidades académicas, personales y sociales. Mediante un modelo desconcentra de servicios se ha dirigido no solo a conocer las necesidades del estudiantado, si no también ha procurado insertarse en las diferentes facultades y escuelas, con el fin de lograr una coordinación estrecha y ayuda mutua, en asuntos de interés estudiantil.

El desarrollo de la orientación en la Universidad de Costa Rica ha pasado por diversos momentos, cada uno con sus retos y desafíos, desde la conceptualización de los servicios de orientación, la conquista de espacios en facultades y escuelas, la estructuración de una instancia

coherente con los objetivos y el permanente diseño y elaboración de estrategias acordes a las necesidades del estudiantado. En todo este recorrido ha estado presente el profesional en orientación, generando y fortaleciendo servicios y proyectos para atender las necesidades del estudiantado.

Este documento presenta una recopilación del desarrollo histórico de los servicios de orientación en la Universidad de Costa Rica, específicamente señala los aportes que este proceso ha dado en la generación de acciones para el abordaje de las necesidades vocacionales y ocupacionales del estudiantado. Al mismo tiempo pretende destacar el aporte que la disciplina de orientación ha realizado, en la conceptualización, diseño e implementación de los diversos programas y servicios de orientación en el ámbito universitario, acontecimientos trascendentales y de gran relevancia para la disciplina, las personas formadas en este campo y la sociedad en general.

Marco teórico

Conceptualización de la Orientación

Los cambios sociales producto de la actual etapa de la globalización ponen de manifiesto la internacionalización que predomina en los contextos políticos y económicos tanto en las ideologías como en la cotidianidad.

Sin duda alguna la complejidad del mundo global con sus políticas financieras y los avances continuos y sistemáticos en temas de tecnología y producción, representan un reto para todas las profesiones, que deben no solamente tomar en cuenta estos acontecimientos sino adecuarse en lo teórico y práctico para poder dar respuestas coherentes y mostrarse de forma acertada y necesaria.

En el caso específico de la orientación, esta deberá estar atenta a la globalidad que vincula y articula los "...submundos del desarrollo regional y local, a partir de las interrelaciones cognitivas que generan redes mentales, que a su vez deben ser desarrolladas desde esferas primarias como la familia, para alcanzar su clímax en el desarrollo educativo y la construcción social del conocimiento" (Bustamante, 2007:51).

Desde esta perspectiva la Oficina de Orientación, de la Universidad de Costa Rica entenderá la Orientación como facilitadora de "...los procesos de desarrollo humano en las dimensiones del Ser, Convivir, Servir, Conocer y Hacer, en el contexto personal, familiar y comunitario a lo largo del ciclo vital, con la finalidad de potenciar talentos y de generar procesos de autodeterminación, libertad y emancipación en la construcción permanente del desarrollo y bienestar integral de las personas y comunidades" (Resolución interministerial, papel del trabajo, citado en Oliveros y Vallejo, 2008:2).

Es amplia y fundamental la responsabilidad social que tiene la Orientación, que ha de sacar provecho de los distintos escenarios en que se desenvuelven las personas para potencializar

en ellas talentos y las habilidades requeridas para gobernar la propia existencia de forma que se genere bienestar personal que impacte positivamente a la comunidad y a la sociedad en general.

Tomando en cuenta estos criterios de integralidad y globalidad la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica enmarca su trabajo, esperando con estos incrementar las capacidades decisionales y el esclarecimiento de metas personales mediante el uso adecuado de información, a partir de “...un proceso de orientación basado en realidades definidas” (Narváez, Urrieta y Niazoa, 2009:31).

Es así como el acompañamiento al estudiantado en el ingreso, permanencia y graduación de la Universidad se caracteriza por la construcción de andamiajes sociales que permitan la aplicación de estrategias para el desarrollo y surgimiento de “las competencias académicas y profesionales que se requieren actualmente” (Bustamante, 2007:51).

La orientación tanto como disciplina y profesión, en la Oficina de Orientación pretende diseñar espacios para el análisis de contextos sociales y para el desarrollo integral de las personas y la comunidad universitaria.

Por otra parte, específicamente en lo disciplinar la Orientación ha sido descrita desde varias aristas y relacionada con áreas específicas, esto “... dado que la realidad puede interpretarse y explicarse desde los distintos campos de conocimiento que, no sólo no se excluyen, sino que se complementan y se apoyan en su explicación” (Sebastián et al. 2003:33). Basado en este criterio aparece la Orientación Educativa, la Orientación Familiar, la Orientación Profesional, la Orientación Vocacional y la Orientación Ocupacional, entre otras.

Para la Oficina de Orientación tendrán particular importancia las dos últimas, de las cuales se derivan los principales fundamentos de su trabajo; esto desde una perspectiva conjunta, es decir, como Orientación Vocacional-Ocupacional.

El complemento disciplinar o la unión de la orientación vocacional con la orientación ocupacional surge como una necesidad producto de la intervención profesional que requiere de los objetivos y fundamentos de ambas, tal y como ocurre en el caso particular de la Oficina de Orientación.

Esto debido a que la primera basa su posición ontológica y epistemológica en la capacidad decisional de las personas, quienes a lo largo del ciclo vital se enfrentarán a la escogencia de posibilidades de índole vocacional siendo la elección de carrera una de las más importantes, mientras que la segunda gira en torno a comprensión de la persona en su inclusión y desarrollo en el mundo laboral. Ambos campos abarcan la intervención que realiza la Oficina de Orientación en la Universidad de Costa Rica.

Es decir, la unión de la Orientación Vocacional que se enfatiza en el desarrollo de habilidades requeridas para hacer frente a las encrucijadas vocacionales a partir del análisis de la información interna y externa a la persona, favoreciendo así el desarrollo de competencias para el autoconocimiento y la toma de decisiones (De León y Rodríguez, 2007-2008) con la Orientación

Ocupacional cuya atención va dirigida hacia "...el aprendizaje de destrezas, intereses, creencias, valores, hábitos de trabajo y cualidades personales que capacitan a cada persona para crear una vida satisfactoria en el mundo laboral constantemente cambiante" (De León y Rodríguez, 2007-2008:10), ambos campos permiten explicar y definir las acciones de trabajo de la Oficina de Orientación en lo que respecta al eje vocacional.

Se establece, por tanto, que el abordaje de las dimensiones vocacional y ocupacional se realiza desde una perspectiva teórica que permite desempeñar una función continua y dinámica que busca principalmente la autorrealización de quienes participan y se vinculan a los procesos y acciones desarrolladas por la Oficina de Orientación

De esta manera la Oficina de Orientación trasciende entonces el pasaje de una orientación dirigida a la escogencia y satisfacción con una carrera, hacia una mediación de espacios para la promoción del análisis y la reflexión sobre las coordenadas que caracterizan la vida social y por ende la promoción de competencias personales y profesionales que permitan entender que "... No hay una carrera con futuro. Hay un futuro que puede hallarse en un carrera entendida ésta como un eslabón de un trayecto o itinerario de vida" (González, 2007-2008: 48).

La orientación vocacional-ocupacional es definida por la Oficina de Orientación como el parámetro disciplinar que permite la definición de espacios y posibilidades para el aprendizaje de competencias personales y profesionales necesarias para hacer frente a las decisiones vocacionales y a las exigencias del mundo del trabajo, lo que permite la construcción y reconstrucción del proyecto de vida según se vayan alcanzando las metas establecidas.

La orientación en la Universidad

La Educación Superior tiene establecidos objetivos que rigen su labor y que permiten dar respuesta a muchas de las demandas sociales y estatales a las cuales está sujeto este sistema pedagógico, particularmente en lo relacionado con la formación profesional de la comunidad estudiantil se espera que garantice eficacia y calidad en la formación. (Romero y otras, 2008)

En el caso de la orientación vocacional-ocupacional en el contexto universitario, se espera que ésta colabore con la formación de alta calidad que solicita el estado y que es una expectativa de la comunidad social en general.

Por lo anterior es que la orientación vocacional-ocupacional en el contexto universitario ha de "...convertirse en un elemento que ayude al logro de los fines de la educación como es el de formar a los estudiantes para construir su proyecto de vida y así atender de manera adecuada situaciones que se generan como producto de la complejidad de los escenarios sociales donde les corresponda desempeñarse..." (Narváez y otras, 2009:31).

Para llevar a cabo este papel la Oficina de Orientación ha definido trabajar con la población universitaria siguiendo la línea de tres macroprocesos que ha integrado la Universidad de Costa Rica, los cuales son la admisión, permanencia y graduación de la población estudiantil.

- “Admisión: conjunto de acciones enmarcadas dentro del proceso de ingreso del estudiante a la Universidad de Costa Rica y sus diferentes etapas, a saber: inscripción en la prueba de aptitud académica, aplicación en prueba, obtención de resultados, concurso a carrera y aceptación en una carrera.
- Permanencia: Conjunto de acciones que contribuyen a la consolidación del ingreso a carrera (matrícula) por parte del estudiante y una continuación satisfactoria de ésta hasta la conclusión del plan de estudios.
- Graduación: Conjunto de acciones que se dirigen a los estudiantes que se encuentran en el último período del plan de estudio, hasta la obtención de un título universitario. Se plantean en esta etapa, relaciones con el posgrado, becas de estudio y mundo del trabajo” (Plan de Trabajo, Oficina de Orientación, 2000:35).

Estos tres macroprocesos conforman la vida universitaria desde la preparación al ingreso a la universidad hasta la incorporación al mundo del trabajo, por lo que constituyen una opción para delimitar y ordenar la contribución de la Oficina de Orientación entorno a la orientación vocacional ocupacional, tal y como se observa a continuación:

En cuanto admisión

La población próxima a ingresar a la Universidad es percibida como un sector al que se debe informar tanto de la oferta educativa como de los trámites y periodos que facilitan dicho ingreso, en otras palabras se espera:

- “Ofrecer información académica y profesional.
- Informar exhaustivamente acerca de los criterios de admisión de las diferentes universidades...
- Informar sobre los posibles servicios de apoyo al alcance del alumnado” (Rodríguez, 2002:70).

En cuanto a permanencia

Una vez que la persona deja de ser candidata al ingreso para ser parte de la población universitaria, se trabaja entre otros aspectos, los siguientes:

- Orientación académica para planificar la matrícula de los cursos y el avance en el plan de estudios.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Oferta de ayuda personal.
- Iniciación a los procesos de autoevaluación del aprendizaje y técnicas varias (por ejemplo el portafolios). (Rodríguez, 2002)
- Reflexión y análisis de la elección de carrera.
- Información sobre carreras y posgrados.
- Asesoría académica y acción tutorial.
- Planificación de la futura carrera profesional” (Rodríguez, 2002:75).
- Fortalecer competencias personales y profesionales que posibiliten la culminación eficiente de la carrera elegida. (Romero y otras, 2008)

En cuanto a graduación

Una vez que se está próximo o se ha culminado la carrera, se realizan acciones dirigidas a:

- “Orientación e información para planificar otros estudios.
- Asesoría para planificar el futuro profesional.
- Oferta de acciones de inserción (Organización de bolsas de trabajo, entre otros)” (Rodríguez, 2002:77).

En términos generales la Oficina de Orientación acompaña a la persona desde antes de que sea admitida a la institución, , una vez que ingresa, durante su formación universitaria y al momento de la culminación de ésta y por tanto durante su inserción al mundo laboral.

Marco metodológico

Para la recopilación de la información y resultados de este trabajo se realizó una revisión documental mediante la cual se consultó una serie de fuentes archivísticas tales como: documentos de planes de trabajo, informes anuales de labores e informes finales de gestión de la Oficina de Orientación y la Unidades de Vida Estudiantil; Políticas de las Unidades de Vida Estudiantil y estrategia de trabajo y Marco conceptual del Eje Vocacional-Ocupacional de la Oficina de Orientación. Todos estos documentos se encuentran disponibles en la biblioteca de la Oficina de Orientación y el archivo de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil.

Una vez revisado cada documento, se seleccionaron los principales acontecimientos o actividades en las cuales había participación del profesional en orientación, desde la concepción de los servicios hasta la actualidad. Finalizada esta organización, se analizan cada suceso y se establecen periodos para presentar los resultados, de manera que resulte coherente la representación del desarrollo histórico de los servicios de orientación estudiantil en la Universidad de Costa Rica.

Resultados

Los resultados se presentan en tres momentos, describiendo en cada uno de ellos las principales acciones de orientación vocacional ejecutadas.

Orígenes y primeros pasos

Desde 1943 la Universidad de Costa Rica ha estado acompañando a la comunidad estudiantil en su proceso de formación humana y en su búsqueda de respuestas a las necesidades académicas, personales y sociales, mediante la orientación estudiantil.

El origen de esta actividad se remonta al período comprendido entre 1943 y 1944 cuando la orientación estudiantil en la Universidad de Costa Rica la realizaba el Departamento de Bienestar y Orientación. Su desarrollo se vio fortalecido con la creación de los Estudios Generales en 1956, porque le imprimió un enfoque humanista, resaltando la importancia de la orientación estudiantil.

En el III Congreso Universitario (1972), se aprobó la creación de Vicerrectorías y a una de ellas se le asignó la función específica de brindar servicios estudiantiles y ofrecer atención a los y las estudiantes, la cual quedó establecida en 1974 como Vicerrectoría de Vida Estudiantil, según el artículo 54 del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica.

En 1980 en el IV Congreso Universitario, se aprobaron algunas ponencias dirigidas a fortalecer, entre otros, el desarrollo de programas encaminados a la atención de necesidades de información, orientación y problemas relacionados con el rendimiento académico. Desde entonces se ha trabajado con una modalidad de “atención integral” buscando favorecer el desarrollo físico, social y educativo de la población estudiantil, para coadyuvar en el fortalecimiento de la participación eficaz del estudiantado y de profesionales en los diversos procesos de la actividad académica universitaria.

Creación de las Unidades de Vida Estudiantil

En el año 1983 acontecen importantes cambios en la Universidad, se reestructura la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, se gestiona la reforma curricular, se crean los Ciclos Básicos de Biociencias e Ingeniería y el Consejo Universitario aprueba el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil. Estos procesos vigorizan el campo de la Orientación y Guía Académica y fueron fundamentando la conceptualización y el diseño de programas estudiantiles en toda

la Ciudad Universitaria con el nombre de “Programa de las Unidades de Vida Estudiantil”, que inició funciones en enero de 1985.

Para materializar ese cambio en la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, se contrata en 1983 a una profesional en Orientación quien, junto con el Consejo Asesor, serían los responsables de establecer las bases teóricas y organizativas de las Unidades de Vida Estudiantil dentro de la Vicerrectoría.

A finales de 1984 se contrata a una profesional para la preparación conjunta del Taller de Inserción con el que se pondría en marcha el Programa de Unidades de Vida Estudiantil; y se inicia con la presentación, convencimiento y búsqueda de apoyo con los Decanos de Facultades, Directores de Escuela y con la dirigencia estudiantil, para el Programa Unidades de Vida Estudiantil.

Las Unidades de Vida Estudiantil eran entidades de carácter técnico-profesional de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, destacadas en los diferentes ambientes académicos donde acontece la actividad estudiantil de la Universidad de Costa Rica, relacionadas con la orientación e inserción al medio universitario. Estaban integradas por equipos interdisciplinarios de profesionales en Orientación, Psicología y Trabajo Social y realizaban su labor en estrecha coordinación con docentes, autoridades académicas administrativas y otras dependencias de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil.

Se partió de un enfoque del estudiantado en su dimensión de persona, por lo que se enfatizan los factores de humanización y se personalizan los servicios dentro del proceso educativo. Pretendiendo que cada individuo asuma activamente la responsabilidad que le compete dentro de la sociedad, para promover las transformaciones que ella necesita.

Las Unidades de Vida Estudiantil presentaban tres características esenciales: se insertaron, con equipos de trabajo interdisciplinarios, en las Áreas Académicas de la Universidad, con el propósito de brindar proyectos, y servicios, como respuesta a las necesidades estudiantiles; su labor se desarrolló en permanente coordinación con el personal docente y administrativo y con las diferentes instancias de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil; sentaron las bases para la construcción de un programa que se fue fortaleciendo hasta consolidarse en una oficina administrativa.

A partir de 1985 se inició con la contratación del personal que estaría a cargo del Programa, se realizó el Taller de Inserción y se instalaron las Unidades de Vida Estudiantil en diferentes sitios, designados por las Unidades Académicas que accedieron al proyecto y que ofrecieron el espacio físico para albergarlas. (Estudios Generales, Artes y Letras (puesto en Letras y otro en Artes Musicales), Biociencias (puesto en Medicina y en Facultad Agronomía, Ingeniería(puesto en facultad de Ingeniería y Arquitectura), Ciencias Sociales (puesto en Derecho y en Ciencias Sociales). Al mismo tiempo que se conformó un Equipo Técnico que se encargaría de apoyar-asesorar-coordinar y dirigir el Programa dependiendo directamente de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil.

A partir del II semestre de 1986 hubo que dejar los puestos de Arquitectura y Artes Musicales como servicios especiales cedidos desde los puestos de Ingeniería y Bellas Artes respectivamente, debido al recorte de personal efectuado por la crisis presupuestita institucional.

Entre 1985 y 1986 se concretan los puestos de: Bellas Artes, Química, Educación Física-Matemática. Para 1987 se abrió un puesto en Odontología.

Todo lo anterior sentó las bases para la construcción de un programa que se fue fortaleciendo, hasta que el Consejo Universitario lo consolida como una oficina administrativa denominada “Oficina de Orientación” en el año 2000, según políticas y lineamientos emanados de la Asamblea Colegiada Representativa, sesión extraordinaria No. 4558.

Campos de actividad

Los campos de actividad de las Unidades de Vida Estudiantil estaban determinados por las áreas programáticas (Divulgación e Información, Orientación, Académica, Socioambiental Psioeducativa y Evaluación) y la realización de proyectos específicos.

Una vez constituida la Oficina de Orientación las acciones se organizan por ejes (Eje de Desarrollo Personal, Eje de Desarrollo Académico, Eje de Desarrollo Vocacional-Ocupacional y Eje de accesibilidad).

En lo que respecta a la participación del profesional en orientación, su labor se ha enfocado mayoritariamente en el área de Divulgación e Información y Orientación, poniendo énfasis en lo vocacional y profesional, para apoyar el proceso de toma de decisiones, especialmente respecto a la elección, reafirmación o cambio de la carrera y para facilitar el proceso de incorporación al ámbito universitario.

Desde el nacimiento de los servicios de Orientación en la Universidad se ha puesto en marcha estrategias con el fin de entregar información, tanto a las personas que desean ingresar como aquellas que concluyen su preparación profesional. El profesional en Orientación ha participado en la elaboración y ejecución de diversas estrategias para la divulgación y entrega de información al estudiantado; se apoya la atención de consultas en los puestos de información de la unidad y durante actividades específicas; se recolecta, preparaba, actualiza y pone en uso la información para resolver consultas a estudiantes, profesores. Además se participa en la actualización de pizarras y vitrinas informativas.

Algunos medios que se han ofrecido incluyen materiales impresos, audiovisuales, ferias, visitas a colegios, recursos electrónicos como páginas web, base de datos de carreras y ocupaciones, entre otros.

Se elaboran y distribuyen diversos materiales, con fines de orientación vocacional, a profesionales en Orientación de los colegios, personas candidatas a ingresar a la Educación Superior y población estudiantil universitaria sobre el proceso de admisión, servicios estudiantiles y oportunidades educativas.



Vinculado al catálogo de carreras que editaba la Oficina de Registro nace en 1990 la conceptualización y diseño de las fichas profesiográficas. Se trata de un material impreso para cada una de las carreras, que informa sobre las características deseables en las personas que desean estudiarla, tareas típicas del estudiante durante sus estudios, mercado laboral, funciones del profesional y la estructura del plan de estudio. La edición de este material se completó en 1991, por lo que las mismas se utilizaron hasta 1992.

Además se han puesto en marcha una variedad de estrategias con el fin de entregar información a las personas aspirantes a ingresar a la educación superior para apoyar su proceso de toma de decisiones, es así como desde 1994 se realiza en la Sede Rodrigo Facio la Feria Vocacional y se ha ejecutado el proyecto Visita a Colegios, el cual inició 1990 como un proyecto institución, sin embargo respondiendo a las políticas de CONARE, desde el 2006 se atiende todos los colegios públicos del país en forma integrada entre las cuatro universidades estatales.

Con el propósito de que el estudiantado cuente con materiales informativos, diseñados con fines de orientación vocacional-ocupacional, inicia en 1991 la consolidación de un centro de información y consulta sobre las oportunidad educativas que ofrece el medio, disponiendo en la actualidad de carpetas (portafolios con fundas plásticas) que agrupan información impresa sobre los siguientes temas: Información de las carreras, Carreras con requisitos especiales, Estudios Generales, Sistema Parauniversitario, Cursos de capacitación: Sistema de Estudios de Posgrado: Directorio de Universidades Privadas, Búsqueda de empleo, Colegios Profesionales, Entrevista, currículum, Legislación Laboral, entre otros.

Tomando en cuenta esta experiencia en el 2001 el Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional (COVO) brindó asesoría a los Departamentos de Orientación de los colegios para que de una manera conceptualmente unificada se crearan las Unidades de Información Vocacional-Ocupacional ocupacional (UNIVO) como de recursos de información con fines de orientación.

Desde el año 2001 y hasta el año 2011 se ofreció El Periódico Mural, el cuál nace de un proyecto del Trabajo Comunal Universitario y estuvo a cargo de un estudiante de Comunicación Colectiva. En este periódico se ofrecía información al estudiante que era atendido en el servicio de orientación vocacional que ofrece el COVO en temas cómo: Profesiones del Futuro, Conociéndome, Fechas y Trámites, Situación Laboral, De última hora y Personajes destacados de carreras.

En el 2010 se realizó una edición limitada de la Guía de Orientación Vocacional dirigida a los profesionales en Orientación de los colegios, que no cuentan en sus instituciones de trabajo con equipo de cómputo, servicio de internet y que además estén imposibilitados de usar los sistemas informáticos disponibles.

En lo que respecta a las actividades vinculadas con el área de orientación, desde el nacimiento de los servicios de orientación en la Universidad se ha puesto en marcha una serie

de estrategias, las cuales mediante una acción interdisciplinaria procuran la atención integral del estudiantado. La labor del profesional en Orientación se enfatiza en la generación de acciones para el abordaje de las necesidades vocacionales y ocupacionales del estudiantado.

En 1985 se inicia con la conceptualización de diversos programas de orientación vocacional y profesional con una visión preventiva. Es así como en se implementa el Programa de Orientación Vocacional que contemplaba una Fase Común dirigida a los estudiantes de nuevo ingreso, a través de la cual se promovía la revisión del proyecto de elección vocacional, acorde con su nueva realidad y domino de información específica sobre los requerimientos de la carreras (habilidades y destrezas para desenvolverse en esa carrera) y un fase Específica que se desarrollaba de manera particular en cada Unidad de Vida Estudiantil, mediante la cual se brindaba apoyo específico a los estudiantes de primer ingreso que lo requieran para la elección o reafirmación de la carrera.

En 1989 y 1990 se elabora la primer propuesta de cuestionario exploratorios, cuya propuesta inicial permitió el uso de la computadora, así comenzaron los esfuerzos por construir diversas herramientas de exploración vocacional, que poco a poco fueron estructurando el módulo de orientación vocacional, fortaleciendo la atención individual en orientación vocacional.

En 1992 se analiza la posibilidad de trasladar la experiencia del Centro de Carreras de la Universidad de Florida a la Universidad de Costa Rica, concretándose así la creación del Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional (COVO) en 1995 como un centro de autoaprendizaje en el cual la persona a su propio ritmo, con la asesoría del profesional en Orientación y utilizando una serie de recursos para explorarse a sí mismo y el medio, reflexiona y toma decisiones que le permiten elaborar un proyecto vocacional, evaluar un cambio de carrera o prepararse para la incorporación al mundo del trabajo.

Desde el año 1995 inició la conceptualización y el diseño de un Sistema de Orientación Vocacional Informatizado que explora acerca de los factores que influyen en la elección de una carrera, y ofrece información sobre oportunidades de estudio y mercado laboral, todo con el fin de favorecer en la población estudiantil, la toma de decisiones vocacionales. Para iniciar se reciben lineamientos de un estudiante avanzado de Computación, se solicita la Escuela de computación que lo incluya como un Seminario de Graduación. Los profesionales en Orientación de las Unidades apoyaron en la búsqueda inicial de la información. Durante el proceso de diseño se ha contado con al menos cuatro versiones del Sistema, cada una de ellas fue creciendo en nivel de dificultad, número de herramientas y pretensiones de cobertura. Desde el 2008 este Sistema está navegando en la web disponible para que profesionales en Orientación de los colegios lo utilicen en la atención en orientación vocacional

Desde el año 2000 el COVO dirige una estrategia de intervención con los estudiantes de primer ingreso a la Universidad, matriculados en el Curso Integrado de Humanidades, con el fin de fortalecer la reflexión sobre el desarrollo de su carrera profesional. Primero se utilizó el enfoque teórico de Holland, sin embargo la incorporación de nueva base teórica ha demandado

cambios en el proyecto tal como fue concebido en sus inicios por lo que desde el año 2006 se incorporó la temática del desarrollo de la carrera profesional y a partir del 2009 la de Educación para la carrera.

En la atención de poblaciones estudiantiles específicas, desde el inicio las estrategias estaban definidas según las necesidades de cada población atendida, de este modo se atendía a población no ubicada en carrera, estudiantes de primer ingreso admitidos y no admitidos, estudiantes interesados en ingresar a la universidad, estudiantes regulares no empadronados en una carrera, estudiantes admitidos en carrera; además en 1989 se participó en preparación de una propuesta de atención integral a la población de estudiantes con discapacidad. Actualmente se atiende a la población candidata en ingresar a la universidad, población universitaria de primer ingreso, estudiantes regulares y próximos graduarse.

Otras actividades relacionadas con el campo de la orientación comprenden la integración sistemática en comisiones institucionales e interinstitucionales de CONARE y la participación en programas de radio y TV relacionados con la elección de carrera, la inserción laboral

En lo que respecta a las estrategias dirigidas a apoyar la incorporación del estudiantado al mercado laboral, desde el nacimiento de los servicios de orientación en la Universidad se han diseñado acciones de orientación ocupacional. En el año 1967 tuvo en funcionamiento una Bolsa de Empleo, creada cuando funcionaba el Departamento de Bienestar Estudiantil, la cual facilitaba ofertas de empleo a estudiantes que requerían trabajar para poder concluir su carrera. Esta oficina asumió el servicio, sin embargo debido a la falta de recursos humanos y económicos a partir de 1996, se convirtió en un servicio de información y colocación,

Posteriormente en 1999 se elabora una propuesta sobre servicios de Intermediación de Empleo en la cual se plantea que la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, a través de las Unidades de Vida Académica Estudiantil, debería activar un servicio de intermediación de empleo capaz de vincular la oferta y la demanda, mediante un proceso expedito que responda a las exigencias del mercado laboral. En ese entonces se recomienda valorar las acciones que en este sentido realizaba el COVO, en miras de considerar la posibilidad de que dentro de una atención integral al tema de empleo, pueda asumir la intermediación desde una nueva óptica que trascienda la colocación de los y las estudiantes en el mercado laboral, siguiendo para ello un proceso previo de Orientación y capacitación. Esto provoca que se asigne al COVO la responsabilidad de diseñar un nuevo servicio de orientación laboral.

Inicialmente se realizaron esfuerzos por recopilar información sobre el mercado laboral, los colegios profesionales, la recopilación de estudios sobre anuncios de empleo, seguimiento a graduados, entre otros. Uno de los primeros resultados fue la creación de la “Guía de preparación para la búsqueda de empleo”, la cual se comenzó a distribuir entre los estudiantes universitarios en año 2001, en algunos casos como parte de los talleres que se ofrecían en esta temática.

Posteriormente los esfuerzos se concentraron en la posibilidad de crear una aplicación informática vía web, que sirviera de enlace entre estudiantes y empleadores. En el año 2005 fue planteado por primera vez un Sistema de Intermediación de Empleo Estudiantil mediante web, pero no es sino hasta febrero del 2006 que se logra contar con los recursos presupuestarios para diseñar esta plataforma, la cual fue puesta a disposición de estudiantes a partir de febrero del 2007.

A pesar de que estos esfuerzos se considera oportuno proyectar otras acciones relacionadas con la preparación para el mundo del trabajo de la población estudiantil, es así como desde el 2002 se desarrollan talleres de Preparación para la búsqueda de empleo y desde el 2011 se realiza la Feria de Empleo a través de la cual se ofrezca un espacio de interacción entre empleadores y estudiantes oferentes, charlas de diversas temáticas relacionadas con la inserción laboral y asesoría sobre la entrevista de empleo y la elaboración de currículo .

Actualidad

A partir del año 2000 el Programa Unidades de Vida Estudiantil, adquiere la condición de Oficina Administrativa dentro de la estructura de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, a partir de los lineamientos emanados por la Asamblea Colegiada Representativa No. 110 y el acuerdo del Consejo Universitario del 29 de junio del 2000, sesión extraordinaria No. 4558, en la cual se crean las nuevas oficinas de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil.

Con la creación de la Oficina de Orientación inicia un proceso de estabilidad de los proyectos y se presentan cambios a nivel de estructura. Actualmente, se brindan servicios y ejecutan proyectos que tienen como eje el desarrollo académico, el desarrollo personal, la accesibilidad y la orientación vocacional-ocupacional en el marco del respeto, solidaridad y equidad, para cumplir con la misión encomendada, de coadyuvar en la construcción de respuestas a las necesidades inherentes al desarrollo integral de la población estudiantil, durante su admisión, permanencia y graduación. En procura de su accesibilidad y del fortalecimiento de sus potencialidades personales, académicas y vocacionales-ocupacionales.

Conclusiones

Con la creación de los servicios de orientación estudiantil, la universidad de Costa Rica ofrece una atención integral al estudiantado mediante la cual se favorece el desarrollo físico, social y educativo de la población estudiantil y coadyuva en el fortalecimiento de la participación eficaz del estudiantado y de profesionales en los diversos procesos de la actividad académica universitaria.

La Universidad de Costa Rica ha venido realizando una serie de acciones de con el fin de promover un proceso de orientación integral que permita coadyuvar con el estudiantado en la construcción de respuestas a las necesidades que surgen durante su admisión, permanencia y graduación.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Las acciones de orientación que se realizan en la Universidad de Costa Rica son pertinentes a las necesidades del estudiantado y el caso de las relacionadas con la orientación vocacional-ocupacional su fundamento está acorde el contexto en que se desarrollan y con el con el ámbito de intervención de la disciplina de orientación. Muestra de ello son los permanentes esfuerzos que desde sus inicios ha dado la Oficina de Orientación para incorporar recurso tecnológicos en los servicios.

La participación de profesionales en Orientación en la conceptualización y puesta en marcha de los servicios de orientación en la Universidad de Costa Rica, ha sido de gran aporte para la implementación y consolidación de diversos programas de orientación vocacional y profesional con una visión preventiva.

El abordaje de las dimensiones vocacional y ocupacional que se realiza en la Oficina de Orientación permite, desde una perspectiva teórica, desempeñar una función continua y dinámica que busca principalmente la autorrealización de quienes participan y es coherente con los procesos y acciones desarrolladas por ésta oficina.

Recomendaciones

Si bien es cierto que los servicios de orientación en la Universidad de Costa Rica se encuentran bien consolidados, por la trayectoria de 29 años de presencia, es importante una actitud permanente de investigación, análisis e implementación de estrategias de intervención que permitan atender las necesidades emergentes de la población, con compromiso, calidad e innovación.

Por otra parte, se hace necesario fortalecer los esfuerzos para una mayor incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el ofrecimiento de los servicios de orientación, de manera que, aprovechando las facilidades que estos medios brindan, se garantice la oportuna atención a las necesidades de la población estudiantil.

Referencias

- Bustamante, H. (2007). Elementos para una orientación globalicrítica en el siglo XXI. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. V, N 11, Marzo-Junio 2007.
- De León, T. y Rodríguez, R. (2007-2008) El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. V, N 13, Noviembre 2007-Febrero 2008.
- González, J. (2007-2008). La orientación profesional en América Latina. Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Volumen V, N 13, Nov 2007- Feb 2008.
- Narváez, X., Urrieta, N. y Niazoa, M. (2009) La orientación por programa de intervención. Una experiencia en educación superior. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Volumen VI, N 16, Enero-Junio 2009.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Oliveros, O. y Vallejo, G. (2008). La orientación del siglo XXI y su responsabilidad social. *Orientación y sociedad: Revista internacional e interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*. Universidad de la Planta Argentina. Vol. 8 N 8.
- Oficina de Orientación. (2003). *Plan de Trabajo, Oficina de Orientación*. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Oficina de Orientación (2012) *Estructura y funcionamiento de la Oficina de Orientación*. Universidad de Costa Rica.
- Oficina de Orientación. (2013). *Marco teórico del Eje de trabajo Vocacional-Ocupacional*. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Oficina de Orientación. (2001). *Informe de Fin de Gestión Oficina de Orientación*. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Romero, R. y otras. (2008). Propuesta de intervención desde la orientación universitaria. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Volumen VI, N 14, Marzo 2007-Junio 2008.
- Sebastián Ramos, A., Rodríguez Moreno, M. L. Sánchez y García María Fe (2003). *Orientación Profesional: un proceso a lo largo de la Vida*. Editorial DYKINSON S.L. España.
- Vicerrectoría de Vida Estudiantil. (1993). *Políticas de las Unidades de Vida Estudiantil y estrategia de trabajo*. Universidad de Costa Rica.



La ruta de la elección vocacional

Licda. Jeannette Muñoz Bustos
MBA Annia Quesada Muñoz

Resumen. Consiste en el diseño y construcción de una estructura dinámica e integradora, concebida para nutrir y apoyar el proceso vocacional, desde la trinchera de la intermediación tecnológica, con la finalidad de llevar adelante ese proceso en el que la escogencia de carrera es un componente esencial del proyecto vocacional.

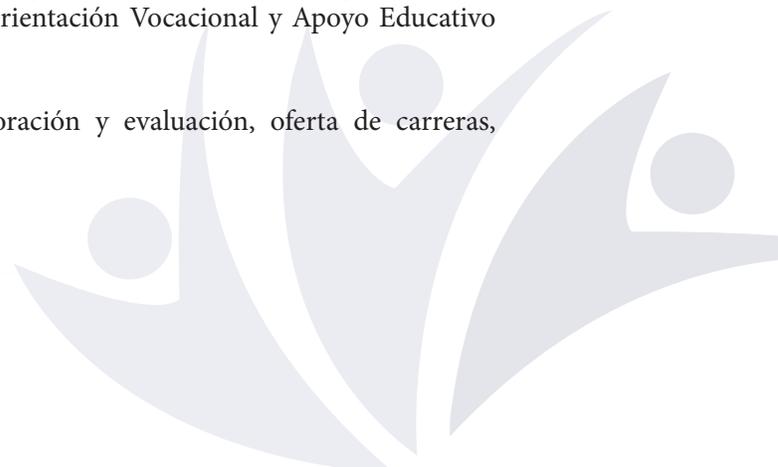
Se ubica en la modalidad de intervención denominada mediación tecnológica: “intervención en orientación vocacional a través de medios tecnológicos”. Se pondrá a disposición en Internet para las personas interesadas en el campo vocacional, en particular profesionales en Orientación y para que la población estudiantil del país tenga acceso al mismo y se beneficie.

Para su diseño en el aspecto tecnológico se tomó en consideración lo comunicacional, estético, de contenido y de funcionalidad. Como debe funcionar como un sistema, se estableció el modo para integrar componentes, dinamismo, flexibilidad, presentación agradable y considerar que va dirigido a población joven, principalmente. Se preparó un demo de esta herramienta para presentarla en el Primer Congreso Nacional de Orientación. Se definieron los grandes aspectos del área de Orientación Vocacional a cubrir en el diseño de la herramienta y los componentes de ese sistema: exploración y evaluación personal, información del entorno que contiene conocimiento y análisis de la oferta de carreras y mercado laboral dentro del mundo del trabajo y finalmente, definición del proyecto vocacional que contiene proceso de toma de decisiones, preparación para concretar la elección vocacional, preparación del proyecto vocacional de amplio horizonte y la elección vocacional como componente esencial del proyecto vocacional.

Se pone en evidencia que la intervención a través de medios tecnológicos es un excelente recurso para guiar el proceso orientador en el campo vocacional, y al comprometer la acción orientadora más allá de esta modalidad, se refuerza la intervención grupal e individual que debe ofrecerse en las instituciones educativas.

La herramienta y su contenido garantizan pertinencia, calidad e impacto; contribuyen a proveer insumos básicos: material amplio, actualizado, que cubre las fases del proceso vocacional, extraído principalmente de las 67 ediciones del Periódico En la Cima, medio especializado en Orientación Vocacional y del aporte en instrumentos exploratorios y técnicas todos desarrollados en el Centro de Orientación Vocacional y Apoyo Educativo (COVAE).

Palabras claves. Orientación Vocacional, exploración y evaluación, oferta de carreras, mercado laboral, elección vocacional.





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Introducción

La ponencia pertenece al área de Orientación Vocacional de la disciplina de Orientación. Tiene en consideración los procesos de desarrollo vocacional que tradicionalmente han caracterizado la práctica profesional de esta disciplina en nuestro país, a saber: conocimiento de sí mismo (a), conocimiento del medio, toma de decisiones y compromiso social.

Consiste en el diseño de una estructura dinámica e integradora, concebida para llevar adelante el proceso vocacional que titulamos: **La ruta de la elección vocacional....** en el que la escogencia de carrera es un componente esencial del proyecto vocacional.

La propuesta se ubica en la modalidad de intervención denominada mediación tecnológica: “intervención en orientación vocacional a través de medios tecnológicos” (modelo tecnológico). Se pondrá a disposición del público en Internet con el nombre orientacionvocacional.cr.com

El contenido informativo lo provee el Periódico En la Cima, medio especializado en Orientación Vocacional que produce el Centro de Orientación Vocacional y Apoyo Educativo (COVAE), los instrumentos exploratorios y las técnicas que se ponen a disposición han sido también elaborados en el COVAE, así como la organización de la oferta de carreras afines, de acuerdo con el grado académico y las instituciones que las ofrecen.

Esta propuesta podrá ser utilizada como una herramienta integral de apoyo al proceso de orientación vocacional que se realiza en las instituciones educativas, por parte de los departamentos de orientación y directamente por la población estudiantil que así lo desee, así como por el público interesado en este campo.

Para su diseño en el aspecto tecnológico se tomó en consideración lo comunicacional, estético, de contenido y de funcionalidad. Como debe funcionar como un sistema, se estableció el modo para integrar componentes, dinamismo, flexibilidad, presentación agradable y considerar que va dirigido a población joven, principalmente.

Se preparó un demo de esta herramienta para presentarla en el Primer Congreso Nacional de Orientación.

Marco teórico

El capítulo contiene el bagaje conceptual que sustenta esta ponencia, generado en los artículos de la Sección Orientación Vocacional del Periódico En la Cima, en las cartas dirigidas a los departamentos de orientación que reciben cada edición del mismo, y en los talleres de Orientación Vocacional desarrollados para el personal de Orientación de las regiones del país, mediante el COVAE.

La elección vocacional

La decisión que en orientación vocacional llamamos elección vocacional es un paso importante que marcará el rumbo de la vida. Si bien no siempre es definitivo, porque se puede “volver sobre los propios pasos” para hacer correcciones y a veces hasta para cambiar de rumbo, si fuera necesario, sí debe ser bien pensado y fundamentado por su trascendencia.

Este proceso de escogencia es una labor nada fácil pero que puede y debe ser muy gratificante y retadora. Requiere de organización personal, disciplina, empeño, optimismo, confianza en sí mismo (a), apertura de mente y de sentimientos, liberarse de prejuicios y libertad para decidir.

La personalidad y la toma de decisiones

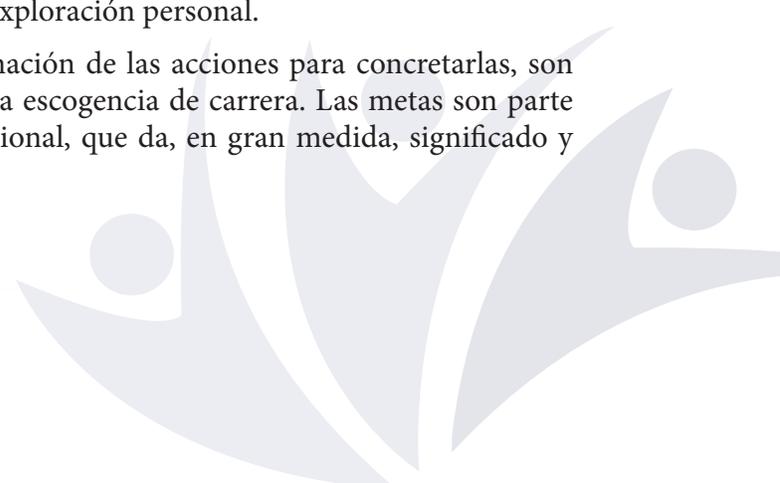
Entendemos la personalidad como esa única y exclusiva forma de ser, de manifestar el estado de ánimo y de ver las cosas que nos rodean, que se va desarrollando con el tiempo y que permite distinguir a una persona de las demás. Esa particular manera de ser, de manifestarse y de ver lo que le rodea, determina la forma de abordar la toma de decisiones y el tipo de decisiones que toman las personas.

La elección vocacional es producto de un proceso de toma de decisiones, de allí la importancia de una persona muy fortalecida, segura de sí misma, con alta autoestima, que tenga conciencia y sepa exigir sus derechos, tanto como cumplir con sus deberes y responsabilidades, para que tenga la independencia acorde con su edad, para la escogencia de su proyecto vocacional, centrado en esta etapa de su vida en la escogencia de carrera. Este es un terreno que la familia, y especialmente padres y madres, pueden preparar, cultivar y obtener los frutos esperados: hijos e hijas fortalecidos, con factores protectores para hacerle frente a las situaciones y que les permiten protegerse de la adversidad o situaciones estresantes.

Las metas, los valores y la elección vocacional

Proponernos metas a mediano y largo plazo es una manera de no reforzar la conducta “cortoplacista”, es un esfuerzo que nos conduce a una “cultura de planificación”, que nos permite ir en la dirección correcta hacia lo que queremos y de qué manera lo queremos. Este esfuerzo nos ayuda a descubrir qué información nos hace falta, dónde conseguirla y qué hacer con ella. Revisar cuánto nos conocemos y cuánto requerimos de la colaboración de especialistas y de personas que nos conocen, para realizar nuestra exploración personal.

Fijarnos metas y la planificación y programación de las acciones para concretarlas, son aspectos esenciales para la toma de decisiones y la escogencia de carrera. Las metas son parte indispensable de la definición del proyecto vocacional, que da, en gran medida, significado y dirección a la vida.



Los Polos de interés en orientación vocacional

Tipos de personas o medio social

Hemos considerado la exploración de carreras y de actividades laborales desde el punto de vista de los “polos de interés”, para favorecer un análisis diferente al que provoca revisar las oportunidades de estudio organizadas por áreas o familias.

El concepto de “polos de interés” plantea que puede haber muchas carreras o profesiones que tienen algo en común o que las hace relacionarse; encontrar ese vínculo que actúa como un imán que las atrae permitirá relacionar las potencialidades, habilidades, conocimientos, gustos y valores, con las expectativas y necesidades que genera nuestra cambiante sociedad.

Exploración de polos de interés

Podemos definir “polos de Interés” cuando: identificamos, por ejemplo, las asignaturas que nos llaman la atención y para las cuales tenemos habilidad e indagamos qué profesiones y ocupaciones requieren de ellas como sustento o fundamento; en qué ambientes físicos suelen desarrollarse, por ejemplo: un taller, una fábrica, un laboratorio, la naturaleza en pleno, una construcción, un campo de cultivo, un bosque, una oficina, un escenario, un teatro, un negocio, un medio de transporte, una sala de computadoras.

Con qué tipo de personas o medio social se relacionan quienes se dedican a ellas: niños, Jóvenes, adultos, ancianos, turistas, políticos, investigadores, enfermos, artistas, deportistas, abogados, ingenieros, vendedores, técnicos, operarios, agricultores, comunicadores, educadores, industriales, comerciantes.

El descubrimiento del vínculo que actúa como un imán que atrae a las personas hacia cierto tipo de actividades y de ambientes, nos ayuda a identificar aquellas carreras o actividades laborales más acordes con nosotros, con nuestra manera de ser, de pensar, de actuar, con lo que nos gusta y hacemos mejor.

Procesos en orientación vocacional

El proceso que llevan a cabo las personas para la construcción de su proyecto vocacional, culmina en una de sus etapas primordiales en la escogencia de carrera y de centro de estudios y pasa, necesariamente, por cuatro fases que suceden casi siempre de manera simultánea:

- a) Exploración y evaluación personal de características y condiciones esenciales: intereses, habilidades, competencias, conocimientos, experiencias, actitudes, valores, autoconcepto, para conformar un perfil personal, lo más ajustado posible a la realidad.
- b) Conocimiento y análisis de la oferta de carreras (oportunidades de estudio) que ofrece el medio. Perfiles de carreras, de especialidades técnicas y de posgrados, polos de interés, organización de carreras por áreas, grado académico e instituciones que las ofrecen.

- c) Conocimiento del mundo del trabajo y del mercado laboral de la sociedad como un todo y de las carreras de interés en particular.
- d) Toma de decisiones: formulación del proyecto vocacional, definición de estrategias y concreción de la elección vocacional, que involucra capacitarse y entrenarse en la toma de decisiones cotidianas de diversa índole e importancia, para aumentar la autoestima, la responsabilidad, la autonomía de las personas y el sentido de realidad de las decisiones.

Esto supone contar con la infraestructura apropiada para la escogencia de carrera al final de la adolescencia y la visión para ir completando el proyecto vocacional a lo largo de la vida, en diferentes momentos.

La Orientación Vocacional desde el sistema educativo

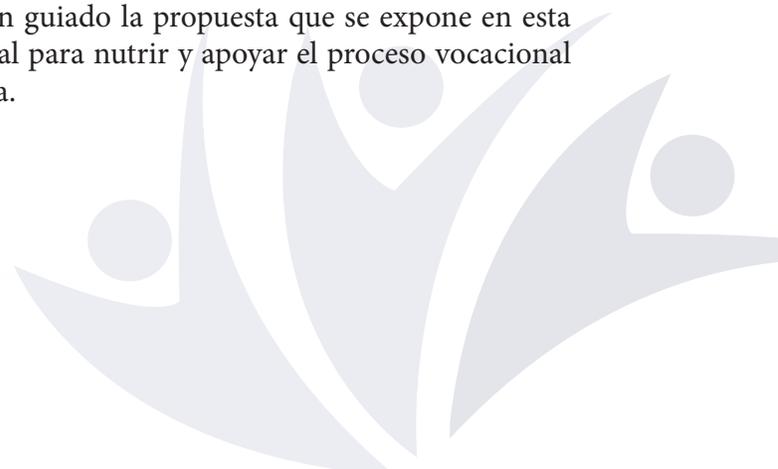
Se torna ineludible desde nuestras instituciones educativas, tanto públicas como privadas, desarrollar un programa estable y sostenible de orientación vocacional para su población estudiantil, que favorezca un buen proceso de escogencia como parte del proyecto vocacional de cada estudiante, que le produzca satisfacción, realización personal, que le permita abrirse un amplio horizonte para otras etapas de su vida o mejorar sus actuales condiciones; le dé mejor acceso al incorporarse al mundo laboral, se aproveche la amplia oferta de carreras que ponen a disposición las instituciones formadoras y también gane el país con el aprovechamiento de oportunidades de su recurso humano.

El país dio una clara señal cuando escogió muy bien su modelo de insertar la orientación en el corazón del sistema educativo para que coadyuvara con la labor formativa de la niñez y la adolescencia.

Mientras más se convierta en una tarea conjunta, colaborativa entre la población estudiantil, el personal del departamento de orientación, el cuerpo docente, otros profesionales que formen parte del personal, la dirección de la institución y la familia cercana de los estudiantes, más pertinente y exitosa será la experiencia y ese será el mejor premio al esfuerzo realizado.

Este tema es vital para la juventud porque se refiere a la dirección que le da a su vida, al logro de metas; es de gran responsabilidad para el sector educativo y por eso debe tener todo el apoyo de las autoridades políticas del país y del sector empresarial.

Por lo tanto, hay razones suficientes que han guiado la propuesta que se expone en esta ponencia, que consiste en una herramienta integral para nutrir y apoyar el proceso vocacional desde la trinchera de la intermediación tecnológica.



Modalidad de intervención a través de medios tecnológicos

Se entiende que este modelo conlleva un tipo de orientación que exige el apoyo de un medio tecnológico que actúa de intermediario entre el agente de la intervención y la persona objeto de la acción orientadora. La orientadora o el orientador es quien diseña y/o asesora en la relación que se produce y las aportaciones tecnológicas serán las que influyan en las características del medio elegido para la intervención y éste en el proceso orientador. (Ministerio de Educación de España 2009, p. 91).

Por mucho que se desarrolle este modelo, nunca podrá ser un modelo exclusivo, siempre necesitará de la ayuda del especialista y del resto de agentes educativos. Lo que sí podrá es liberar al orientador de determinadas funciones (preferentemente informativas y de autoexploración) para centrarse en otras...”. “Este es un modelo que puede poner a disposición del orientador vocacional procedimientos, estrategias y sistemas más dinámicos, participativos y reflexivos en el tratamiento de la información académica, profesional y ocupacional y que éste no ha de desechar porque puede ser un eficaz colaborador. (Álvarez 1995, p. 335)

La ruta de la elección vocacional

1. ¿Qué debo primero tomar en cuenta?

- Que la escogencia de carrera, es, desde luego, una decisión y por lo tanto debo prepararme para la toma de decisiones; que ese proceso es muy personal, determinado por las características de mi personalidad pero en constante posibilidad de ser nutrido por la interacción con el entorno. Se puede aprender a tomar decisiones y su calidad e impacto puede mejorar con el entrenamiento.
- Que la elección de carrera debe ser vista como una fase importante dentro del proceso de “visualización, construcción y concreción del proyecto vocacional”, proyecto que da sentido y direccionalidad a la vida porque tiene que ver con las metas, con lo que soy y lo que quiero llegar a ser, con lo que quiero hacer, con el estilo de vida que veo para mi futuro y que será la propuesta personal a la manera en que responderé, en gran parte, a la convivencia en sociedad con el ejercicio de la profesión escogida.
- Que si bien esta decisión es tan importante, no necesariamente es definitiva y puede modificarse e inclusive cambiarse si nos equivocamos, porque suele tomarse a una edad temprana, en un período de transición a la edad adulta y en un época compleja y vertiginosa. Lo que sí debemos tomar en cuenta es la experiencia vivida y preparamos lo mejor posible para la nueva escogencia.

- Que la alta autoestima es el producto de una persona fortalecida, segura de sí misma, con posibilidad para asumir responsabilidades e independencia de criterio y capaz de proponerse metas altas, aspectos básicos en la elección vocacional. Si la persona tiene una baja autoestima, es necesario que paralelamente a este proceso busque o se le facilite ayuda profesional para fortalecerse y así mejorar la calidad de la elección que realice.

2. Exploración y evaluación personal (*Conocimiento de sí mismo (a)*)

Es necesario hacer una revisión lo más exhaustiva posible de lo que me gusta, mis intereses, entretenimientos, actividades en el tiempo libre, habilidades, las cosas que hago bien y que los demás me lo reconocen también, de los conocimientos adquiridos más allá de lo que me pidieron en el colegio, la experiencia de trabajo que tengo certificada y la adquirida en trabajos de voluntariado. Además tener presente mi condición socioeconómica, trayectoria académica, el apoyo familiar o el papel que la familia juega en ese proceso vocacional, los valores familiares y los propios.

La idea es conformar un perfil personal que me caracterice e identifique, que responda a las interrogantes: ¿Quién soy? ¿Quién me dijeron que era? ¿Quién quiero ser? ¿Cómo me veo? ¿Cómo me ven los otros? ¿Cómo quisiera verme?

Si comparo mi propio “perfil vocacional” con los perfiles típicos que caracterizan a las personas de determinado grupo de carreras afines, puedo establecer el grado de coincidencia de “mi perfil” con uno o más de un perfil típico de carreras afines. Así es como se encauza el proceso indagatorio de la oferta de carreras disponible y cómo estas carreras se comportan en el mundo del trabajo.

3. Información del entorno (*Conocimiento del medio*)

- Oferta de carreras

La revisión de la oferta de carreras o de oportunidades educativas que brinda el país, es el paso que sigue; implica búsqueda, manejo y verificación de información de las carreras de interés, de la lista preliminar de carreras identificadas durante la fase de exploración personal.

- a) Lo importante de esta fase es invertir tiempo en indagar sobre las carreras pero de manera ordenada y minuciosa, partir, si se tiene disponible, de información que describa, brevemente, de qué trata cada una de esas carreras de la lista preliminar o provisional; así se pueden clasificar en tres categorías: -me llaman la atención, -me interesa seguir indagando sobre ellas porque las veo como posibles, no me interesan, no parecen ser lo que esperaba y, -me quedan dudas por lo que debo seguir indagando sobre ellas para decidir si las elimino o no de la lista.

- b) Esto permite ir reduciendo la lista preliminar de carreras y profundizar la información de las que permanecen, para lo cual, la herramienta que se presenta en esta ponencia que se colocará en nuestro próximo sitio web, presenta en formato PDF los artículos que se publican en el Periódico En la Cima sobre las carreras; contienen, en términos generales, la siguiente información: -¿De qué trata la carrera? -¿cuál es su ámbito de acción? -Importancia actual y su futuro. -Relación que guarda con otras carreras afines. -Funciones o tareas típicas que desempeña la persona preparada en esa carrera. -¿Qué características es deseable que posea quien quiera estudiar o desempeñe esa carrera? - En cuanto al mercado de trabajo, dónde y en qué podría desempeñarse? -¿Está saturado el mercado, existen espacios especiales donde sí hay oportunidades, hay buen mercado de trabajo? -¿En qué instituciones se ofrece la carrera, se tiene información sobre su calidad? ¿Cuáles grados académicos otorgan?

Al final de la revisión se puede, nuevamente, volver a clasificar las carreras en las tres categorías sugeridas anteriormente, con lo cual se ha reducido más el listado preliminar de carreras.

- c) El siguiente paso es localizar la información que se pueda de las instituciones que ofrecen esas carreras en las que mantiene en interés, especialmente para analizar y comparar los planes de estudio, títulos que otorgan, costos, ubicación de sus instalaciones, forma de comunicarse, etc.
- d) Participar en las ferias vocacionales que se pueda, para aclarar dudas y conseguir material informativo específico.

Hacer un plan para verificar “in situ” la información que hasta ahora ha sido por medios escritos.

- e) Visitar las instituciones que ofrecen las carreras de interés, pidiendo una cita con una persona calificada para profundizar la información que se posee y aclarar dudas. Valorar la calidad de las instalaciones y equipamiento, la calidad del servicio al cliente, el profesorado con que cuenta, si la carrera está acreditada o al menos la universidad está afiliada al SINAES (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior), lo que le da garantía de calidad.
- f) Entrevistar a profesionales de la(s) carrera(s) de interés para recabar más información y para resolver dudas específicas.

- Mercado Laboral (dentro del mundo del trabajo)

Al escoger una carrera y carreras optativas es importante tener presente el mercado laboral como un criterio relevante pero no que por sí mismo, sea factor determinante para excluir la

escogencia de cierta carrera. Lo importante es que esta variable sea también tomada en cuenta en la elección vocacional porque le da sentido de realidad a la escogencia.

El plantearse las siguientes interrogantes permitirá tener un espacio de reflexión sobre este tema, buscar la información que hace falta y procesarla para definir cuánto ha de pesar en la decisión final de escogencia de carrera y de centro de estudios.

¿Hay trabajo para ejercer esta (s) carrera (s) que me llama (n) la atención?

¿En qué lugares se puede trabajar: empresas, instituciones, ONG's, por cuenta propia?

¿El trabajo es abundante, suficiente, escaso, muy escaso?

¿Se pueden buscar “nichos de mercado” aún con empleo saturado?

¿Puedo prepararme en otra actividad ocupacional paralelamente a la carrera que escoja, para complementarla y así asegurar más posibilidades de trabajo?

¿Puedo pensar en un posgrado que me otorgue más opciones de desempeño profesional?

¿Puedo pensar en una carrera técnica que me dé acceso a empleo rápido y luego continuar, si lo deseo, estudios que me permitan crecimiento profesional?

¿Cuál es el ambiente típico de trabajo para la (s) carrera (s) de interés, los niveles salariales, los horarios, los estilos de vida que provocan?

¿Se concentran los puestos de trabajo en ciertos lugares geográficos o en ciertos sectores de la economía?

¿Se concentran en zonas de riesgo, en lugares seguros y cerrados, al aire libre, en zonas rurales, en centros urbanos?

La herramienta objeto de presentación de esta ponencia, presenta en formato PDF, los artículos de la Sección Termómetro Ocupacional del Periódico en la Cima, recurso muy importante para analizar lo que pasa en el mercado laboral del país. Se les ha presentado información muy valiosa para su análisis, utilizando diferentes fuentes de información para dar suficientes elementos de juicio.

Les resultará muy provechoso prestar atención a las diferentes ferias de empleo que varias empresas realizan durante el año para reclutar personas, así como ingresar a los sitios Web relacionados con la búsqueda de empleo; encontrarán en ambos información sobre cuáles son esas empresas, qué tipos de trabajo ofrecen, requisitos que piden, salarios, jornadas de trabajo y programas de capacitación.

Pueden, también, indagar lo que está ocurriendo con el empleo en el país, por ejemplo en el Observatorio Laboral de Profesiones que tiene CONARE, (Oficina de Planificación de la Educación Superior), que brinda información específicamente del mercado laboral de los graduados universitarios de Costa Rica.

La plataforma buscoempleocr.com, es una herramienta electrónica para la búsqueda de empleo que el INA, conjuntamente con el Ministerio de Trabajo y el MEP, ponen a disposición para quienes el trabajo es prioridad a muy corto plazo.

En los artículos que se presentan en la oferta de carreras encontrarán un espacio dedicado al mercado laboral específico de cada una de ellas.

Además, se presentan también en formato PDF, los artículos de la Sección Desarrollo Profesional del Periódico En la Cima, que ayudan a identificar cómo prepararse para ingresar al mundo ocupacional, independientemente de la carrera que escojan.

4. Definición del proyecto vocacional

- Proceso de toma de decisiones

En el campo vocacional se requiere el desarrollo de una serie de habilidades que conducen a la toma de decisiones realista, autónoma y con amplitud de horizonte, especialmente dirigida a la escogencia de carrera, su reformulación o complementación en el contexto del proyecto vocacional. El aporte que al respecto ofrecen, tanto la teoría de las inteligencias múltiples como la de inteligencia emocional y la de inteligencia social, ha sido muy importante.

También es de destacar que la incorporación de un conjunto de valores, actitudes y la alta motivación, son ingredientes vitales en la visualización de metas que le dan direccionalidad a la vida. Tener expectativas de “amplio espectro”, aprovechar las potencialidades y recursos que cada persona tiene, le permite lidiar con las crisis y salir gananciosa, aprender de la experiencia para enfrentar nuevos retos.

Si a la anterior temática agregamos la importancia de explorar, desarrollar y aprovechar los intereses vocacionales y fortalecer al máximo el concepto de sí mismo(a), que pasa por el sendero de la autoestima, autocontrol y seguridad personal, llegamos a evidenciar que la toma de decisiones inherente al proceso vocacional construye sus bases a lo largo de la niñez y la adolescencia, y se va asentando y fortaleciendo conforme se adquiere madurez, ya que no es un acto que pueda surgir mágicamente.

También es necesario tener presente que sin información del entorno la toma de decisiones queda al vacío, de allí que en el campo vocacional la búsqueda y acceso a la misma se refiere, principalmente, a información lo más completa posible de la oferta de carreras de diversa índole y del mercado laboral, de los requisitos a cumplir y características de los servicios que ofrecen. El proceso de búsqueda de esa información debe ser gradual, sistemático, utilizando diversas fuentes, centrado en las necesidades de quien debe decidir, sin olvidar las necesidades de la sociedad donde se ubicará, que le den sentido de realidad, esperanza en el futuro y flexibilidad para el cambio. Tarea arduo difícil pero imposible renunciar a ella.

La trascendencia que tiene el ámbito vocacional en la vida de las personas y lo complejo del proceso de toma de decisiones, es lo que justifica la obligación de las instituciones educativas para dar prioridad a la puesta en marcha de programas de orientación vocacional, integrales, dirigidos a las mayorías, con énfasis en los momentos críticos de escogencia y por lo tanto, con fuertes estrategias de abordaje grupal, sin menoscabo de la atención a las particularidades individuales cuando la situación lo amerita.

Sin duda estamos frente a una sociedad muy diversa, con un amplio abanico de oportunidades de estudio para quienes concluyen la Educación Diversificada y con la necesidad de conocer el comportamiento del mercado laboral y sus tendencias, así como el sistema de acreditación de carreras SINAES. Paralelamente, tener una apertura hacia el cambio, seguridad y confianza en sí mismo (a), capacitación o entrenamiento en emprendedurismo, dominio de uno o más idiomas y familiarización con la computadora, son hoy ingredientes indispensables para configurar y realizar el proyecto vocacional.

- ¿Cómo prepararse para concretar la elección vocacional?

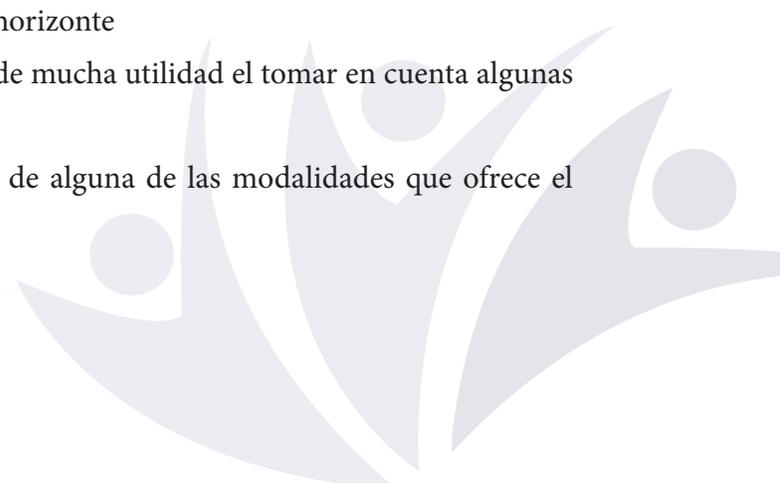
También es importante, como parte del proceso vocacional, que se desarrolle una estrategia para contar con las mejores condiciones para materializar la decisión vocacional. Esa estrategia puede consistir en cumplir o en dar respuesta a lo siguiente:

- a) Obtener el mejor promedio de calificaciones posible durante su período de estudio.
- b) Obtener el mejor puntaje posible cuando deba presentar examen de admisión para ingresar a una carrera.
- c) Establecer un plan para el financiamiento de los estudios: solicitud de beca, préstamo, combinación de ambos, consecución de un trabajo, cuando en el hogar no puedan hacer frente a los gastos.
- d) Buscar solución a aspectos sobre el traslado al centro de estudios; sobre vivienda en el caso de requerir traslado de domicilio para estudiar y sobre cuidado de sus hijos o de personas a su cargo.

- Un proyecto vocacional de amplio horizonte

Para configurar el proyecto vocacional será de mucha utilidad el tomar en cuenta algunas de estas vías:

- a) Partir desde el 9º año con la escogencia de alguna de las modalidades que ofrece el sistema educativo.



- b) Al finalizar la Educación Diversificada, escoger una carrera como primera opción y tener en reserva otra (s) como segunda opción, en el caso de no concretarse la admisión a la carrera solicitada o de no poder superar impedimentos surgidos a última hora.
- c) Incorporarse inmediatamente al mercado laboral después de finalizar la Educación Diversificada, si esa fuera su prioridad.
- d) Complementar la carrera escogida con cursos, capacitaciones o talleres con temas de su interés o necesidad. También practicando deporte o alguna actividad de tipo recreativo, cultural o de “voluntariado” que le permita mantener el estilo de vida deseado.
- e) Estudiar la oferta de posgrados (especialidades, maestrías y doctorados), tanto la directamente relacionada con la carrera escogida o la que está cursando, como otras opciones que más bien puedan complementarla.

- La elección vocacional: Componente esencial del proyecto vocacional

Como conclusión de una etapa muy importante del proceso al finalizar la Educación Diversificada, es la selección de una carrera principal y de carrera(s) optativa(s), que tome en cuenta las instituciones en las que se desea cursarlas, de manera que respondan a las expectativas personales para cada una de ellas, en esta etapa de su vida.

También ha de considerarse la opción o la necesidad de tomar en cuenta si debe trabajar a la vez que estudia una carrera, y el balance que esto requiere en la distribución del tiempo.

Es necesario prepararse también para hacer frente a una respuesta negativa ante la(s) solicitud(es) de admisión efectuadas y en este aspecto, la asesoría vocacional que se brinde a los estudiantes es de gran beneficio para buscar salidas alternativas.

Siempre es oportuno el compartir el proyecto antes de su decisión final, con una o dos personas que le merezcan confianza y tengan madurez o criterio porque las opiniones o preguntas que puedan hacer, le permitirán ver la solidez de la decisión o el ajuste que aún necesita.

Marco metodológico

Se anotarán los pasos seguidos para diseñar la herramienta tecnológica que denominamos “La ruta de la elección vocacional”, que se colocará próximamente en el sitio web que el COVAE pondrá a disposición para las personas interesadas en el campo vocacional, en particular profesionales en Orientación y, especialmente, para que la población estudiantil del país tenga acceso al mismo y se beneficie.

1. Definición de los grandes aspectos del área de la Orientación Vocacional a cubrir en el diseño de la herramienta y los componentes de ese sistema: Exploración y evaluación personal (Conocimiento de sí mismo(a)), Información del entorno (Conocimiento del medio), que contiene Conocimiento y análisis de la oferta de carreras (oportunidades de estudio) y Mercado laboral (dentro del mundo del trabajo) y finalmente, Definición del proyecto vocacional que contiene proceso de toma de decisiones, preparación para concretar la elección vocacional, preparación del proyecto vocacional de amplio horizonte y la elección vocacional como componente esencial del proyecto vocacional, como cierre.
2. Determinación de características desde el punto de vista comunicacional, estético, de contenido y de funcionalidad para el diseño en su aspecto tecnológico. Debe funcionar como un sistema, establecer el modo para integrar sus componentes, dinamismo, flexibilidad, presentación agradable y tomar en consideración que va dirigido a población joven, principalmente.
3. Preparación de la información y de los conceptos que respaldan el contenido de Orientación Vocacional de cada componente que presenta la herramienta. El marco teórico presentado es la fuente principal del mismo, ya que fue preparado extrayendo la información esencial de los artículos presentados en la sección de Orientación Vocacional del Periódico En la Cima.
4. Selección del contenido de las 67 ediciones que a la fecha tiene el Periódico En la Cima, medio especializado en Orientación Vocacional que produce el COVAE.

Se separó cada artículo de cada edición y se corrigieron errores de impresión. Los artículos que estaban en blanco y negro de las primeras ediciones tuvieron un retoque para ponerlos a color. Hubo que diseñar los artículos que desaparecieron de las primeras ediciones. Se les tituló bajo un sistema de archivo que permitiera identificar el N° de edición a la que pertenecen con el mes y el año, el nombre del artículo y la sección del periódico a la que pertenecen. Se eliminaron los anuncios y se juntaron los artículos que aparecían en páginas diferentes; se separaron las portadas y los índices de cada edición y se grabó cada artículo en formato PDF.

5. Ubicación de cada archivo en el sitio previamente establecido por su tema (tarea aún no concluida). Resultaron 789 PDF, de los cuales 655 pertenecen a temas de las diferentes secciones del periódico: Orientación Vocacional, Profesionales del Siglo XXI (antes Profesionales del Nuevo Siglo), Termómetro Ocupacional, Desarrollo Profesional (antes Sobrevivencia del Profesional), Perfiles de Carreras (antes Perfiles Ocupacionales), también de las secciones Pizarra Científica y Tecnológica y de Acreditación de Carreras. 67 PDF son de las portadas y 67 de los índices. Estos artículos son la columna

vertebral del contenido que estará a disposición en los distintos componentes que tiene la herramienta...La ruta de la elección vocacional.

6. Actualización de la Prueba Vocacional de Intereses Vocacionales del COVAE, de los perfiles vocacionales de referencia y de los parámetros para la asignación de perfiles, con la finalidad de computarizarla para su ubicación en el componente “Exploración y evaluación personal” de la herramienta objeto de esta ponencia. Está pendiente su computarización.
7. Ubicación en el componente “Exploración y evaluación personal” de cinco pruebas de habilidades para orientación vocacional (verbal, razonamiento abstracto, matemática, espacial perceptiva y científico naturalista); está pendiente su computarización para otra fase del proyecto.
8. Ubicación en el componente “Exploración y evaluación personal” de la Guía de Madurez Vocacional del COVAE, de la Guía de exploración de carreras y actividades laborales, así como de formatos de perfiles académico, recreación y tiempo libre, elaborados en el COVAE. Está pendiente su inclusión.
9. Ubicación del material de la técnica elaborada en el COVAE “Conociendo mis polos de interés”; se presentarán 23 polos de interés para su análisis. Queda el espacio a futuro para colocar otras técnicas. Está pendiente su inclusión.
10. Ubicación de los cuadros con la organización de carreras por áreas, según el grado académico que otorgan y las instituciones que las ofrecen.
11. Preparación del demo para la presentación de la ponencia en el Congreso del CPO.



IV RESULTADOS



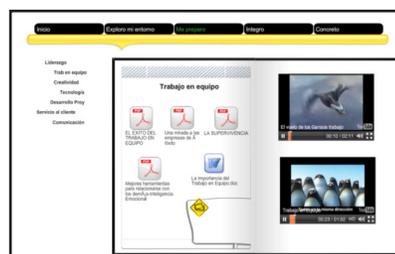
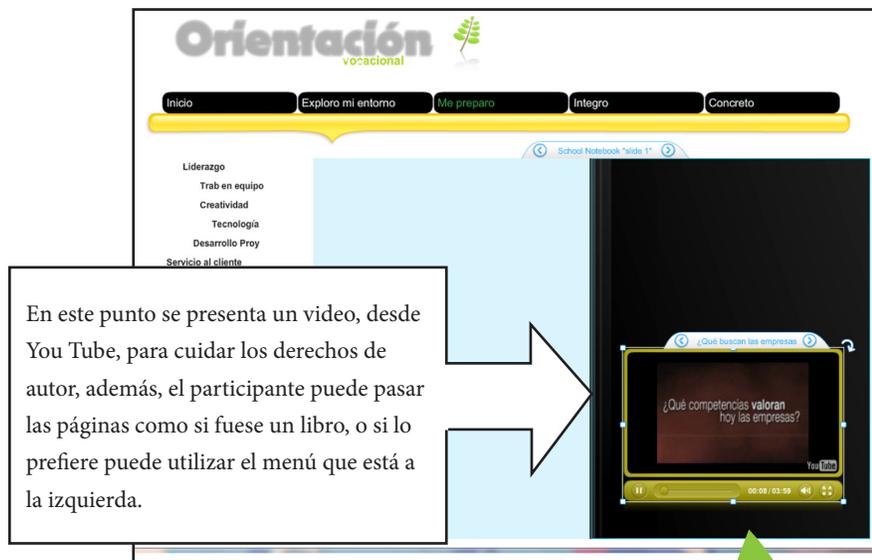
Esta es la pantalla de inicio al sitio web, contiene en el menú las diferentes categorías que se verán éste.

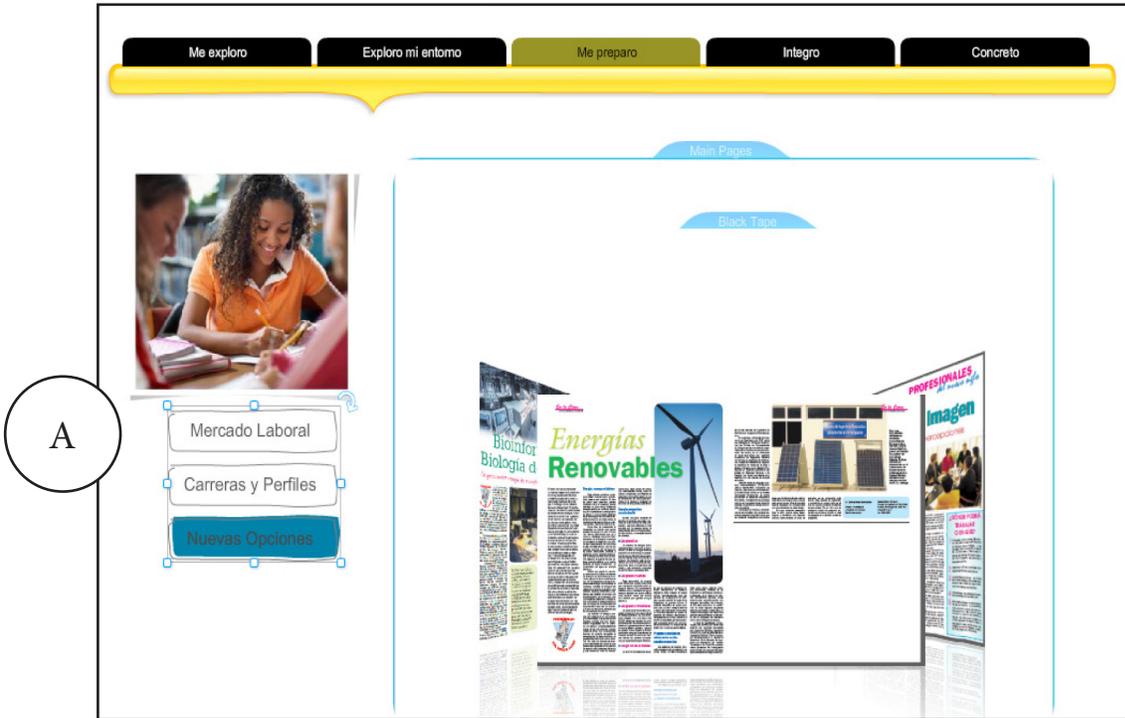
Al pulsar el botón “empezar” se ingresa a esta página donde están todos los componentes, puede hacer clic en el menú o la fotografía



Esta lista le lleva a una página donde se profundiza en el tema, con instrumentos y con diversos artículos.

Lleva formularios e instrumentos





En las figuras de arriba, se observa la pantalla, según el menú de la opción A, se puede seleccionar el interés por opciones laborales nuevas, diferentes carreras o el análisis del entorno y mercado laboral. La persona elige el primer menú (lo definido como A), y luego según el caso el menú deseado. Hay mucha libertad de navegación y de selección basándose en la situación propia de la persona.



En esta pantalla la persona tiene la posibilidad de integrar todos los conocimientos y experiencias adquiridos mediante los artículos y las herramientas que se ofrecen. Con el desplazador navega por diferente contenido.



Siempre es oportuno el compartir el proyecto antes de su decisión final, con una o dos personas que le merezcan confianza y tengan madurez o criterio porque las opiniones o preguntas que puedan hacer, le permitirán ver la solidez de la decisión o el ajuste que aún necesita.

También ha de considerarse la opción o la necesidad de tomar en cuenta si debe...
de una etapa muy del proceso al finalizar la educación Diversificada, es la selección de una carrera principal y de carrera(s) alternativa(s), que tome en cuenta las instituciones en las que se desea cursarlas, de manera que respondan a las expectativas personales para cada una de ellas, en esta etapa de su vida.

También es importante del proceso vocacional desarrollar una estrategia para materializar la elección vocacional. Esa estrategia puede consistir en cumplir o dar respuesta a lo siguiente:

- Obtener el mejor promedio de calificaciones posible durante su período de estudio.

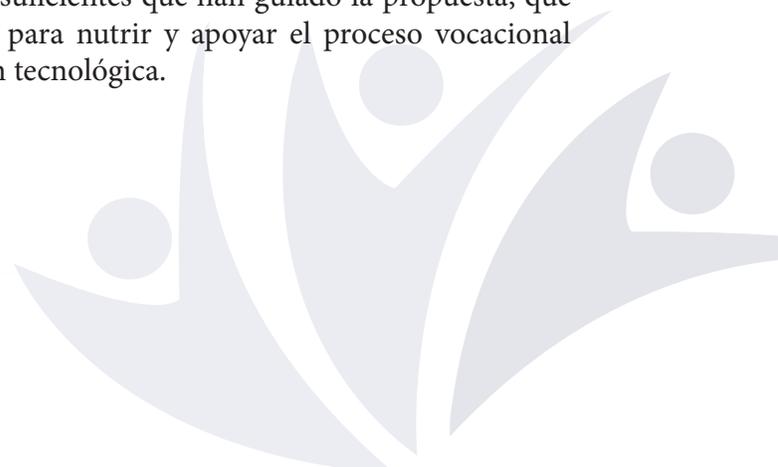
Aquí la persona va a la guía para profundizar el conocimiento

Por último, la persona puede encontrar un área donde le lleva a concretar su elección, posteriormente de la debida integración, como forma de apoyarle en su elección vocacional se dirige ahora hacia la ACCIÓN guiada, igual con artículos y consejos.



Conclusiones

1. El desarrollo y aplicación del concepto de “polos de interés” resulta de mucha utilidad para la exploración personal y, a su vez, como formato para la presentación de la oferta de carreras; así mismo, para dar respuesta en la identificación de carreras de corte interdisciplinario o para carreras con fronteras comunes.
2. El desarrollo y aplicación del concepto “proyecto vocacional” contribuye a no ver aislada la elección de carrera, ni a considerarla como toma de decisiones simple, sin contexto ni amplitud.
3. El incorporar la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y la inteligencia social para fundamentar en parte algunos aspectos de la exploración personal, permitió generar instrumentos y guías para conocimiento de sí mismo (a).
4. El dar visibilidad al contenido afectivo, emocional y social en la toma de decisiones, como estrategia para abordarla y para visualizar elecciones de amplio espectro, dentro del proyecto vocacional.
5. El comprometer la acción orientadora en el campo vocacional, más allá de la modalidad de intervención a través de medios tecnológicos, para justificar la intervención grupal e individual que debe ofrecerse en las instituciones educativas.
6. El otorgar formalmente el papel que corresponde desempeñar a la orientación vocacional, en cuanto a presentar el mercado laboral dentro del mundo del trabajo, desde fuentes variadas para proveer información y con la posibilidad de analizar tendencias en la información que se provea.
7. El reafirmar la importancia de ofrecer orientación vocacional desde el sistema educativo, por el papel formativo que conlleva, ya que puede incidir en el aprendizaje para la toma de decisiones, en la disciplina para seguir metódicamente el proceso vocacional y en la actitud crítica ante la información a su alcance sobre la oferta educativa y el mercado laboral.
8. El evidenciar que la intervención a través de medios tecnológicos, que es la opción escogida en la presente ponencia, es un excelente recurso para guiar el proceso orientador en el campo vocacional, sea para utilizarlo en las instituciones educativas por parte de los departamentos de orientación, como directamente por las personas interesadas. Por lo tanto, hay razones suficientes que han guiado la propuesta, que consiste en una herramienta integral para nutrir y apoyar el proceso vocacional desde la trinchera de la intermediación tecnológica.





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Recomendaciones

1. Establecer de manera obligatoria, un programa de Orientación Vocacional en las instituciones educativas, para fortalecer o para apoyar cambios estratégicos que se quieran impulsar en este ámbito, sea de contenido, formas de abordaje, materiales didácticos o tecnología. Garantizar estabilidad y sostenibilidad para el programa y que favorezca un buen proceso reflexivo y de planificación para la conformación del proyecto vocacional de cada estudiante.
2. Garantizar que el programa tenga pertinencia, calidad e impacto, para lo cual la herramienta presentada contribuye significativamente al proveer insumos básicos: material amplio, actualizado, que cubre todas las fases del proceso vocacional; material que permite un abordaje grupal y la participación activa de la población estudiantil. Puede utilizarse en las clases colectivas de orientación o en talleres diseñados específicamente para asesoría vocacional y, desde luego, para la atención individual cuando sea necesario.
3. Trascender el abordaje individual por el grupal en un buen número de instituciones educativas, para ampliar la cobertura de la población que se atiende y para no quedarse en lo ocasional o puntual, sino en lo formal y constante.
4. Reconocer que son los y las profesionales en Orientación quienes pueden y deben liderar el programa de Orientación Vocacional integrando, desde luego, en las etapas de diseño, ejecución y evaluación, a otros profesionales de la institución donde laboran y a los que puedan tener acceso.
5. Incorporar la herramienta tecnológica presentada en esta ponencia, para sustentar y apoyar el Programa de Orientación Vocacional a cargo del departamento de Orientación en cada colegio del país, dirigido a la población estudiantil que atiende, de manera que incorpore a los padres y madres de familia en lo posible, que involucre al cuerpo docente en las etapas pertinentes y que sea legitimado por sus directores y directoras.
6. Reconocer que la asesoría vocacional para personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales, debe tener como norte que sus acciones vayan dirigidas a garantizar el acceso en igualdad de condiciones a la información vocacional y su análisis, fundamentado en acciones que respeten el principio de que todas las personas son diferentes.
7. Contribuir con el esfuerzo del país para atraer y mantener estudiando a la población que le corresponde y dar cobertura en el ámbito vocacional a la población que se encuentra estudiando bajo el sistema de educación abierta. La población con buen nivel educativo tendrá empleo mejor calificado, mejor pagado e indudablemente repercutirá en mejor calidad de vida. Desde el ámbito vocacional, el fomentar la construcción de un proyecto vocacional realista pero de amplio espectro, sin duda será esencial.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

8. Impulsar para que consideren la escogencia de especialidades técnicas que las hay a diferentes niveles, a aquellos jóvenes colegiales, así como a las personas que no concluyeron en su momento los estudios correspondientes a su edad, y que por sus características personales, gustos, habilidades, experiencias y limitaciones económicas, prefieren, principalmente, dedicarse a actividades prácticas y en muchos casos, en las que su aprendizaje se realice en períodos de más corta duración.
9. Tomar en consideración, para la escogencia de carrera (s), el respaldo de estar acreditada(s) por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior SINAES, ya que es garantía de calidad académica en la escogencia.

Referencias

Álvarez G, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS Editorial.

Ministerio de Educación de España. Secretaría General Técnica. (Ed.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Recuperado de http://www.conalepveracruz.edu.mx/descarga/F_Tecnica/SGCE%20MARIBEL/PR07/Orientaci%C3%B2n%20Educativa/Herramientas%20de%20Apoyo/ORIENTACION-EDUCATIVA%20Ministerio%20Espa%C3%B1ol.pdf [Consulta 17 jun. 2014].

Muñoz, J. (2014). Colección Periódico En la Cima. Ediciones 1 a 67, noviembre 1997-mayo 2014, N° Registro 158967.

Muñoz, J. (2006) Material didáctico para Orientación Vocacional de Colegiales, cd, N° de Registro 158968.



La orientación vocacional ocupacional de la Universidad de la República

Lic. Carina Santiviago Ansuberro
Mag. Virginia Rubio Montañaño
Lic. Fabiana De León Nicaretta

Resumen. Desde su surgimiento en el año 2007, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) establece como una de sus principales líneas la Orientación Vocacional Ocupacional (OVO). La misma es diseñada y desarrollada por integrantes del equipo docente del Programa, e incluye actividades de enseñanza, extensión e investigación. Dentro de los conceptos centrales que sostienen esta línea, se destacan los siguientes: orientación vocacional, noción de campo, proyecto de vida, construcción de demanda, y trabajo en redes. Las diferentes propuestas que plantea esta línea están destinadas a todos y todas los y las adolescentes y jóvenes que se encuentran dentro y fuera del sistema educativo

El presente artículo se propone como objetivo presentar el marco conceptual y metodológico desde el que se sustentan las propuestas en OVO implementadas por el Programa. Y sistematizar las actividades realizadas en la línea, durante el periodo comprendido entre 2007-2013. A lo largo de estos años, se alcanza una amplia y diversa gama de propuestas que logran una cobertura aproximada de 186.760 jóvenes que participaron de alguna de las propuestas de OVO, y de 542 estudiantes avanzados y profesionales, que participaron de los cursos de formación. Sumado a estos números, los resultados obtenidos son valorados positivamente por los y las participantes en su totalidad, desde los y las adolescentes y jóvenes que son los y las protagonistas y principal público destinatario de estas línea, profesionales que se interesan en la temática y deciden formarse en ella, y las instituciones que trabajan en coordinación para llevar adelante las distintas propuestas, y el equipo docente del Programa.

Palabras claves. Orientación Vocacional Ocupacional, trabajo en red, proyectos de vida

Introducción

Desde su surgimiento en el año 2007, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (UdelaR), establece como una de sus principales líneas, la Orientación Vocacional Ocupacional (OVO). La misma es diseñada y desarrollada por integrantes del equipo docente del Programa, e incluye actividades de enseñanza, extensión e investigación.

La OVO como línea del Programa, se propone entre sus objetivos; problematizar y promover estrategias para la construcción de proyectos personales y sociales, donde la educación oficie como eje articulador de los mismos. Lo que lleva a considerar las condiciones subjetivas y particulares de cada sujeto, asociadas a las condiciones materiales del momento histórico.

Como profesionales de este campo, el desafío continúa siendo crear las condiciones para que cada vez más sujetos puedan ejercer el derecho a la educación y el acceso al conocimiento. Tal como lo plantea Amarayta Sen (2000) las capacidades y las libertades de las personas y los grupos sociales no son solo la meta del desarrollo, sino también sus principales herramientas. Y desde el Programa, la OVO es una herramienta que apunta en esta dirección. Partiendo de esta idea, se diseñan y ponen en marcha las diferentes propuestas que comprenden esta línea de trabajo.

El presente artículo, recorre la experiencia desarrollada por el Programa, así como los soportes conceptuales que sostienen las intervenciones implementadas. Si bien se presentan todos los componentes de esta línea, se hace especial énfasis en las actividades de extensión desarrolladas en los últimos seis años, tales como: los Talleres de OVO, las Expo Educa, y los Espacios de Consulta y Orientación (ECO). A su vez, se sistematiza la experiencia y se analizan los resultados alcanzados.

Objetivos

Objetivos generales:

- Presentar el marco conceptual y metodológico desde el que se sustentan las propuestas en OVO implementadas por el PROGRESA.
- Sistematizar las actividades realizadas en la línea OVO, durante el periodo comprendido entre 2008-2013.

Objetivos específicos:

- Dar cuenta del soporte conceptual desde el cual se sustenta la línea de OVO
- Releva las actividades diseñadas e implementadas en OVO
- Analizar las experiencias desarrolladas.
- Reflexionar sobre la importancia del trabajo en red en el marco del trabajo en la OVO
- Estudiar los resultados alcanzados

Marco Teórico

Antes de continuar con la presentación de la experiencia desarrollada por el PROGRESA, se torna fundamental presentar algunos de los conceptos centrales que sostienen las intervenciones realizadas en el marco de la línea de OVO. Así, se mencionan las siguientes nociones: orientación vocacional, noción de campo, proyecto de vida, construcción de demanda, y trabajo en redes.

La Orientación Vocacional Ocupacional y la noción de campo

Se parte de la propuesta teórica de Bourdieu (2000), la cual es fundamental para reflexionar sobre las implicancias y los sentido que circulan en el campo de la Orientación Vocacional, y que llevan a la legitimación de determinadas prácticas.

Tomando el concepto de campo de Bourdieu (2000) entendido como

una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) –cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo– y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64)

Desde el Programa se define la OVO como un espacio de juego determinado, donde se establecen relaciones de luchas, alianzas, creaciones y rupturas para obtener el capital simbólico. Entendiendo por capital simbólico, aquello que otorga prestigio, legitimidad y autoridad a aquel que lo posee.

Siguiendo a Bourdieu (2000) respecto al concepto de habitus, este refiere a la maniobra o las maneras de actuar en el campo, y es partir de la participación en dicho campo que los sujetos internalizan las reglas del juego, estableciendo esquemas de percepción y maneras de actuar y pensar. En este sentido, el habitus es incorporado en los sujetos a partir de sus condiciones concretas de existencia, por lo que cada posición social tiene sus propios habitus.

El habitus “es un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido” (Bourdieu, 2000, p. 134).

En este sentido, una modalidad de Orientación al decir de Bohoslavsky (1984) “actuarial”, centrada únicamente en la utilización de test, contribuiría a la reproducción de clases, y desventajas sociales. Ajustando las elecciones de los y las jóvenes en relación a sus habitus y a su pertenencia de clase.

Por lo mencionado se entiende que la Orientación Vocacional, al decir de Ainsenson (2007) “debe plantearse como finalidad ayudar a los jóvenes a construir proyectos ampliando sus horizontes, a adquirir estrategias y recursos, a enfrentar situaciones de transición y crisis y acompañarlos en el proceso subjetivo que es la construcción de la propia identidad” (Ainsenson, 2007, p. 65).

La OVO, a lo largo de su historia y de los aportes recibidos de las distintas disciplinas, ha llegado a constituirse en un campo especializado, existiendo diferentes formas de abordar la orientación, distintas formas de entender a los sujetos y a sus procesos de elección.

Si bien el presente trabajo no pretende reflexionar sobre las diferentes teorías y prácticas que ha tenido la OVO en la historia, si se torna necesario para el desarrollo de cualquier práctica de OVO, entender la complejidad en su constitución. Pues retomando el concepto de campo, estas mismas se encuentran en pugna, estableciendo luchas para la transformación o conservación de las estructuras y es una realidad que los técnicos que trabajan en este campo no deben descuidar, exigiendo una vigilancia epistemológica constante.

El Proyecto de vida

Desde el Programa se habla de OVO asociado al concepto de proyecto de vida, con el propósito de dar cuenta de una posición que entiende que en las orientaciones, lo que está en juego son los procesos identificatorios, como aspecto clave en el desarrollo y la organización de la personalidad. La pregunta en cuestión, no está centrada en “qué elegir” sino en “quién quiero ser” y como construyo un itinerario entre el presente y el futuro deseado. Futuro, que como plantea Piera Aulagnier (2003), debería funcionar como motor, como el impulso para su logro.

En este sentido, los conceptos de proyecto de vida e identidad, son estructurantes en las intervenciones que se desarrollan en el marco del Programa. Proyecto de vida, que apunta a que la vida se transforme en un proyecto posible. Esta posición procura un giro en relación a una posición muy arraigada, en la cual el proyecto persigue un objetivo predeterminado y sobre el cual se organizan diferentes acciones en esa dirección.

Santiviago y Mosca, (2012) plantean la idea de “estar en proyecto” como una posición respecto a uno mismo y su vida en donde la temporalidad pasado presente futuro, se encuentran en diálogo y movimiento permanente, dándole a las acciones un sentido dinámico y en permanente búsqueda. En esta misma línea Guillard (1995), propone que las intenciones de futuro, prefiguran la puesta en marcha de un proyecto, orientando las preferencias y las acciones de los sujetos, las que serán plasmadas en estrategias.

Es desde estos supuestos, que las estrategias impulsadas por el Programa, pretenden promover espacios para que los y las jóvenes reflexionen sobre sus proyectos, aún cuando las condiciones sean las más adversas. Pues se hace necesario que los y las jóvenes conozcan sus recursos, tanto personales como sociales, para ampliar el conocimiento de sí mismos, de sus

intereses, así como la información y el conocimiento de las posibilidades educativas y del mundo del trabajo.

Desde esta concepción, la OVO centra su mirada en el deseo de los sujetos como motor de vida y organizador de proyectos que la habiten. En tal sentido los dispositivos que se desarrollan pretenden ser lo suficientemente flexibles como para atender y dar cuenta de las diferentes realidades de cada sujeto.

La construcción de la demanda

En la sociedad actual, el estudio oficia como conector entre presente y futuro, lo cual conscientemente o no, incluye la dimensión de tiempo por venir. Ante la ausencia del deseo, se produce un quiebre entre estas dos dimensiones, (presente y futuro) llevando al sujeto a un presente continuo, atado a logros inmediatos. En este marco, el factor económico es el que aparece como motor de las acciones. La promesa de realización personal futura, justifica y soporta el esfuerzo y las frustraciones del presente, dándole una fuerza y un sentido a las acciones, al faltar esa fuerza las acciones se desintegran, agotándose en sí mismas.

No obstante, las preguntas de los y las jóvenes con relación al futuro son muy diferentes, no todos y todas ponen en juego este cuestionamiento, es más se puede decir que tales interrogantes tienen relación con aspectos sociales y culturales.

La consecuencia más importante de esta situación es la elevación de los niveles de frustración. Desde estas consideraciones de lo que se trata es de precipitar las preguntas en relación al proyecto de vida y para eso es necesario generar estrategias que habiliten dichas acciones, porque más allá de qué caminos se decida tomar, alguno siempre se toma. Construir las preguntas habilita a la búsqueda de posibles respuestas y genera un círculo virtuoso en relación a nuevos pensamientos y acciones. Ubica al asunto entonces, en el campo del pensamiento y lo corre de la lógica de las acciones y actos desorganizados y fallidos.

La “construcción de la demanda” va en esta dirección, es una postura que se soporta en una posición teórico-técnica pero también ideología y política. Para fomentar la democratización de la OVO es necesario un movimiento en dos direcciones, por una parte instalar la pregunta, el cuestionamiento con relación al proyecto futuro y por otra construir los dispositivos que permitan dar cobertura cualitativa y cuantitativamente a todos los y las jóvenes más allá de su posición socio económica, su inscripción institucional y el lugar que habite dentro del territorio nacional. (Santiviago y Mosca, 2010)

La construcción de la demanda tiene entonces como objetivos, generar acciones y dispositivos que provoquen la reflexión en relación al proyecto de vida y a la construcción de estrategias desarrolladas en función del mismo. Se basa en lo que Mosca (2003) denomina “ventanillas móviles”, concepto opuesto al dispositivo de ventanilla, lugar institucional en donde se recurre para recibir o tramitar ofertas varias, en general provenientes del Estado.

Implica un ir hacia los sujetos. El espíritu es el inverso a esperar que vengan con sus demandas, es ir hacia, donde los y las jóvenes se encuentren y desde ahí promover situaciones que llamen su atención a partir de ellas generar espacios de diálogo e intercambio. Procura poder generar espacios para desde los mismos, promover la construcción de conectores entre la dimensión pasado, presente y futuro de tal forma que las acciones que se ejecutan encuentren un sentido, no solo en sí mismas, sino en relación a un proyecto personal presente y futuro. Ajustando los desencuentros y desfases, promoviendo la capitalización integral de los recursos personales, familiares y sociales más adecuados para la consecución de ese fin.

Trabajo en Redes

El Programa, en su informe de actuación del año 2010 presentado a la CSE , establece,

“El desarrollo de trabajo en redes es uno de los soportes fundamentales del Programa, tanto por su significado conceptual como metodológico. Esta perspectiva posibilita la accesibilidad a un conjunto elevado de actores, a la vez que promueve la autogestión en el desarrollo de propuestas que son simultáneamente canales de participación y formas de organización”. (PROGRESA, 2010, p. 49)

Tomando el concepto de Redes de Dabas (1998),

(...) existen formas de relación, interacción, comunicación e intencionalidad, desarrolladas en el tiempo que, dependiendo de coyunturas y momentos históricos, asumen formas diferentes. Desde un corte arbitrario diremos que las redes preexisten a cualquier tipo de intervención (...). El punto clave de este modo de pensar el mundo es el de reflexionar permanentemente con otros; replantearnos nuestra propia red de relaciones para no padecer la paradoja de “querer trabajar en redes mientras vivimos aislados. (Dabas, 1998, p. 29)

Esta perspectiva de trabajo en red, es uno de los aspectos fundamentales en torno a la co-construcción con otros. Brinda la posibilidad de crear posibles estrategias en el marco de la orientación y de la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, entendiendo al sujeto como ser-activo, co-constructor y transformador de la realidad que lo rodea. En otras palabras, una red se construye con la acción de cada persona en su contexto propio, la cual redundará en el conjunto, produciendo una transformación que potenciará la red en su totalidad, así como la intervención desarrollada en la misma.

Continuando con lo propuesto por Dabas (1998), respecto a la Red social,

(...) esta implica un proceso de construcción permanente, tanto individual como colectivo. Es un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (...) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos. (Dabas, 1998, p. 42)

Desde esta perspectiva, es que desde el Programa se busca siempre promover el trabajo en redes, ya sea generando nuevas redes o fortaleciendo las ya establecidas, en busca de realizar una labor más completa e integral que contribuya a enriquecer las distintas propuestas. Así, a lo largo de este documento, al presentar las actividades desarrolladas se puede apreciar que prácticamente la mayoría se realizan en conjunto con otras instituciones educativas y/o sociales.

Contexto Institucional

El actual PROGRESA, surge hacia finales del 2006 como Plan de Apoyo, Acogida y Seguimiento a la Generación de Ingreso, radicado en la CSE de la UdelaR a través del apoyo del Servicio de Orientación Vocacional Ocupacional (SOVO) de la Facultad de Psicología, UdelaR. En el año 2009, como resultado del desarrollo y crecimiento de sus líneas, se consolida como Programa educativo PROGRESA de la CSE, consolidando una estructura docente e incorporando dentro de sus líneas la Orientación Vocacional Ocupacional.

PROGRESA, si bien surge fuertemente vinculado a la preocupación por los altos índices de desvinculación durante el primer año en la UdelaR, apuesta al desarrollo de una estrategia de intervención dirigida no sólo a estudiantes universitarios, sino a estudiantes de Enseñanza Media, pues la posibilidad o no de continuar los estudios, comienza a tomar forma mucho antes de hacerla realidad. La experiencia desarrollada por el Programa y las investigaciones nacionales sobre factores que inciden en el abandono, identifican junto a otros factores socioeconómicos cierta indefinición vocacional de parte de los estudiantes, divergencias entre lo imaginado de los estudios universitarios y lo efectivamente encontrado. (Fernández, 2010)

Es por lo mencionado que desde los inicios del Programa, se apuesta al desarrollo de un plan de acción estratégico, que garantice el acercamiento de la Universidad a la comunidad, en el entendido de que éste se constituye un paso fundamental para promover la generalización de la enseñanza avanzada, objetivo marco de la Segunda Reforma Universitaria.

Es en este contexto que el Programa define y prioriza una orientación educativa, destinada a promover espacios de acercamiento de la UdelaR, a la sociedad en su conjunto; implementando

estrategias que atienden no únicamente al ingreso y al egreso de la Universidad, sino también, a la situación previa al ingreso universitario. Pues es necesario, ir incluyendo la representación estudio y el valor del mismo para que a medida que transcurren los años y el tránsito por las instituciones educativas, se pueda ir formulando la posibilidad de tomarlo como una opción personal. Para alcanzar esta meta, desde la implementación del PROGRESA, se prioriza la articulación entre los diferentes subniveles de Enseñanza Pública y con las principales instituciones gubernamentales en materia de Educación y Juventud.

Según datos del Observatorio Social del Ministerio de Desarrollo Social, (2010), el 68,7 % de los y las jóvenes uruguayos y uruguayas no culmina la Enseñanza Media Superior. Tomando los datos aportados por el Observatorio, nos encontramos con que una amplia mayoría de estos y estas jóvenes no acceden como herramienta al sistema educativo para organizar su proyecto de vida en torno al estudio, lo que conlleva a no acceder a la posibilidad del uso de saberes, técnicas y tecnologías que contribuyan en forma probada en la construcción de su propio proyecto, y por ende no se abren a la posibilidad de potenciar sus trayectorias educativas en las instituciones o reinsertarse en las mismas. Esta realidad nacional, lleva a que el campo de intervención en OVO desarrollado por el PROGRESA se amplíe, no centrándose solamente en los puntos de inflexión curricular, sino promoviendo dispositivos innovadores y accesibles para todos y todas los y las jóvenes del Uruguay, lo cual es alcanzado a través del trabajo en redes.

Desarrollo de la experiencia en la línea Orientación Vocacional Ocupacional

Una vez presentado el contexto institucional en que se inscribe la experiencia y previamente los soportes conceptuales que rigen y orientan las intervenciones en el marco del PROGRESA, se vuelve pertinente adentrarse en la descripción de la experiencia acumulada por el Programa en la línea de OVO. Para facilitar la comprensión de las estrategias de orientación, se agrupan en tres grandes apartados, en consonancia con las funciones universitarias de extensión, enseñanza e investigación.

1. Actividades de extensión

Se presentan las diferentes actividades de extensión desarrolladas en la línea OVO desde el PROGRESA, entre las que se encuentran: Talleres de OVO, Espacios de Consulta y Orientación y Expo Educa. Concretamente se define cada una de estas propuesta, se especifican los objetivos que se plantean, la metodología utilizada y los resultados alcanzados.

Resulta fundamental destacar que las prácticas que se describen a continuación están dirigidas a todos y todas los y las adolescentes y jóvenes que se encuentren dentro y fuera del sistema educativo, de allí la variedad de propuestas. Son diseñadas e implementadas por docentes del PROGRESA, con formación en Psicología y especializados en el área de Orientación

Educativa. A su vez, en muchas de ellas, participan de la co-coordinación de las distintas propuestas, estudiantes avanzados en la Licenciatura de Psicología que realizan su Pasantía en el Curso de Orientación Vocacional Ocupacional que coordina el equipo del Programa y será presentado dentro de las actividades de enseñanza

Cabe destacar que, la mayoría de las actividades que se desarrollan en esta línea se realizan en conjunto con otras instituciones mediante convenios que el PROGRESA ha realizado, a saber: Instituto Nacional de la Juventud (INJU) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), el Fondo de Solidaridad, Asociación de Empleados Bancarios del Uruguay (AEBU), Secretaria de la Juventud de la Intendencia de Florida.

1.1 Talleres de Orientación Vocacional Ocupacional

Definición: Los Talleres de OVO son dispositivos de intervención dirigidos a jóvenes, que se encuentran dentro y fuera del sistema educativo. Dentro de esta propuesta se encuentran los Talleres de OVO centralizados y Los Talleres de OVO descentralizados.

Los primeros, se lleva a cabo en PROGRESA o en el INJU y constituyen procesos o ciclos de Talleres. Los segundos se implementan en Centros Educativos de Montevideo y en organizaciones o Intendencias del interior del país. Generalmente se constituyen en intervenciones focales.

La modalidad de trabajo para ambos talleres es grupal. En cada instancia se trabaja mediante la reflexión, el análisis y la construcción de opciones educativas posibles y deseables, abordando diferentes dimensiones, como ser: mandatos sociales, familiares, manejo del tiempo, pertenencia e integración a las instituciones educativas, factores que influyen en los procesos de elección vocacional, entre otras. En ambas modalidades el abordaje de la información vocacional es fundamental.

Objetivos: Los talleres de OVO centralizados se proponen como objetivo trabajar en torno a la elección vocacional, contemplando la continuidad de los estudios y la inclusión de estos en el proyecto de vida de los y las jóvenes. Y los talleres de OVO descentralizados, se plantean como objetivo, promover la reflexión en los y las jóvenes respecto a los procesos de elección y su continuidad educativa.

a. Talleres de OVO centralizados

Metodología: Se realizan ciclos de talleres de OVO de una duración de cuatro encuentros con una frecuencia semanal de dos horas cada uno. Funcionan dos días a la semana en dos turnos: matutino y vespertino. Son desarrollados a lo largo de todo el año.

Resultados: Cada año se realizan un total de 20 ciclos de talleres de OVO centralizados. Esta propuesta se implementa desde el 2006, hasta la actualidad y ha alcanzado una cobertura total de 2300 jóvenes.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

b. Talleres de OVO descentralizados

Metodología: Se realizan talleres de OVO descentralizados, entre uno y dos encuentros, con una duración de dos horas. Los realizados en Montevideo, se encuentran dirigidos a estudiantes de Enseñanza Media y como se ha mencionado se implementan en los propios centros educativos. La coordinación está a cargo de docentes del PROGRESA y de estudiantes avanzados en la Licenciatura de Psicología que realizan la Pasantía en el Curso de Orientación Vocacional Ocupacional.

Los que se desarrollan en el interior del país, son coordinados con diversas organizaciones departamentales y se encuentran enmarcados en determinados convenios con el Programa, como se ha mencionado anteriormente.

Resultados: Cada año se realizan en Montevideo un total de 32 talleres de OVO descentralizados. Esta propuesta se implementa desde el año 2007 hasta la actualidad, y ha alcanzado una cobertura total de 5400 adolescentes. Se desarrolla en coordinación con los Referentes Territoriales del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y con diferentes actores de los Centros Educativos donde se interviene, quienes se encargan de dar continuidad a la temática abordada en el taller.

En el interior, desde el año 2007, hasta la fecha, se desarrollan talleres en la totalidad de los departamentos del país, trabajando con 9160 jóvenes.

1.2 Espacios de Consulta y Orientación (ECO)

Definición: Los ECO son un dispositivo de intervención dirigido a los y las estudiantes de la UdelaR y a sus potenciales ingresantes. Este dispositivo es novedoso en cuanto a las características de su diseño e implementación en la UdelaR. Se lleva adelante mediante la modalidad de entrevistas semidirigidas, y pueden incluir distintos tipos de técnicas clínico-expresivas características de la OVO.

Objetivos: Estos espacios se proponen como objetivo principal, promover un espacio de consulta y orientación en donde los y las estudiantes puedan manifestar y trabajar aquellas situaciones relacionadas a determinados aspectos educativos, afectivos y/o vinculares, que por algún motivo están obstaculizando sus trayectorias educativas.

a. ECO centralizados

Metodología: Se desarrollan los ECO centralizados que tienen una extensión de uno a cuatro encuentros aproximadamente con una duración de entre 30 y 45 min. Funcionan en el local del PROGRESA con una frecuencia de tres días a la semana en dos turnos, matutino y vespertino. Están dirigidos a aquellos y aquellas jóvenes que se encuentran estudiando en la UdelaR o están interesados en hacerlo.

Resultados: Cada año se realizan un total de 40 ECO centralizados. La propuesta se implementa desde el año 2008 hasta la actualidad, logrando alcanzar una cobertura total aproximada de 300 jóvenes consultantes.

b. ECO descentralizados

Metodología: Los ECO descentralizados, al igual que los centralizados, tienen una extensión de uno a cuatro encuentros aproximadamente con una duración de entre 30 y 45 min. Funcionan en algunos servicios universitarios como Facultad de Ciencias, Química Ingeniería, Odontología, Veterinaria, y en el Fondo de Solidaridad, con una frecuencia de un día a la semana en un horario acordado con el servicio en el cual se implementa. Están dirigidos a los y las estudiantes que se encuentran estudiando en la UdelaR y que formen parte de la Institución en la cual funciona el ECO.

Resultados: Cada año se realizan un total de 120 ECO descentralizados. La propuesta se implementa desde el 2007 hasta la actualidad, logrando alcanzar una cobertura total aproximada de 800 jóvenes consultantes.

1.3 Expo Educa

Definición: La Expo Educa es una feria de oferta educativa pública y privada, dirigida a todos aquellos interesados en participar. Si bien surge en Montevideo, con el paso del tiempo y producto del trabajo en red, se comienza a desarrollar en diversos departamentos del país. Se desarrollan de forma interactiva y abierta, facilitando la búsqueda autónoma de información, necesaria para la toma de decisiones. La misma cuenta con Stands con información de más de 50 cursos y carreras de duraciones diversas, Talleres de OVO, Paneles y charlas informativas con profesionales y protagonistas de la oferta educativa.

Objetivos: Estas ferias se proponen como objetivo principal descentralizar y democratizar el acceso a la información de la oferta educativa pública y privada, formal y no formal, para que los y las jóvenes tomen elecciones responsables sobre su futuro.

Metodología: Las Expo Educa se llevan adelante en Montevideo y en el Interior del país, desde el año 2008. Como se ha mencionado, el dispositivo apela al carácter interactivo de las propuestas presentadas, promoviendo que los y las jóvenes sean sujetos activos y puedan aprehender y conocer la información sobre las diversas propuestas de formación.

Resultados: Cada año se realizan un total de 6 Expo Educas. La propuesta se implementa desde el año 2007 a la fecha, logrando alcanzar una cobertura total de 168.800 jóvenes.

1.4 Orientación Vocacional en hogares rurales

En el año 2013 se realiza el convenio entre la División Socioeducativa de la Dirección Nacional de Desarrollo Social (DINADES) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y el PROGRESA, CSE para implementar diversas propuestas de orientación educativa en los Hogares Estudiantiles Rurales de las localidades de Rincón de Valentín (Salto) , Baltasar Brum (Artigas), Vichadero y Masoller (Rivera), y Fraile Muerto (Cerro Largo).



El año pasado se desarrollaron las siguientes actividades: Talleres de adaptación al Hogar, Talleres de estrategias de aprendizaje, Tutorías entre pares, talleres de OVO, Encuentro entre hogares, visitas guiadas por Montevideo, trabajo en redes, etc. La propuesta es destinada a jóvenes que viven en los Hogares Estudiantiles Rurales mencionados.

2. Actividades de enseñanza

A continuación se presentan las actividades de enseñanza desarrolladas en la línea OVO desde el PROGRESA. Tales propuestas de formación son dirigidas a un público bastante amplio, que va desde estudiantes avanzados en la Licenciatura de Psicología de la UdelaR, egresados, docentes y educadores, que por algún motivo e interés personal y/o profesional deseen formarse en este campo.

Al igual que las actividades de extensión, las actividades de enseñanza son diseñadas y desarrolladas por docentes del equipo del PROGRESA. Algunas de ellas se realizan en conjunto con otras instituciones educativas, como: Facultad de Psicología, INJU, y Consejo de Formación en Educación (CFE).

2.1 Pasantía en Orientación Vocacional

Desde el año 2008, PROGRESA se suma a la propuesta de formación de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología, que se lleva adelante desde el año 1997 en dicho Servicio Universitario. La pasantía está destinada a estudiantes que cursan 7to y 8to semestre de la Licenciatura en Psicología. Tiene una duración anual con una carga horaria semanal de 10 horas, contemplando las instancias prácticas, teóricas, y de tutorías. La coordinación de la Pasantía está a cargo de docentes de la Facultad de Psicología y del PROGRESA.

El objetivo es formar a los estudiantes en los aspectos teórico técnicos específicos del campo de la OVO y de la construcción del Proyecto de vida, instrumentándolos para realizar intervenciones en esta modalidad y sus diversos escenarios.

El cupo que se brinda año a año ha ido variando, oscilando entre 30 estudiantes y 90. Se estima que entre el periodo 2007 y 2013 participaron un total de 210 estudiantes. En el 2014 participan un total de 20 estudiantes, la reducción del número de estudiantes en la pasantía, se debe a modificaciones en el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología.

2.2 Formación para graduados

En los años 2012 y 2013 PROGRESA implementa tres cursos de Orientación Vocacional Ocupacional para graduados y graduadas, que se realizan en el marco del llamado a “Cursos de Formación Permanente para Graduados”. Los cuales están destinados a egresados y egresadas universitarios, docentes, y educadores que tengan interés en la temática.

El objetivo consiste en brindar herramientas que posibiliten a los y las profesionales profundizar y/o incursionar en el abordaje de la temática de la OVO y sus posibles escenarios de intervención.

El curso cuenta con una carga horaria presencial de 12 horas. La coordinación se encuentra a cargo de docentes del PROGRESA. Para su aprobación además de la asistencia a clase se establece como requisito la presentación y ejecución de proyectos individuales o colectivos de OVO.

En el 2012 el curso se desarrolla en Rivera en el Centro Universitario de Rivera (CUR), y en el 2013 se desarrolla en Paysandú en el Centro Universitario de Paysandú, y en Montevideo en la Facultad de Psicología. Entre los 3 cursos participan un total de 80 profesionales, y se presentan y ejecutan 31 proyectos de OVO.

En el 2014 se aprueba nuevamente el llamado y se prevé realizar dicho curso de formación en Montevideo en la Facultad de Psicología, alcanzando una participación de 30 profesionales.

2.3 Formación de Formadores Locales

En los años 2010 y 2012 PROGRESA en coordinación con el INJU se implementan 15 cursos de Formación de Formadores Locales para el trabajo de la información con los y las jóvenes. Están destinados a docentes, profesionales, y educadores que trabajan con jóvenes y pretenden realizar un abordaje de la temática. Tienen una duración de 16 horas presenciales. La coordinación de estos cursos está a cargo de docentes del PROGRESA. El mismo se propone como objetivo brindar herramientas que posibiliten a los profesionales que trabajan con jóvenes el abordaje de la información vocacional. Asimismo, se busca favorecer la replicabilidad de los talleres con los recursos profesionales locales de cada territorio. Para su aprobación además de la asistencia presencial se establece como requisito la elaboración y ejecución de proyectos de intervención sobre algunos de los ejes teóricos abordados en el curso.

Entre el periodo 2010 y 2012 el curso se desarrolla en diversos departamentos del país. Entre los 25 cursos participan un total de 252 profesionales, y se presentan y ejecutan 83 proyectos.

2.4 Docentes Orientadores Educativos (DOE)

En el año 2013 se lleva adelante una propuesta de formación en Orientación Educativa. La misma se implementa a solicitud del Consejo de Formación en Educación (CFE), para capacitar a aquellos docentes del Consejo de Educación Secundaria (CES) en el desempeño de este nuevo rol de DOE. El diseño e implementación de la propuesta se encuentra a cargo de docentes de PROGRESA. Participan un total de 83 docentes de todo el país.

3. Actividades de investigación y/o producción de conocimiento

Hasta aquí se han presentado las propuestas prácticas y de formación desarrolladas desde el PROGRESA. A continuación se exponen algunas de las producciones escritas que



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

se confeccionan desde el Programa con el objetivo de brindar herramientas tanto para los profesionales de la educación, como para jóvenes en general y algunas de las investigaciones que se encuentran en proceso.

La selección de las producciones escritas se debe a la importancia que éstas han tenido para el impulso y desarrollo de acciones en el campo de la orientación vocacional en el país. Por intermedio de estas publicaciones gratuitas, se ha posibilitado el acceso a la información vocacional y al trabajo de la misma, por parte de los actores educativos; garantizando que cada vez más jóvenes accedan a la información ocupacional.

Es importante mencionar que al igual que con las otras actividades del Programa, se realizan en conjunto con otras instituciones educativas, en este caso con el INJU, el Fondo de Solidaridad y la Universidad de la Laguna (España).

3.1. Investigaciones

En el marco del convenio de colaboración entre la Udelar (Uruguay) y la Universidad de la Laguna (España), se acuerda en octubre de 2013, entre otras acciones, iniciar el desarrollo conjunto de una línea de investigación denominada “*Transiciones vitales de los jóvenes universitarios: expectativas hacia la formación, adaptabilidad y desarrollo de competencias para la inserción sociolaboral*”. En este sentido, se inicia una serie de estudios, independientes pero estrechamente interrelacionados, a través de los cuales pretende obtener un conocimiento directo y preciso de qué piensan los y las jóvenes de enseñanza media sobre la educación superior, qué dificultades encuentran para integrarse en la Universidad y en qué medida logran las competencias necesarias para insertarse en el mundo del trabajo. Actualmente está en curso el Estudio 1 denominado “*El tránsito académico de la enseñanza media a la Universidad: un estudio sobre las expectativas vocacionales hacia la educación superior de los estudiante de secundaria de España y Uruguay*”

3.2 Guías de Oferta Educativa

Se diseñan y confeccionan guías de oferta educativa “INFO EDUCA”, con el objetivo de difundir y trabajar toda la oferta educativa a nivel público y privado que se brinda en Uruguay. Hasta el momento se han impreso 2^o ediciones de esta guía: “INFO EDUCA 2009” e “INFO EDUCA 2012-2013”, las cuales son distribuidas en todos los Centros Educativos públicos. Actualmente se esta editando la “INFO EDUCA 2014-2015”, una versión mejorada y actualizada de esta guía. La misma se realiza en coordinación entre el INJU-MIDES. Se prevé contar con un aproximado de 4000 ejemplares impresos.

3.3 Libros

Se diseña y confecciona el libro “Conceptos y herramientas para aportar a la Orientación Vocacional Ocupacional de los jóvenes”, con el objetivo de brindar insumos teórico-práctico a los profesionales que trabajan en OVO. Este material fue distribuido a los docentes que participaron de los cursos de Formación de Formadores a cargo de los docentes del PROGRESA, y en todos

los Centros educativos públicos del país. El mismo fue realizado en coordinación entre el INJUMIDES, el SOVO-Facultad de Psicología

Resultados

Es importante destacar que la línea de OVO en PROGRESA se amplía notoriamente desde el año 2007 hasta la fecha. Ampliación que se traduce en la realización de cada vez más actividades de enseñanza, extensión e investigación.

En relación a las actividades de extensión, se realizan anualmente un total de: 20 ciclos de talleres OVO centralizados en PROGRESA y el INJU; 11 ciclos de talleres OVO en el interior del país; 32 talleres OVO descentralizados, en los liceos públicos de Montevideo; 40 ECO centralizados; y 120 ECO descentralizados, en algunos Servicios Universitarios y Regionales Universitarios; y 6 Expo Educas, en Montevideo e Interior del país. Logrando alcanzar una gran cobertura de jóvenes.

En los últimos 6 años la línea OVO de PROGRESA, logra una llegada de sus prácticas a un número aproximado de 186.760 jóvenes. Entre los talleres de OVO centralizados, descentralizados, y otros talleres implementados en el marco de algunos convenios, se trabaja con 16.860 jóvenes, en las Expo Educa, 168.800 jóvenes y 11.000 entre los ECO centralizados y descentralizados. En este sentido, se puede afirmar que se logró despertar el interés y acercar la temática de la OVO a un número considerable de jóvenes a lo largo y ancho de todo el país, mediante distintas propuestas de intervención, promoviendo la reflexión de sus elecciones a futuro y de la construcción de proyectos de vida reales y posibles que tengan el estudio como eje articulador.

Otro punto a resaltar desde el PROGRESA son las actividades de enseñanza en OVO realizadas a lo largo de estos años, ya sea a nivel de grado como para egresados y egresadas. Se desarrollan los siguientes cursos de formación: Pasantía en Orientación Vocacional de la Licenciatura de Psicología, de la Facultad de Psicología; Curso de Orientación Vocacional Ocupacional de la Formación Permanente para Graduados, de la Facultad de Psicología; Formación de Formadores Locales, realizados en el marco del convenio PROGRESA, CSE-INJU, MIDES; y Formación en Orientación Educativa, en coordinación con el CFE. Logrando una cobertura total de 542 participantes, entre estudiantes avanzados y avanzadas, y egresados y egresadas. Esto permite que haya cada vez más profesionales especializados en la temática de la OVO, y que se puedan replicar las diferentes propuestas, ampliando cada vez más la cobertura y el trabajo con los y las jóvenes.

Por último, y en cuanto a las actividades de producción de conocimiento, los materiales diseñados y editados en conjunto con el INJU, como la "INFO EDUCA" y el texto "Conceptos y Herramientas para aportar a la Orientación Vocacional Ocupacional de los jóvenes", puede decirse que han facilitado el acceso a la información vocacional y al trabajo de la misma, por parte de los actores educativos; garantizando que cada vez más jóvenes accedan a la información ocupacional. En el caso de la INFO EDUCA, esta guía ha resultado de enorme utilidad para contribuir a la democratización de la información, dado que es un material que ha logrado un



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

alcance nacional. Por otro lado, el libro ha sido una contribución importante para los participantes que se forman en los distintos cursos que brinda el Programa, y a su vez una herramienta útil para aquellos y aquellas profesionales que ya vienen trabajando en la temática en cuestión.

De las evaluaciones desarrolladas en el marco de las actividades de extensión expuestas, los resultados obtenidos son valorados positivamente por todos los y las participantes, desde los y las jóvenes que son los protagonistas principales a quienes van dirigidas las acciones de orientación, así como las instituciones que trabajan en coordinación para llevar adelante las distintas propuestas.

Conclusiones

Como ha sido mencionado en los primeros apartados de este trabajo, desde el surgimiento del PROGRESA, se ha entendido que garantizar el acercamiento de la Universidad a la comunidad, es uno de los objetivos fundamentales para promover la generalización de la enseñanza avanzada.

Partiendo del entendido que la exclusión y la vulnerabilidad educativa, sitúan a las personas en posiciones de desventaja social y que el riesgo de marginación para quienes no accedan a la educación, ni a la enseñanza avanzada, es mayor; el PROGRESA ha promovido acciones para que cada vez más jóvenes accedan y permanezcan en el sistema educativo, en el convencimiento de que la educación es un derecho humano y un factor fundamental de cohesión y de integración social.

Estas acciones, como se ha explicitado, radican en el convencimiento de que es necesario incluir la posibilidad de diseñar proyectos de futuro que incluyan lo educativo desde tempranas edades, pues la posibilidad o no de continuar en el sistema educativo, comienza a delinearse con mucha anterioridad al momento de la elección de una carrera.

Respecto a la definición estrategia de favorecer el trabajo en redes, puede decirse que con el paso del tiempo, las redes se han fortalecido, ejemplo de esto, es el establecimiento de la Red de Centros de información, que nuclea a organizaciones que trabajan la información con jóvenes y la Expo Educa, de la que cada vez participan más organizaciones vinculadas a la educación, y el trabajo en coordinación con otras instituciones educativas y /o sociales.

A manera de síntesis, como se ha visto a lo largo de éste trabajo, puede decirse que desde el inicio el PROGRESA ha apostado al desarrollo de propuestas innovadoras que articulan accesibilidad con calidad, en este sentido, diversos son los dispositivos que se ha promovido en esta dirección. Reconociendo la heterogeneidad y diversidad de los y las jóvenes con los que se trabaja y los diferentes niveles educativos.

Lograr que estos dispositivos sean accesibles y de calidad para todos los y las jóvenes uruguayos y uruguayas, independientemente de su condición social, ha sido uno de los objetivos fundamentales propuesto por el Programa y solamente ha podido ser alcanzado, a partir del reconocimiento y de la apuesta al trabajo en redes, promoviendo la articulación entre los diferentes subniveles de enseñanza pública y con las instituciones en materia de educación y juventud del país.

Referencias

- Aisenson, D. et.al (2007) *Aprendizajes, sujetos y escenarios*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sen, A (2000) *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Aulagnier, P. (2003) *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu
- Bohoslavsky, R (1984) *La Orientación Vocacional. La Estrategia Clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2000) *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México DF: Grijalbo
- Dabas, E. (1998) *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, T. et al. (2010) *La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y prácticas*. Facultad de Ciencias Sociales. Fondo Universitario para la comprensión de temas de interés general. Montevideo: CSIC-UdelaR
- Guichard, J (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Observatorio Social. (2010) *Contexto. Juventudes en Uruguay. En qué andamos y cómo somos*. Ministerio de Desarrollo Social. Extraído 28 de setiembre de 2013 desde <http://observatoriosocial.mides.gub.uy/mides/portalMides/portalMides/contetablas.php?op=0&tema=70>
- Mosca, A (2003) "Demanda e Intervención: relaciones posibles". En *VI Jornadas de Psicología Universitaria: La Psicología en la realidad actual*. Montevideo: Psicolibros
- Mosca, A y Santiviago, C (2010) *Conceptos y herramientas para aportar a la Orientación Vocacional Ocupacional de los jóvenes*. PROGRESA. CSE.. Montevideo: UdelaR. Ministerio de Desarrollo Social.
- Santiviago, C y Mosca, S (2012) *Fundamentos conceptuales de las Tutorías entre Pares. La experiencia de la UdelaR*. Montevideo: Zonalibro.
- Santiviago, C. et al. (2010) *Informe de Autoevaluación del Programa de Respaldo al Aprendizaje*. CSE. UdelaR. Extraído el 28 de junio de 2013 desde http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Autoevaluaci%C3%B3n_PROGRESA%20Dic.2010.pdf
- Universidad de la República (2007) *Hacia la Reforma Universitaria*. Fascículo N° 1. "Resoluciones del Consejo Directivo Central" Extraído el 5 de junio de 2013 desde http://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Hacia%20la%20Reforma%20Universitaria%20Nro.%201_0.pdf

La orientación laboral en la Latinoamérica del siglo 21. Capítulo Venezuela

Dr. Alfonso Alberto Barreto

Resumen. La presente ponencia describe un conjunto de aproximaciones teóricas concernientes a los aportes que el desarrollo organizacional puede encontrar con los servicios en Orientación Laboral. La Orientación Laboral como rama de la Orientación interviene en los sistemas humanos inmersos en el contexto de las organizaciones: empresas, cooperativas, asociaciones o cualquier otra forma de organización laboral humana. De esta manera centra su interés profesional en el desarrollo de la autonomía y la efectiva funcionalidad de la persona en sus roles laborales en consonancia con los objetivos de la organización para la cual presta sus servicios (Barreto, 2009). En este sentido, las organizaciones, entendidas como aquellas entidades que permiten a la sociedad alcanzar las aspiraciones que no pueden alcanzar los individuos aisladamente, encuentran en la Orientación Laboral un formidable aliado para apalancar su desarrollo considerando que hoy día, de acuerdo a la experiencia del autor, se encuentran en tiempos donde son cada vez más demandadas en servicios y reconocimiento de derechos a sus empleados. En efecto, Venezuela desde 1999 con la aprobación de la Constitución Nacional y las leyes derivadas, articula un entramado jurídico-político que declara un desarrollo nacional basado en la inclusión, la justicia social, la pluralidad política, la educación y el trabajo, y en el cual, la orientación laboral encuentra un amplio campo de investigación y praxis profesional debido a sus fundamentos en científicos y versátiles estrategias para la potenciación humana en las organizaciones.

Palabras claves. Orientación Laboral, Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Organizaciones, Desarrollo Humano, Trabajo.

Introducción

A la luz de los procesos de transformación que se vienen gestando desde finales del siglo 20 en Venezuela, diversos desafíos han emergido para alcanzar la mayor suma de felicidades, la mayor suma de estabilidad política y la mayor suma de justicia social (Bolívar, 1819). Uno de estos desafíos lo constituye la puesta en marcha de las políticas públicas que buscan incentivar la productividad económica de las personas y los grupos en el marco de un modelo de Estado Democrático y Social de Derecho y de Justicia, ideado para convertirse en un Estado de seres comunales.

Ante este panorama, y desde una perspectiva socioeconómica, la República ha intentado dar el salto de inclusión y calidad en la formación y mejoramiento planificado de los talentos existentes en la población, potenciar el desarrollo organizacional y transformar el modelo de

explotación laboral a uno de enaltecimiento e inclusión. Sin embargo, los planes de formación y mejoramiento profesional estriban entre los sumamente técnicos (acceso y dominio de últimas tecnologías) y lo ideologizante (aquello que pone en las ideas la justificación absoluta de la vida humana), con lo cual una dicotomía contraproducente al sentido innovador y progresista. La potenciación del desarrollo organizacional se ha encontrado con condiciones morales que no permiten su máxima expresión. A su vez, la explotación laboral aún se mantiene en ciertos espacios como producto de una inercia generada por las décadas de praxis laborales que atentaban contra la dignidad individual y grupal en los espacios de trabajo.

El desarrollo nacional, desde la perspectiva de los espacios laborales y el trabajo, no debe tratarse solamente de una simple elevación de los índices de producción, como tampoco de un mero acercamiento de la población laboral a las tecnologías de la información, al conocimiento o a la iniciación ideológica; es cuestión de considerar y desarrollar el potencial humano de forma transversal: histórica, filosófica, psicológica, pedagógica, tecnológica, axiológica, teleológica, praxeológica, económica, antropológica y política.

Es así como la Orientación Laboral, como disciplina y praxis profesional abocada al enaltecimiento humano en los espacios y procesos laborales, juega un papel fundamental en la concepción y formulación de políticas laborales, en la comprensión holística de los procesos humanos en el trabajo, en los procesos de supervisión y en el diseño de programas y servicios para el desarrollo humano en el marco de los planes de desarrollo organizacional y nacional.

De esta manera, se presentan a continuación algunos planteamientos que describen una mirada del escenario por medio del cual el ámbito laboral venezolano viene transitando desde principios de siglo, así como también se señalan las nociones y herramientas que la Orientación Laboral es capaz de aportar como disciplina y praxis profesional en uno de los espacios más integradores y enaltecedores de la especie humana: el trabajo.

Marco constitucional y legislativo venezolano en el ámbito laboral

La Constitución nacional de la república es la ley fundamental. Desde ella, las leyes que se asocian con el trabajo y la educación conforman las dos estructuras jurídicas por excelencia para regir los medios de desarrollo humano en el país.

Desde la última década del siglo 20, se viene gestando en Venezuela un conjunto de transformaciones de amplia magnitud y profundo significado. En este índole de acontecimientos, a partir de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) de 1999 y del acumulado de Leyes que de ella se derivan, se ha establecido un nuevo modelo de Democracia Participativa y Protagónica en un Estado Democrático y Social de Derecho y de Justicia que busca consolidar el desarrollo individual, familiar, comunitario, socioeconómico y político de manera integral en toda la Nación.

La CRBV (1999) declara en su artículo 3 que el Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes. La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.

Sobre esta base constitucional, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2009, instituye a la educación como un derecho humano y un deber social fundamental que se orienta al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas; constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad.

En este sentido, algunos de los fines de la educación que se establecen en su artículo 15 son:

- Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía... (numeral 1).
- Fomentar el respeto a la dignidad de la persona y la formación transversalizada por valores éticos, de justicia, solidaridad, respeto a los derechos humanos y la no discriminación (numeral 4).
- Formar en, por y para el trabajo social liberador dentro de una perspectiva integral mediante políticas vinculadas al desarrollo endógeno productivo y sustentable... (numera 6).
- Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico... (numeral 8).
- Desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno (numeral 9).

Por su parte, la Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y Trabajadoras (LOTTT) de 2012, define al trabajo como un hecho social que goza de protección como proceso fundamental para alcanzar los fines del Estado, la satisfacción de las necesidades materiales, morales e intelectuales del pueblo y la justa distribución de la riqueza. La misma ley declara:

El proceso social de trabajo tiene como objetivo esencial, superar las formas de explotación capitalista, la producción de bienes y servicios que aseguren nuestra independencia económica, satisfagan las necesidades humanas mediante la justa distribución de la riqueza y creen las condiciones materiales, sociales y espirituales que permitan a la familia ser el espacio fundamental para el desarrollo integral de las personas y lograr una sociedad justa y amante

de la paz, basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria de los trabajadores y las trabajadoras en los procesos de transformación social, consustanciados con el ideario bolivariano (Artículo 25 de LOTTT, 2012)

La integración de este sistema legislativo (Leyes Orgánicas) con el código humano por excelencia (Constitución) es un factor fundamental. En efecto, la educación integral, con miras a impulsar un ciudadano apto para el bien republicano es moldeada por la LOE (2009) como fuente jurídica de la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad; es pues la orientadora de la educación laboral, y considerando la LOTTT (2012), la cual expresa que todas las entidades de trabajo deben facilitar las condiciones para la formación integral, así como una formación que tendrá por fin el pleno desarrollo de la personalidad y ciudadanía de los trabajadores y trabajadoras, para su participación consciente, protagónica, responsable, solidaria y comprometida con el proceso de transformación estructural que nos conduzca a la mayor suma de felicidad posible, mayor suma de seguridad social y mayor suma de estabilidad política; se dispone, por consiguiente, de un cuerpo jurídico suficientemente monolítico para cumplir con los fines del Estado declarados en la Constitución.

Este marco jurídico en materia laboral que tiene el Estado Venezolano es, según el abogado y experto laboral Antonio Espinoza, uno de las más avanzadas en cuanto al reconocimiento de los derechos de los trabajadores y la obligación que tienen las organizaciones en el desarrollo nacional a partir de la potenciación del cuerpo laboral (AVN, 2014). De esta manera y conforme con la Organización Internacional del Trabajo, este tipo de legislaciones avanzadas facilitan las relaciones de trabajo productivo tanto a nivel individual como colectivo y sirven como importante vehículo para la democracia en las relaciones del trabajo, proporcionando a los empleadores, trabajadores y sus representantes el marco necesario para la debida interacción en las relaciones del trabajo. En todo caso, los trabajadores cada vez más demandantes en materia de reconocimiento y mejoramiento laboral encuentran un sólido nicho legislativo que les respalda.

Algunas realidades del trabajo y del mundo laboral: perspectivas varias

Posiblemente no existan sentencias tan verídicas como las que quedaron impresas en la obra “Las Fuerzas Morales” de Ingenieros (2001):

- “Todo lo que es orgullo de la humanidad es fruto del trabajo”
- “El trabajo es un deber social”
- “El trabajo es emancipador de la personalidad”
- “El trabajo será bello y amado cuando represente una aplicación natural de las vocaciones y de las aptitudes, cuando la espiga sea cosecha propia del sembrador.

- “La organización del trabajo es el cimiento de la armonía social. La disciplina es indispensable para hacer eficaz toda obra común; pero debe ser libremente aceptada como resultado de la competencia, antes que impuesta como abuso del privilegio”.
- “Realizados con cariño, los más sencillos menesteres podrán tener un contenido de ciencia o de arte. Lo que es hoy castigo pudiera convertirse en deleite”.

Para todos está claro que el mundo del trabajo presenta una enorme diversidad. Sin embargo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) correctamente entiende que uno de los elementos que se repite en la experiencia cotidiana de los hombres y mujeres en el mundo es la simple realidad de trabajar. Efectivamente, describe esta organización, una de las primeras preguntas que formulamos para informarnos cuando nos encontramos en el proceso de conocer a una persona es “¿a qué te dedicas?”, porque supone un punto de referencia compartido, y por tanto, de unión entre los seres humanos. El trabajo nos une.

Lamentablemente, señala la misma OIT, existe una tendencia creciente a devaluar la dignidad del trabajo. El pensamiento económico imperante lo considera como un mero factor de producción - una mercancía, olvidándose del significado individual, familiar, comunitario y nacional que tiene el trabajo para el ser humano.

Por consiguiente, el trabajo, conforme a varias perspectivas economicistas-ideológicas que pueden ir desde la marxiana hasta la keynesiana, pretende ser reducido a un mero problema “técnico-económico”; desconsiderando la utilidad dignificante que tiene éste, no sólo en lo material, sino también en lo espiritual y cultural. No se puede olvidar que el trabajador es ante todo una persona; no una mercancía (Silva, 2013).

No es de extrañar la ocurrencia reiterada de situaciones que atentan contra el desarrollo humano en los espacios laborales, en ocasiones atentando contra la misma institución empleadora y al país en el cual desenvuelve sus actividades de producción. En estos casos, podemos encontrar, por ejemplo: ausencia de planes de desarrollo de carrera, selección y ubicación de personal regida por patrones arbitrarios, evaluaciones de desempeño desapegadas del principio clínico fundamental (basado en evidencias) y persecución moral, principalmente. Situaciones todas que, acto seguido, generan otras como el ausentismo, las reestructuraciones organizacionales continuas con poca incidencia en la mejoría de los resultados, destituciones, renuncias, pérdida de calidad y productividad, recurrentes horas extras de “trabajo” y, lógicamente, un clima laboral contraproducente a la prosperidad laboral colectiva.

Hoy día, de acuerdo con el estudio “Employee Insights Survey 2013” realizado por la consultora Robert Walters de Estados Unidos, 49% de los empleados renunciarían a su puesto de trabajo por falta de desarrollo de su carrera profesional. Un gran riesgo tiene las organizaciones que no son capaces de diseñar un debido desarrollo de carrera a sus empleados, quienes conforman el elemento medular y articulador de toda la entidad laboral. Una condición por demás extendida en los países latinoamericanos, donde poco se entiende que en el desarrollo

planificado de carreras profesionales es donde mejor se puede forjar el sentimiento de lealtad y compromiso con la organización, a la vez que se evita la dispersión de esfuerzos que el trabajador hace por mejorar técnica, actitudinal y moralmente.

En lo que respecta a la selección y ubicación del personal, cuestión concatenada a los planes de carrera, ¿Saben las organizaciones cuáles son las consecuencias de llevar a cabo una deficiente selección de personal? ¿Se darán cuenta que no disponer de un buen proceso de selección de personal puede romper la armonía de los equipos de trabajo? ¿Saben que la selección deficiente se refleja en sobrecostos operativos? ¿Cuántas veces no hemos presenciado cuando algún empleado es asignado a otro cargo para el cual no está capacitado, pero que es puesto allí por arbitrariedad o “castigo” sin importar las consecuencias? Son serias interrogantes que en muchos países tienen respuestas que preferimos no escuchar aunque ya sean hartamente conocidas. Problemas que ocurren sobretodo en el sector de las empresas públicas o estatales.

Seguidamente del proceso de selección e ubicación, describe Billikopf (2003), se podría decir que la evaluación de desempeño es posiblemente la herramienta administrativa más importante. Cuando se lleva a cabo debidamente puede ayudar a afinar y potenciar el desempeño de los empleados. Contrariamente, a lo que pudiera expresar el conocimiento científico teórico, la realidad es que muchas veces este tipo de herramientas son objeto de subjetividades desmedidas donde suele relucir algún tipo de discriminación por sexo, raza, edad e incluso profesión académica. Este tipo de procedimientos atenta de manera directa, en el corto plazo, contra el establecimiento de climas organizacionales que permitan la satisfacción y cohesión laboral. Afortunadamente, pueden encontrarse espacios laborales donde las mediciones de desempeño procuran ser lo menos subjetivas posibles y basarse en evidencias comprobadas y comprobables, ajustadas al principio clínico “evaluar y decidir según las evidencias”. Para Miller (2010), uno de estos es la Medicina.

Igualmente, en nuestra realidad latinoamericana, el trabajador enfrenta serias dificultades de acoso moral. El psicoterror, como se le denomina, es una agresión permanente y continua que provoca la destrucción de la dignidad del trabajador, atacando su psiquis y provocando daños reales a su organismo (Muñoz, 2007). En Venezuela, a pesar de las avanzadas leyes y estamentos en materia laboral, aún se evidencian experiencias de acoso moral como una especie de inercia de aquello que anteriormente práctica cotidiana fue, de aquello que aprendieron a hacer muchos responsables actuales de decisiones porque fueron víctimas o cómplices, de aquello que quedó sellado en la cultura laboral del siglo 20 y que de alguna forma ha encontrado las formas de seguir sobreviviendo. Todo esto no hace más que impedir el nacimiento de espacios laborales más dignificantes a la personalidad y más alineadas a los principios constitucionales de desarrollo: igualdad, libertad, solidaridad, inclusión y justicia social (CRBV, 1999). La Constitución expresa que toda persona tiene el derecho al libre desenvolvimiento de su personalidad y al respeto de su integridad moral.

La Orientación Laboral como palanca de desarrollo

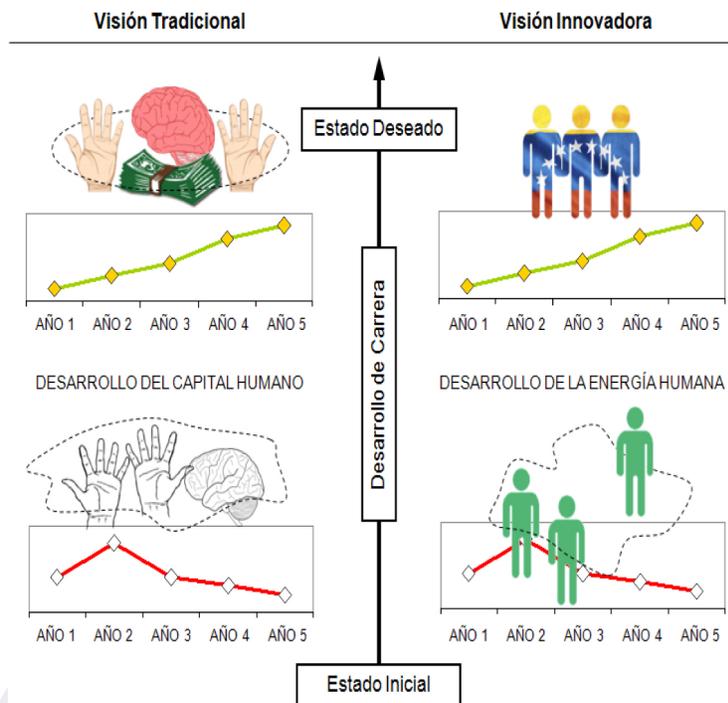
En Venezuela debido al vertiginoso desarrollo de la Orientación como disciplina y como profesión de servicios humanos en los últimos 60 años, han emergido de ella un conjunto de subdisciplinas y prácticas que le permiten abordar los diversos rostros de la vida humana desde sus distintos ángulos (medio social, ciclo de vida, experiencias, etc.); intentando siempre estar enfocadas en una visión potenciadora y una comprensión holística del ser. Algunas de ellas son (Barreto, 2009; Vera, 2004): Orientación Laboral, Orientación educativa, Orientación en Familia, Orientación Vocacional, Orientación Comunitaria, Gero-orientación y Orientación en Adicción.

Respecto a la Orientación Laboral, los profesionales e investigadores de esta subdisciplina adquieren sólida formación en áreas como la Educación para el Trabajo, Psicología Organizacional, Dinámica de Grupos, Filosofía Organizacional, Sociología y Antropología, las cuales explican y ofrecen soluciones para el conjunto de asuntos que emergen de las interrelaciones entre las personas y su ámbito laboral: liderazgo, estrés, cansancio, efectividad, calidad, productividad, salud personal del empleado, política organizacional del empleado y remuneración, desarrollo de carrera, jubilación, desempeño y evaluación, entre otros. En consecuencia, se pueden señalar ciertos beneficios desde la Orientación Laboral para la potenciación del elemento humano como eje articulador del desarrollo organizacional (Navare, 2008; Barreto, 2009 y 2013) tales como:

- Disminución de los costos relacionados con retiradas, cansancio laboral, absentismo y accidentes ligados a la incapacidad.
- Mejoramiento en el funcionamiento del empleado en relación con su productividad.
- Mejores abordajes para el manejo de conflictos que puedan presentarse entre los grupos humanos y en los cambios organizativos.
- Optimización de la gestión del conocimiento para crear y desarrollar habilidades y capacidades necesarias para un mayor y mejor rendimiento de la energía humana.
- Mejores prácticas de liderazgos y supervisión.
- Mayores niveles en los trabajadores en cuanto a la conciencia sobre sí mismos, su entorno, sus talentos y capacidades, limitaciones y oportunidades de desarrollo durante el ejercicio del empleo.
- Mejor comprensión por parte de la organización del trabajador como ser integral, es decir, trabajador(a), padre/madre, hijo/hija. Por lo tanto, se le facilita a la organización la gestión de la energía humana y el logro de sus objetivos.

De esta manera, la Orientación Laboral tiene la virtud de poder transformar la visión tradicional de “recursos humanos” o “capital humano”, por una noción más integral y profunda de los procesos y sistemas humanos: la gestión de la energía humana. Por consiguiente, el reto de la Orientación Laboral es construir y operar una práctica emancipadora de la energía humana para alcanzar altos niveles de desempeño autónomo, formativo, endógeno y productivo en el contexto de una Nación que quiere ser más justa, igualitaria y feliz. Por lo cual, y considerando: el marco jurídico venezolano y los fines del Estado en cuanto a la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes; la Orientación Laboral debe fincar acciones en:

- La planificación de desarrollos de carrera que permitan concentrar y potenciar el desarrollo humano sostenido, no sólo en la perspectiva de contar con mejores técnicos, sino también con mejores ciudadanos, superando la simplista meta de mejorar los índices financieros, sino también porque se quieren tener seres fraternos que se encuentran cotidianamente en un lugar de interacción que tiene por objetivo impulsar a una organización y a un país hacia niveles de productividad e innovación superiores.



Contextos del Desarrollo de Carreras. Barreto, A. (2013).

- La implantación de sistemas de selección y orientación de personal debidamente diseñados en aras de cumplir con las expectativas de la persona, garantizar el alcance de las metas organizacionales de forma eficiente y contribuir al establecimiento de mejores estadios de vida de toda una nación. Inicialmente pudiera estructurarse un enfoque basado en competencias técnicas, genéricas y actitudinales que progresivamente vaya incorporando elementos que permitan su perfección y alineación con las políticas públicas. Asimismo, el hecho de que las personas puedan contar con servicios de orientación individualizada puede incurrir directamente en la mejora del clima laboral.
- La instauración de sistemas de evaluación cada vez menos imperfectos en el sentido de procurar la mayor objetividad; una evaluación que pueda sustentarse en hechos demostrados y demostrables, donde los trabajadores sientan el respaldo certero de la organización sin necesidad de tener que recurrir a instancias sindicales o externas para poder defender su trabajo, cuestión que lógicamente genera estrés y desarmonía. Los sistemas de evaluación de desempeño deben provocar una mayor sincronía entre supervisados y supervisores y entre los equipos de trabajo.
- A la par de lo anterior, la protección moral de los trabajadores como individuos que merecen respeto. No se trataría solamente de una cuestión que parte de la organización hacía el trabajador, es una más bien un asunto de conciencia del trabajador sobre sí mismo y las leyes que lo amparan, así como también de un clima organizacional conducente a ello. En este punto, se considera importante tomar cuenta lo señalado por Barsade y O'Neill (2013), quienes expresan que el amor manifestado en ternura, compasión, afecto y cariño, es una fuerza positiva en los lugares de trabajo, y que entre otras consecuencias, despierta el amor a la organización por parte de los empleados, disminuye la tasa de ausentismo y el número de trabajadores con indicadores de burnout.

Comentarios finales y recomendaciones

Las organizaciones, entendidas como aquellas entidades que permiten a la sociedad alcanzar las aspiraciones que no pueden alcanzar los individuos aisladamente, encuentran en la Orientación Laboral un formidable aliado para apalancar su desarrollo. Una de las tareas de los profesionales de la Orientación Laboral para poder superar la inercia existente todavía en algunos espacios laborales, sería la creación de alianzas a lo interno de las organizaciones, entre organizaciones y el sector público que tiene incidencia en el diseño y promoción de las políticas estatales en materia laboral, socioproductiva, económica y educativa.

La Orientación Laboral tiene el desafío de superar las prácticas de gestión de la energía humana sujetas a los paradigmas enraizados en visiones capitalistas y neoliberales cifradas en las visiones de “capital humano” o “recursos humanos” explotados. Es inexorablemente necesario

construir y operar una práctica emancipadora de la energía humana para alcanzar altos niveles de desempeño autónomo, formativo, endógeno y productivo en el contexto de una Nación que quiere ser más justa, igualitaria y feliz. Así como es necesario el “hombre nuevo”, es imprescindible el “trabajador nuevo”, suficientemente consciente histórica, filosófica, psicológica, pedagógica, tecnológica, axiológica, teleológica, praxeológica, económica, antropológica y políticamente de sí mismo, su hacer, su vivir y su convivir.

Referencias

- Agencia Venezolana de Noticias (2014). *Abogado define a la LOTTT como una de las leyes más avanzadas en América Latina*. Fecha de consulta: 10/06/2014. Recuperado de <http://www.avn.info.ve/contenido/abogado-define-lotTT-como-una-leyes-más-avanzadas-américa-latina>
- Barreto, A. (2009). *Liderazgo Transformacional para la gerencia empresarial basado en la gestión del conocimiento y la innovación*. (Tesis de maestría inédita). Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Barreto, A. (2013). *Orientación laboral innovadora y desarrollo de carrera: contexto venezolano*. La Habana, Cuba: Congreso Hominis.
- Barsade, S. y O'Neill, O. (2013). *Why compassion in the workplace matters*. Fecha de consulta: 24/06/2014. Recuperado de: <http://www.dailygood.org>
- Billikopf, G. (2003). *Evaluación de desempeño*. Berkely, Estados Unidos: Regents of the University of California.
- Bolívar, S. (1819). *Discurso de Angostura*. Caracas, Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho y Banco Central de Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas, Venezuela: Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela nro. 5.953.
- Ingenieros, J. (2002). *Las fuerzas morales*. Bogotá, D.C., Colombia. Ediciones Universales.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela nro. 5.929. Caracas, Venezuela.
- Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y Trabajadoras (2012). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela nro. 6.076. Caracas, Venezuela
- Miller, A. (2010). *Impact of workplace based assessment on doctors' education and performance: a systematic review*. Fecha de consulta: 10/06/2014. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2911111/>
- Muñoz, M. (2007). *Dificultades del trabajador ante el acoso*. Fecha de consulta: 10/06/2014. Recuperado de: <http://www.gestiopolis.com/canales8/eco/acoso-moral-como-dificultad-para-el-trabajador.htm>



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Navare, S. (2008). *Counseling at work place: A proactive human resource initiative*. Recuperado de: <http://www.ijoem.com>
- Silva, B. (2013). *El trabajo en la sociedad contemporánea. Un nuevo desafío antropológico*. Fecha de consulta: 10/06/2014. Recuperado de: <http://etica.duoc.cl/pop-up/doc-fet00/b6.htm>
- Vera, G. (2004). *La orientación como profesión: definiciones, propósitos y alcance*. Maracaibo, Venezuela: Revista Encuentro Educativo.



Rasgos de sentido de vida de un grupo de personas adultas mayores jubiladas

Licda. Angie Barboza Arias
Licda. Susan Espinoza Herrera
Licda. María Morán Espinoza
Licda. Alejandra Quesada Soto
Licda. Sofía Vargas Quirós
Licda. Jennifer Zúñiga Góngora

Resumen. En esta ponencia se presentan los resultados de la investigación para analizar la presencia de ocho rasgos de sentido de vida en personas jubiladas del Instituto Costarricense de Electricidad (ICE). Se trabajó desde un paradigma Interpretativo y se utilizó un enfoque fenomenológico. La información fue recopilada a partir de la utilización de las técnicas: entrevista en profundidad y grupos focales.

Los resultados obtenidos permitieron identificar los rasgos presentes en las personas adultas mayores y el aporte que la Orientación puede promover en relación al sentido de vida a partir de los procesos de Orientación.

Palabras claves. Rasgos, sentido de vida, personas adultas mayores, jubilación, orientación, procesos de orientación.

Introducción

En Costa Rica la población adulta mayor ha aumentado considerablemente, esto debido al aumento de la esperanza de vida que hace que cada vez más personas lleguen a edades avanzadas; y a la disminución de la fecundidad que hace que haya relativamente menos personas en las edades más jóvenes.

Se proyecta que 301.000 adultos mayores contabilizados en el censo del 2000 pasarán a ser cerca de dos millones en el 2060, es así como para mediados de siglo la cuarta parte de la población costarricense tendrá 60 o más años de edad; por lo que es fundamental promover acciones desde diferentes disciplinas que favorezcan y velen por los intereses, así como por las necesidades de las personas adultas mayores, lo cual les permita planear su proceso de envejecimiento. (Organización Panamericana de la Salud, 2004).

Por esta razón algunas instituciones han partido de esta realidad para ofrecer oportunidades que beneficien y preparen a este sector de la población para las tareas propias de la etapa del desarrollo que están viviendo.

La Universidad de Costa Rica es una de las instituciones que promueve diferentes acciones en pro de las personas adultas mayores, tanto desde Programa Institucional para la Persona Adulta y Adulta Mayor, como desde las diferentes carreras que se imparten en esa casa de enseñanza.

Siendo la Orientación una de las carreras que tiene como objetivo el promover el sentido de vida en las diferentes etapas del desarrollo; es que surgió la investigación “rasgos de sentido de vida de un grupo de personas adultas mayores jubiladas de la Asociación de Jubilados del Instituto Costarricense de Electricidad”.

Acercamiento teórico

A continuación se presentan algunos aspectos teóricos que guiaron la investigación, los cuales son: etapa de la vejez, la jubilación, el sentido de vida, los rasgos de sentido de vida y los procesos de Orientación.

Vejez

La vejez no es sinónimo de envejecimiento, ya que el envejecimiento es un proceso presente en la vida de las personas desde su nacimiento hasta la muerte; según Cornachione (2008), la Asociación Gerontológica Costarricense (2004) e Hidalgo (2001), es un proceso dinámico, natural, gradual e inevitable, en el cual se dan cambios en el ámbito tanto físico, biológico, psicológico como social. Por su parte, la vejez es el último estadio de la vida en el que se deja el mundo laboral, se asume la posición de persona adulta mayor, se intenta comprender el sentido de vida y llegado el momento, se prepara para la muerte. (Warner y Willis, 2003). Sin embargo, es importante mencionar que lamentablemente la sociedad manifiesta algunos mitos y prejuicios hacia la etapa de la vejez, los cuales pueden quedar evidenciados con actitudes de desaprobación, según Herrera (2007) algunos de ellos son: la senilidad (creencia de que la vejez y las enfermedades se dan conjuntamente), el aislamiento social, la inutilidad, la poca creatividad y la incapacidad para aprender, la asexualidad, entre otros. Ante esto, ha surgido una visión que contribuye a implementar estrategias a nivel social las cuales influyen en el desarrollo óptimo de las personas adultas mayores; esta visión se llama envejecimiento activo, y se basa en una concepción de las personas como seres capaces de valerse por sus propias condiciones además de tener un desenvolvimiento dinámico en el ámbito social y en cualquiera de sus formas.

Con todo esto se puede concluir que la etapa de la vejez conlleva muchos cambios y tareas, por lo que aprender a enfrentar de manera positiva dichos factores, permitirá a las personas vivir de una manera más saludable y, al mismo tiempo, adquirir mayor satisfacción por lo que se puede realizar en tiempos venideros. De la misma forma, es importante recalcar que la jubilación es parte de las tareas propias de la vejez, por esto, es necesario profundizar a continuación en dicho proceso y analizarlo tomando en cuenta su conceptualización, las fases que los componen y las implicaciones que dicho proceso conlleva.

Jubilación

La jubilación se define como un proceso que la persona debe enfrentar una vez que concluya su tiempo laborado, sin embargo, no se debe limitar únicamente como un acontecimiento en la vida, ya que va más allá; implica una serie de cambios y condiciones los cuales la persona adulta mayor deberá adaptar a su nuevo estilo de vida. Muñoz (2006) menciona que la personalidad de cada quien así como el ambiente social en el que se desarrolla, serán claves para la adaptación de la jubilación.

También, al analizar esta tarea se deben tomar en cuenta una serie de fases que según Atchley, citado por Álvarez (2006) abarcan la jubilación, estas son: **la prejubilación** (se empieza a analizar la idea de la jubilación), **la jubilación** (inicia una vez realizado el retiro laboral), **el descanso o desencanto** (se presenta frustración y descontento, pueden surgir problemas económicos o de salud), **la reorientación y estabilidad** (se consideran las posibilidades y limitaciones sociales y económicas).

Ante esto, es recomendable que las personas adultas mayores logren visualizar el proceso de jubilación como un espacio que permitirá reconstruir sus proyectos de vida, con base en el sentido de vida y autoconocimiento que posean.

Sumado a esto, Mata (2001) establece una serie de factores que facilitan el ajuste de la persona adulta mayor al proceso de la jubilación, estos son: el reconocimiento de la diferencia entre pensión y jubilación, la capacidad para la toma de decisiones, la capacidad para la identificación de las crisis de desarrollo, la capacidad para la exploración de los intereses vocacionales, atención particular a patrones de género, la capacidad para reconocer las pérdidas asociadas a la jubilación y la necesidad de apoyo familiar y social.

Por ello, cabe recalcar que con la jubilación surgen nuevos desafíos, los cuales se pueden enfrentar satisfactoriamente si se cuenta con los recursos internos y externos, para asumir el nuevo rol. Asimismo, la capacidad de resiliencia que tenga cada persona adulta mayor, contribuye significativamente al momento de enfrentar la jubilación.

Resiliencia

La resiliencia es la capacidad que está en cada persona de observar la situación de crisis desde diferentes ángulos, lo que le ayudará a encontrar una fuerza interior para afrontar de la manera más beneficiosa y satisfactoria aquella crisis (Wolin y Wolin, 1993).

Por lo tanto la resiliencia puede desarrollarse por decisión propia y se encuentra presente en la mayoría de las personas adultas mayores, depende de cada quien asumir una postura de optimismo y de confianza en sí mismo, no dejarse vencer ante la adversidad e involucrar los factores protectores, propuestos por Grotberg (2006) (Yo tengo, Yo puedo y Yo soy) que posee para resistir y crecer de acuerdo con cada realidad y a cada crisis vivida.

Por otra parte, para Poletti y Dobbs (2005), la resiliencia no es solo una capacidad que se manifiesta ante un riesgo importante, sino que se puede evidenciar cuando la persona es capaz de conservar aptitudes en situaciones de riesgo y así, continuar con su crecimiento, es decir, la resiliencia no es espontánea, sino que puede prolongarse.

Ahora bien, Grotberg (2006) menciona que es posible desarrollar la resiliencia en cualquier momento de la vida, ya que esta se puede hacer presente ante la aparición de situaciones estresantes o con cualquier circunstancia que para la persona adulta mayor sea vista como una ocasión de desastre. En consecuencia, el ser resiliente le ayudará a sobrellevar dichos procesos de una manera más beneficiosa, de forma que pueda aprender y crecer a partir de las mismas.

Por ello, cabe rescatar que, por medio del desarrollo de la resiliencia, muchas veces las personas pueden identificar con mayor claridad lo que desea lograr, qué le da motivación, qué metas tiene, entre otros, que le permite clarificar su sentido de vida.

Sentido de vida en la etapa de la vejez

Se puede comprender el sentido de vida, como la capacidad de cada persona adulta mayor de dar sentido a su propia vida, a partir de situaciones por las que haya pasado, creencias propias e invaluable que no pueden ser compradas o adquiridas de la noche a la mañana. Para Noblejas (2000), debe buscarse en las experiencias vividas por cada persona y se descubre por medio de las acciones reflejadas, los sufrimientos y las vivencias y dentro de un contexto.

De igual manera, las personas no solo mediante diversas situaciones encuentran el sentido de vida a sus existencias, sino también lo pueden encontrar por medio de acciones, ya que según Noblejas (2000), se puede hallar al hacer o producir algo, también al vivenciar una experiencia o amando a alguien; afrontando la adversidad con buena actitud y firmeza.

Por ello, se puede concluir que el sentido de vida es y debe ser construido por cada persona, a partir de sus experiencias, valores, creencias y todo lo que sea importante para sí misma. Por otra parte, existen una serie de rasgos los cuales brindan un conocimiento más amplio y claro sobre los elementos que juegan un papel importante en lo que respecta a la formación, definición y comprensión del sentido de vida en cada persona, estos rasgos se presentan a continuación.

Rasgos del sentido de vida

Los rasgos presentados surgen desde el enfoque de la Resiliencia, son estudiados por Kukic citado por Jiménez y Arguedas (2004) y se basan en el perfil de una persona resiliente. Estos rasgos permiten brindar un conocimiento más amplio y claro sobre cuáles elementos juegan un papel importante en lo que respecta a la formación, definición y comprensión del sentido de vida en cada persona.

El primer rasgo son los intereses especiales. El poder invertir el tiempo libre debe ser una experiencia agradable para las personas adultas mayores, por lo que tener claro cuáles son intereses y en qué aspectos y áreas poseen mayor habilidad les dará una clave hacia donde pueden dirigirse. Además esto les ayudará y motivará en el proceso de búsqueda o clarificación del sentido de vida, ya que los intereses especiales funcionan como un factor protector que ayuda a enfrentar la vida y, al mismo tiempo, permiten fortalecer la autoestima, las relaciones interpersonales y la autodisciplina (Marín, 2012).

Las metas como rasgo de sentido de vida se pueden definir como una acción que impulsa a las y los adultos mayores a tomar una actitud proactiva en la vida, ya que el deseo por alcanzar alguna finalidad y establecer estrategias para el logro de un objetivo permitirá que la persona se mantenga activa y, al mismo tiempo, trabaje en el alcance de la satisfacción y desarrollo personal. De igual manera, es fundamental establecer metas que vayan de la mano con lo que le interesa a la persona, pues así podría determinar lo que realmente brinda significado y satisfacción a su vida (Jiménez y Arguedas, 2004).

Propiamente, en la vejez, el establecimiento de metas permite que las personas amplíen sus conocimientos y experiencias, lo que influirá significativamente en el logro de la autorrealización personal, por ende, la vida adquirirá un significado importante.

El tercer rasgo de sentido de vida es la motivación para el logro. Este rasgo puede ser definido como: "(...) la fuerza que pone en marcha y dirige hacia metas concretas la conducta de las personas." (García y Ellgring, 2004, p. 22). De igual forma, Vargas (2005) propone que la motivación para el logro se basa en establecer un lazo entre lo que se es y lo que se quiere llegar a ser, para ello hay que definir claramente los logros que se quieren alcanzar.

También, existen dos clases de motivos por los cuales las adultas y adultos mayores sienten motivación para realizar una determinada tarea: estos pueden ser motivos internos, los cuales están conformados por necesidades, emociones o pensamientos y los motivos externos, basados en estímulos o situaciones que orientan el comportamiento (Morales y Gómez, 2009).

Con respecto al rasgo aspiraciones educativas, Jiménez y Arguedas (2004) mencionan que la persona adulta mayor se puede sentir motivada en el momento de aprender, por lo que esta acción le reta a ser más competitiva para educarse en temas de su interés, los cuales generen sentimientos agradables.

Por otra parte, según Corrales (2011), la acción educativa en personas mayores es de suma importancia, ya que esta puede formar parte de las estrategias que fomenten el envejecimiento activo, con ello las personas adultas podrán contar con mayores posibilidades de tener una participación activa dentro de la sociedad y el medio que los rodea.

Otro rasgo de sentido de vida es el optimismo. En general, el ser optimista es la capacidad de una persona para ver la vida de una forma positiva. Es un control interior, según menciona Vaughan (2000). Se puede decir que una persona optimista busca ver las situaciones de una

mejor manera sin caer en el pesimismo. Esto a pesar de las circunstancias que se presenten en la vida, con lo que podrá, de igual manera, salir adelante gracias su actitud positiva hacia la vida. Además, el optimismo permite fortalecer los deseos de vivir, tener una mejor salud física, mental y una mayor estabilidad a nivel emocional (Marujo, Neto y Perloiro, 2003).

El siguiente rasgo es la persistencia que según Maxwell (2000), consiste en transformar los fracasos en victorias, lo cual permitirá seguir adelante en medio de las adversidades. Asimismo, Seligman, (citado por Jiménez y Arguedas, 2004), menciona que la persistencia facilita la productividad en una persona, esto debido a que le da un sentido de resistencia ante la depresión a lo largo de su vida, lo cual la beneficia en su manera de enfrentar las distintas situaciones de crisis a lo largo de la vida.

Un rasgo de sentido de vida es la fe y la espiritualidad. La espiritualidad se entiende como la capacidad de las personas, más allá de su creencia religiosa, de hallar mediante la experiencia personal y social aquellas expresiones significativas que le ayuden en su establecimiento de metas y su relación con otros (Herrera, 2007). Además, la espiritualidad estable favorece la actitud en las personas para que logren enfrentar y resolver de manera adecuada las situaciones difíciles que se les presenten en la vida (Delgado, 2005).

Por otra parte, Bucay (2010) menciona que todos los seres humanos tienen una necesidad y tendencia de buscar la autorrealización, y el deseo de encontrarse a sí mismas como individuos para poder definir el sentido de su vida. Razón por la que también, las personas tienen la necesidad de creer y refugiarse en algo más grande que sí mismas, y confiar en que existe un rumbo que llevará a un lugar más elevado.

El sentido de propósito como rasgo se puede definir como la intencionalidad o visión que las personas tienen hacia el futuro y se caracteriza por un impulso vital o entrega a una causa (Ramsey y Blieszner, 1999; Bühler citada por Abarca y Nassar, 1983). Puede influir considerablemente en el establecimiento del sentido de vida de una persona, ya que refleja el nivel de importancia que se adquiere en el momento de realizar una acción que provoque un sentimiento de satisfacción o felicidad. Asimismo, reconocer el sentido de propósito es una tarea individual que cada quien debe asumir, debido a que nadie más puede decidir cuál debe ser ese propósito, sino que se descubre personalmente y de manera íntima (Jiménez y Arguedas, 2004).

En conclusión, los rasgos anteriormente mencionados contribuyen en la construcción del sentido de vida de cada persona, siendo este un elemento fundamental a desarrollar por parte de la disciplina de la orientación, ya que se considera indispensable que cada persona pueda enfrentar favorablemente los cambios y circunstancias propias de la etapa del desarrollo en la que se encuentra y logre identificar lo que realmente brinda satisfacción, realización y felicidad en su vida. Por ello, a continuación se presenta con mayor detalle el rol de la Orientación en la identificación y desarrollo del sentido de vida mediante sus diversos procesos.

Orientación

La Orientación se encarga de promover en las personas jubiladas actitudes que les ayuden a resolver y llevar adecuadamente los cambios que deben enfrentar de acuerdo con su edad, utilizando sus habilidades y fortalezas, siendo conscientes al mismo tiempo de sus debilidades, para que de esta manera clarifiquen su sentido de vida, logren tomar decisiones adecuadas y reformulen su proyecto de vida conforme a sus realidades. Del mismo modo, es importante recalcar que la Orientación trabaja mediante procesos los cuales cubren diversas necesidades y fortalecen la interacción del ser humano y el medio que le rodea. Estos procesos son:

- ***Autoconocimiento***

Se puede definir como un conjunto de conocimientos, actitudes, percepciones, características o atributos que utilizan las personas para describirse a sí mismas, lo que implica un proceso de descripción basado en el nivel cognitivo (Monjas, 2000). Surge a partir de la conciencia de las características propias del individuo, tanto de sus habilidades y fortalezas como de sus limitaciones. Por otra parte, se debe tener claro que el proceso de autoconocimiento se desarrolla a lo largo de la vida y que este puede ir cambiando, tanto por lo que la persona adulta mayor vive durante las diferentes etapas del desarrollo, como por las decisiones que se toman ante las diversas circunstancias, lo cual se convierte en factores que pueden modificar su vida.

- ***Identidad***

La identidad está conformada por la representación personal que se posee de sí mismo, también implica las acciones que manifiestan la forma de ser de cada persona. Estas acciones se realizan con el fin de marcar, en la personalidad, la autenticidad o similitud existente frente a la personalidad de otros. En la etapa de la vejez, propiamente se puede considerar que la identidad cambia considerablemente cuando la persona debe enfrentar el cambio de transición referente a la etapa de la jubilación, ya que se realiza un cambio significativo de los roles que se venían desarrollando desde muchos años atrás, tanto en el ámbito social (trabajo, la familia) como personal (asimilación de una rutina diaria, realizar una labor específica).

- ***Conocimiento del medio***

El conocimiento del medio es un proceso que juega un papel importante en la búsqueda del sentido de vida de las personas adultas mayores, pues permite alcanzar la trascendencia por el apego a los elementos circunscritos en el entorno (personas, cosas o situaciones).

Asimismo, dentro del conocimiento del medio la persona adulta mayor evoluciona junto con el mundo que le rodea, por esto dicho proceso debe continuar en la etapa de la vejez, ya que va a permitir a la persona adulta mayor estar al tanto de las posibilidades con las que cuenta para reelaborar su proyecto de vida e invertir su tiempo libre, una vez que haya pasado por la transición hacia la jubilación contando con el apoyo de la familia, amistades, proporcionando mayor seguridad y confianza al desempeñar diversas actividades de ocio, recreación, formación o capacitación.

- ***Toma de decisiones***

El proceso de toma de decisiones se da en el momento en el que la persona se percata y reconoce que es necesario elegir entre las opciones que se le presentan, es decir, tomar una decisión. Esto comúnmente se presenta debido a la aparición de un problema o por la disconformidad existente con la condición actual (Umanzor, 2011).

Por consiguiente, el hecho de tomar decisiones es una verdadera necesidad en la vida de las personas adultas mayores, ya que permite alcanzar el desarrollo y la estabilidad en todas sus áreas de vida. De forma que el saber tomar decisiones acertadas es una capacidad que puede ser aprendida o mejorada.

Por ello, las decisiones generan experiencias de vida las cuales influirán, ya sea de manera positiva o negativa, en el presente y en el futuro de las personas, sin embargo, la manera como se tomen estas va a depender de los factores internos (personalidad, autoconocimiento, identidad) y externos (conocimiento del medio) que forman parte de cada individuo. Ante esto se puede considerar que muchas de las decisiones son producto de lo que la persona es y quiere ante la vida (Pereira, 2012;Umanzor, 2011).

Por lo tanto, la toma de decisiones es el medio por el cual la persona adulta mayor logra concretar lo elaborado en procesos anteriores, donde se refleja sus aspiraciones, metas y deseos, tomando en cuenta la flexibilidad que se requiere para llevar a cabo la elaboración y vivencia del proyecto de vida, sin embargo, este proceso sigue un sistema estructurado que puede ser dirigido con la ayuda de un profesional en Orientación.

- ***Proyecto de vida***

El proyecto de vida tiene relación con la construcción interna realizada por la persona, la cual le permitirá a lo largo de la vida formular objetivos y metas que se irán alcanzando progresivamente, por medio de determinadas acciones, aunadas a elementos externos, que brindarán oportunidades o limitaciones y estas permitirán avanzar y replantear estrategias para el logro de lo que se quiera alcanzar (Juárez, Lasso, Lomeli, González Nava, 2006).

Adicionalmente, es importante señalar que dentro del proyecto de vida se realiza un análisis del pasado, junto con la situación actual, y a partir de esto, una visualización hacia el futuro (Juárez, Lasso, Lomelí, Gonzales y Nava, 2006). Por lo anterior, el vivir el aquí y el ahora, tomar lo positivo de cada experiencia y aprender activamente de ella, puede contribuir al proceso de reconstrucción del proyecto de vida.

Por último, según lo expuesto en cada proceso, se refleja la labor que puede cumplir la persona orientadora con la población jubilada; ya que tanto antes como después de su jubilación presenta una serie de necesidades de Orientación.

Metodología

Para la presente investigación se utilizó el paradigma interpretativo y un enfoque fenomenológico.

La investigación fue desarrollada con la participación voluntaria de 12 personas adultas mayores pertenecientes a la Asociación de Pensionados del Instituto Costarricense de Electricidad (APICE). Todas estas personas son mayores de 65 años y tienen un mínimo de 2 años de jubilados.

Asimismo, en cuanto al procedimiento de recolección de los datos, este se basó en los tres criterios propuestos por Yin (1989), en donde se realizaron las siguientes tareas: (1) Primeramente se elaboró una guía piloto la cual fue entregada a personas calificadas que conocen acerca de la temática en estudio, a fin de obtener aportes que enriquecieran la misma. (2) Tomando en consideración los aportes obtenidos se elaboró la guía definitiva con las temáticas que se deseaban investigar sobre los rasgos de sentido de vida. Esto con el propósito de que futuras personas investigadoras puedan reconstruir esta investigación en algún otro contexto y realidad. (3) Finalmente, se elaboró una tabla en donde se contemplaran las diferentes categorías (rasgos del sentido de vida) y las correspondientes subcategorías. La información recopilada permitió realizar una devolución sobre la información recopilada a las personas participantes y así poder realizar la triangulación.

Finalmente, con el objetivo de analizar la información se tomó en consideración las cuatro etapas establecidas por Taylor y Bogdan (2010) las cuales se desarrollaron de la siguiente manera:

- **Análisis de los datos:** En esta etapa se procedió a realizar una lectura completa y detallada de las entrevistas focalizadas y los grupos focales con el fin de identificar los diferentes momentos en los que se observaban los rasgos del sentido de vida en las personas adultas mayores participantes.
- **Descubrimiento en el proceso:** A partir de la lectura realizada, se toman decisiones respecto al establecimiento de las subcategorías, en donde se necesario para la investigación, fusionar algunas subcategorías con el fin de enriquecerlas y asimismo fue necesario eliminar otras ya que no resultaron relevantes para la investigación.
- **Codificación de la información:** En esta etapa se registró la información en una tabla que contemplaba las categorías y subcategorías que resultaba de interés para la investigación. Esto con el fin de organizar la información para facilitar el análisis final.
- **Relativización de los datos:** Esta corresponde a la etapa final, en la cual se realizó un análisis interpretativo, tomando en cuenta las referencias teóricas, entrevistas focalizadas y grupos focales, a fin de triangular la información obtenida y así validar la misma con el propósito de dar respuesta a los objetivos planteados para el estudio.

Análisis de los datos

Es necesario mencionar que cada categoría corresponde a los rasgos descritos anteriormente, los cuales se fundamentan en la teoría de Resiliencia. Esta capacidad puede traducirse en una decisión propia de la persona adulta mayor; es decir según lo mencionado por Galende, Melillo, Suárez y Rodríguez (2004) las personas participantes no actúan con pasividad, sino como seres activos de sus vidas, enfocando diversas actividades, actitudes y en sus propias capacidades, lo que les permite crecer en cada una de las áreas de su vida reflejadas en cada una de las categorías descritas seguidamente.

Categoría I: Intereses especiales

Las personas entrevistadas al realizar el equipo de investigación la devolución de la información concluyeron que esta categoría la entendían, como las actividades en las que se invierte gran cantidad de tiempo, y a su vez generan sentimientos de alegría y satisfacción.

- ***Subcategoría: Pasatiempos actuales***

Se logró evidenciar mediante las entrevistas realizadas que todas las personas participantes poseen un pasatiempo actual, tales como: la lectura, la fotografía, realizar algún tipo de ejercicio físico, compartir en grupos, viajar, elaborar artesanías, entre otros; sin embargo, poseen un gusto en común, como los viajes y los paseos que pueden realizar en este momento de sus vidas junto a sus familiares y amistades.

Al respecto Bueno y Buz (2006) hacen referencia a la importancia que supone el apoyo de las personas cercanas, tales como familiares y amistades en el proceso de jubilación y como el compartir actividades e intereses facilita la adaptación a la nueva forma de vida.

- ***Subcategoría: Significado que otorgan esos pasatiempos en la vida***

Fue posible identificar el valor que le asignan las personas adultas mayores participantes del estudio a las actividades sociales, las cuales les brindan alegría e importancia para sus vidas, así como el hecho de ser capaces e independientes para trasladarse; con relación a esto Cirino (2013), menciona que las actividades realizadas suponen el significado que tiene para la vida de las personas adultas mayores, así como también la sensación de alegría y satisfacción que brinda el llevarlas a cabo.

Categoría II: Metas

Esta categoría fue concretada por las personas adultas mayores como los objetivos propuestos en sus vidas después de haber enfrentado el proceso de la jubilación.

- ***Subcategoría: Metas actuales***

En esta subcategoría se evidencia que once de las personas participantes en el estudio reconocen con claridad cuáles son sus metas en esta etapa de la vida y aunque algunas de ellas

no han logrado establecer un plan de acción para alcanzar dichas metas, las cuales consisten en: continuar o retomar los estudios, realizar voluntariado en diferentes ámbitos, aprender oficios y el desarrollo de habilidades como aprender inglés, canto, sobre la palabra de Dios, entre otros. Lo anterior se relaciona con lo propuesto por Carter (2006), al mencionar que las metas planteadas por las personas adultas mayores deben estar basadas en los valores y compromisos personales, para que puedan brindar una mayor motivación personal.

Por otro lado, un aspecto relevante es que ocho de las personas adultas mayores participantes visualizan como una meta personal el hecho de que sus familiares encuentren estabilidad y vivan favorablemente; esto se relaciona con lo mencionado por Jara, Rojas, Rojas y Cósar (2012) al establecer que en la sociedad actual, las personas adultas mayores desarrollan diversos roles dentro de sus núcleos familiares, contribuyendo en la estructuración de la familia mediante la transmisión de valores, costumbres y tradiciones, siendo estos los principales referentes de la identidad adoptada dentro de una familia; también contribuyen en las labores domésticas y en el cuidado de los nietos, esto con el fin de buscar el bienestar familiar.

- **Subcategoría: Relación de metas y la APICE**

Con respecto a la información recolectada, se puede evidenciar que la totalidad de las personas adultas mayores participantes en la investigación se sienten identificadas propiamente con el ICE como institución y quienes se encuentran involucradas en la organización y el funcionamiento de la asociación consideran a la APICE al momento de establecer las metas que desean alcanzar, esto se presenta en nueve de las personas participantes en la investigación. Por ello, se evidencia que la APICE puede cumplir la función de una red social de importancia para las personas adultas mayores e inclusive se puede relacionar íntimamente con el papel de las redes comunitarias. Estas redes, según Montes de Oca (2002), propician un nivel íntimo de cercanía y confianza entre sus integrantes; además, dentro de ellas se establecen relaciones de reciprocidad y existe un amplio sentido de pertenencia, ya que entre sus integrantes se comparten afinidades.

Categoría III: Motivación para el logro

Según las personas participantes, esta categoría se refiere a la fuerza que les permite desarrollar diversas estrategias, con el fin de avanzar hacia el alcance de distintos objetivos, según sea su interés o su necesidad.

- **Subcategoría: Motivación para lograr una meta**

Con respecto a esta subcategoría, siete de las personas participantes mencionan distintos elementos que contribuyen al cumplimiento de sus objetivos, entre los cuales está el cuidar de la salud física y mental. Aunado a esto, según Cornachione (2008), uno de los principales motivadores es la persona en sí y con ello, la creencia en sus propias capacidades enfocándose en las habilidades necesarias para el cumplimiento de las metas que se poseen actualmente. Asimismo, las personas

participantes destacan cómo el apoyo y la motivación que les puedan dar las personas que les rodean son de gran importancia para poder continuar con sus proyectos.

- **Subcategoría: Logros obtenidos después de la jubilación**

Dentro de este apartado es importante rescatar que los logros mencionados por las personas participantes fueron variados, sin embargo sobresale la jubilación como un privilegio, ya que este logro les provee del tiempo libre para tener más cercanía con la familia y desarrollar actividades de su gusto; al respecto, Muñoz (2006) menciona que el disfrute de la jubilación va a depender de la actitud de cada persona y el ambiente que le rodee, estos factores influyen en la adaptación a dicho proceso.

- **Subcategoría: Características personales que permiten adquirir logros**

Uno de los factores más importantes para el logro de lo planeado según once participantes es la organización de la persona, el compromiso y el ejecutar las acciones necesarias para seguir adelante con lo que se desea lograr, con responsabilidad y perseverancia. Sobre lo anterior, Csikszentmihalyi (2005) destaca que al igual que en las otras etapas de la vida, la persona adulta mayor también debe tener esa iniciativa de proponerse retos y perseverar en el logro de ellos, al tiempo que se aprovechan las oportunidades cotidianas.

- **Subcategoría: Sentimientos que generan los logros**

Con relación a esta subcategoría, seis de las personas participantes resaltan la satisfacción y la felicidad como sentimientos importantes al ver sus logros, a lo que Clemente, Molero y González (2000) manifiestan la relación positiva que existe entre la edad y la satisfacción de lo alcanzado, en la cual uno de los motivos para que se dé dicha relación es la cantidad de logros obtenidos debido a su experiencia.

Categoría IV: Aspiraciones educativas

Las aspiraciones educativas fueron definidas por las personas participantes como las acciones realizadas con el fin de lograr aprendizajes significativos en sus vidas y proporcionándoles calidad de vida en la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

- **Subcategoría: Aprendizajes adquiridos después de la jubilación**

En esta subcategoría se destaca que las doce personas participantes externan que las aspiraciones educativas forman parte de su dinámica de vida, entre las cuales se destaca participar en cursos de fotografía, aprender a tocar guitarra, asistir a cursos que brindan en la Universidad de Costa Rica así como terminar con el bachillerato o concluir con los estudios universitarios. Lo anterior se logra relacionar con lo que destaca Guerra (2008), quien manifiesta que la educación permite que las adultas y los adultos valoren sus habilidades, y consoliden proyectos que los inserte en el medio que les rodea.

- **Subcategoría: Habilidades personales para adquirir nuevos aprendizajes**

En lo que respecta a esta subcategoría, siete personas expresaron habilidades personales para el logro de sus aspiraciones educativas como el deseo y la disposición para aprender, esto se puede relacionar con lo que destaca Corrales (2011) quien señala que los procesos educativos son de gran relevancia, ya que pueden constituirse en elementos claves que permiten el envejecimiento activo y con ello, las personas adultas mayores puedan involucrarse positivamente en su entorno comunitario, lo cual dependerá del esfuerzo, el deseo y la disposición que los y las adultas mayores emprendan.

Por otra parte, un factor fundamental que contribuye en el logro de nuevos aprendizajes es la motivación; al respecto Cuenca (2011) destaca que la motivación es el motor que permite en las adultas y los adultos mayores el desarrollo de sus capacidades o destrezas para conseguir los objetivos planteados.

Categoría V: Optimismo

Esta categoría según las personas adultas mayores entrevistadas, se conceptualiza como el visualizar positivamente cada situación que se vivencia, tomando las circunstancias difíciles como oportunidades de crecimiento.

- **Subcategoría: Vivencia del optimismo**

Se desprende que once de las personas participantes vivencian su optimismo mediante el vencimiento de los obstáculos que la vida les presente con una actitud positiva. Además destacan que para ellas el optimismo implica una actitud positiva y la seguridad de que los problemas tienen una solución; enlazado a esto, Urra (2010) menciona que las personas optimistas aceptan con mayor rapidez la realidad de las cosas y los desafíos de la vida. Aparentemente se enfocan más y tienen un afrontamiento activo ante la adversidad. Son menos propensos a darse por vencidas y perseveran en sus metas.

- **Subcategoría: Características personales para enfrentar situaciones difíciles**

Se desprende del análisis de las entrevistas que nueve de las personas participantes incluyen como una de sus características principales la actitud positiva a partir de la fe en Dios; lo visualizan como una fuente que les genera fortaleza y confianza en que todo saldrá bien, a pesar de las dificultades; al respecto, Delgado (2005) plantea que una espiritualidad fortalecida puede promover y facilitar un alto nivel de bienestar, el resolver y enfrentar de manera adecuada las situaciones difíciles que la vida pueda presentar.

- **Subcategoría: Influencia de las redes de apoyo en el optimismo**

Para nueve de las personas participantes en la investigación la familia y las amistades son las principales redes de apoyo con las que cuentan para tener una visión positiva de la vida y se

convierten en un soporte que les genera seguridad y fe en que las circunstancias difíciles pueden mejorar. Al respecto, Imbert (s.f.) menciona que es en el seno familiar donde se inculcan los principales valores donde se le da vital importancia a la solidaridad entre sus miembros, lo que convierte a la familia en una red de apoyo fundamental, ya que en la etapa de la vejez, la persona jubilada le dedica parte de su tiempo para convivir con ella y reafirmar dichos valores además de sentimientos de valía, apoyo y seguridad.

Categoría VI: Persistencia

Las personas participantes describen el rasgo de la persistencia como una característica que les permite alcanzar sus metas, superando una serie de dificultades que no son suficientes para desistir de sus propósitos.

- ***Subcategoría: Vivencia del proceso de jubilación***

En esta subcategoría se evidencia que del total de las personas entrevistadas, once de ellas reconocen haber pasado por dicho proceso de manera persistente, donde éste representó un cambio en sus estilos de vida enfrentando dicha situación de manera que lograron adecuarse a su nuevo rol explorando diferentes opciones, realizando nuevas actividades donde invertir su tiempo libre, así como asistir a distintos grupos sociales e incluir diferentes actividades a su cotidianidad, demostrando, persistencia y dinamismo en su proceso de adecuación. Al respecto Seligman, (citado por Jiménez y Arguedas, 2004), expone que la persistencia permite resistir ante las situaciones difíciles, que en el caso de la población entrevistada se denota en su cambio del rol de persona trabajadora a jubilada.

Por otro lado, es necesario rescatar que las personas que laboran en el ICE y están prontas a jubilarse cuentan con un programa de prejubilación; de manera que seis de las adultas y adultos mayores que conforman la investigación mencionan haber asistido y aseguran que los aprendizajes obtenidos fueron relevantes para su preparación y enfrentamiento de dicho proceso.

- ***Subcategoría: Accionar ante las situaciones difíciles***

En esta subcategoría, siete de las personas entrevistadas compartieron situaciones que consideran difíciles en las que se evidenció su persistencia donde ésta se encuentra ligada a la actitud con la que han tomado frente a las distintas circunstancias encontrando las vías para conseguir las metas planteadas. Al respecto, según Maxwell (2000), el hecho de que una persona haya establecido una meta será un aspecto a su favor, pues se obtendrá mayor éxito en cumplirla y será así más difícil dejarla de lado.

- ***Subcategoría: Aprendizajes obtenidos de situaciones difíciles***

Con respecto a los aprendizajes obtenidos de las situaciones difíciles, nueve de las personas participantes del estudio comparten haber obtenido alguna enseñanza. De esta

manera, el que las personas participantes lograran realizar dicha identificación, refleja una actitud persistente, ya que han avanzado y han insistido en alcanzar sus metas poniendo en práctica los conocimientos de dichas experiencias, tal como lo expone el autor Maxwell (2000), lo cual les ha permitido alcanzar sus objetivos para no cometer los mismos errores, sino encontrar otras vías de solución.

- **Subcategoría: Características personales que favorecen la persistencia**

Con respecto a esta subcategoría, se obtuvo que once de las personas participantes de la investigación logran identificar las siguientes características: proactividad, responsabilidad, claridad en los objetivos personales, confianza en Dios, independencia y la capacidad de socialización. Por consiguiente, el reconocimiento de dichas características supone una tarea ardua, pero de importancia para la persona mayor, tal y como lo menciona Serrat (2005).

Categoría VII: Fe y Espiritualidad

Respecto a esta categoría, según lo expresado por las personas participantes, se comprende como la creencia y confianza que se tiene en un ser superior, ya que en su totalidad las personas asociaron la fe y la espiritualidad con Dios.

- **Subcategoría: Valores o creencias personales**

En relación con esta subcategoría, se puede mencionar que nueve de las personas participantes expresan tener confianza en la protección y ayuda de Dios, de manera que para ellas el hablar de fe y espiritualidad significó un sinónimo de Él, lo cual quedó evidenciado en las entrevistas que se llevaron a cabo, así como en los diferentes grupos focales. En relación con esto, cabe rescatar lo expuesto por Marín (2012), cuando enfatiza en el papel que desempeñan la fe y espiritualidad en la vida de las personas para asimilar situaciones de pérdida y dolor, de manera que se logran superar estos eventos de forma positiva, manteniendo la fe y las creencias propias.

También, las personas adultas mayores participantes asocian la fe y espiritualidad con el valor de la honestidad y no lo relacionan propiamente con la religión o con Dios. Respecto a esto, Noblejas (2000) se refiere a la espiritualidad de las personas, mencionando que esta no precisamente posee un vínculo con el aspecto religioso, sino que se puede relacionar con los valores de cada persona.

Categoría VII: Sentido de propósito

El sentido de propósito según las personas participantes se encuentra implícito en todas aquellas actividades que llevan a cabo, relacionadas con su satisfacción personal y sus seres queridos.

- **Subcategoría: Razones significativas para vivir**

En cuanto a esta subcategoría, se encuentra que once de las personas jubiladas lograron identificar razones significativas para vivir, las cuales corresponden a: hacer voluntariado, satisfacción con lo que se hace, estabilidad familiar, contar con salud, valorar la vida e independencia. De esta forma, las personas comparten que el hecho de contar con vida es razón suficiente que les permite fortalecer su sentido de propósito, según Herrera (2007), el don de la vida cobra gran significado en esta etapa del desarrollo, ya que la persona mayor se expone a experiencias relacionadas con pérdidas, ya sea de sus seres queridos o de sus facultades tanto físicas como psicológicas.

Asimismo, otra de las razones significativas para vivir mencionadas por las personas participantes es la familia, ya que es una fuente de apoyo, por lo tanto es necesario rescatar su papel en esta población porque, según Casares (2002), la familia es un elemento clave para enfrentar las situaciones de la vida.

- **Subcategoría: Significado del APICE para la vida**

Con respecto a esta subcategoría, siete de las personas adultas mayores participantes mencionan que la APICE les aporta significado a sus vidas, ya que se obtuvo que las actividades desarrolladas en la APICE, tienen gran importancia de modo que disfrutan de estas, tal como los paseos, capacitaciones, reuniones, etc., y según lo menciona Hidalgo (2001), es importante que la persona mayor cuente con espacios en los cuales pueda desarrollar actividades significativas para sus vidas.

- **Subcategoría: Personas, instituciones o asociaciones que fortalecen el propósito de vida**

En cuanto a este apartado, diez las personas jubiladas participantes del presente estudio describen otras fuentes de apoyo externas, además de la APICE, las cuales aportan al fortalecimiento de su propósito de vida, los cuales consisten en: grupos religiosos, amistades y ex colegas de trabajo, la familia, asociaciones educativas, de bienestar social y la relación personal con Dios. Lo anterior se reafirma en lo citado por Fernández (2002), quien establece que en la etapa de la vejez, la persona puede establecer un alto compromiso con la vida y con la sociedad, tal como en las experiencias presentadas anteriormente, en las que la persona adulta mayor logra constituir un vínculo significativo, ya sea con un grupo religioso o comunitario.

Ahora bien, los distintos rasgos de sentido de vida anteriormente analizados se pueden fomentar por medio de los procesos de Orientación: autoconocimiento, conocimiento del medio, identidad, toma de decisiones y proyecto de vida. En este sentido, por medio del autoconocimiento, los rasgos correspondientes a los intereses especiales, metas y aspiraciones educativas se pueden favorecer abarcando el conocimiento de las fortalezas, aptitudes, intereses

y motivaciones personales con el fin de que la persona adulta mayor pueda realizar actividades acordes a su gusto y a la vez facilita identificar el sentido de su vida mediante el conocimiento de lo que considere valioso en el diario vivir.

Igualmente, el conocimiento del medio es un proceso que desde la disciplina de la Orientación, permite a la persona adulta mayor tener conciencia de las oportunidades que su comunidad y su país le ofrece, lo que brinda mayor claridad al momento de establecer objetivos y tomar decisiones, evaluando las consecuencias de las mismas, y con esto lograr la autorrealización personal, de forma que, desde la Orientación se puede brindar una guía que fortalezca la consideración de los pasos necesarios para la toma de decisiones, lo que permite visualizar este proceso como un hecho más enriquecedor y no como una selección realizada al azar.

Por otro lado, según Monjas (2000), el conocimiento de sí mismo permite que la persona pueda ser consciente tanto de sus habilidades como de sus limitaciones e incluso puede establecer, a partir de dicho conocimiento, cuáles características desea cambiar. Por lo tanto, para favorecer la persistencia y el optimismo, es necesario contar con un conocimiento propio, de forma que le permita a la persona distinguir y fortalecer las características que la favorecen y son parte de su propia identidad.

De este modo, la disciplina de la Orientación puede fomentar procesos basados en la clarificación de la identidad en las personas adultas mayores, ya que estos permitirán trabajar en la construcción personal acerca de lo que es importante para sí mismas, tal como su fe y espiritualidad, ya que la identidad no solo se limita a la representación personal que se posea de sí mismo, también implica las acciones que manifiestan la forma de ser de cada persona. Además, es necesario propiciar en la población adulta mayor los procesos de Orientación, ya que tal como se logró evidenciar en esta investigación, esto propicia el alcance de la trascendencia por medio de la relación con personas, instituciones o asociaciones donde puedan desenvolverse y convivir con otros y le permitan conocer las posibilidades con las que cuenta para reelaborar su proyecto de vida.

Conclusiones

Los rasgos de sentido de vida en un grupo de personas adultas mayores, reflejan su importancia en la etapa de la vejez. De esta forma en el rasgo de intereses especiales se identifican viajes, paseos, convivencia con amigos y grupos organizados, lectura, ejercicio físico, artesanía entre otros, favoreciendo un envejecimiento activo, poniendo en práctica habilidades ocupando el tiempo al parecer de forma satisfactoria.

En cuanto al rasgo de metas se encontraron distintos objetivos por realizar como el retomar estudios, ayudar a otras personas, hacer trabajo de voluntariado en favor del ambiente, así como el cuidado de su salud produciéndoles felicidad y bienestar.

La motivación para el logro en esencia lo constituye la familia ya que es el impulso vital para seguir adelante, generando sentimientos de valía. Dichos logros obtenidos en la jubilación se disfrutan al máximo, de manera que se identifican características personales importantes como la perseverancia, responsabilidad y liderazgo entre otras.

En el rasgo de aspiraciones educativas se valora la Educación Formal como la Informal donde se vivencian esos nuevos conocimientos de forma positiva y dinámica.

En cuanto al rasgo del optimismo se evidenció que permite vencer los obstáculos los cuales son visualizados como oportunidades de crecimiento y desarrollo personal ayudados por la fe religiosa que se profesa, donde la familia, las amistades, redes de apoyo fortalecen y empoderan, dando significado a sus vidas; de forma que permite a las personas adultas mayores experimentar sentimientos de paz y seguridad.

El rasgo correspondiente a la persistencia en la jubilación permite la incorporación de la persona jubilada en actividades grupales, las cuales a su vez presentan autonomía, claridad en los objetivos y una asimilación favorable de su nuevo rol, incluso superar el duelo que significa dejar un trabajo.

En cuanto a la fe y la espiritualidad se concluye que éstas consisten en el poder y la protección de un ser supremo, que en el caso de las personas adultas mayores participantes del estudio consiste en Dios, además de las propias capacidades personales, la solución de los problemas y la práctica de sus valores como la honestidad, amor por la vida y la familia, respeto a los demás y la convivencia pacífica.

El sentido de propósito es un rasgo presente en todas las actividades diarias, existe un bienestar total por lo que se hace: voluntariado, visitar enfermos, ver bien a la familia, tener buena salud, valerse por sí mismos, esto se complementa con el apoyo solidario que brinda la familia, las amistades, los grupos religiosos y comunales, otorgándole gran significado a su proyecto de vida.

Los rasgos analizados conforman el significado de sentido de vida, en este grupo de personas adultas mayores porque hay claridad y congruencia en la etapa de desarrollo humano que vivencian. Estos rasgos no son estáticos pueden desarrollarse en cualquier etapa del desarrollo humano.

Referencias

- Abarca, S. Nassar, S. (1983). *Psicología del adulto*. Costa Rica: EUNED.
- Álvarez, M. (2006). *Programa de Intervención en la Elaboración de Proyectos de vida del personal jubilado del Hospital DR. Raúl Blanco Cervantes*. (Memoria para optar por el grado de Magister en Gerontología. Sistema de Estudios de Posgrado). Universidad de Costa Rica, San José.
- Bucay, J. (2010). *El camino de la espiritualidad*. España: Grijalbo.

- Bueno, B., Buz, J. (2006). Jubilación y tiempo libre en la vejez. *Informes Portal Mayores*, (65), 1-20. Recuperado de <http://www.imersomayores.csic.es/documentos/documentos/bueno-jubilacion-01.pdf>
- Carter, C. (2006). *Orientación Educativa*. España: Pearson Educación.
- Casares, P. (2002). *Ancianos*. España: San Pablo.
- Clemente, A., Molero, R., González, F. (2000). *Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas*. 16(1), 189-198. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v16/v16_2/08-16_2.pdf
- Cirino, G. (2013). *Origen, desarrollo y naturaleza de los intereses*. Estados Unidos: Palibrio.
- Cornachione, M. (2008). *Vejez: aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Argentina: Editorial Brujas.
- Corrales, I. (2011). *Modelo socioeducativo para el fortalecimiento del sentido de vida en las personas adultas mayores*. Programa personas adultas voluntarias de la Asociación Gerontológica Costarricense (AGECO). (Trabajo final de investigación para optar por el grado de Maestría en Gerontología). Universidad de Costa Rica, San José.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (2005). *Fluir. Una Psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Cuenca, M. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico. *Revista De Psicología De La Educación*,(6), 239-254.
- Delgado, C. (2005). A discussion of the concept of Spirituality. *NursingScienceQuarterly*, 18(2), 157-162.
- Fernández, R. (2002). *Y cuando ocurre lo inevitable*. España: Pirámide.
- García, B., Ellgring, H. (2004). *Los motivos y las emociones en la vejez*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. España: Gedisa.
- Guerra, P. (2008). Mayores ¿Activos o pasivos? La importancia de la educación en la tercera edad. *Cuestiones Pedagógicas*,(19), 319-332.
- Herrera, S. (2007). *Módulo instruccional El proceso de envejecimiento. Envejecimiento exitoso*. Costa Rica: CONARE.
- Hidalgo, J. (2001). *El envejecimiento. Aspectos sociales*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Imbert, L. (s.f). *El entorno familiar del adul mayor. Realidad versus legislación*. 1-31. Recuperado de: http://www.derechocambiosocial.com/revista025/desproteccion_legal_del_adulto_mayor.pdf

- Jara, A., Rojas, J., Rojas, C., Cósar, J. (2012). Personas adultas mayores y familias. *Boletín info familias, un espacio para la reflexión*, (3), 1-20. Recuperado de www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgfc/2012-3.pdf.
- Jiménez, F., Arguedas, I. (2004). Rasgos de sentido de vida del enfoque de Resiliencia en personas mayores entre los 65 y 75 años. *Universidad de Costa Rica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/rasgos.pdf
- Juárez, A. Lasso, M. Lomelí, L. Gonzales, M. Nava, M. (2006). *Psicología Texto para Bachilleres*. Recuperado de: books.google.co.cr/books?isbn=9709758411
- Marín, R. (2012). *Resiliencia es básica en el adulto mayor. Conferencia taller, con Magister Irma Arguedas Negrini*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Marujo, H., Neto, L., Perloiro, M. (2003). *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid, España: Narcea.
- Mata, A. (2001). Algunos factores que facilitan el ajuste de la persona a la jubilación. *Anales en Gerontología*, 3(3), 27-34.
- Maxwell, J. (2000). *El lado positivo del fracaso*. Estados Unidos: Caribe.
- Monjas, M. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. IMPRESA, 73-81. Recuperado de 213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/.../HABILIDADES.pdf
- Montes de Oca, V. (2002). *Participación, organización y significado de las redes de apoyo comunitario entre hombre y mujeres adultas mayores: la experiencia de la colonia Aragón en la delegación Gustavo. A. Madero, CD de México*. 1-102. Recuperado de www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/7/.../Veronica_MontesdeOca.pdf
- Morales-Bueno, P., Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Educación Y Educadores*, 12(3), 33-52.
- Muñoz, J. (2006). *Psicología del envejecimiento*. España: Ediciones Pirámide.
- Noblejas, M. (2000). *Palabras para una vida con sentido*. España: Editorial Desclée De Brouwer.
- Organización Panamericana de la Salud. (sf). La salud de las personas adultas mayores en Costa Rica. *Serie Análisis de Situación de Salud*, 12 (16).
- Poletti, R., Dobbs, B. (2005). *La resiliencia: El arte de resurgir a la vida*. México: Lumen Humanitas.
- Ramsey, J. Blieszner, R. (1999). *Spiritual Resiliency in older women*. California: SAGE.
- Serrat, A. (2005). *PNL para docentes. Mejora tus conocimientos y tus relaciones*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Umanzor, C. (2011). *¿Cómo enseñar a tomar decisiones acertadas? Proceso para tomar decisiones*. 1-76. Recuperado de http://www.uvero.adm.ula.ve/pderecho/images/NuevaWeb/MERCANTIL/deci_acer.pdf
- Urrea, J. (2010). Estudio sobre fortalezas para enfrentar las adversidades de la vida. *Tesis inscrita en el Posgrado de Cuidados de la Salud de la Universidad Complutense*, 1-48. Recuperado de <http://www.javierurra.com/files/TesisFortalezasParaSuperarLosSocavonesDeLaVida.pdf>
- Vaughan, S. (2000). *Half Empty Half Full: the psychological root of optimism*. New York: Harcourt, Inc.
- Vargas, R. (2005). *Proyecto de vida y planeamiento estratégico personal*. Perú.
- Warner, K., Willis, S. (2003). *Psicología de la Edad Adulta y la Vejez*. Madrid. España: PEARSON.
- Wolin, S., Wolin, S. (1993). *The resilient self. How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. California, CA: Sage Publishing.



Estudios sobre políticas en orientación escolar en los Estados Unidos, años 2000 al 2013. Hacia la identificación de implicaciones nacionales e internacionales

Dr. Ian Martin
Dr. John C. Carey
Dr. George Davy Vera
Dr. Carlos Turriago

Resumen. El propósito de esta ponencia es presentar a debate los resultados de una revisión efectuada sobre un conjunto de investigaciones consideradas como importantes en Estados Unidos en materia de orientación escolar. Estas Investigaciones se relacionan con las políticas públicas inherentes a la orientación escolar conducida en los Estados Unidos y difundida entre los años 2000 y 2013. Los objetivos de esta revisión fueron los siguientes: (1) examinar las relaciones actuales entre las políticas de la educación pública y la práctica de la orientación escolar en los Estados Unidos; (2) identificar lo que es conocido en orientación escolar y políticas públicas de aquello que aún no es conocido en esta materia; (3) precisar potenciales temas de investigación necesarios para responder aquellas cuestiones relacionadas con la políticas públicas con incumbencia en la práctica de la orientación escolar; (4) facilitar discusiones académicas sobre las posibles implicaciones internacionales en la generación de políticas públicas relativas a la orientación escolar en otros contextos nacionales.

Palabras claves. Investigación, Políticas Públicas, Orientación Escolar, Implicaciones.

Introducción

El gobierno tiene intereses legítimos en alentar, apoyar y regular, la práctica de la orientación escolar en la medida que esta contribuye al bien público. El gobierno promulga leyes y políticas y crea instituciones y agencias con el fin de promover sus legítimos intereses. Quienes toman decisiones en el gobierno, necesitan de buena información para saber qué hacer para lograr los objetivos previstos en la política y si las acciones que ellos para darle forma a la orientación basada en la escuela, conducen a la obtención de los beneficios pretendidos. La investigación en políticas proporciona a los hacedores de decisiones con la información necesaria para apoyar una acción eficaz.

La investigación educativa es realizada y difundida con tres posibles audiencias en mente: Los profesionales, investigadores y hacedores de políticas. La investigación educativa se lleva a cabo para generar conocimientos que conducen directamente para mejorar la práctica

y desarrollar el conocimiento que permite mejorar las investigaciones de las variables que eventualmente llevará a optimizar la práctica. La investigación educativa también se lleva a cabo para educar e informar a los legisladores encargados con la responsabilidad de tomar decisiones sobre sí o no promover y apoyar diversos enfoques educativos, programas y actividades. Además, la investigación educativa que originalmente se ejecutaba para informar a los profesionales e investigadores pueda ser “repensada,” si es intencionalmente reexaminada desde la perspectiva política. Por ejemplo, un cuerpo de investigación basada en el practicante puede ser revisado críticamente para identificar sus implicaciones para la política educativa (p.e. Borders & Drury, 1992). Los estudios de política que son trabajados en la presente ponencia incluyen por lo tanto aquella investigación originalmente destinada a apoyar la formulación de políticas y aquellas revisiones de investigación que tienen implicaciones políticas.

Herr (2001a, 2001b) and Gysbers (2001) señalaron que a lo largo de su historia, la orientación escolar ha sido dramáticamente modelada por las políticas públicas directamente destinadas a influir en la práctica de la orientación en la escuela (por ejemplo: El Acta de Defensa Nacional de la Educación) o aquellas que han tenido una influencia indirecta sobre escuela de la práctica de la orientación educativa a través de cambios que fueron creados en el sistema de educación pública (por ejemplo: leyes federales que rigen la reforma y el cambio de la educación pública) dentro de las cuales la orientación escolar es situada. La legislación federal que influyó directamente en la práctica de la orientación en la escuela incluye: la Ley de Defensa Nacional de la Educación de 1958, de Carl D., la Ley de Educación Vocacional de 1984, y la Ley de Oportunidades de Trabajo de 1994 (Herr, 2001; Gysbers, 2001). Colectivamente, esos actos de legislación estaban destinados a: promover el ingreso de más estudiantes a las universidades y carreras avanzadas en ciencia y tecnología, permitir que estudiantes recibieran más orientación vocacional adecuada en las escuelas y facilitar las transiciones entre la educación primaria, trabajo o la carrera. A juzgar sólo por estos actos, se puede concluir que las metas de la política federal para la orientación basada en las escuelas, se relacionaban con la promoción del desarrollo vocacional de los estudiantes, desarrollo de carrera y al ingreso a la Universidad (con un enfoque especial en las carreras de ciencia y tecnología) con el fin de promover el desarrollo económico y la seguridad de la nación.

En esta revisión, se presenta un análisis de varios estudios sobre política educativa relacionada con la Orientación en las escuelas, durante un período críticamente importante de cambio en la profesión de Orientación en los Estados Unidos. En la década de 2000, la educación basada en estándares emergió como el modelo dominante para la educación pública en los Estados Unidos. Por lo tanto, la profesión de orientación escolar en los Estados Unidos experimentó cambios dramáticos cuando se adaptó a este nuevo modelo de estándares. Estas adaptaciones reflejan una reconceptualización de los objetivos de la orientación escolar, las actividades de los orientadores escolares, y cómo las actividades de orientación escolar son organizadas y administradas dentro de las escuelas públicas en los Estados Unidos. Enfocando la revisión en este período de tiempo, debería hacer evidente los tipos de cambios relativos a las

políticas que han ocurrido como parte de la influencia de la educación basada en estándares, en la medida que ésta ha crecido en los Estados Unidos.

Método

Para identificar los artículos para decidir su inclusión en este estudio, revisamos la revista especializada: *El Profesional de la Orientación Escolar*, se consideraron investigaciones y revisiones de investigación que eran explícitamente, en su totalidad o en parte, relacionadas directamente con el tema de la formación de políticas. Además, consultamos sitios web de organizaciones (por ejemplo: La Junta Nacional para la Defensa del Orientador Escolar) y asociaciones nacionales y estatales interesadas en la defensa del orientador escolar (por ejemplo: la Asociación Nacional para la Admisión a la Universidad) para identificar aquellos estudios realizados para influir en las políticas públicas o que fueron utilizados por las organizaciones en contextos de incidencia política. En todos los casos, también consultamos las secciones de referencia de estos documentos para identificar artículos adicionales.

En total, localizamos treinta y siete (37) documentos que se difundieron entre el 2000 y 2014 y que fueron escritas con la intención de abordar las implicaciones políticas o utilizadas con frecuencia para tratar de influir en la toma de decisiones políticas. El examen está organizado por tipos de estudios de política: revisión de la literatura, cuestionarios de investigación, evaluaciones estatales de programas de orientación escolar, evaluaciones en las escuela de la práctica de la orientación escolar, base de datos existentes sobre investigaciones de la orientación escolar en las escuelas, identificar elementos de práctica ejemplares de investigación en orientación escolar, estudios de capacidad, de evaluación y de prácticas en orientación escolar.

Revisión de la literatura

Entre 2000 y 2014, cuatro importante revisiones de la literatura fueron realizadas, las cuales identificaron importantes implicaciones para las políticas públicas relacionadas con la orientación escolar. Cuatro de estos artículos revisados fueron vinculados a la política educativa federal reflejada en al acta Not Child Let Behaind (NCLB, 2001). En concreto, ellos se centraron en cuestiones tales como el uso de intervenciones basadas en la investigación sobre la práctica de la orientación escolar en la escuela; los efectos de las actividades de la orientación escolar en los resultados académicos; y el papel del orientador escolar en la reforma educativa. Los dos artículos de revisión analítica, Hughes y Karp (2004) y McGannon et al (2005) llegaron a conclusiones similares, es decir que es evidente la eficacia de algunas intervenciones de los orientadores escolares; sin embargo, se necesita más investigaciones sobre la práctica de la orientación escolar en las escuelas para poder exclamar su base científica. De Whiston et al (2011) en una revisión metanalítica, llegó a conclusiones similares pero indica con mayor precisión, que las actividades de los orientadores escolares son más propensas a producir cambios significativos en algunos tipos de situaciones estudiantiles (por ejemplo, reduce problemas disciplinarios, incrementa

la capacidad para resolver problemas) que en otros tipos de resultados de estudiantiles (por ejemplo; aumento del resultado en las pruebas estandarizadas; Grade Point Average o GPA). Se podría argumentar que tales orientadores escolares, carecen de conocimientos o estrategias de intervenciones eficaces para “mover” las medidas más directamente relacionados con las medidas de aprendizaje cognitivo y el logro. También se podría alegar que el trabajo de orientación escolar es el más adecuado para abordar problemas asociados con la motivación, separación y solución de problemas (con incrementos de aprendizaje cognitivo de ser indirecto más que directamente como efecto del trabajo del orientador). Otro estudio de este tema se relaciona directamente con la formulación de la función de los orientadores escolares para la promoción del éxito académico de los estudiantes.

A pesar que la Empresa Cívica (2011) revisa referencias de un gran número de fuentes de información, es difícil concluir que es una revisión objetiva de la literatura. En virtud de los criterios sin especificar para la inclusión de las fuentes que deben ser revisadas y la falta de análisis crítico de las fuentes, hace difícil determinar si las conclusiones del informe emanan de la literatura, o si la literatura fue seleccionada lo fue en virtud de fundamentar conclusiones predeterminadas. En consecuencia, mejor es considerarlo como un documento de posición política (en lugar de una revisión analítica) que cita la literatura para apoyar las posiciones abogadas. Aunque las sugerencias de los reportes señalan la necesidad que el role del orientador escolar debe ser más objetivo y que la formación del orientador escolar tiene que ser mejor alineado con este rol, las sugerencias son en realidad convincentes, provocativa y digna de consideración.

Encuesta de investigación

Entre el 2000 y 2013, los resultados de tres encuestas nacionales importantes relacionadas con la política pública relacionada con la orientación escolar fueron difundidos en los Estados Unidos. Además, La Asociación para la Orientación de la Admisión Universitaria, publicó los resultados de su encuesta anual sobre tendencias en Orientación, Association For College Admisión Counseling (véase NACAC, 2011) cada año 2004 hasta el 2013. También, Martin, Carey y DeCoster (2009) reportaron los resultados de una encuesta nacional del Departamento Educación para determinar el grado de implementación de modelos de orientación escolar en las escuelas del Estado.

En diferentes formas, estas encuestas reflejan diversas épocas de la política educativa en los Estados Unidos. Las encuestas de Fregadero & Yillik-Downer (2001) y la de National Center for Education Statics (NCEC, 2002) reflejan el programa de orientación escolar, su organización y sus prácticas antes que la orientación escolar comenzara a adaptarse a la reforma educativa basada en estándares. Fregadero & Yillik-Downer (2001) señaló, en ese momento, que los orientadores escolares tenían fuertes reservas sobre el número de tareas adicionales que ellos tendrían que asumir si debían adoptar un modelo de desarrollo integral de la práctica. Dado el nuevo role, las demandas y las complejidades asociadas a la adopción del modelo nacional de

la ASCA American School Counseling Association (ASCA, 2005) se espera que estas reservas que se verá acentuadas en la medida que la profesión se desplazara desde Comprehensive Guidance Development (CGD) al modelo nacional (ASCA) como el estándar para la gestión y organización del programa en materia de orientación escolar.

En general hubo gran consistencia entre el reporte de la NECS en 2002, y resultados de la anterior encuesta de 1985. Un cambio notable, relacionado con el desplazamiento a la educación basada en estándares, ya que para el año 2002, el porcentaje de escuelas secundarias públicas que indicaron que la orientación a los estudiantes en sus logros académicos era el programa de orientación escolar más acentuado, había aumentado significativamente de 35% (en 1985) a 48%. Este cambio probablemente refleja que la educación basada en estándares enfatiza el logro académico como medido por los escores de los exámenes estandarizados de logro académico como el objetivo final de las escuelas públicas. Curiosamente, el informe NCS presentaba datos bastante favorables en ambos: en el ratio de estudiantes a orientadores y por la cantidad de tiempo que los orientadores dedican a tareas que no son de orientación. Problemas en estas áreas son a menudo citados como las razones de fondo de los problemas de desempeño de los programas de orientación escolar.

Los estudios conducidos por La Agenda pública (2010) y la National Office for School Counselor Association (NOSCA, 2011) se realizaron durante un tiempo cuando la política nacional de educación fue influenciada por el enfoque en la matrícula universitaria y éxito en la Universidad como objetivos principales para la educación pública K-12 asumido por la administración de Obama. El estudio de la Agenda Pública, cuantificó la insatisfacción de los niveles actuales con la disponibilidad y calidad del desempeño de los orientadores escolares con respecto al proceso de planificación e ingreso a la Universidad. El último estudio de NOSCA, identificó direcciones de cambios en la práctica y recomendaciones de política específicas. Dada la naturaleza incierta de los procedimientos de muestreo y la selección de contenido para la encuesta, es posible que los resultados de NOSCA, sean asimétricos en la dirección previa enfocada en la reforma de la orientación escolar, que predominaba en la agenda del NOSCA y su organización matriz la Junta de Universitaria.

Las encuestas anuales de NACAC sufren de baja respuesta y deben interpretarse con cautela. El informe de NACAC, sugiere sin embargo, que incluso con relativamente favorable trabajo de casos, los orientadores escolares en las escuelas secundarias públicas, pasan relativamente poco tiempo en orientación en la Universidad y tienden a utilizar cada entrevista individual como la más importante de la práctica. Estos resultados sugieren que el trabajo de los orientadores en secundaria en los Estados Unidos, pueden no estar alineados con los actuales objetivos de la política pública nacional y con la demanda del consumidor.

Martin, Carey y DeCoster (2009) indican que la adopción de un modelo nacional basado en el modelo de ASCA, fue una estrategia predilecta del departamento de educación para mejorar los servicios de orientación escolar y mejorar la posición de la misma en educación K-12. Sin

embargo, este estudio también indicó que algunos Estados en realidad podrían caracterizarse como haber hecho poco en relación con la política educativa, los cambios estructurales y reglamentarios para promover realmente la plena aplicación del modelo.

Evaluaciones estatales de los programas de orientación escolar

Desde el año 2000, diez estudios en los Estados Unidos han examinado las relaciones entre los programas de orientación escolar en las escuelas (incluyendo la proporción entre el personal, los resultados de los estudiantes, y los beneficios).

Cada uno de estos estudios de evaluación, reflejan la adaptación de la orientación escolar basada en la escuela, a los movimientos de reforma de la educación y a los cambios en el mapa de la política educativa en los Estados Unidos. En los años 1990, la mayoría de los Estados de USA, promulgaron leyes de reforma de la educación basadas en el modelo de la educación basada en estándares. La educación basada en estándares es una aproximación a la reforma escolar que es caracterizado por un enfoque nítido sobre el logro académico de los estudiantes (como focos opuestos al desarrollo personal, desarrollo profesional, desarrollo de ciudadanía, desarrollo social), el uso de evaluaciones estandarizadas como medida de evidencia de logro y la aplicación de sanciones a los estudiantes de *bajo rendimiento*, escuelas y distritos (Dimmitt, Carey y Hatch, 2007). En 2001 el gobierno federal de Estados Unidos pasa el acta legislativa *Ningún Niño es Dejado Atrás*, que alentó a los Estados de USA, para implementar y fortalecer los sistemas educativos basados en estándares para la reforma de la educación. El modelo nacional de ASCA del 2005, fue desarrollado como una manera de modernizar la orientación escolar desde un perspectiva de desarrollo integral y hacerla compatible con los principios y enfoques de la reforma educativa basada en estándares. Esta modernización incluyó varios diferentes enfoques sobre el logro académico de los estudiantes, el uso de prácticas de toma de decisiones basadas en datos y un fuerte énfasis en la evaluación y rendición de cuentas.

Los estudios actuales reflejan la necesidad de examinar la efectividad de los programas y prácticas de la orientación escolar después del cambio fundamental en el clima de la política educativa. Esta necesidad se refleja en la elección de las variables incluidas para el estudio y las preguntas de investigación. Estos estudios examinan los efectos de la aplicación del modelo nacional de la ASCA (o su par, el modelo de orientación escolar integral de desarrollo) y los efectos de un más favorable ratios de la proporción entre orientadores y estudiantes en el éxito académico (por ejemplo, estandarizados puntajes de logro); participación de los estudiantes (por ejemplo, tasas de graduación y asistencia); y otras variables relacionadas con el comportamiento y la participación en la escuela (disciplina, ausentismo y las tasas de suspensión). En general, estos estudios indican que los efectos de la orientación escolar están más directamente relacionados con la participación estudiantil y el comportamiento que al logro académico actual. También señalan que ambas variables: como el programa está organizado y cuan competente es el personal, están más asociados con los mejores resultados en términos de la participación estudiantil y

comportamiento. Puede entonces razonablemente esperarse que la orientación escolar tenga un efecto indirecto en el éxito académico del estudiante mediante su impacto en la participación y comportamiento del estudiante.

Evaluaciones estatales de la práctica en orientación escolar

La literatura sobre orientación escolar contiene varios ejemplos de cómo las legislaturas estatales patrocinan estudios o evaluaciones destinadas a responder preguntas relacionadas con los programas, prácticas, percepciones y recursos de la orientación escolar. Las conclusiones y recomendaciones de estos informes son importantes porque proporcionan información desde adentro, sobre las prioridades de los sistemas educativos, demuestran la variabilidad de práctica de la orientación escolar en diferentes contextos y ayudan a iluminar los procesos implicados en la toma de decisiones políticas locales.

Estos ejemplos proporcionan informaciones importantes sobre las relaciones de los gobiernos estatales con la orientación escolar. Parece que la mayoría de los Estados de USA, tiene muy poca participación en la supervisión, financiación o implementación de las prácticas o modelos de la orientación escolar (Martin, et al., 2009). Sin embargo, dentro de los casos que la Comisión estatal investigó, sobre los orientadores escolares, hubo un reconocimiento general que los orientadores prestan un servicio válido para los estudiantes y los sistemas educativos. En el caso de California, (AB 722 Reporte, 2003) el estudio concluyó que los servicios de apoyo fueron considerados como eficaces en gran medida, aún más servicios eran necesarios para satisfacer las necesidades de los estudiantes y las familias (especialmente respecto al manejo del ratio entre orientadores y estudiantes). Del mismo modo en Texas (Rylander, 2002), el uso del tiempo por el orientador fue investigado y el informe recomienda que los orientadores pasen más tiempo en actividades de orientación y menos tiempo en actividades mundanas o administrativas.

En un nivel diferente que representa la participación gubernamental en la orientación educativa, el estado de Utah fue capaz de desarrollar un sistema de evaluación para supervisar su inversión en el programa de orientación escolar integral de Utah. Este esfuerzo sostenido provocó un marcado aumento de fondos para la ejecución de programas de orientación escolar y las expectativas de los mismos durante un período relativamente breve de tiempo. En general, podemos concluir que la instrucción y evaluación de la orientación escolar a nivel estatal es asociada a una mayor comprensión de cuestiones relacionadas con la orientación escolar y, en varios casos, resultó en el aumento de fondos y recursos. En sí mismo como productos, estos estudios y evaluaciones ofrecen una ventana única para la entender las condiciones regionales. Aunque se detectaron varios problemas similares y necesidades, también hubo diferencias significativas entre los Estados en cuanto a los recursos y prácticas de la orientación escolar. Estas diferencias revelan los retos de describir la orientación escolar como una entidad nacional. Mientras que hay evidencia de las tendencias nacionales, por ejemplo los Estados que adaptan

o adoptan el modelo de CDG, pueden diferir drásticamente, económicamente, políticamente, demográfica y geográficamente. Estas diferencias pueden verse incluso en las formas como los Estados en USA, organizan sus sistemas educativos. Algunos Estados mantienen la autoridad administrativa como medio para centralizar y tomar decisiones educativas, mientras que otros Estados dejan las decisiones educativas más a nivel de gobierno en los distritos escolares locales. Estos contextos y diferentes sistemas ayudan a explicar la variabilidad observada dentro de esta sección y funciona como un recordatorio para pensar en la orientación escolar en los Estados Unidos, como una política de Estado específica.

Base de datos existentes en investigaciones en orientación escolar

Desde el año 2000, se han realizado seis estudios para investigar la efectividad de la orientación escolar, usando las bases de datos existentes. Cuatro de estos estudios usan grandes bases de datos nacionales. Dos de ellas utilizan base de datos locales más pequeños.

Los resultados de los cuatro estudios realizados desde 2000, utilizando las bases de datos nacionales son constantes en los hallazgos relativos a la disponibilidad de y contacto con un orientador escolar en la secundaria está fuertemente relacionada con el porcentaje de solicitudes de ingreso de los estudiantes a la Universidad. Un estudio sugiere que estudiantes con bajo nivel socioeconómico son más fuertemente influenciados por el contacto los orientadores escolares en secundaria. El otro estudio sugiere que los estudiantes pertenecientes a ciertos grupos raciales y étnicos no experimentan el mismo beneficio. Mientras que otro estudio sugiere que las actividades de la orientación escolar particularmente eficaces eran: promoción del ingreso a la Universidad, información sobre ayuda financiera y asistencia disponible a los aspirantes; participación en ferias universitarias; y facilitación de las conexiones de Universidad con los estudiantes antes de la graduación.

Dos estudios que utilizaron una base de datos de distrito escolar, indicó que reducir el estudiante al cociente de orientadores escolares (al menos en la escuela en donde la proporción actual se acerca a 500:1) sería de esperar resultados importantes prácticamente reducciones en los incidentes de disciplina y aumentos en el rendimiento estudiantil. Además, los efectos en el logro académico aumentaría si se agrega otro orientador, entonces se esperaría que el nivel de logro académico sería igual a la de un programa de desarrollo profesional costoso para todos los maestros de la escuela y pudiera ser dos veces más costos si se contratan a un maestro adicional para reducir el tamaño de los grupos de clases en la escuela.

Identificación de elementos de prácticas ejemplares mediante la investigación

Tres de los esfuerzos de investigación de Estados Unidos, entre 2000 y 2014, sobre ejemplos positivos estudiados en los distritos escolares con el fin de identificar prácticas efectivas de orientación escolar (véase tabla 1). Fitch y Marshall (2004) encontraron que las principales

diferencias entre el trabajo de los orientadores escolares en la consecución de alto o bajo logro académico estaban asociados a áreas fuera de los servicios directos a los estudiantes. Los orientadores escolares en la secundaria con alto desempeño, pasaron más tiempo en el desarrollo de programas, coordinación y alineación de las actividades con las normas profesionales. Aunque estos resultados son intrigantes, la falta de control de posibles diferencias preexistentes entre grupos, imposibilita conclusiones definitivas.

En muchos sentidos, aunque estos resultados son similares a los de Militello, et al (2009) y Militello, Schweid, & Carey (2011) quienes utilizaron entrevistas cualitativas y estudios de caso de prácticas del orientador escolar, en la escuela secundaria que obtenían altos resultados en la promoción de la transición a la Universidad de estudiantes de bajo desempeño. Nueve de las 10 prácticas fueron identificadas como prácticas fuera de la esfera de servicios directos a estudiantes (por ejemplo, practica de gerencia de efectiva, socios externos, pensamiento sistémico, pensando; influencia en la política de la escuela). Además, la colaboración eficaz fue identificada como una característica distintiva de inspiración en la escuela. Puede ser que las prácticas asociadas a un diseño eficaz, planificación, y evaluación de la gestión de programas de orientación escolar y la coordinación de actividades programada con educadores y padres son elementos esenciales para la práctica efectiva de la orientación. En este sentido, Lapan & Harrington (2008) demostró que un programa de intervención en orientación escolar bien diseñado e implementada (por ejemplo, el programa Touch 12) tiene fuerte efectos positivos sobre el índice de aplicación de la juventud del centro de la ciudad para su ingreso a la Universidad.

Capacidad de evaluación y prácticas

Hay una historia bien documentada de resistencia o malentendido con respecto a la evaluación del programa de orientación escolar dentro de la escuela estadounidense. Pese a los llamamientos urgentes y frecuentes para reforzar las prácticas, los recursos y la capacitación de evaluación, la evaluación de la eficacia del programa sigue siendo un área que necesita atención seria. Desde el año 2000, un pequeño número de estudios empíricos y descriptivos destacó la necesidad de mejora e inició la exploración de las prácticas que pueden ayudar a mejorar la capacidad para la evaluación de los programas de orientación escolar.

A pesar de ser esta un área relativamente pequeña dentro de la literatura sobre orientación escolar, pueden deducirse algunas implicaciones muy importantes. La primera es que la evaluación del programa no está bien representado en materia de acreditación y formación (Trevisan, 2000). La segunda es que tenemos un largo camino por recorrer en la orientación escolar para la construcción de la capacidad para la evaluación a través de todo el campo (Trevisan, 2002). Por último, los productos de una alta calidad de programas requieren de una evaluación permanente, lo cual implica capacidades de evaluación continua, intencional y localizada esfuerzos (Martin & Carey, 2012; Trevisan & Hubert, 2001).

Conclusiones e implicaciones

Funciones y actividades del orientador escolar

Basado en estudios de políticas, dentro de esta revisión, varias prioridades de la orientación escolar salieron a la superficie. La habilidad del orientador escolar para influir el éxito académico del estudiante y el incremento del acceso a la educación universitaria fueron fácilmente identificables. A pesar que estas prioridades son estrechas, la orientación escolar ha continuado diversificando el papel de los orientadores dentro de las escuelas. Un ejemplo de ello, es el desarrollo de modelos de CDG en orientación del desarrollo integral (incluyendo el modelo nacional de ASCA). La implementación del modelo nacional de ASCA (2012) implica la atención de 205 competencias esperadas en el orientador escolar. Mientras que se puede argumentar que el movimiento de CDG ayudó a mejor aclarar el papel del orientador en la escuela según las demandas de la profesión, también se pueden plantear preguntas con respecto a la eficacia de la promoción de tantas funciones que están relacionadas con la satisfacción de las expectativas y prioridades políticas.

La formación de orientadores escolares es igualmente amplia. El organismo de acreditación más grande en los Estados Unidos, el Consejo para la acreditación de programas educativos en orientación y afines (CACREP,) mantiene 69 estándares para el orientador escolar en formación. Mientras que muchas de estas normas pueden ser vinculadas a las prioridades políticas de planificación post secundaria y el logro académico, que carece de una priorización explícita.

A pesar de la falta de énfasis explícito, los orientadores escolares practicantes vinculan a menudo mejor su trabajo con las prioridades de política. Por ejemplo, cuando son encuestados, la mayoría de los orientadores escolares (88% y 85% respectivamente) piensa que «para asegurar que todos los estudiantes, sin importar origen, tengan igualdad de acceso a una educación de calidad» y «para asegurar que todos los estudiantes completen el 12mo grado estén listo para triunfar en la Universidad y las carreras» deben estar entre los objetivos más importantes de las escuelas públicas en los Estados Unidos (NACAC, 2011). La investigación también indicó que si los orientadores escolares fueron apoyados mejor (es decir, reducido número de casos, los mayor recursos para el programa, menos tareas administrativas) daría prioridad a satisfacer las expectativas de estas políticas. Otro factor crucial relacionado con los orientadores escolares para satisfacer las expectativas de estas políticas, es la realidad de que la práctica de la orientación escolar se ve afectada por los contextos locales. Esto es evidenciado por las variaciones en la orientación escolar respecto a cocientes de estudiante sin orientación, relacionados con deberes, funciones claras de un estado a otro o dentro de la misma escuela. Las investigaciones preliminares de factores contextuales apoyan la noción que reflejan sus contextos respectivos las políticas educativas y las prácticas efectivas. Invertir en el desarrollo de estrategias de liderazgo en contextos específicos, sistemas de gestión y relaciones de colaboración, mientras que fuera del ámbito del servicio real a los estudiantes, pueden ser la forma más directa de abordar estas variaciones en la práctica.

La alineación de las prioridades políticas con los ideales de las asociaciones profesionales y con formación basada en la Universidad es una necesidad de atención prioritaria en el campo de la orientación escolar. Vincular más estrechamente estas entidades podría tener importantes implicaciones para la práctica de la orientación escolar y para la formación y promoción profesional. Además, hay pruebas que indican que un sólo tipo de acercamientos a todas estas situaciones, pudieran no producir los mejores resultados. El desarrollo de futuras políticas puede ser mejor servido si se enfocan los esfuerzos más localmente (en los niveles del estado y distrito).

Modelos de organización y gerencia de la orientación basada en las escuelas

La investigación sobre los resultados académicos de los estudiante asociados con la implementación del enfoque de la orientación del desarrollo integral (incluyendo el modelo nacional de ASCA) en las escuelas ha establecido que se pueden esperar beneficios a los estudiantes si se aplica un enfoque CDG. Beneficios para los estudiantes pueden esperarse que ocurra en las escuelas primarias, secundarias y diversificadas. Entonces, las políticas que favorecen la implementación CDG son garantizadas.

Debe señalarse, sin embargo, que los efectos más sólidos de la implementación del modelo nacional CDG/ASCA sobre el comportamiento de los estudiantes están en las áreas de mayor asistencia, aumentar las tasas de graduación, disminución del porcentaje de suspensiones, y de disciplina. Los hallazgos relacionados con el aumento en el logro académico son menos robustos (especialmente a nivel de escuela secundaria). Muy bien podría ser que los programas de orientación escolar pueden razonablemente esperarse que mejoren el grado de compromiso y motivación de los estudiantes y disminuya el abandono y porcentaje de mala conducta, ejerciendo un efecto indirecto pero importante sobre las medidas de logro real.

Mientras que es evidente que el modelo de desarrollo integral (CDG) y sus programas asociados son beneficiosos para mejorar el logro académico de los estudiantes, sigue su organización siendo poco claro, si el CDG es el mejor enfoque para la organización de los servicios requiere de más investigación. Las investigación futuras sobre la política en orientación escolar debe examinar los niveles de beneficios al estudiante cuando se organizan actividades orientación escolar desde un modelo CDG vs otros modelos posibles (por ejemplo, un modelo de apoyos del comportamiento positivo). Del mismo modo, no está claro si todos los componentes adicionales que el modelo nacional de ASCA agrega a CDG básico, puede dar lugar a beneficios mejorados a los estudiantes. Por último, mientras que la implementación de modelos CDG están indicados, queda establecido que no es suficiente para un Estado tener un modelo aprobado y utilice el desarrollo profesional para conducir la implementación del modelo. La mayoría de los Estados que tienen un modelo aprobado carece de la capacidad para promover la implementación del modelo en los distritos escolares. Se necesitan políticas posteriores e investigaciones para establecer las formas más efectivas que el gobierno puede promover la implementación del modelo de orientación escolar para el desarrollo integral en las escuelas. Hay una sugerencia

de enfoque de Utah, que se centra en mejorar la capacidad de evaluación local, utilizando evaluaciones periódicas del Estado, lo cual sería un enfoque eficaz para promover la adopción de CDG en los distritos escolares.

Personal y dotación de personal

Aquí la cuestión crítica que ha sido examinada por la investigación de políticas es el impacto de las proporciones del orientador escolar con el nivel de beneficios estudiantiles que se proporcionan a los estudiantes. Las proporciones inferiores entre la relación del número de orientadores en relación a los estudiantes, fueron encontrados consistentemente asociado con las tasas de asistencia menores, menos aplicaciones al ingreso en las universidades, las tasas más bajas en disciplina y (para los estudiantes de primaria) mejor rendimiento académico. Las políticas del gobierno para reducir estas relaciones (especialmente en Estados con particularmente de altos cocientes) podría esperarse que resulte en beneficios mejorados para los estudiantes.

No está claro aún si reducir las proporciones es la manera más rentable para alcanzar objetivos de las políticas en la materia de orientación escolar. Por ejemplo, si el objetivo de política es importante para la orientación escolar en secundaria para sus efectos en el ingreso a la Universidad, entonces debe ser considerado que, en el presente los orientadores de la escuela pública actualmente pasan relativamente poco tiempo en actividades asociada con este objetivo y trabajan principalmente en las modalidades relativamente ineficientes para alcanzar tal objetivo.

En el caso de ingreso de nuevos orientadores, por tanto, se esperaría que tenga relativamente poco impacto en comparación con estrategias como contratación de paraprofesionales “entrenadores” cuya posición principalmente es enfocado en promover el ingreso a la Universidad. El modelo de programas de orientación escolar, parecen obsesionados con depender de orientadores con maestría de tiempo completo como personal del programa en lugar de mirar cómo una combinación de profesionales y paraprofesionales podrían rendir servicios más eficaces a los estudiantes y padres. Investigaciones futuras sobre políticas debe utilizar un enfoque de costo-beneficio para identificar los patrones personal más eficaz para alcanzar objetivos críticos de las políticas en orientación escolar. Recientemente Astramovich, Hoskins, Bartlett & (2010) propusieron un modelo de organización para la orientación escolar, que se basa en una combinación de profesionales y paraprofesionales. Una evaluación de beneficios logrados por el estudiante bajo este modelo (en comparación con los patrones tradicionales de dotación de personal) sería muy importante. Además, la reciente recesión ha hecho necesario para la escuela que muchos programas de orientación escolar descansan en la combinación de personal entre profesionales y paraprofesionales. El examen de métodos eficaces para las responsabilidades laborales son delineadas en este tipo de programas y un análisis de la eficacia potencial de dicho programa en producir beneficios estudiante claramente está garantizado.

Resultados y beneficios estudiantiles

El modelo nacional de ASCA (2012) y CDG son marcos conceptuales en lugar de programas articulados. El diseño de marcos permite a orientadores escolares tomar decisiones sobre las prácticas, intervenciones y programas utilizados para satisfacer los requisitos del marco. Dada esta organización, no es extraño ver a las escuelas dentro del mismo distrito seleccionar diferentes prácticas para alcanzar metas similares. Mientras que la sección anterior se ha expresado claramente los beneficios y resultados estudiantiles asociados con los marcos implementados, pero la investigación ha prestado poca atención a las prácticas reales de los orientadores escolares. Centrándose en los marcos más nivel macro nos deja con muy poco conocimiento de las actividades de los orientadores a un nivel más micro.

La investigación actual en las áreas del componente general marco/modelo (es decir, planificación individual, pequeños grupos de trabajo, programas preventivos, consulta) proporciona una mirada desde el interior. Por ejemplo, sabemos que las intervenciones de grupos pequeños y programas curriculares preventivos tienen mayores efectos que las actividades individuales de evaluación, planificación o de programa. Además, las intervenciones de orientación escolar demostraron mayor efecto sobre los resultados del comportamiento con menores efectos sobre los resultados cognitivos o afectivos (por ejemplo, eran especialmente eficaces las intervenciones relacionadas con la solución de problemas y reducir los problemas de disciplina). Mientras que hay evidencia de la efectividad de algunas intervenciones, hay investigaciones aún insuficientes para determinar lo más eficaz en las prácticas relacionadas con cualquier área componente de la orientación escolar. Más rigurosa investigación y desarrollo es necesario antes de que la orientación escolar pueda identificar las intervenciones, los planes de estudios y prácticas que resultan se los mejores para la obtención de los beneficios de los estudiantes.

Aumentar la investigación por componentes de las áreas (es decir, grupos pequeños, los planes de estudio, etc.) tiene implicaciones inmediatas e importantes para estudiantes y programas (a modo de aumentar la confianza en la selección de intervención) del orientador escolar. A pesar de estos activos claros, varios estudios destacan una desconexión entre la investigación y la práctica respectiva. También se observaron los obstáculos relacionados con la investigación, calidad y relevancia. Para conseguir las prácticas más eficaces en manos de profesionales, la orientación escolar tendrá que invertir en la creación de mecanismos sistemáticos para vincular a los mejores practicantes con resultados de la investigación. Mientras que todavía hay un largo camino por recorrer, los centros de investigación y las asociaciones profesionales deben continuar en la mayor parte de estas responsabilidades de difusión. Cada vez más una base de investigación que valora e incluye micro nivel (intervenciones de orientación) tanto a nivel macro (programas de CDG) ofrece las mejores posibilidades para impactar los resultados del estudiante. Este enfoque puede reflejarse también en estudios de las políticas relativas a la orientación escolar y sus contextos de acción.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Identificación de implicaciones internacionales

Es evidente a partir de la revisión de los estudios recientes de política en los Estados Unidos, que se juzga el valor de la orientación escolar en un contexto donde los objetivos de la política del gobierno relacionados con su apoyo son un tanto confusos y cambiantes. También parece claro que la orientación escolar como profesión sufre de una falta de alineamiento claro desde sus propios deseados resultados y los resultados deseados por los formuladores de las políticas. Es probable que un desajuste entre los objetivos de política y metas profesionales y modos de práctica similar exista en otros países. Es probable que esta discrepancia exista en situaciones donde un modelo de práctica de otra nación es importado en un contexto político muy diferente. En nuestra sesión en el Primer Congreso de Orientación en Costa Rica, pretendemos llevar a cabo un debate sobre estos temas y ayudar a los participantes identificar los focos de investigación política en materia de orientación escolar de acuerdo con su contexto nacional.

Referencias

- American School Counselors Association (2005). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (2nd ed.). Alexandria, VA: Author.
- Astramovich, R. L., Hoskins, W. J., & Bartlett, K. A. (2010). *Rethinking the organization and delivery of counseling in schools*. Retrieved from http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_78.pdf
- Belasco, A.S. (2013). Creating college opportunity: school counselors and their influence on postsecondary enrollment. *Research in Higher Education*, 54, 781–804.
- Borders, L.D., & Drury, S.M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70, 487-498.
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Day-Vines, N.L., & Holcomb-McCoy, C. (2011). School counselors as social capital: The effects of high school college counseling on college application rates. *Journal of Counseling and Development*, 89, 190-199.
- Burkhard, A. W., Gillen, M., Martinez, M. J., & Skytte, S. (2012). Implementation challenges and training needs for comprehensive school counseling programs in Wisconsin high schools. *Professional School Counseling* 16, 136-145.
- Campbell, C.A. & Dahir, C.A. (1997). *Sharing the vision: The national standards for school counseling programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association Press.
- Carey, J.C. & Dimmitt, C. (2012). School counseling and student outcomes: Summary of six statewide studies. *Professional School Counseling*, 16, 146-153.
- Carey, J.C., Harrington, K., Hoffman, D., & Martin, I. (2012). A statewide evaluation of the outcomes of ASCA National Model school counseling programs in rural and suburban Nebraska high schools. *Professional School Counseling*. 16, 100-107.

- Carey, J.C., Harrington, K., Martin, I., & Stevens, D. (2012). A statewide evaluation of the outcomes of the implementation of ASCA National Model school counseling programs in high schools in Utah. *Professional School Counseling, 16*, 89-99.
- Civic Enterprises (2011). *School Counselors Literature and Landscape Review: The State Of School Counseling In America*. Washington, DC: College Board Advocacy & Policy Center.
- Clemens, E. C., Carey, J.C., & Harrington, K.M. (2010). The School Counseling Program Implementation Survey: Initial Instrument development and exploratory factor analysis. *Professional School Counseling, 14*, 125-134.
- Carrell, S., & Carrell, S. (2006). Do Lower Student-to-Counselor Ratios Reduce School Disciplinary Problems? Contributions to Economic Analysis & Policy: Vol. 5: Iss. 1, Article 11. Available at <http://www.bepress.com/bejeap/contributions/vol5/iss1/art11>
- Carrell S., & Hoekstra (2011). Are school counselors a cost-effective education input?
- Dimmitt, C., Carey, J. C., & Hatch, T. (2007). *Evidence-based school counseling: Making a difference with data-driven practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dimmit, C., & Wilkerson, B. (2012). Comprehensive school counseling in Rhode Island: Access to services and student outcomes. *Professional School Counseling, 16*, 125-135.
- Engberg, M.E. & Gilbert, A.J. (2013). The counseling opportunity structure: examining correlates of four-year college-going rates. *Research in Higher Education*. Published online: 18 August 2013.
- Fitch, T., & Marshall, J. L. (2004). What counselors do in high-achieving schools: A study on the role of the school counselor. *Professional School Counseling, 7*(3), 172-177.
- Hughes, & Karp, M.M. (2004). *School-Based Career Development: A Synthesis of the Literature*. New York: NY: Institute on Education and the Economy.
- Hurwitz, M., & Howell, J. (2013). *Measuring the impact of high school counselors on college enrollment*. Washington, D.C.: College Board Advocacy & Policy Center.
- Lapan. R.T. (2012). Comprehensive school counseling programs: in some schools for some students but not in all schools for all students. *Professional School Counseling, 16*, 84-88.
- Lapan, R.T., Gysbers, N.C., & Petroski, G.F. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Professional School Counseling, 6*, 186-198.
- Lapan, R.T., Gysbers, N.C., Stanley, B., & Pierce, M.E. (2012). Missouri professional school counselors: Ratios matter, especially in high-poverty schools. *Professional School Counseling, 16*, 108-116.
- Lapan, R., & Harrington, K. (20xx). *Paving the road to college: How school counselors help students succeed*. Amherst: MA: Center for School Counseling Outcome Research.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Lapan, R. T., Whitcomb, S. A., & Aleman, N. M. (2012). Connecticut professional school counselors: College and career counseling services and smaller ratios benefit students. *Professional School Counseling* 16, 117-124.
- Martin, I., & Carey, J. C. (2012). Evaluation capacity within state-level school counseling programs: a cross-case analysis. *Professional School Counseling*, 15(3), 132-143.
- Martin, I., Carey, J., & DeCoster, K. (2009). A national study of the current status of state school counseling models. *Professional School Counseling*, 12(5), 378-386.
- McGannon, W., Carey, J.C., and Dimmitt, C. (2004). *The Current Status of School Counseling Outcome Research*. Amherst: MA: The Ronald H. Fredrickson Center for School Counseling Outcome Research and Evaluation
- Militello, M., Carey, J., Dimmitt, C., Lee, V., & Schweid, J. (2009). Identifying exemplary school counseling practices in nationally recognized high schools. *Journal of School Counseling*, 7. <http://www.jsc.montana.edu/articles/v7n13.pdf>
- Millitello, M., Schweid, J., & Carey, J.C. (2011) ¡Sí se Puede en Colaboración! Increasing college placement rates of low-income students. *Teachers College Record*, 113, 1435-1476.
- National Association for College Admission Counseling (2011). 2011 State of college admissions. Arlington, VA: Author.
- National Center for Education Statistics. (2003). *High school guidance counseling*. U.S. Department of Education: Washington.
- National Office for School Counselor Advocacy (2010). *Eight components of college and career readiness counseling*. Washington, D.C.: College Board Advocacy & Policy Center.
- National Office for School Counselor Advocacy (2011). *2011 National Survey of School Counselors: Counseling at a Crossroads*. Washington, DC: College Board Advocacy & Policy Center.
- No Child Left Behind Act (2001). Pub. L. No. 107-110.
- Public Agenda (2010) *Can I Get a Little Advice Here? How an Overstretched High School Guidance System Is Undermining Students' College Aspirations*. San Francisco, CA: Author.
- Sink, C. A., Akos, P., Turnbull, R. J., & Mvududu, N. (2008). An investigation of comprehensive school counseling programs and academic achievement in Washington State middle schools. *Professional School Counseling* 12, 43-53.
- Sink, C. A., & Stroh, H. R. (2003). Raising achievement test scores of early elementary school students through comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, 6(5), 350-365.
- Sink, C.A., & Yillik-Downer, A. (2001). School counselors' perceptions of Comprehensive Guidance and Counseling Programs: A national survey. *Professional School Counseling*, 4, 278-288.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Trevisan, M. S., & Hubert, M. (2001). Implementing comprehensive guidance program evaluation support: lessons learned. *Professional School Counseling, 4*(3), 225-228.
- Trevisan, M. S. (2000). The Status of Program Evaluation Expectations in State School Counselor Certification Requirements. *American Journal Of Evaluation, 21*(1), 81.
- Trevisan, M. S. (2002). Evaluating Capacity in K-12 School Counseling Programs. *American Journal Of Evaluation, 23*(3), 291.
- Whiston, S.C., Tai, W.L., Rahardja, D, & Eder, K. (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling and Development, 89*, 37-55.
- Wilkerson, K., Pérusse, R., & Hughes, A. (2013). Comprehensive schoolcounseling programs and student achievement outcomes: A comparativeanalysis of RAMP versus nonRAMP schools. *Professional School Counseling, 16*, 172-184.



¿Cómo se concibe el tiempo? Implicaciones para el desarrollo durante la juventud

M. Sc. Irma Arguedas Negrini

Resumen. Este trabajo se refiere a las formas en cómo las personas conciben el tiempo, y expone algunos aspectos de la teoría que se ha construido sobre las perspectivas temporales, las cuales son conceptos cognitivo-motivacionales que influyen en las decisiones y acciones. La perspectiva temporal futura es la anticipación en el presente de metas futuras y se asocia con planificación, regulación y perseverancia. La perspectiva temporal presente conduce a la inmediatez, la desmotivación y la baja tolerancia a la frustración. Siendo lo más oportuno para el desarrollo una temporalidad balanceada, se presentan algunas recomendaciones para su promoción desde la disciplina de Orientación, las cuales fueron aportadas por profesionales que trabajan o han trabajado con población adolescente y adulta joven. Las recomendaciones van dirigidas a favorecer en las orientadas y los orientados: el enfrentamiento de la incertidumbre que puede producir el futuro, la toma de conciencia de las consecuencias futuras de las elecciones del presente y el disfrute del presente sin descuidar el establecimiento de metas a largo plazo.

Palabras claves. Perspectivas del tiempo Orientación y desarrollo Integración temporal

Introducción

Dentro de los múltiples retos que está enfrentando nuestra disciplina, está el que plantea García (2001), de que la educación actualmente está inscrita en un contexto de profundos cambios socioculturales, que han incidido en los grupos humanos que conforman la sociedad y en nuestro modo de entender el mundo, la vida y la naturaleza. Algunos de estos cambios son que comportamientos antes esperados en los primeros años de la vida adulta, se desplazan; otros se adelantan. Así, se atrasa la emancipación del hogar de origen, pero se adelanta la iniciación sexual; se presentan más tempranamente las conductas de riesgo y se retrasa la capacidad de autodirección. Esto se torna problemático cuando los cambios traen aparejadas consecuencias no deseadas, y se agrava si el contexto es uno de dificultad para acceder a trabajos estables y a la participación significativa en la sociedad (Gallego & Martínez, 2003).

Esta época está resultando especialmente desafiante para la población joven, entre otras razones porque se percibe el futuro con inseguridad. Aunque existe el estereotipo de que el mundo juvenil se caracteriza por la frivolidad y la diversión, la realidad es que muchas personas que se encuentran en esta etapa enfrentan preocupaciones relacionadas con el rendimiento académico, su condición económica y las circunstancias sociopolíticas. Muchas y muchos jóvenes tienen dificultades para incursionar en la vida social y productiva, lo que obedece a que tienen escaso acceso a empleos seguros y a oportunidades para la participación en proyectos colectivos de cambio (Kliksberg, 2014; Gutiérrez, 2007; Krauskopf, 2003). Ante la incertidumbre

y el sentimiento de tener poco futuro, en algunos casos se cambia la perspectiva del tiempo, de forma tal que se vive al día, apostando al *presentismo*, que es renunciar a las consecuencias de las opciones que se eligen en el presente (Tierno, 1998).

Otro cambio que se vive en el momento histórico actual es que el paso del tiempo es pautado por la vertiginosidad del universo virtual, con efectos en muchas esferas, dentro de las que pueden mencionarse la dimensión laboral, la construcción y de-construcción de subjetividades y el fomento del goce instantáneo. La velocidad de los cambios puede provocar miedo a no poder resignificar la vida propia y encontrar un sentido a la existencia (Araújo, 2011).

También se está dando un empobrecimiento de la visión histórica con relación al pasado y el futuro, acompañado del debilitamiento del papel de la institucionalidad, en beneficio de arreglos transitorios, todo lo cual lleva a elecciones con base más en expectativas a corto plazo, que en estabilidad. Son los que sienten mayor incertidumbre quienes más han optado por vivir al día (García Canclini, 2008). En esta misma línea, Mingote y Requena (2008) aportan que si hay exclusión o no se cuenta con las condiciones para el desarrollo y el bienestar, tales como tener personas en quienes confiar, participar efectivamente en su medio sociocultural y encontrar un sentido a las actividades que se realizan, es factible que se tenga una percepción de incontrollabilidad, impredecibilidad y malestar, que se traduce en mayor riesgo de caer en comportamientos arriesgados o improductivos. Agregan que las condiciones desfavorables, aparte de producir desaliento, y en algunos casos, hostilidad destructiva, pueden provocar ansiedad a un grado que inhiba la conducta creativa y un sentido estable de esperanza; de acuerdo con estos autores, si los cambios psicosociales no son justos y equitativos, se generan nuevos tipos de exclusión. Por su parte, Kirkpatrick & Mollborn (2009) alertan que cuando en la niñez o la juventud las personas viven en ambientes inseguros, son testigos o víctimas de actos violentos o tienen privaciones de tipo socioeconómico, pueden disminuir sus expectativas de una buena vida a futuro.

Fernandes & Ferreira Freitas (2010) analizan cómo la sociedad de mercado fomenta el *presentismo*, al inducir al consumo mediante la publicidad, sin que la persona considere las consecuencias. Según ellos, si sólo se piensa en el ahora no hay disposición para la reflexión o el planeamiento; plantean que la publicidad refuerza estas concepciones cuando se basa en mensajes de la vida como algo efímero, con un futuro que no está al alcance de la acción humana.

Las prácticas *presentistas* son perjudiciales cuando se oponen a la regulación del esfuerzo a largo plazo. A nivel de interacción entre personas, el *presentismo* se manifiesta en relaciones fortuitas, y no de compromiso. Hoy en día la dinámica social tiene mayores discontinuidades y lo que no produce frutos en la inmediatez, fácilmente pierde valor. Un ejemplo de algo que provoca distorsión en la percepción del tiempo es la gratificación inmediata que dan los juegos interactivos (Muñoz, 2008).

A pesar de los riesgos mencionados, es importante anotar que inclinarse a vivir más en el presente no significa necesariamente pasividad o irresponsabilidad, sino una forma de adaptarse

a las características del medio (Tierno, 1998). Adicionalmente, centrarse en el presente es una característica de la adolescencia y los primeros años de la vida adulta, siendo una de sus manifestaciones lo denominado por David Elkind la “fábula personal”. La fábula personal es un constructo para describir un fenómeno evolutivo resultante de la inmadurez cognitiva; también tiene el componente afectivo del sentido de invulnerabilidad, la cual es una de las razones para que un joven o una joven parta del supuesto de que ciertos riesgos en realidad no implican tanto peligro como las personas adultas pueden hacer creer. Esta característica influye en la dimensión egocéntrica de la toma de decisiones (Alberts, Elkind & Ginsberg, 2007). Aunque vivir el presente intensamente es, en términos generales, una manifestación de salud mental, esta ponencia se refiere al peligro de perder la perspectiva de futuro, y a la tarea que como profesionales en Orientación tenemos de reflexionar sobre los desafíos que presentan las circunstancias de la época a diferentes poblaciones, para lograr una mayor comprensión de los fenómenos y proponer estrategias educativas desde nuestra disciplina, en este caso para favorecer un balance en las perspectivas de la temporalidad, de forma que se enlacen los aprendizajes del pasado con una vivencia satisfactoria del presente y el planeamiento del futuro.

Aspectos conceptuales

Las perspectivas temporales o ideas sobre el tiempo se fabrican de manera subjetiva, en el marco de un contexto social; son constructos cognitivo-motivacionales, que influyen en los juicios, decisiones y acciones. Los esquemas cognitivos relacionados con la temporalidad se utilizan tanto para interpretar eventos como para formar expectativas, metas y visiones imaginativas. Se van creando en el proceso de desarrollo y pueden variar de una persona a otra, aunque pertenezcan al mismo grupo etario y también cambiar conforme la persona atraviesa diferentes etapas. Asimismo, el concepto del tiempo puede cambiar de acuerdo con el dominio específico, por ejemplo, se puede visualizar la economía desde una perspectiva del tiempo y la ecología desde otra. En términos generales, las personas jóvenes tienen horizontes de planificación más cortos, no obstante, lo que se está observando es que si la magnitud de cambios culturales y la incertidumbre son grandes, aumentan las visiones cortoplacistas. En períodos de crisis o dificultad, la persona concentra su atención en el presente, porque para garantizar la sobrevivencia, es necesaria la dedicación a las situaciones inmediatas; un fenómeno reciente es que ahora es incierto el futuro precisamente de las instituciones y de las relaciones que nos preparaban para el largo plazo (Evans, 1994).

En estos momentos, la velocidad de los cambios es mayor que en períodos anteriores, haciendo más difícil la planificación a largo plazo (Bauman, 2010). Como se mencionó, hay otros factores que influyen en las perspectivas temporales que se adopten. Laghi, D'Alessio, Pallini & Baiocco (2009), encontraron que la calidad de las relaciones interpersonales que tenga la persona joven influye en su perspectiva temporal. Aquellas y aquellos jóvenes con vínculos positivos con familiares y pares, logran valorar más claramente el pasado, tener satisfacción en el presente y una visión de futuro. La asociación entre las relaciones interpersonales positivas y

las perspectivas integradas del tiempo se da porque los apegos seguros satisfacen las necesidades psicológicas básicas y esta satisfacción lleva a una percepción optimista del pasado y del futuro.

Luyckx, Lens, Smits, & Goossens (2010) son algunos de los investigadores que plantean que aunque el planeamiento para el futuro y la consolidación de un sentido de identidad personal son tareas propias de la adolescencia y la adultez temprana, varían dependiendo de factores sociales, familiares, económicos y, también en función de las perspectivas temporales. Martínez (2004) encontró que la edad supone diferencias importantes en el establecimiento de metas y la ubicación temporal de éstas, es decir, que en las diferentes etapas del desarrollo se le da un valor diferente al presente, al pasado y al futuro, pero al igual que algunos de los autores mencionados, aporta otros factores con influencia importante, como lo son el nivel socioeconómico, las condiciones de vida y la historia personal. Agrega que en lo respecta al desarrollo humano, las carencias afectan todos los ámbitos de la vida.

Los estudios que se han venido realizando acerca de las perspectivas del tiempo, han identificado la perspectiva temporal futura (PTF) y la perspectiva temporal presente (PTP) y su relación con la motivación y los logros en el aprendizaje, ya que los planes a largo plazo requieren regulación y planificación; la inmediatez, no. La perspectiva temporal futura es la anticipación en el presente de metas a corto, mediano y largo plazo; tiene importantes implicaciones porque sólo mediante ella se visualiza la utilidad de las acciones presentes. Las personas con una perspectiva temporal futura no sólo son más persistentes para alcanzar metas, sino que obtienen mayor satisfacción del proceso. En ambientes educativos formales se ha encontrado que cuando hay una perspectiva temporal futura disminuye el aplazamiento de responsabilidades (procrastinación) y aumentan:

- La auto-regulación
- Las calificaciones
- El uso de estrategias que permiten procesar experiencias de aprendizaje de forma profunda
- El involucramiento y tiempo dedicado al estudio
- La asistencia a lecciones
- La persistencia
- La gratificación en el estudio.
- La valoración de la experiencia educativa formal.

Las personas en quienes predomina una perspectiva temporal futura se plantean metas y definen estrategias para alcanzarlas, lo que aumenta la disposición para evitar comportamientos

de riesgo, para controlar la impulsividad y para prever consecuencias (de Bilde, Vansteenkiste & Lens, 2011; de Volder & Lens, 1982). Cabe agregar, porque es de sumo interés, que Omar (2006) subraya que la visión de futuro es un factor activador de la resiliencia, lo que es una buena razón para promover la integración temporal y la perspectiva temporal futura, especialmente en grupos vulnerados.

Para Lens (*s.f.*), la perspectiva temporal futura tiene la ventaja de favorecer la esperanza en progresar y de tener logros que alcanzar, aunque puede tener la desventaja de que la persona olvide el disfrute del presente. Es importante entonces, comprender que tener metas a futuro no significa que el presente esté exento de gratificaciones. Vivir un presente satisfactorio con perspectiva esperanzada de futuro, es ser competente en términos de temporalidad, conduciendo a lo que Lens llama integración temporal. La manera en cómo el futuro es integrado al espacio vital presente es el resultado del establecimiento de metas motivacionales; la perspectiva futura se fortalece si las metas son realizables y más que todo si son motivadas intrínsecamente. Si las metas son intrínsecamente motivadas, la persona enfrenta sus tareas con más esfuerzo y mayor persistencia. Con lo importante que es la perspectiva temporal futura, el autor plantea, sin embargo, que es más desmotivador tener sólo metas extrínsecas que no tener perspectiva temporal futura. Este autor aclara que aunque algo sea extrínsecamente motivado, si favorece las necesidades de autonomía, competencia y eficacia, puede transformarse la motivación en intrínseca.

Por su parte, la perspectiva temporal presente puede ser fatalista o hedonista, teniendo ambas efectos negativos a nivel motivacional y de aprendizaje. Si es hedonista, la persona se centra en la novedad, la búsqueda de estímulos y sensaciones, prefiere las gratificaciones inmediatas a las más lejanas, que pueden ser más relevantes; hay mayor impulsividad y menos análisis de costo-beneficio de las diversas situaciones. Si es fatalista, hay desesperanza y falta de sentido de control sobre eventos futuros, lo que lleva a la desmotivación; el fatalismo se asocia positivamente con la procrastinación y negativamente con la creencias que tienen las personas con respecto a su capacidad para hacer frente a retos vitales. Las personas en quienes domina una perspectiva temporal presente fatalista, creen que el futuro está predestinado y no se ven como agentes de su propio desarrollo. El fatalismo puede reflejar una inmovilización por desesperanza, por asumir que no se tiene ningún control o por no haber tenido las oportunidades para experimentar el sentido de ser capaces y competentes. Las personas en quienes domina una perspectiva temporal presente tienen mayor inclinación al establecimiento de metas y adopción de conductas que satisfacen los deseos inmediatos; esto puede disminuir la ansiedad, aunque también dificulta el planeamiento de una ruta de vida realista, y aumenta la probabilidad de resultados negativos, tales como abuso de sustancias o fracaso escolar (Pavelková y Havlíčková, 2013; Herrera y Lens, 2012).

Las siguientes expresiones utilizadas por McCabe & Barnett (2000), citados por del Río-González & Herrera (2006), ilustran las perspectivas temporales. Algunas expresiones que reflejan una perspectiva temporal presente son:

“No vale la pena preocuparme por el futuro, porque no hay nada que yo pueda hacer al respecto”.

“Uno no puede realmente hacer planes para el futuro, porque la vida cambia demasiado”.

“No hay razón para pensar en el futuro antes de que llegue”.

“Estoy demasiado ocupado con mi vida diaria como para ponerme a pensar en el futuro”.

En contraste, son reflejo de una perspectiva temporal futura las afirmaciones:

“Cuando quiero lograr algo me planteo metas y pienso cómo alcanzarlas”.

“Con frecuencia hago cosas para alcanzar resultados que veré sólo en el futuro”.

“Las cosas que hago en el presente me ayudan a prepararme para el futuro que quiero”.

“Cuando tengo que tomar una decisión, pienso en lo que he hecho antes y cómo me ha resultado”.

Lo ideal para el desarrollo es una temporalidad balanceada que integre el pasado, el presente y el futuro. Elzbieta Tarkowska, cronosocióloga (citada por Bauman, 2010, p. 229), utiliza el concepto de los “seres humanos sincrónicos”, que viven sólo en el presente y no prestan atención a las experiencias pasadas ni a las consecuencias futuras de sus actos, dando como posibles resultados pobres vínculos con las demás personas y un ritmo que no favorece la perseverancia.

Bertman (1998) también insiste en los peligros de la alta velocidad que promueve la cultura dominante, e indica que como tomadores de decisiones que somos los seres humanos, tenemos que analizar los efectos de centrarnos en el presente. A pesar de esto, expone que uno de los efectos positivos de la cultura que él describe como *ahorista* es que evita permanecer atados al pasado o estar abrumados por la ansiedad del futuro, recomendando entonces un balance entre temporalidades, ya que si no se le da importancia al pasado, se pueden desaprovechar las experiencias y lecciones aprendidas, y si no se toma conciencia del futuro, no se ven con claridad las consecuencias de las elecciones que se hacen. Estos conocimientos sobre perspectivas del tiempo y sus implicaciones para el desarrollo, deben unirse a otros elementos de trascendencia en los procesos evolutivos.

Un elemento importante para el desarrollo durante la juventud es lograr un sentido integrado de sí misma o sí mismo. Un estudioso del desarrollo humano que ha hecho aportes muy valiosos con respecto a este tema es Elkind (1998), quien ha observado dos vías para la definición de la identidad: la que se logra mediante una integración y la que, en lugar de ser propia, es más bien una sustitución de valores, percepciones y sentimientos de las o los demás. Enfatiza en que en la convivencia es indispensable reconocer las opiniones de las otras personas, pero sin incorporarlas acríticamente como propias. Asimismo, plantea que cuando se logra tener un sentido integrado de sí misma o sí mismo, se alcanza una unidad coherente, que beneficia tanto a la persona como a la sociedad, porque refuerza el sentido de valía, el respeto propio y el respeto hacia otras y otros. Esto tiene un efecto adicional de mucha importancia, y es que la

persona con un sentido de identidad integrado visualiza diferentes situaciones no sólo desde su perspectiva, sino desde otras visiones, lo cual favorece la empatía, evita conflictos innecesarios y tratos abusivos, y mejora la capacidad para enfrentar adversidades. De esta forma, cuando se presentan situaciones retos o estresantes, un sentido integrado de sí misma o sí mismo favorece que se tengan actitudes que llevan a un afrontamiento realista y efectivo, que atiende la satisfacción de las propias necesidades, así como la contribución a la sociedad e incluye aceptación de los propios errores, ya que lo deseable es un sentido integrado, mas no grandioso, de sí. Una ventaja más de un sentido personal integrado, estrechamente vinculada con las perspectivas temporales, es que la identidad desarrollada por medio de la integración conduce a mayor disposición a posponer la gratificación inmediata y a visualizar el futuro. De acuerdo con Elkind (1998), y en concordancia con algunos de los autores mencionados, el riesgo de no tener visión de futuro es mayor si la persona o el grupo tienen menos oportunidades, o si es un reflejo de la impotencia que genera el creer que no hay nada que se puede hacer ante los problemas; también resalta la importancia de un balance entre las gratificaciones del presente y las metas a largo plazo.

Cabe mencionar a un autor quien ha hecho estudios longitudinales acerca de las vías más saludables para el desarrollo de las personas a lo largo de sus vidas. Se trata de Vaillant (2000) cuya tesis principal es que no son los eventos inesperados o aislados los que más afectan el curso del desarrollo humano: lo que afecta la adaptación y limita el bienestar son la calidad de las interacciones continuas y nuestra elección de mecanismos adaptativos, siendo la anticipación y el altruismo los mecanismos que más benefician a las personas y a la sociedad en su conjunto. Estos mecanismos son más difíciles de elegir bajo una concepción *presentista* del tiempo, y se fortalecen si hay integración temporal.

Metodología

Con base en la teoría expuesta sobre la importancia para el desarrollo durante la adolescencia y la adultez temprana de la integración temporal y la perspectiva de futuro, intervenciones desde nuestra disciplina pueden centrarse en la satisfacción de dos necesidades principales que se derivan: En primer lugar, debido a las condiciones excluyentes y de cambios vertiginosos en la sociedad, se requiere reforzar la capacidad de personas y grupos para enfrentar la incertidumbre. También se requiere fortalecer la integración temporal, que permita identificar los aprendizajes que pueden obtenerse del pasado, atendiendo lo que se tiene que hacer en el aquí y el ahora con miras a las metas futuras, sin que se trate de dejar de disfrutar el presente.

Para definir algunas recomendaciones para la satisfacción de estas necesidades, se consideró esencial consultar a profesionales en Orientación que trabajan o han trabajado con personas jóvenes, de forma que se pudiera aprovechar su experiencia, a la luz de lo que surge de la teoría sobre la vivencia de la temporalidad y las repercusiones que tiene en el desarrollo durante la adolescencia y la adultez joven. Se envió un cuestionario con tres preguntas abiertas de respuesta corta a 30 profesionales, a quienes se les expuso el propósito del trabajo y la voluntariedad de

la participación; se recibieron 12 respuestas anónimas. Se solicitó indicar acciones o estrategias utilizadas para apoyar a las personas jóvenes a:

1. Enfrentar la incertidumbre que puede producir el futuro.
2. Tomar conciencia de las consecuencias futuras de las elecciones del presente.
3. Disfrutar el presente sin descuidar el establecimiento de metas a largo plazo.

Las respuestas de todas las personas participantes se agruparon por pregunta y se presentan sintetizadas a continuación.

Aportes de las profesionales y los profesionales en Orientación

La manera en cómo se concibe el tiempo en la actualidad es un tema de interés para la Orientación, por tener implicaciones para el bienestar de la población, particularmente de la juventud. Aunque se presentan diferencias entre personas de acuerdo con características propias, experiencias de vida, clase social y factores socioeconómicos, en estos momentos, hay un incremento de las prácticas *presentistas*, producto de la velocidad de los cambios, así como de lo incierto que perciben el futuro las y los jóvenes, sobre todo aquellos que se encuentran en situaciones más desventajosas. Las acciones o estrategias reportadas por las y los profesionales que respondieron el cuestionario se han utilizado tanto en el trabajo individual, como en pequeños grupos y en orientación colectiva. En el caso de participantes que trabajan en instituciones educativas, que son la mayoría, las temáticas también se tratan con el personal docente y las madres y los padres que reciben asesoría por parte de profesionales en Orientación.

1. Para el enfrentamiento de la incertidumbre que puede producir el futuro, las personas que respondieron reportaron acciones y estrategias dirigidas al incremento de la motivación interna y la identificación de fortalezas:
 - Retomar fortalezas que las y los orientados han mostrado en situaciones anteriores.
 - Concretar formas de alcanzar lo que se desea.
 - Reconocer lo que ya se está realizando para el logro de metas.
 - Desarrollar habilidades para la inclusión e inserción laboral.
 - Implementar procesos de Orientación vocacional.

- Explorar temores y cómo se enfrentan.
 - Retomar aspectos positivos del estrés, por ejemplo, que puede activar en la persona la consecución de metas y la identificación de recursos personales y externos.
 - Favorecer la disposición a asumir responsabilidad por los propios actos y las consecuencias de las propias decisiones.
 - Identificar los aprendizajes producto de experiencias vividas.
2. Para favorecer la toma de conciencia de las consecuencias futuras de las elecciones del presente, las personas que respondieron reportan acciones y estrategias relacionadas con la aplicación de procesos de toma de decisiones:
- Poner en práctica estrategias para la obtención de información relevante.
 - Valoración de las oportunidades que ofrece el medio.
 - Favorecer el establecimiento de metas, viables y específicas, diferenciando el corto, mediano y largo plazo.
 - Ofrecer múltiples oportunidades para el análisis de la relación entre actos y consecuencias.
 - Apoyar en la construcción de proyectos de vida.
 - Transmitir una visión del logro de metas como una secuencia de pequeños pasos.
 - Ante metas o desafíos, definir variedad de alternativas, sin centrarse en una sola.
 - Identificar situaciones concretas en las que es posible que las personas ejerzan control sobre aspectos de sus vidas que no dependen de las circunstancias o el azar.
 - Determinar la relación entre metas futuras y acciones presentes.
 - Asesorar a las familias y personal docente para la implementación de un estilo educativo democrático que favorezca la responsabilidad y la aplicación de consecuencias razonables.
3. Para el fomento del disfrute del presente sin descuidar el establecimiento de metas a largo plazo, las personas que respondieron reportan acciones y estrategias dirigidas a brindar oportunidades para el desarrollo integral y para clarificar los valores y principios que guían la propia vida.

- Favorecer la clarificación del sentido de vida, ya que permite integrar pasado, presente y futuro.
- Reconocer que lo cotidiano y lo futuro no son mutuamente excluyentes.
- Discutir directamente la importancia de vivir intensamente el presente, a la vez que se trabaja por las metas elegidas.
- Partir de las potencialidades y fortalezas y no de las carencias.
- Ofrecer oportunidades para el desarrollo de habilidades y talentos en diferentes facetas.
- Promover la motivación intrínseca, ya que este tipo de motivación conduce al disfrute del presente sin perder la visión de futuro.
- Reflexionar sobre lo que cada cual define como el camino correcto y la satisfacción de recorrer este camino.
- Reforzar el gusto por actividades específicas y por la vida en general.
- Aumentar el acceso al logro.
- Reforzar el gusto por actividades específicas y la vida en general.

Estos aportes de las personas profesionales en Orientación que compartieron sus respuestas reiteran que siguen teniendo vigencia los procesos del desarrollo humano, a saber, el autoconocimiento, el conocimiento del medio, la toma de decisiones y el planeamiento para la vida.

Conclusiones

La Orientación como disciplina de las Ciencias de la Educación, está llamada a contribuir con la formación para vivir en una sociedad en la que los cambios y la incertidumbre son una constante. También está llamada a tomar en cuenta que aunque las y los jóvenes tengan experiencias vitales parecidas, lo hacen en condiciones diferentes (Carbajal, 2012). El caso de las perspectivas temporales es un ejemplo específico de un cambio cultural ante el que se requieren respuestas oportunas e innovadoras.

La perspectiva temporal presente conlleva resultados negativos a nivel motivacional y de aprendizaje; favorece la desesperanza y las gratificaciones inmediatas, en detrimento del logro de metas a corto, mediano y largo plazo. En contraste, una perspectiva temporal futura facilita la planificación, la auto-regulación y la anticipación de metas. Lo ideal para el desarrollo es una

perspectiva que integre el pasado, el presente y el futuro; puede decirse que se trata de construir el presente, con base en las experiencias y conocimientos adquiridos en el pasado y con perspectiva de futuro. Es deseable que se promueva una vivencia intensa del presente, sin caer en la visión limitada de la cultura *ahorista*, apoyando a las orientadas y los orientados en la definición de la relación entre las tareas presentes y las metas futuras, lo que es pertinente en todos los ámbitos, no sólo el educativo, y en lo que aplica la premisa de Bauman (2009), de que la vida es una obra de arte y el arte de vivir consiste en plantearse objetivos difíciles de alcanzar, en un contexto con pocas certezas y mediante un esfuerzo prolongado.

Para el fomento de la perspectiva temporal futura y de una integración temporal, hay múltiples acciones y estrategias que se pueden incorporar a los diversos proyectos, sean éstos con propósitos de prevención, de desarrollo o de intervención social. Son varios los elementos que les distinguen como aportes de la Orientación al desarrollo humano.

Uno de ellos es la intervención para garantizar que el acceso a las oportunidades para el desarrollo de habilidades y talentos en las diferentes facetas de la vida humana estén al alcance de todas las personas, debido a lo que se ha mencionado repetidamente de que la pobreza y otras condiciones desfavorables son limitantes. Claro está que la provisión de oportunidades debe ir acompañada de la responsabilidad que cada quien asume con respecto a sus deberes.

Otro elemento identitario de las intervenciones de Orientación, es el énfasis en las fortalezas individuales y grupales y su aplicabilidad en nuevas situaciones. Aquí se ubica la importancia del reconocimiento de todo lo que ya se está realizando para el logro de metas y su visualización como una secuencia de pequeños pasos. Una fortaleza con efectos positivos en diversos ámbitos es la convicción propia como motivador para la acción, en contraposición a las presiones externas; la motivación interna conduce al disfrute del presente sin perder la visión de futuro.

También deben aplicarse los procesos del desarrollo humano, en este caso a las perspectivas de la temporalidad. Así, profundizar en el auto-conocimiento permite explorar temores y formas de enfrentarlos, identificar aprendizajes construidos en experiencias anteriores y diferenciar las áreas en las que se puede tener control de las que dependen de las circunstancias o el azar. Para incrementar las condiciones para un desarrollo constructivo y satisfactorio, se requiere conocer en profundidad el medio para poder definir cuáles de sus características son favorecedoras y cuáles perjudiciales, así como los recursos externos de los que se dispone. Sólo con base en el conocimiento propio y del medio es posible concretar las alternativas para el alcance de metas viables y específicas. Aquí cobran especial importancia la disposición para asumir responsabilidad por las consecuencias de las decisiones que se toman y la determinación de la relación entre metas futuras y acciones presentes. El planeamiento para la vida es sustentado por estos procesos, que en constante interacción favorecen la clarificación del sentido de vida y en los que los valores libremente elegidos son guías indispensables. Desde el punto de vista de las perspectivas del tiempo, un sentido claro permite integrar pasado, presente y futuro.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Agradecimientos

Este trabajo se llevó a cabo con el apoyo de:

- Licda. Sonia Parrales Rodríguez, quien facilitó la recolección de información.
- Las y los profesionales en Orientación, cuyas experiencias y visiones pasaron a constituir el apartado sobre el papel de la disciplina en lo relacionado a la vivencia de la temporalidad en la época actual.
- El “Semillero” de la Sección de Orientación de la Escuela de Orientación y Educación Especial, bajo la coordinación de la Dra. Flor Jiménez Segura.

Referencias

- Alberts, Amy; Elkind, David & Ginsberg, Stephen (2007) The Personal Fable and Risk-Taking in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. (36), pp. 71-76.
- Araújo, Ana María (2011) *Acerca del tiempo y desde los espacios inciertos de la hipermodernidad: la Sociología Clínica*. Ponencia presentada en Jornadas de Adolescencia 2011. Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Bauman, Zygmunt (2010) *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Madrid: Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2009) *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós.
- Bertman, Stephen (1998) *Hyperculture. The Human Cost of Speed*. Connecticut: Praeger Publishers.
- Carbajal, Miguel (2012) *Desafíos de la educación: el papel de la orientación educativa y vocacional*. En: Trías, D., Cuadro, A. (Comp.), *Psicología Educativa*. Aportes para el cambio educativo. Montevideo: Magro.
- de Bilde, Jerissa; Vansteenkiste, Maarten & Lens, Willy (2011) Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction Vol 21*, pp. 332-344.
- del Río-González, Ana M^a & Herrera Aura N. (2006) Desarrollo de un instrumento para evaluar perspectiva de tiempo futuro en adolescentes. *Avances en Medición*. Vol. 4, (1), pp. 47-60.
- de Volder, M. L. & Lens, Willy (1982) Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 42 (3), 566-571.
- Elkind, David (1998) *All Grown-Up and No Place To Go. Teenagers in Crisis*. Massachusetts: Addison-Wesley.

- Evans, Victoria (1994) Percepción del riesgo y noción del tiempo. *Desastres y Sociedad*, (3), pp. 1-12.
- Fernandes, Viviane & Ferreira Freitas, Ricardo (2010) *Vida a Crédito: Consumo, Prazer e Dívidas. A Publicidade de Cartões de Crédito na Construção de um Imaginário Consumista*. Rio de Janeiro: V ENEC - Encontro Nacional de Estudos do Consumo/ I Encontro Luso-Brasileiro de Estudos do Consumo Tendências e ideologias do consumo no mundo contemporâneo.
- Gallego, M^a Jesús & Martínez, Raúl (2003) Una situación de los jóvenes. *Intervención Psicosocial*. Vol. 12 (2). pp. 135-142
- García Canclini, Néstor (2008) Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿Serán el presente? *Pensamiento Iberoamericano* (3), pp. 3-16.
- García, Dignora (2001) Posmodernidad: Desafíos de la Educación. *Anuario Pedagógico 2001*. Centro Cultural Poveda. pp. 71-79.
- Gutiérrez, Ana Lucía (2007) Educación y trabajo en jóvenes costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Educativas en Educación*. Vol 7. (2), pp.- 1-33.
- Herrera, Dora & Lens, Willy (2012) Intervención educativa para reducir la deserción e incrementar la motivación en colegios públicos de San José de Costa Rica. *Revista de Psicología-Universidad Viña del Mar*. Vol. 2 (1), pp. 8-29.
- Kirkpatrick, Mónica J. & Mollborn Stefanie (2009) Growing Up Faster, Feeling Older. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 72. (1), pp. 39-60.
- Kliksberg, Bernardo (2014) *¿Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad? Una perspectiva internacional*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (2003) Proyectos, incertidumbre y futuro en el período juvenil. *Archivos Argentinos de Pediatría*. Vol. 101. (6), pp. 495-500.
- Laghi, Fiorenzo; D'Alessio, Maria; Pallini, Susanna & Baiocco, Roberto (2009) Attachment Representations and Time Perspective in Adolescence. *Social Indicators Research*. Vol. 90. (2), pp. 181-194.
- Lens, Willy (s.f.) *Striving for the Future and Enjoying the Present: Motivational Effects of Future Time Perspectives*.
- Luyckx, Koen; Lens, Willy; Smits, Ilse & Goossens, Luc (2010) Time Perspective and Identity Formation: Short-Term Longitudinal Dynamics in College Students. *International Journal of Behavior Development*. Vol. 34 (3), pp. 238-247.
- Martínez, Patricia (2004) Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Vol. XXII, pp. 217-252.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Mingote, Carlos & Requena, Miguel (2008) *El malestar de los jóvenes. Contextos, Raíces y experiencias*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Muñoz, Antonio. (2008). *El tiempo subjetivo de los jóvenes: Hacia un régimen de la inmediatez*. En: Carlos Mingote y Miguel Requena (Editores) (2008) *El malestar de los jóvenes. Contextos, Raíces y experiencias*. España: Ediciones Díaz de Santos. pp. 67-98.
- Omar, Alicia. (2006). La perspectiva de futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes. *Revista Psicodebate 7: Psicología, Cultura y Sociedad*, pp. 141-154.
- Pavelková, Isabella & Havlíčková, Radka. (2013). Perspective orientation and time dimension in student motivation. *Journal of Education Culture and Society*, (1), pp. 177-189.
- Tierno, Bernabé. (1998). *Abiertos a la esperanza. Los valores de una juventud comprometida*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Vaillant, George. (2000). *Adaptation to Life*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Desarrollo de competencias laborales genéricas en estudiantes de la Escuela de Ingeniería Eléctrica Universidad de Costa Rica y su abordaje desde la Orientación

Licda. Vanessa Barquero Barboza
Lic. Mauricio Javier Navarro Bulgarelli

Resumen. La ponencia que se presenta a continuación reúne los principales aportes de una investigación que se dio desde la Orientación vocacional ocupacional de la escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica¹. Su diseño de investigación fue mixto de dos etapas por derivación, con una primera etapa cuantitativa, cuyos resultados fueron profundizados a etapa cualitativa; siendo su metodología uno de los principales aportes del estudio a nuestra disciplina. Como problema de investigación se presenta: ¿Cuáles son las competencias laborales genéricas que necesita el grupo de estudiantes de Ingeniería Eléctrica según las demandas de los entes empleadores, que a su vez se pueden favorecer desde la Orientación? Entre sus resultados más importantes se destacan algunas competencias laborales genéricas importantes para los entes empleadores de Ingenieros eléctricos y necesarias de formar en los estudiantes de Ingeniería Eléctrica, así como posibles de favorecer desde Orientación, resaltando: trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, toma de decisiones oportunas.

Palabras claves. Competencias laborales genéricas, desarrollo profesional, orientación vocacional ocupacional, enfoque de investigación mixto de dos etapas por derivación.

Introducción

En la actualidad los entes empleadores demandan a la persona profesional conocimientos propios de su carrera así como el dominio de competencias laborales genéricas, las cuales pueden ser desarrolladas por la formación universitaria.

Éstas fueron definidas por el grupo investigador como la conformación de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en el trabajo, siendo las actitudes, los conocimientos y las destrezas, aquellas que permiten desarrollar exitosamente las tareas en el medio laboral y, a su vez, se necesitan para satisfacer los niveles de rendimiento exigidos en varias profesiones.

¹ Esta ponencia es presentada con la autorización de las personas autoras del trabajo: Barquero, V., Espinoza, E., Monge, J., Navarro, M. y Valerio, O. (2010) *Desarrollo de competencias laborales genéricas en estudiantes de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Costa Rica y su abordaje desde la Orientación*. Seminario de Graduación de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Universidad de Costa Rica. Sede Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica.

Ante esta realidad, para dar respuesta desde nuestra profesión se planteó la siguiente interrogante. ¿Cuáles son las competencias laborales genéricas que necesita el grupo de estudiantes de Ingeniería Eléctrica según las demandas de los entes empleadores, que a su vez se pueden favorecerse desde la Orientación?

Por ello se propuso el siguiente objetivo general en la investigación:

- Identificar las competencias laborales genéricas de acuerdo con las demandas de los entes empleadores que necesita desarrollar el grupo de estudiantes de la Escuela de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Costa Rica.

La población de este estudio estuvo constituida por tres muestras, el estudiantado de la Escuela de Ingeniería Eléctrica de la UCR, el personal docente de esa escuela y representantes de entes empleadores de profesionales en Ingeniería Eléctrica.

La investigación se realizó desde el enfoque mixto con diseño de dos etapas. En la primera etapa (cuantitativa) se aplicaron cuestionarios acordes con cada una de las tres muestras y en la segunda (cualitativa) a partir de cada muestra se realizaron grupos focales.

Como resultado se identificaron las competencias laborales genéricas menos presentes en la formación de la escuela de Ingeniería Eléctrica según opinión de estudiantes y docentes y, a la vez, con mayor importancia para los representantes de entes empleadores, siendo así: trabajo en equipo, toma de decisiones oportunas, iniciativa y autonomía, integridad, orientación al cliente, y planificación y gestión del tiempo, liderazgo y comunicación.

Considerando a la Orientación como una disciplina de las Ciencias de la Educación que interviene en el área vocacional-ocupacional de las personas; se eligieron cuatro de esas competencias y se conformó una propuesta desde la Orientación para desarrollarlas a partir de la formación universitaria en el grupo de estudiantes de la escuela de Ingeniería Eléctrica de la UCR, por medio de una guía didáctica para el personal docente y un taller para la población estudiantil.

Marco teórico

La relación existente entre las organizaciones y la carrera profesional, Salvador y Peiró (1986) considera que la persona al ingresar y permanecer en una organización tenderá a perseguir sus propios fines, mientras la organización procurará desarrollar a las personas con el fin de conseguir una mayor eficacia en su desempeño, pero con miras a alcanzar los objetivos de dicha entidad.

Estas dos tendencias pueden crear una situación de integración elevada entre la persona y la organización, si los fines de la primera y los objetivos de la segunda son congruentes, y si las expectativas de la organización sobre esa persona son similares a las que ésta última busca desarrollar en la organización.

Ahora bien, entendiendo la compleja relación existente entre el desarrollo personal y laboral y el papel que juega el trabajo para la persona adulta, es importante destacar que también el desarrollo profesional es parte de las necesidades de las personas trabajadoras y que puede ser favorecido desde la orientación vocacional; por ende, lo anterior se considera como desarrollo profesional.

Imbernón (1994), citado por Mata (2003), define el desarrollo profesional como un proceso que se da en tres estadios básicos, de los cuales el primero es la *formalización básica y socialización profesional*: se caracteriza por la formación inicial en las organizaciones o instituciones pertenecientes al medio laboral. Esta etapa permite a la persona encontrarse poco a poco con la realidad del trabajo, pasando por conocimientos adquiridos en el estudio y en confrontación con su rol laboral y profesional. Posteriormente, la persona pasa por una etapa de *iniciación profesional y socialización de la práctica*, la cual se ubica en los primeros años de ejercicio de la profesión u oficio, donde empieza a adquirir aprendizajes significativos de las primeras experiencias de trabajo, así como un proceso de socialización, todo esto dentro de un rol profesional.

Por último, Mata (2003) describe a la última etapa del desarrollo profesional expuesta por el anterior autor como la *etapa del perfeccionamiento*, en la cual se destacan las actividades de formación permanente, ya que la práctica exige una actitud de constante aprendizaje, que contribuya al desarrollo de la capacidad de innovación.

De tal manera que, para Imbernón (1994), el desarrollo profesional lleva implícito un orden cronológico, que se inicia al introducirse en el medio laboral, al ejercer interactuando en éste y al perfeccionar la práctica.

Desde el enfoque de competencias, éstas pueden adquirirse en cualquiera de las etapas del desarrollo profesional expuestas por Imbernón (1994), y uno de los medios para adquirirlas serían los servicios de Orientación.

Así, Rodríguez (1998, p. 95) concuerda al señalar que “el orientador y el educador podrán programar acciones dirigidas a ayudar a las personas jóvenes (y a los menos jóvenes) a adquirir y concienciar toda una serie de conocimientos, destrezas y actitudes asociados al dominio del contexto laboral y a la autodirección del proyecto profesional y de vida”, con la finalidad de que la persona adquiera más competencias que le sean útiles en su vida cotidiana, académica y laboral. Por lo que la orientación vocacional, puede apoyar la formación en competencias genéricas y el proceso de desarrollo profesional de la persona adulta, esto mediante diferentes estrategias y fundamentos.

Según la SERCAP (2008), el término de “competencias” surge de las disciplinas de la Economía y de la Administración, con el fin de describir la necesidad de “crear mejores destrezas en los individuos de manera que así participen de la actividad productiva”.

Por ende, estos esfuerzos que se fueron presentando en los países industrializados, y sobre todo en la parte de la economía, contribuyeron a que se consolidara todo un marco conceptual sobre lo que se entendería por competencia.

Existen diversas definiciones acerca del concepto de competencia. Por ejemplo, se puede mencionar a Bazdresch (1998), citado por Rodríguez y Salazar (2007), quien destaca que la competencia es algo más que una habilidad, es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad. Además, resalta que las competencias suponen cultivar cualidades humanas para adquirir, por ejemplo, capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas.

Por otra parte, Verdugo y Moreno (1998), citados por Rodríguez (1999), señalan que la competencia se evidencia situacionalmente en íntima relación con un contexto, y por lo general es evaluada por algún agente social del entorno; es así como la persona, para que su actuación sea competente, ha de ponerlas en juego en la situación específica. Se sugiere además que las habilidades están vinculadas a una estructura, la cual implica que para el logro de una competencia determinada se debe involucrar, más que una habilidad específica, una estructura de habilidades.

Según Zabalú y Arnaú, citados por CEUTA (2007), una competencia es una capacidad o habilidad necesaria para realizar una tarea de forma eficaz en un contexto determinado. Para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos de manera interrelacionada.

Se puede decir, que las competencias son un conjunto de habilidades que la persona tiene o puede llegar a adquirir por medio de un proceso formativo o de la misma experiencia cotidiana, que se pueden aplicar en un contexto determinado como por ejemplo el laboral.

Por su parte Rodríguez (2007) resalta tres características de las competencias: que cada competencia tiene un determinado número de niveles que reflejan *conductas observables*, no juicios de valor; que todas las competencias se pueden *desarrollar*, pasar de un nivel menor a otro mayor, aunque no de una manera tan inmediata como recibir un curso de formación (el desarrollo requiere experiencia práctica) y que todos los puestos llevan asociados un *perfil* de competencias, que no es más que un inventario de las mismas, junto con los niveles exigibles de cada una de ellas.

La Alcaldía Mayor de Bogotá (1999) resalta que el concepto de competencia laboral surge de la necesidad de valorar no sólo el conjunto de los conocimientos apropiados (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por una persona, sino de apreciar su capacidad de emplearlas para responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo. Igualmente, implica una mirada a las condiciones de la persona y disposiciones con las que actúa, es decir, al componente actitudinal y valorativo (saber ser) que incide sobre los resultados de la acción.

Por su parte, Rodríguez (2007) define la competencia laboral como simple descripción de algo que debe ser capaz de hacer una persona que trabaje en un área laboral concreta, puede ser una acción, conducta o resultado que la persona en cuestión pueda realizar. Trata más bien de un punto de vista alternativo respecto del concepto de competencia, al considerar que el conocimiento, la

comprensión de la situación, el discernimiento, la discriminación y la acción inteligente subyacen en la actuación y en la competencia; en otras palabras, supone transferencia, respuesta a situaciones nuevas, valores humanos puestos en práctica, conocimiento técnico inteligente y desarrollo de las habilidades que sustentan su logro, lo que podría ser un “conocimiento técnico inteligente”.

Ducci (1997) señala que la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también, y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia; esto en situaciones concretas de trabajo.

Por otra parte, las competencias genéricas fueron definidas por Mertens (1974, p. 84), citado por Vargas (2004) como “el conocimiento, capacidades y habilidades de un tipo tal que contribuyen a un grupo abierto de actividades laborales. Su contribución puede ubicarse en: a) aptitud para un amplio número de posiciones y funciones, alternativamente o en forma simultánea; y b) aptitud para manejar cambios en el curso de la vida laboral”.

Este autor señala, además, que las competencias clave facilitan la adaptación del trabajador ante los cambios, ya sea en las tecnologías utilizadas, la organización del trabajo o para asumir nuevas responsabilidades que requieran el desarrollo de habilidades específicas. Poseen una conexión fuerte con características de tipo personal y social, y tienen que ver, por ejemplo, con habilidades de comunicación, capacidad para trabajar en equipo, comprensión de sistemas y metodologías de trabajo con tecnologías informáticas.

Por una parte, este grupo de competencias incluye la capacidad para actualizar permanentemente los conocimientos y habilidades que permitan mantenerse al tanto de los continuos y rápidos cambios. Este mismo autor menciona a CONOCER (2002), quienes definen competencias genéricas como: “comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de la actividad productiva” (CONOCER, 2002 citado por Vargas, 2004 p. 84).

Para efectos de este estudio, otra definición importante de competencias laborales genéricas es la que brinda el proyecto Tunning, realizado por Benitone et al. (2007), debido a que fue elaborado en un contexto latinoamericano. Este proyecto entiende las competencias laborales genéricas como aquellas que pueden generarse en cualquier titulación y que son importantes para ciertos grupos sociales.

Como se puede notar, los autores mencionados concuerdan en que las competencias genéricas o claves son aquellas que resultan importantes de desarrollar para un gran número de ocupaciones, y que no dependen directamente del puesto laboral, sino más bien del ejercicio de diversas áreas de profesionales.

Las empresas u organizaciones esperan que las personas empleadas puedan llevar a cabo, con la mayor eficacia, las tareas que el puesto les exige, asumiendo que su formación universitaria le ha otorgado las herramientas necesarias para ello. Sin embargo, si los planes de las carreras están

basados en contenidos y no en la formación de competencias laborales, los títulos académicos no garantizan la adquisición de tales habilidades o destrezas.

En lo que respecta a la carrera de Ingeniería Eléctrica en la Universidad de Costa Rica y las competencias laborales, se espera que en los próximos años su plan de estudios sea nuevamente reacreditado por la *Canadian Engineering Accreditation Board (CEAB)*, partiendo de un enfoque de competencias laborales, por lo que la escuela de Ingeniería Eléctrica ya se encuentra iniciando un proceso de capacitación y reflexión para el cambio, y cumplir así con los estándares que actualmente el mundo laboral le está solicitando a las personas profesionales de la Ingeniería Eléctrica.

Lo anterior hace que sea indispensable revisar la formación en competencias desde el ámbito universitario. Además, es pertinente realizar un nexo con respecto a la Orientación vocacional y las competencias laborales genéricas, con el propósito de visualizar cómo, desde esta disciplina, se puede llegar a abordar dicha temática de gran importancia para el mercado laboral.

Marco metodológico

En este estudio se utiliza el enfoque mixto con diseño de dos etapas, que de acuerdo a Dankhe (1989) citado por Hernández, Fernández y Baptista (2006) “dentro de la misma investigación primero se aplica un enfoque y luego el otro (cuantitativo o cualitativo), de manera relativamente independiente. Uno procede al otro y los resultados se presentan de manera independiente o en un solo reporte” (p. 117).

Asimismo Hernández et al. (2006) dentro de esta categoría establecen los diseños vinculados o modelo de dos etapas por derivación, o sea, que la aplicación de una etapa conduce a la otra, una de las etapas (cuantitativa o cualitativa) se construye sobre la otra. Los autores afirman que el uso de este tipo de diseño conlleva a ampliar el entendimiento de un resultado.

El estudio se realizó con un diseño de dos etapas por derivación, en donde la primera etapa se fundamenta en los principios y técnicas del enfoque cuantitativo, con el propósito de determinar la importancia, según la opinión de entes empleadores, de un listado de competencias laborales genéricas para el desempeño de las personas profesionales en Ingeniería Eléctrica; asimismo determinar la presencia que tienen estas competencias en la formación que brinda la escuela de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Costa Rica según la opinión de docentes y estudiantes.

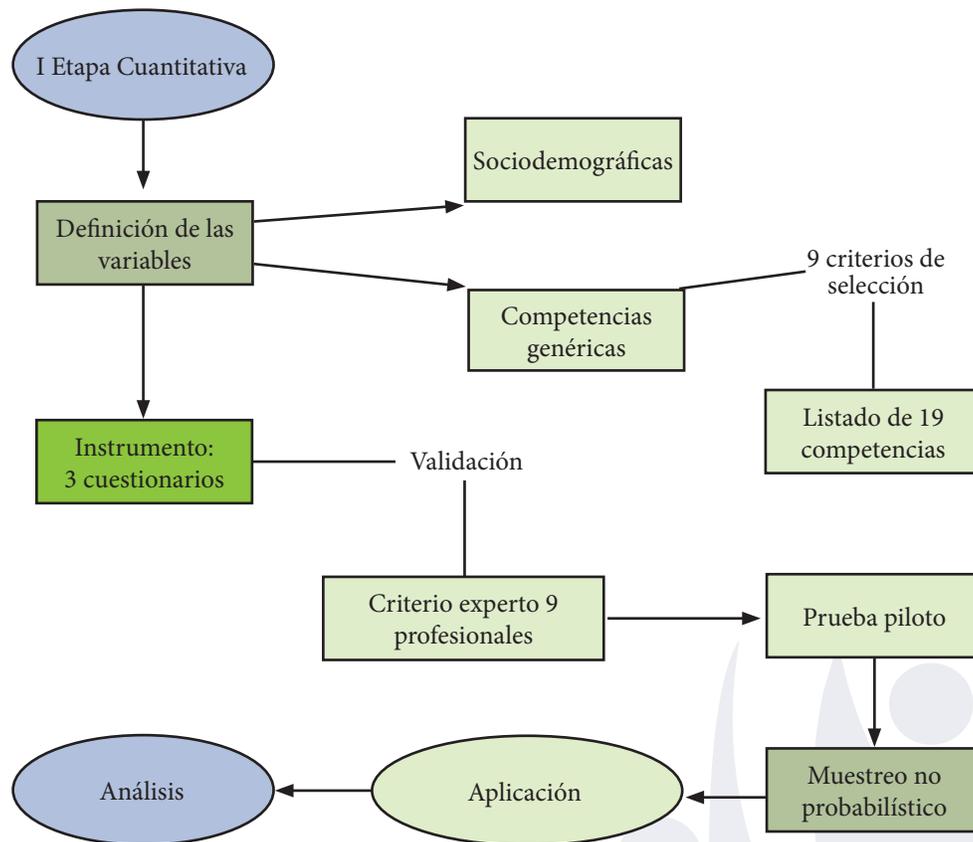
La segunda etapa tiene su fundamento en el enfoque cualitativo y por lo tanto en ella se utilizan técnicas propias de dicho enfoque, con el fin de profundizar en aquellas competencias laborales genéricas que fueron determinadas como más importantes para los entes empleadores de profesionales de Ingeniería Eléctrica y que se encuentran menos presentes en la formación que brinda la Escuela de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Costa Rica (UCR) en la primera etapa (cuantitativa). Por lo que la etapa cuantitativa deriva a la cualitativa, tal como lo explican anteriormente los autores.

El alcance de la investigación es descriptivo por cuanto permite “especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (Dankhe (1989) citado por Hernández, et al. 2006, p. 117).

Para Hernández et al. (2006), los estudios de alcance descriptivo pretenden medir (si son cuantitativos) o recolectar (si son cualitativos) información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a los que se refiere.

En este caso, se pretendió tanto medir como recolectar información sobre la importancia que otorgan los entes empleadores y la presencia en la formación de la carrera de Ingeniería Eléctrica de la UCR según los docentes y el grupo de estudiantes, de la variable de las competencias laborales genéricas.

A continuación se presenta el esquema resumen de la etapa cuantitativa:



Con respecto a los 9 criterios de selección de la competencia, el grupo investigador escogió los siguientes. Que la competencia:

1. Se pueda desarrollar mediante la formación, o bien, mediante la experiencia cotidiana.
2. Esté asociada a una movilización de recursos (saberes, actitudes, conocimientos, capacidades aplicados a una situación específica).
3. Sea útil para un desempeño laboral productivo.
4. Sea aplicable a una situación real de trabajo dentro de un contexto laboral específico.
5. Sea importante de aplicar en varias ocupaciones de diversas áreas profesionales.
6. Sea medible por medio del producto adquirido, o bien, del proceso llevado a cabo.
7. Incluya conductas observables y medibles.
8. Se pueda favorecer desde la disciplina de la Orientación.
9. Tenga relación directa con los objetivos de la presente investigación.

A partir de la selección efectuada se llegó a la consolidación de un listado propio de 19 competencias laborales genéricas y su definición parafraseando a Alles (2003) y Benitone et al. (2007), el cual se presenta en la siguiente tabla:

| Competencia | Definición |
|-------------------------|--|
| Flexibilidad | Ser capaz de adaptarse a trabajar en distintas y variadas situaciones y con personas o grupos diversos. |
| Adaptabilidad al cambio | Modificar la conducta personal para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, nuevos datos o cambios en el medio. |
| Iniciativa-Autonomía | Actuar con iniciativa cuando ocurren dificultades sin esperar a consultar a toda la línea jerárquica; evitando el agravamiento de problemas menores. |
| Liderazgo | Dirigir a un grupo estableciendo objetivos claros, darles seguimiento a esos objetivos y además anticipar los posibles escenarios de acción de este grupo. |
| Empowerment | Delegar responsabilidades a los miembros del equipo de manera adecuada y aprovechando la diversidad de los integrantes. |
| Comunicación | Tener una sólida habilidad de comunicación, que sea clara y segura. |

Continúa...

| Competencia | Definición |
|-------------------------------------|---|
| Tolerancia a la presión | Mostrar capacidad para responder y trabajar con alto desempeño en situaciones de mucha exigencia y presión de tiempo. |
| Trabajo en Equipo. | Colaborar en la consecución de las metas comunes del equipo de trabajo. |
| Autocontrol | Mantener un buen desempeño en el trabajo aún cuando siente estrés u otra emoción fuerte. |
| Integridad | Actuar coherentemente con lo que piensan y sienten. |
| Confianza en sí mismo | Confiar en las propias posibilidades, decisiones o puntos de vista, dentro de las áreas de incumbencia. |
| Desarrollo de las personas | Esforzarse en el desarrollo y la formación personal y en la de la empresa, a partir de un adecuado análisis de las necesidades en sí mismo(a) y de la organización. |
| Pensamiento analítico | Entender una situación dividiéndola en pequeñas partes, identificando paso a paso sus implicaciones y estableciendo prioridades. |
| Innovación | Crear soluciones nuevas y diferentes ante los problemas o situaciones requeridos por el propio puesto. |
| Responsabilidad | Comprometerse con las tareas encomendadas. Su preocupación por el cumplimiento de lo asignado está por encima de sus propios intereses. |
| Orientación al cliente | Mostrar deseo de ayudar y servir a los clientes, de comprender y satisfacer sus necesidades aún las no expresadas, incluyendo todas aquellas personas que cooperen en la relación empresa- cliente. |
| Orientación a los resultados | Encaminar todos los actos al logro de lo esperado, actuando con velocidad y sentido de urgencia ante decisiones importantes. |
| Planificación y gestión del tiempo. | Planificar y organizar el tiempo combinando adecuadamente sus recursos personales, materiales y de otro tipo estableciendo prioridades. |
| Toma de decisiones | Tomar decisiones oportuna y adecuadamente. |

Entre los principales resultados de la etapa cuantitativa, se encuentra la siguiente tabla, que resume en orden la priorización de importancia de las 19 competencias calificada por los entes empleadores, junto con el nivel de presencia en la formación universitaria en opinión de docentes y estudiantes (ya analizados en conjunto). Se resalta en color las competencias que tienen alta importancia según entes empleadores (más de 85 puntos) y a su vez baja presencia en la formación (menos de 70 puntos). Se muestra la tabla a continuación:

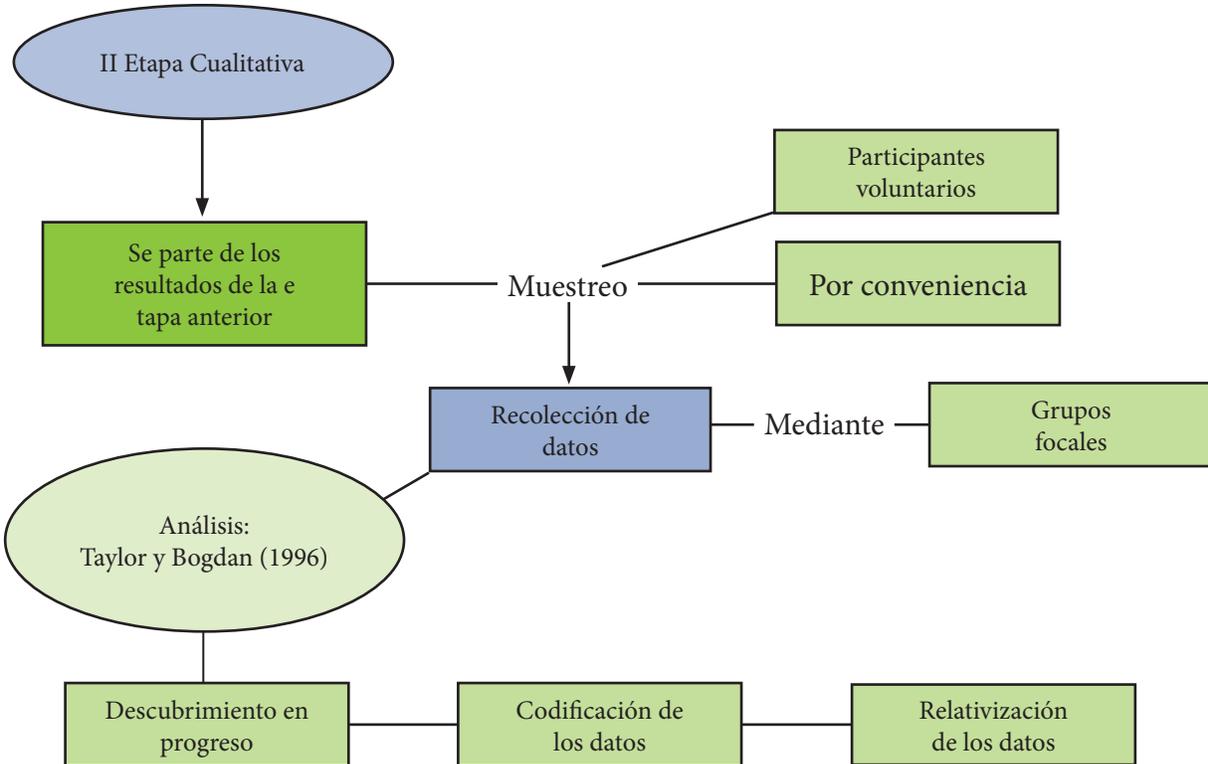
Tabla 1

Comparación de la importancia que otorgan los entes empleadores y la presencia de las competencias laborales según la opinión de los docentes y del grupo de estudiantes en la formación brindada por la carrera de Ingeniería Eléctrica

| Competencia | Entes empleadores | Docentes y Estudiantes |
|------------------------------------|-------------------|------------------------|
| Trabajo en Equipo | 93,7 | 66,5 |
| Tolerancia a la presión | 93,7 | 76,9 |
| Flexibilidad | 91,7 | 71,5 |
| Toma de decisiones oportuna | 91,7 | 68,5 |
| Iniciativa-Autonomía | 87,5 | 60,8 |
| Innovación | 87,5 | 70,5 |
| Integridad | 85,4 | 56,2 |
| Orientación al cliente | 85,4 | 59,1 |
| Planificación y gestión del tiempo | 85,4 | 61,5 |
| Pensamiento analítico | 85,4 | 70,7 |
| Comunicación | 83,3 | 58,1 |
| Orientación a los resultados | 83,3 | 59,7 |
| Empowerment | 81,2 | 56,4 |
| Confianza en sí mismo | 81,2 | 67,1 |
| Desarrollo de las personas | 81,2 | 67,8 |
| Autocontrol | 81,2 | 71,2 |
| Responsabilidad | 77,1 | 65,2 |
| Liderazgo | 75,0 | 55,8 |
| Adaptabilidad al cambio | 70,8 | 67,3 |

Fuente: Cuestionarios aplicados a los representantes de entes empleadores, al grupo de estudiantes y a los docentes.

Para la etapa cualitativa, se partió de los resultados anteriores y se le mostraron a los tres grupos focales, cada uno con las tres poblaciones en estudio por aparte, a saber: estudiantes, docentes y entes empleadores. A continuación un esquema resumen de la etapa cualitativa:



La información recolectada se analizó según las siguientes categorías y subcategorías explicadas en las siguientes tablas:

Tabla 2
Categorías y subcategorías del grupo focal de empleadores

| Grupo focal | Categoría | Subcategorías |
|----------------------------|---|---|
| Grupo de entes empleadores | 1. Competencias laborales genéricas importantes para los entes empleadores | 1.1 Competencias más importantes para los entes empleadores |
| | | 1.2 Desacuerdo de la priorización de las competencias con respecto a los resultados cuantitativos que hacen los empleadores |
| | Categorías emergentes | |
| | 2. Necesidad de formación en competencias genéricas en la carrera de Ingeniería Eléctrica de la UCR | |
| | 3. Recomendaciones hechas por los entes empleadores para la formación en competencias | |

Tabla 3
Categorías y subcategorías de los grupos focales de docentes y estudiantes

| Grupo focal | Categoría | Subcategorías |
|--|--|--|
| Grupos de docentes y de estudiantes | 1. Presencia de las competencias genéricas en la formación del grupo de estudiantes de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Costa Rica. | 1.1 Competencias con poca presencia en la formación, en opinión de los estudiantes y docentes. |
| | | 1.1 Competencias que se favorecen en la formación de la Escuela de Ingeniería Eléctrica, en opinión de los estudiantes y docentes. |
| | Categorías emergentes | |
| | Categoría emergente | Subcategoría |
| | 2. Visión de Docentes y Estudiantes en relación con las competencias laborales genéricas. | 2.1 Paradigma de los participantes en relación con las competencias genéricas. |
| | | 2.2 Necesidad de capacitación en competencias a los profesores |
| | 3. Importancia de las competencias para otras áreas de trabajo de profesionales en Ingeniería Eléctrica que no son empleados. | |
| 4. Recomendaciones metodológicas hechas por docentes y estudiantes para la formación en competencias laborales genéricas | | |

Conclusiones

- Los resultados cuantitativos presentan como competencias laborales genéricas importantes para los entes empleadores y poco presentes en la formación de la carrera de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Costa Rica, según la opinión de los docentes y el grupo de estudiantes, y que se pueden favorecer desde procesos de Orientación, las siguientes: trabajo en equipo, toma de decisiones oportunas, iniciativa y autonomía, integridad, orientación al cliente, y, por último, planificación y gestión del tiempo.
- Desde los resultados cualitativos se incluyen a la lista anterior las competencias de liderazgo y comunicación, cumpliendo con los criterios de muy importantes para entes empleadores pero poco presentes en la formación de la escuela de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Costa Rica.
- La formación de la Escuela de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Costa Rica se centra en las competencias laborales específicas de la carrera, dejando de lado las competencias laborales genéricas analizadas en esta investigación.

- Las competencias laborales genéricas se pueden favorecer en los cursos de la carrera de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Costa Rica, aun cuando el plan de estudios de dicha carrera haga énfasis en conocimientos relacionados con las competencias laborales específicas, para ello las personas profesionales de la Orientación pueden dar asesoría a los profesores de la carrera de Ingeniería Eléctrica.
- El enfoque mixto de dos etapas por derivación permitió esclarecer ambigüedades que se presentaron al analizar los resultados cuantitativos, mediante su profundización en la fase cualitativa, debido a que la triangulación de datos y métodos (cuantitativo-cualitativo) brindó un beneficio agregado a la investigación.

Recomendaciones

- Concienciar al personal docente universitario sobre la importancia de las competencias laborales genéricas para el mercado laboral.
- Capacitar al personal docente sobre la formación en competencias laborales genéricas, desde una asesoría brindada por personas profesionales de la Orientación.
- Incluir en la formación del grupo de estudiantes de las carreras universitarias el enfoque de competencias laborales genéricas.
- Profundizar desde la formación de la carrera de Orientación el enfoque de competencias laborales genéricas.
- Promover más seminarios de graduación que abarquen el tema de las competencias laborales genéricas desde la labor Orientadora.

Referencias

- Alles, M. (2003). *Gestión por competencias. El diccionario*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.
- Barquero, V., Espinoza, E., Monge, J., Navarro, M. y Valerio, O (2010) *Desarrollo de competencias laborales genéricas en estudiantes de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Costa Rica y su abordaje desde la Orientación*. Seminario de Graduación de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Universidad de Costa Rica. Sede Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica.
- Benitone, P., Esquetine, C., Gonzáles, J., Marty, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- CEUTA (2007). *Las competencias básicas y su relación con el currículum*. Centro de Profesores y Recursos, Ministerio de Educación y Ciencia. España.
- Ducci, M. A. (1997) *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. en: Formación basada en competencia laboral, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (3ª ed.) México: Mc Graw- Hill Interamericana.
- Mata, A. (2003). *La Orientación para el mejoramiento de la capacidad para el desempeño laboral del trabajador*. Revista de la ACPO. Costa Rica.
- Rodríguez, M. (1998). *La Orientación Profesional*. España, Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, C. (1999). Cambios en la inserción laboral de la población con estudios universitarios en el período 1973-1997. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, 86-87, 47-63.
- Rodríguez, S. y Salazar, R. (2007). *Perfiles de puestos por competencias: empresas GBNET Costa Rica y GBNET Regional*. Tesis en Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Salvador, A y Peiró, J. (1986) *La Madurez Vocacional*. España: Alambra.
- SERCAP (2008). *Desarrollo de Competencias y calidad en el aprendizaje*. Apuntes tomados en el II Congreso de Educación Católica de ANADEC, 23 y 24 de mayo del 2008, Colegio El Rosario, San José, Costa Rica.
- Vargas, F (2004) *Competencias clave y aprendizaje permanente. Herramientas*. España: Madrid.

Referencias de internet

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación (18 de febrero de 2008). *Evaluación de competencias básicas en lenguaje y matemáticas*. Secretaría de Educación de Bogotá. Recuperado de: [www.Google/ competencias laborales/competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas](http://www.Google.com/competencias%20laborales/competencias%20laborales%3A%20base%20para%20mejorar%20la%20empleabilidad%20de%20las%20personas).

Disciplina de la Orientación: Aportes teóricos y metodológicos de disciplinas de las Ciencias Sociales

Msc. Juan Ortega Rojas
Dra. Mercedes Gómez Salgado

Resumen. Esta ponencia se fundamenta en parte de los resultados preliminares de una investigación de alcance descriptivo, cuyo objetivo general es “Analizar las bases epistemológicas de la orientación como disciplina de las Ciencias Sociales y de la Educación, para la clarificación de sus principales premisas teóricas y metodológicas”. Como uno de los objetivos de dicha investigación se contempla “determinar la contribución de las disciplinas: Filosofía, Derecho, Sociología, Psicología, Antropología y Pedagogía a la Orientación”. Para efectos del presente trabajo se expondrán los hallazgos parciales concernientes a la disciplina de Filosofía, Derecho, Sociología y Psicología, obtenidos a partir de la consulta realizada a cuatro profesionales de estas disciplinas cuya formación académica base es la Orientación. Dentro de los principales aportes de la Filosofía cabe resaltar la epistemología y lo concerniente a la ética profesional, la estética, la lógica, los valores y la reflexión acerca de la concepción del ser humano. Por su parte, el Derecho aporta lo relacionado con los protocolos de atención a diversas situaciones abordadas por las personas profesionales en Orientación, entre las que se encuentra el consumo de drogas, abuso sexual, así como legislación referida a la Igualdad de Oportunidades, la Ley Penal Juvenil y Carrera Docente. Desde la Psicología se destaca a nivel teórico los principios de los enfoques psicológicos que apoyan la labor orientadora y que a nivel práctico permiten la intervención a individual y grupal. Finalmente, la Sociología aporta a la Orientación el principio de la contextualización, donde queda claro que previo a cualquier intervención se deben conocer el contexto en el cual la persona se desarrolla. A modo de síntesis, resultan claras las contribuciones, que desde los informantes enriquecen la labor orientadora, motivo por el cual es importante que las personas profesionales en Orientación conozcan y apliquen estos principios.

Palabras claves. Orientación, epistemología, legislación, enfoques, contexto.

Introducción

Es importante resaltar que la Orientación se sitúa en el marco de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Sociales y como disciplina científica tiene como propósito que las personas logren una construcción de su personalidad mediante el aprendizaje afectivo, el cual incorpora el aprendizaje psicomotor, emocional, social y moral. Dicho de otro modo, la Orientación entendida como un conjunto de conocimientos, teorías y principios dirige sus

esfuerzos al desarrollo optimizante de las personas a lo largo de su ciclo vital en los ámbitos cognitivos, profesionales, emocionales, sociales y morales, así como la potenciación de sus contextos educativos, comunitarios y organizacionales (Repetto 2000).

Ahora bien para entender el accionar de la Orientación resulta relevante delimitar su campo de estudio en relación con otras disciplinas teórico aplicativas próximas como la Filosofía, el Derecho, la Sociología y la Psicología. Conjunto de disciplinas que constituyen parte de las Ciencias Sociales y que estudian las estructuras y los fenómenos sociales, económicos y políticos, aportes que toman las Ciencias de la Educación, para atender su quehacer, tanto desde el punto de vista práctico como desde el teórico. Esto no significa de ninguna manera que están supeditadas a ellas, cada una guarda su autonomía, pero si es claro que se requiere de una perspectiva integradora para un mejor y mayor acercamiento al ser humano.

Marco teórico

Por la naturaleza de los datos recogidos en este apartado los hallazgos son analizados desde los principios teóricos que le dan sustento. No se podía partir de un marco teórico específico dado que este emergió de las contribuciones expuestas por los informantes. Razón por la cual los resultados incorporan los elementos teóricos, con el propósito de darle mayor entendimiento.

La Orientación como disciplina de las Ciencias Sociales y la Educación ha enriquecido su quehacer con el aporte teórico y metodológico de otras disciplinas. Tal reconocimiento le da un carácter interdisciplinario a la intervención que desde la Orientación se realiza.

A continuación se desarrollan algunos aportes de las disciplinas de Filosofía, Derecho, Sociología y Psicología, las cuales se constituyen no en las únicas sino en algunas de las que han cooperado con sus principios.

Cabe aclarar que se parte de entrevistas realizadas a profesionales de la Orientación que cuentan con formación completa en una de las carreras que dan su aporte a la Orientación; esto por cuanto la particularidad de conocer a profundidad ambas carreras permite dar un criterio más claro de los aportes.

Se enriquece lo aportado por los y las informantes con la teoría que le da fundamento.

Aportes de la Filosofía

Informante: Juan Vargas, Orientador/Filósofo (citado como Vargas (2013) en lo sucesivo)

Se da inicio con la Filosofía, de la cual se nutren en palabras del Filósofo y Orientador, Juan Vargas (2013) todas las disciplinas y todas las ciencias. A continuación se describen los aportes que según Vargas (2013) da la Filosofía a la Orientación. Considera los valores como uno de los principales aportes, siendo estos los caminos y las señales para que una persona en formación en Orientación pueda en su desempeño asumir un proceso ético profesional.

No podríamos hablar de valores dejando de lado la Filosofía. Toda la parte ética es una reflexión acerca de los valores morales que nosotros tenemos, es algo que tiene que hacerse desde una posición filosófica y desde todas las áreas de la Orientación, con los fundamentos, con los instrumentos, cómo se aplica un instrumento tiene que ver con valores, cómo la persona profesional en Orientación desarrolla una entrevista, un trabajo en grupo, cómo trata a las poblaciones con las que trabaja, todo esto tiene que ver con la formación de valores.

Al respecto, Honer & Hunt (1968) resalta la importancia de los valores como en el accionar de las personas y sugiere la teoría de la «Elección Racional», la cual enfatiza en una postura axiológica subjetiva, que sostiene que los valores son relativos al individuo. «Éste elige en último término lo bueno y lo recto fundándose en sus “sentimientos” o preferencias». (Honer & Hunt 1968, p. 167).

Otro de los aportes de la Filosofía, es la ética, indica Vargas (2013). En este sentido anota «actualmente la ética profesional es un tema de análisis permanente, se aboga y se insta a los y las profesionales en ejercicio y en formación de las diferentes disciplinas y particularmente de la que nos ocupa a demostrar comportamientos éticos, entendida la ética profesional». Según indica Marlasca (2002, p. 48) se entiende la ética como «la aplicación de los principios éticos fundamentales a una determinada profesión. Así como la Filosofía enfatiza en la ética profesional, también lo hace en la ética ambiental, «la que trata desde un punto de vista racional los problemas morales relacionados con el medio ambiente». (Marcos 2001, p. 17) y de la cual señala Vargas (2013) se desprende la «consciencia ecológica», entendida según Marcos (2001) como la complejidad de las relaciones ecológicas y al peligro que supone la intervención del ser humano en las mismas. Cuando en Orientación, indica Vargas (2013) se habla del círculo de bienestar integral, se está haciendo referencia justamente al medio social, que la persona se sienta bien en su medio ambiente, en ocasiones «no nos preocupamos por el medio ambiente en el cual la persona existe, la convivencia del ser con el ambiente, no solo se trata de salvar las zonas verdes, ni sólo los recursos». Continúa señalando Vargas (2013) “en la «consciencia ecológica», algunos autores hablan del prójimo, del que tengo a la par, o sea que yo tengo que propiciar un ambiente también para que el otro esté bien, se sienta cómodo, ... pero en el sentido básico de la ecología es ese medio en el que yo me muevo, en el que yo coexisto”.

Otra de las contribuciones de la Filosofía, enfatiza Vargas (2013) es la posición existencialista del Dasein, corriente filosófica que se aproxima a la Orientación, a todas las etapas del ser humano, enfocado al aquí y al ahora, cómo yo existo en este momento, las herramientas que yo tengo. Sartre señala Vargas (2013) «hablaba de cómo los seres humanos tenemos las herramientas para resolver nuestros propios problemas y resolver nuestras propias situaciones y en Orientación, el poder darle al individuo a conocer o brindarle las herramientas para que pueda tomar sus decisiones, es un punto sumamente necesario».

Se rescata de lo anterior la visión de ser humano como autónomo a partir de su capacidad de manipular el medio. Sobre este punto Sartre, indica Vásquez (2012, p. 7), “el ser humano intenta

transformar el mundo a través de sus actos y la emoción opera ‘en forma mágica’ manipulando el mundo”.

No menos importante que las anteriores contribuciones de la Filosofía a la Orientación se encuentra el existencialismo, el cual se focaliza en el trabajo con las personas, que resuelvan sus situaciones, el estudio del ser como tal, rescatar esa esencia de la persona, que se sienta satisfecha consigo misma, en concreto en palabras de Vargas (2013) el círculo del bienestar.

El existencialismo subraya la conciencia interna, el “yo” del hombre como sujeto más bien que como objeto. Descarta la descripción que hace del hombre el científico, considerándolo como objeto, porque le parece incompleta y no concluyente, cuando se trata del problema de los valores. Todo individuo, según el existencialista, es primero, y por encima de todo un agente libre y responsable. (Honer & Hunt 1968, p. 151)

La línea epistemológica, es otro aporte, según indica Vargas (2023) se refiere a cómo conoce el ser humano, cuando hablamos de enseñanza no nos podemos apartar de este proceso, si nosotros no tenemos claro como tenemos que orientar podríamos estar incurriendo en un error, porque estaríamos enseñando cualquier otra cosa, que no necesariamente sea Orientación, o simplemente estaríamos brindando teoría o brindando nuestra experiencia sin estar enseñándole al otro orientación.

La relación que tiene la epistemología como una rama de la Filosofía con la Orientación es que “se ocupa de la naturaleza, fuente, limitaciones y validez del conocimiento. Trata específicamente de las teorías del conocimiento, de los esfuerzos sistemáticos para explicar la naturaleza y el contenido del pensamiento y para describir el proceso por el que el hombre adquiere un conocimiento seguro”. (Honer & Hunt 1968, pp. 87-88)

Dentro de la Epistemología, indica Vargas (2013) se halla la parte del estudio del ser, que es la Ontología, la cual ayuda a entender al sujeto de estudio con el que trabaja la persona profesional en Orientación, «que es un ser que hay que verlo como un todo, no por las cualidades, porque la cualidades son justamente las cualidades del ser, porque si yo digo el ser es rojo, es una cualidad que sea rojo no es que el ser sea rojo sino que es una cualidad que él tiene». En lo que coincide García (1974, p. 47) cuando indica la Ontología significa «teoría del ser, en términos generales, se ocupa del ser, o sea, no de este o aquel ser concreto y determinado, sino del ser en general, del ser en la más vasta y amplia acepción de esta palabra”.

Cabe resaltar la importancia de la estética como otro de los aportes de la Filosofía a la disciplina de la Orientación. Dentro del reconocimiento del ser humano, señala Vargas (2013) “los académicos buscan estudiantes sumamente creativos, estudiantes que desarrollen bien sus habilidades. Se pueden valorar las aspiraciones de los estudiantes desde una perspectiva estética, desde lo bello, desde lo feo, desde lo grotesco, desde tanta categorías que hay para poder darle

un matiz de sensibilidad al proceso y «entonces poder ver desde esas creaciones de los y las estudiantes esa sensibilidad y por otro lado poder desarrollar en ellos una sensibilidad por las artes, porque definitivamente sigue siendo la expresión por excelencia del alma del ser humano, Como profesionales en Orientación «debemos aprender a valorar las creaciones de las otras personas, inquietarse de por qué esa persona piensa de esa manera. La estética es crear esa sensibilidad para poder entender al otro». Al respecto, Trías (1949, p.1554) señala «se designa, en primer lugar, con el nombre de Estética al conjunto de todas aquellas reflexiones que tienen alguna relación con el arte bello y con la belleza (...) el objeto propio de la Estética es la belleza».

Uno de los más relevantes aportes de la Filosofía a la Orientación es la lógica, esa capacidad de poder pensar de manera ordenada, indica Vargas (2013) los procesos lógicos se utilizan en la estadística, es una herramienta que brinda la Filosofía. También se aplica la lógica (por ese razonamiento ordenado y lógico) en la creación y validación de instrumentos de recolección de la información. Al respecto, Honer & Hunt (1968, p. 26) señalan “El razonamiento lógico es importante en todas las esferas de la vida. Toda conclusión que sacamos sobre nosotros mismos, sobre los demás, sobre el estado del mundo, o sobre lo que puede suceder en un futuro, supone un sistema de razonamiento que debe estar de acuerdo con las reglas de la lógica para que podamos confiar en nuestras conclusiones, es decir, tenerlas por fidedignas, por seguras”.

En ese sentido y en los procesos propios de la Orientación la lógica nos indica el camino a partir de la formación, de la experiencia, de situaciones vividas por otras personas.

Por otra parte, se halla la metafísica, otro de los aportes de la Filosofía. Para entender este concepto en el campo de la Orientación Vargas (2013) indica que al trabajar la persona profesional en Orientación con las emociones, con los sentimientos, con las sensaciones, que de alguna u otra manera la persona o el grupo con el que se trabaja verbaliza, está inmersa la metafísica, porque en ese verbalizar no siempre se está diciendo todo lo que se está sintiendo, ni lo que se está pensando. La Orientación trabaja con la persona, su lenguaje, sus situaciones, pero también debe ir más allá de lo que realmente está percibiendo y llegarle a los sentimientos de la persona que atiende. En el caso de la orientación vocacional, se trata de llevar a cabo un proceso para que él o la estudiante se conozca y pueda determinar qué es lo que quiere, «eso no es tangible en este mundo, no es físico, mis deseos mis expectativas, todo eso está en ese otro nivel». Sobre este aspecto se enriquece el concepto cuando se dice que la metafísica es «el estudio de todas las teorías relativas a la naturaleza de la realidad, se plantea preguntas tales como ¿cuáles son los elementos generales de todo lo que existe?, ¿qué categorías, términos, símbolos, son necesarias para describir la naturaleza de lo que es?» (Honer & Hunt 1968, p. 119).

Así mismo, la reflexión acerca de los actos que los seres humanos llevan a cabo es hacer Filosofía, indica Vargas (2013) todos hacemos filosofía, cuando la persona profesional en Orientación le sugiere a un joven que reflexione a partir de una canción, está haciendo estética, «en el momento en que lo lleva a que reflexione por qué hurtó un artículo está haciendo ética,

porque es la reflexión acerca de los actos. Somos filósofos cuando invitamos a la gente a que reflexione sobre sí mismo”.

El Método Socrático, es otro aporte de la Filosofía a la Orientación, indica Vargas (2013) «a base de preguntas la persona profesional en Orientación va obteniendo las respuestas del orientado, es una forma de hacer entrevista al final de cuentas. Idea que es apoyada por Mora (2001, pp. 39-40) al señalar «el Método seguido por Sócrates, se llama la mayéutica, es decir, el arte de conducir al interlocutor a través de preguntas que lo cuestionan y descubrir sus propias contradicciones, dilucidar propios propósitos, ...»

Finalmente, cabe mencionar que las personas profesionales en Orientación tratan de entender lo que él o la orientada le comunica, sin emitir juicios, ni valoraciones, respeta lo que la gente le está diciendo, de eso se encarga la fenomenología, señala Vargas (2013). Fenómeno es todo aquello que se ofrece a la mirada intelectual, a la pura y total observación. En este sentido, la fenomenología trata de hacer una lectura fiel del fenómeno o realidad, tal como se presenta a sí misma, sin prejuicios y sin limitaciones” (Mandrioni 1964, pp. 187-188).

Aportes del Derecho

Informante: Edwin Ortiz, Orientador/Abogado (citado como Ortiz (2013) en lo sucesivo)

Otra de las disciplinas que nutre a la Orientación es el Derecho, indica el Abogado y Orientador Edwin Ortiz (2013) dado que la Orientación está sustentada bajo un marco jurídico inconstitucional. Este marco jurídico señala Granados y Jiménez (2008, p. 6) se refiere “al conjunto de principios y disposiciones en el marco de los derechos humanos establecidos en los instrumentos nacionales e internacionales ratificados por el Estado Costarricense o reconocidos por la comunidad internacional, para la interpretación e integración de las normas”. De ahí se derivan, continúa indicando Ortiz (2013) las leyes que competen al ser humano no sólo en el ámbito privado sino en el ámbito público como la Ley de Carrera Docente, la de Administración Pública, el Código de la Niñez y la Adolescencia, la Ley Penal Juvenil, el Código de Ética del Colegio de Profesionales en Orientación que marca un principio de legalidad, “yo puedo hacer todo aquello que la ley me permita”. En palabras de Arce (1990, p. 27) “significa este principio, que la Administración Pública tiene que actuar ajustada al Ordenamiento Jurídico de manera ineludible, de tal suerte que solo puede realizar aquellos actos o prestar los servicios públicos que autorice tal ordenamiento”.

Se describe a continuación brevemente en qué consiste cada una de estas leyes:

La Ley de Carrera Docente, regula la carrera docente, determina sus fines y objetivos, fija los requisitos de ingreso al servicio oficial, así como, las obligaciones y derechos de los servidores. Dentro de sus fines, según se establece en el Capítulo I, artículo 53, Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1953). Ley No. 1581, se encuentran a) Exigir del servidor docente, la necesaria solvencia moral y profesional, que garantice el cumplimiento de su elevada misión. b)

Velar porque el servidor docente labore dentro del campo específico de su formación pedagógica y académica. c) Establecer las jerarquías de la carrera docente, en relación con la preparación pedagógica y académica, rendimiento profesional y el tiempo servido.

En lo que se refiere a la Ley de Administración Pública “ésta comprende, la actividad práctica desarrollada por el Estado para la inmediata obtención de sus cometidos, lo que indica que es una actividad concreta dirigida, por medio de una acción positiva, a la realización de los fines de progreso y bienestar de la colectividad (...) así definida, se concluye que la actividad educativa del Estado se ubica, típicamente, dentro de esta”. (Arce 1990, p. 13)

Por su parte, el Código de la Niñez y la Adolescencia, destaca la importancia de considerar transversalmente el interés superior del niño y la niña y en el goce y disfrute de los niños, niñas y adolescentes de una serie de derechos como la vida, la integridad, la libertad de tránsito, la protección ante el peligro, la información, entre otros. “Estipula que cualquier funcionario público o persona privada podrá denunciar, judicialmente, la violación de los derechos consagrados en este Código. Criterio que sigue el Código Procesal Penal en el artículo 281 de denunciar los delitos por parte de los funcionarios o empleados públicos de los hechos que conozcan en el ejercicio de sus funciones” (Granadosy Jiménez 2008, p. 18).

Con respecto a la Ley Penal Juvenil, esta contempla sanciones socioeducativas como penas alternativas, que tienen como principal objetivo evitar el internamiento en los establecimientos penitenciarios. En cuanto a las sanciones privativas de libertad, cabe indicar que constituyen un último recurso, el internamiento domiciliario y en centros especializados, aplicables a aquellos delitos que representen una mayor peligrosidad a la integridad física y moral de la ciudadanía. UNICEF (2000)

Por su parte, el Código de Ética de los Profesionales en Orientación enmarca una serie de reglas, normativas, derechos y deberes que restringen y amparan a la persona para mantenerse al margen de errores profesionales y morales, al mismo tiempo guían el buen desempeño profesional. El Código de Ética es el documento rector que establece las guías para las mejores prácticas y regula el comportamiento profesional esperado por toda persona que ejerza la profesión de Orientación en Costa Rica, bajo los principios de identidad, responsabilidad, compromiso y autonomía (Código de Ética de los Profesionales en Orientación 2012).

Otra reglamentación en la que se puede basar la persona profesional en Orientación, señala Ortiz (2013) es el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, cuyo objetivo según el (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2009) es establecer la regulación básica del proceso de evaluación de los aprendizajes incluyendo el de la conducta, que se ofrece en el sistema educativo formal costarricense Por tanto, continúa Ortiz (2013) “él o la Orientadora se convierten en un ente fiscalizador, que vela por los derechos fundamentales del o la estudiante, el

derecho a ser escuchado, a presentar pruebas, derecho a apelar, derecho a recurrir a un abogado. Por ejemplo, cuando se le dicta una acción correctiva al estudiante tiene que darle seguimiento a su conducta”.

El principio protector, es un principio de Derecho, un principio de legalidad, así como el principio de interés superior, indica Ortiz (2013) ambos son de suma importancia considerarlos en el ejercicio profesional de las personas que ejercen la Orientación. El primero (el principio protector), no está inspirado señala Arias (2012, p. 127) “en la igualdad de las partes, sino en la idea de nivelar las desigualdades existentes entre ellas. La igualdad en este Derecho no es la salida, es la meta”.

Entre tanto, el principio de interés superior “es un principio jurídico que obliga a cualquier instancia pública y privada a respetar los derechos de los niños, niñas y adolescentes en procura de su desarrollo integral, tomando en consideración su condición de sujeto de derechos y responsabilidades, su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento, ...así como el contexto socio-económico en que se desenvuelve” (Granados y Jiménez 2008, p. 22).

Otro aporte que nos indica Ortiz (2013) son los protocolos, “conocerlos puede apoyar la labor de las personas profesionales en Orientación. Entre los más pertinentes para dicha labor se encuentran: el protocolo a seguir en caso de abuso sexual, para trabajar la afectividad y sexualidad, en caso de bullying, cyber-bullying y el protocolo en caso de consumo de drogas. El Código de Ética de los Profesionales en Orientación, es otro recurso valioso dado que ilustra el principio de confidencialidad”.

En caso de abuso sexual para que la intervención de la persona profesional en Orientación u otro personal capacitado sea efectiva “debe ser oportuna, pertinente y sobre todo orientada bajo los principios técnicos. De ahí que la consistencia en la intervención debe incluir un ambiente de total respeto, claridad y confidencialidad” (Ministerio de Educación Pública 2012, p. 6).

El bullying es uno de las situaciones que con más frecuencia se están presentando en instituciones de primaria y secundaria. Ante lo cual las personas profesionales en Orientación tienen un papel preponderante en la prevención y atención del mismo. Al respecto, el Ministerio de Educación Pública indica “Los alumnos detectados no deben ser “estigmatizados” como víctimas, sino como sujetos que podrían presentar algún riesgo de ser victimizados. En esta fase se pretende que el personal docente, coordinado por el profesor guía o persona asignada para tales efectos, con asesoramiento del orientador, observe si en estos alumnos existen efectivamente indicadores de acoso” (Ministerio de Educación Pública 2012, p. 5).

Un problema no menos importante, señala Ortiz (2013) es el que se refiere al consumo de drogas. El procedimiento que establece el Ministerio de Educación Pública para tal fin destaca que se debe realizar una valoración por parte del orientador o persona capacitada para tales efectos y en primer término «se debe verificar la “sospecha”, en un ambiente que permita escuchar al estudiante. La entrevista debe ser respetuosa, libre de prejuicios o tonos acusativos. En ella se

deben valorar las observaciones de tipo conductual, emocional y afectivo, para contrastarlas con las que usualmente caracterizan al estudiante” (Ministerio de Educación Pública 2012, p. 5).

Continúa señalando el Ministerio de Educación Pública (2012) se debe realizar un diagnóstico inicial con base en los indicios y señales que se estén dando (diagnóstico presuntivo) por parte del profesor guía, orientador o persona capacitada en el tema, establecer comunicación inmediata con los padres-madres-encargados (as) para que sea atendido (a) y de ser necesario tomar las medidas para la atención inmediata en el EBAIS o clínica más cercana. Se debe llamar al 911 para su traslado con un manejo por parte de paramédicos” (Ministerio de Educación Pública 2012, p. 5).

Prosiguiendo con los aportes a la Orientación Ortiz (2013) enfatiza, «el derecho como derecho influye mucho en la Orientación», tal es el caso de la Ley de Control Interno 8292, la cual obliga a aprender a manejar un protocolo de acta, comúnmente llamada crónica, minuta o libro de actas, que se convierte en un libro protector para la persona profesional en Orientación, «porque en esto del derecho los papeles te van ayudar en todo». En él se debe escribir todo, lo que hace día a día, que queda pendiente y muchas veces hasta es preciso poner a firmar al padre de familia o al representante en un caso específico. Porque la Ley de Control Interno, puntualiza Ortiz (2013) «precisamente me obliga desde hace algunos años a tratar de minimizar esos riesgos de la administración. Y nace con la Ley de Corrupción y la Ley de Despilfarro Patrimonial. Entonces la ley me obliga como funcionario administrativo a llevar un control sobre mis actos». Esta información la ratifica la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2002) en la Ley N°8292. Ley General de Control Interno, al establecer «Para efectos de esta Ley, se entenderá por sistema de control interno la serie de acciones ejecutadas por la administración activa, diseñadas para proporcionar seguridad en la consecución de los siguientes objetivos, a) Proteger y conservar el patrimonio público contra cualquier pérdida, despilfarro, uso indebido, irregularidad o acto ilegal, b) Exigir confiabilidad y oportunidad de la información, c) Garantizar eficiencia y eficacia de las operaciones”.

El manejo de las leyes que competen con el ejercicio de las personas profesionales en Orientación es una responsabilidad ineludible. Entre ellas se encuentra la Ley de Acoso Sexual, la cual obliga a dicho profesional a denunciar oportunamente. El objetivo de esta Ley es “prevenir, prohibir y sancionar el hostigamiento sexual como práctica discriminatoria por razón de sexo, contra la dignidad de las mujeres y de los hombres en el ámbito de trabajo y educativo, en el sector público y el sector privado”. (INAMU 2010, pp. 11-12). Se basa en los principios constitucionales del respeto por la libertad y la vida humana, el derecho al trabajo y el principio de igualdad ante la ley.

Otra ley de manejo obligatorio para las personas profesionales de la Orientación apunta Ortiz (2013) es la Ley de Igualdad de Oportunidades, “mediante la cual el Estado garantiza el acceso oportuno a la educación de las personas, independientemente de su discapacidad, desde la estimulación temprana hasta la Educación Superior. Esta disposición incluye tanto la educación pública como la privada en todas las modalidades del Sistema Educativo

Nacional. El y la Orientadora integra en las instituciones de enseñanza el Comité de Apoyo y como integrantes velan, fiscalizan, recomiendan, capacitan en todo lo que se refiere a los procedimientos de aplicación de las adecuaciones de acceso, no significativas, o significativas”, entendidas según señala el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005) como el ajuste de las oferta académica a las características y necesidades de cada estudiante con el fin de atender las diferencias individuales de éstos. En estos procedimientos, la persona profesional en Orientación, no sólo apoya, indica Ortiz (2013) sino también “vela y coordina con los entes respectivos, docente del área específica, Comité de Evaluación, u otros entes de la comunidad educativa como los padres, madres de familia o encargados”. No obstante, cabe resaltar que esta Ley va más allá de lo específicamente educativo y esto se evidencia en algunos de los objetivos que establece a) Servir como instrumento a las personas con discapacidad para que alcancen su máximo desarrollo, su plena participación social. b) Garantizar la igualdad de oportunidades para la población costarricense en ámbitos como: salud, educación, trabajo, vida familiar, recreación, deportes, cultura y todos los demás ámbitos establecidos. c) Eliminar cualquier tipo de discriminación hacia las personas con discapacidad. (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. 1996. Ley N°7600. Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad)

Aportes de la Sociología

Informante: Adriana Romero, Orientadora/Socióloga (citada como Romero (2013) en lo sucesivo)

La Sociología viene a ser otra de las disciplinas que aportan a la Orientación desde sus principios teórico-metodológicos.

Romero (2013) señala “el principal aporte que da la Sociología a la Orientación tiene que ver con el principio de contextualizar o caracterizar el entorno bajo el cual ocurren las situaciones”

Sobre este aporte de la sociología, Chinoy (1994, pp. 69-70) plantea

los sociólogos estudian la sociedad y la cultura, las normas y las relaciones sociales, las creencias colectivas y los valores generales, la estructura social y la conducta, como entidades diferentes a los individuos que se desvían o se ajustan a las normas sociales, que se adquieren a las creencias o a los valores que predominan en su grupo y que participan en la relaciones que integran las estructuras sociales (...). A grandes rasgos, el individuo puede considerarse como un producto de su sociedad y su cultura.

Sobre este mismo tema Nieto (2001, p. 34) apunta que “la sociología es la ciencia de la sociedad, entendida esta como un conjunto de individuos que, reunidos en grupos de diversas dimensiones y distintos significados, integran el conjunto de la humanidad (...). A su vez, ese

contexto que denominamos sociedad, y que es el resultado de las relaciones entre los individuos, condiciona la existencia de estos y, evidentemente, la naturaleza de sus funciones sociales”

Agrega Romero (2013) “cuando yo estoy haciendo un estudio de caso o un proyecto escolar siempre lo contextualizo, que significa eso, bueno partiendo del macro de Costa Rica o a nivel mundial, en Costa Rica serían cuáles son los logros, las expectativas de logro que tenemos, que es lo que se espera y cuáles son las políticas educativas”

Esta forma de visualizar y abordar a las personas desde la Orientación y tomando como base el principio del contexto aplica a todos los procesos básicos de la Orientación, y en el caso específico de la Orientación vocacional y tomado el conocimiento de sí mismo (a) la contextualización, parafraseando a Romero (2013) sería identificar los contextos de donde vienen las habilidades, los valores, los intereses. En este sentido agrega “ese interés tiene una historia, no es individual sino a una historia grupal. Ejemplo: contextualizar significa identificar el tipo de personas que viven en (...), porque si nos vamos para (...) a las 5:00 am, vemos los buses salen repletos de gente que se dirige al trabajo, contextualizamos partiendo de ese anillo de pobreza alrededor de la gran Área Metropolitana, estamos hablando de zonas escasos recursos, de emigrantes de campesinos que vinieron a la ciudad para poder tener una opción de trabajo y hogar (...) es un sector donde las características de aislamiento, la pobreza y otros factores se juntan y provocan entre otros fenómenos el consumo de drogas”.

Otro de los aportes desde la Sociología tiene que ver según Romero (2013) con las variables sociodemográficas. En este sentido opina “tomar en cuenta una serie de factores importantes, la población, su nivel educativo, el nivel profesional, a qué se dedica, cuántas personas tienen acceso a salud, cuántas tienen vivienda propia, vivimos en hacinamiento o no, cuántos hogares hay con esas características”.

En relación con las variables socio demográficas Ceballos (2010, p. 402) señala

La demografía es una disciplina que se encarga del estudio científico de la población –descripción del pueblo– y está íntimamente relacionada con la Sociología, aunque su preocupación principal es proporcionar un análisis cuantitativo de la población. Entre sus preocupaciones centrales, la demografía se concentra fundamentalmente en el estudio del tamaño, composición y distribución de la población (...). La mayoría de esta información proviene de censos y estadísticas vitales, confeccionados científicamente y centralizados por las autoridades gubernamentales correspondientes. (...). Otra fuente de datos de población son las denominadas estadísticas vitales y consisten en información acerca de los nacimientos, matrimonios, muertes y migraciones que ocurren dentro de un país (...). Para estudiar y analizar las características de la población, la demografía utiliza una serie de importantes variables muy precisas y rigurosas denominadas fertilidad, mortalidad y migración. Estas tres variables constituyen la base del análisis demográfico, a la vez que la base para entender y explicar los cambios de las poblaciones humanas.

Otras características de la población igualmente importantes son población por sexo, matrimonios, edades entre otros. (Ceballo 2010)

El tercer principio al que hace mención Romero (2013) es el de socialización y a modo de ejemplo indica “desde orientación yo podría hacer un estudio de caso, caracterizar el medio en el que vive y describir como ahí, visualizar su perfil y dar sugerencias para que él pueda dejar de pertenecer a ese lugar. Desde un punto de vista sociológico yo podría analizar cuál es el sentido de pertenencia que tienen el muchacho para estar ahí, cuales son las características que tienen para querer estar ahí, cómo ha sido su proceso de socialización, cuál es el contexto socioeconómico de la mayoría de las personas”.

Con respecto a este principio de socialización Morales y Abad (1998, p. 65) lo definen como “el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de las experiencias y de agentes sociales significativos y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir”.

El sentido de pertenencia como otro de los aspectos propios de la socialización a la que hace mención Romero (2013) es definido por la CEPAL (2007, pp. 28-29) como

todas las expresiones psicosociales y culturales que dan cuenta de los grados de vinculación e identificación ciudadana con respecto tanto a la sociedad mayor como a los grupos que la integran, elementos que constituyen el adhesivo que permite a la sociedad mantenerse junta y que, al mismo tiempo, incide en las acciones de los actores frente a las modalidades específicas en que actúan los diferentes mecanismos de inclusión-exclusión.

Es entonces el sentido de pertenencia otro elemento importante de estudiar cuando se abordan los fenómenos sociales y las consecuentes repercusiones en las personas.

Finaliza Romero (2013) indicando “cuando comencé a estudiar Sociología yo siempre digo que a mí se me cayó toda la piel, o sea, yo mudé de piel porque Sociología es un enfoque completamente opuesto a la Orientación, es como darle vuelta a su mundo e interpretar no la vida a partir de yo como persona, sino, como un conglomerado social y lo que ese conglomerado social significa para los seres humanos».

Nosotros los Orientadores y Orientadoras estamos como preparados para hacer una atención individual en donde el sujeto lleve su debido proceso, cuando usted incorpora Sociología sucede que la cosa no es así, ya que los seres humanos obedecen a una serie de reglas, de símbolos y predicciones preestablecidas en términos sociales, entonces ya el abordaje ya no es a nivel individual, sino es esa sociedad, qué influencia tiene en la vida humana; por ejemplo: cuando yo estoy trabajando y estamos viendo éxito escolar, yo no trabajo éxito escolar desde un enfoque meramente de la escuela porque no lo trabajo de manera individual, sino que investigo qué hace al niño (a) en términos sociales ser un desertor, o qué lo hace ser un posible candidato

a quedarse. Entonces en la Sociología no se ve al individuo como el causante y productor de su propia historia, sino, más bien como el individuo producto de una estructura social que lo llevó a ser lo que es actualmente.

Aportes de la Psicología

Informante: Lidia Hernández, Orientadora/Psicóloga (citado como Hernández) (2013) en lo sucesivo)

La Psicología ha sido una de las disciplinas de las Ciencias Sociales de las cuales la Orientación se ha nutrido mayormente. En palabras de Hernández (2013) la psicología ha dado un aporte importante a la Orientación en “dos líneas, desde el referente teórico y práctico: desde el referente teórico lo podemos ver en el curso donde se abordan los enfoques; grandes teóricos como Maslow, Carl Rogers, Perls desde la Gestalt, sirven de marco referencial respecto al ser humano y teóricos como Erikson aportan respecto a los procesos de desarrollo”.

De la variedad de teorías psicológicas que dan respaldo a la Orientación se destacan a continuación los elementos esenciales de las citadas por la informante:

De Abraham Maslow, Valverde (2002) rescata su modelo de jerarquías de necesidades con sus respectivas premisas:

1. Las personas se motivan por el deseo de satisfacer una serie de necesidades
2. Las personas siempre quieren más, y lo que quieren depende de lo que ya tienen
3. Las necesidades que motivan a las personas están ordenadas en una jerarquía que empieza en la base, y va produciendo necesidades de orden superior a medida que se satisfacen las necesidades de orden inferior.

De Carl Rogers Kriz (2007, p. 253) plantea

Uno de los constructos centrales de la teoría de la personalidad de Rogers es el sí mismo (...). El sí mismo organiza y estructura por una parte las experiencias, y por la otra desmiente o desfigura, a saber cuando no guarda relación con él (con la autoimagen). No menos importante es la tendencia a la actualización –según Rogers, inherente a todo organismo– que mueve al ser humano en dirección a lo que se define como crecimiento, maduración, enriquecimiento vital (...). Pero ella necesita que el medio le ofrezca un clima psíquico y físico adecuado, porque de lo contrario puede agotarse (...). El tercer concepto central es la incongruencia, la discrepancia entre la vivencia del organismo y su autoimagen. Si la discrepancia es alta, la tendencia a la auto actualización produce conflictos.

En relación con Perls desde la Gestalt, Kriz (2007, p. 233) indica

la vida humana, en el sentido de la filosofía de la Gestalt, es un (...) un deslizarse de situación en situación, caracterizada cada una, en lo interior, por necesidades, sentimientos, experiencias ; y en lo exterior, por percepciones, contactos, diálogos, encuentros, que se entretujan siempre de una manera compleja y total, aunque la conciencia (o la atención), en consonancia con las necesidades, destaque en cada caso aspectos singulares (figuras) (...) toda desmentida de necesidades, todo estrechamiento de posibilidades de vivencia y de conducta, toda evitación del contacto consigo mismo y/o con el mundo expresan y al mismo tiempo sustentan una perturbación.

Finalmente con respecto a Erikson, Abarca (2000, p. 56) aporta “La teoría de Erick Erickson enfatiza el desarrollo psicosocial, aunque no ignora el desarrollo biológico que va ocurriendo en todos los seres humanos”.

En este sentido y siguiendo a la misma autora, para Erickson todos los seres humanos atraviesan por una serie de etapas a lo largo de su vida que se dan por el conflicto entre dos fuerzas antagónicas.

Como bien lo menciona la informante los teóricos mencionados son algunos de los que dan sustento teórico a la disciplina de la Orientación, entre otros se pueden mencionar el análisis transaccional, la corriente cognitiva conductual, elementos del psicodrama, entre otros.

Desde la parte práctica, continúa indicando Hernández (2013) todo lo que tiene que ver con el trabajo con grupos y el trabajo en la atención individual, “que si bien el orientador no llega a la parte de un abordaje clínico, si tiene todo el respaldo desde la psicología de lo que son las estrategias de atención individual, los principios básicos de una entrevista. Es decir, muchas de las estrategias que el orientador va desarrollando en la atención individual son tomadas desde grandes teorías de la Psicología también”.

En relación con el trabajo con grupos Asch (1952) citado por Gil y Alcover (1999, p. 32) indica

Es menester que comprendamos los procesos de grupo de una manera que conserve la realidad primaria del individuo y del grupo, los dos polos permanentes de los procesos sociales. Debemos considerar que las fuerzas del grupo surgen de las acciones de los individuos, y observar a los individuos cuyas acciones son una función de las fuerzas del grupo que ellos mismos (u otros) generan. Debemos considerar que los fenómenos de los grupos son tanto el producto como la condición de las acciones de los individuos.

En lo referente al trabajo individual como una de la modalidades de intervención más importantes en el trabajo de los y las profesionales de la Orientación, Kriz (2007, p. 85) plantea

la fuerte insistencia de la educación como potencial generadora del daño psíquico hizo que la psicología individual adquiriera importancia sobre todo en el campo del asesoramiento educativo. Era también la intención de Adler, quien ansiaba educar al educador para llegar en definitiva, a través de estos mediadores, a capas muy amplias de la población con un trabajo preventivo.

Otro elemento importante de revisar tiene que ver con las diferencias y similitudes entre ambas disciplinas. En este sentido, si con alguna disciplina de las Ciencias Sociales ha existido similitud, ha sido con la Psicología.

Lo preventivo, ha sido uno de los elementos que comparten ambas disciplinas, aún cuando desde la Orientación se ha tomado como propio.

Sobre este particular la informante Hernández (2013) plantea que “la Orientación al igual que la Psicología trabaja también desde niveles preventivos”

En relación con estos niveles de prevención y a modo de repaso Campos (1985, p. 528-529) plantea

La prevención primaria implica actuar sobre el origen de un problema de salud. O sea, comprende todas las acciones destinadas a eliminar, contrarrestar o controlar las condiciones capaces de producir ese problema (...). La prevención secundaria es el conjunto de acciones que se realizan con la finalidad de disminuir el dominio de un trastorno, enfermedad o desajuste (...). Su meta fundamental es hacer descender la proporción de los casos declarados o conocidos al acortar su duración mediante el diagnóstico precoz y el tratamiento. En cuanto a la prevención terciaria (...) su meta consiste en la reducción de los efectos residuales que se presentan después que los trastornos han terminado. Estos efectos residuales o secuelas se refieren a la reducción de la capacidad de un individuo para su desempeño autónomo y creativo y para contribuir a la vida social y laboral de la comunidad.

Con respecto a algunos elementos que podrían marcar alguna diferencia la informante Hernández (2013) comenta “Entonces yo creo que lo que marca la diferencia es desde la historia de la orientación, la cual está muy ligada a la parte vocacional”.

Desde este punto de vista sería lo vocacional uno de los pilares que sustentan la orientación y a lo cual se dirige la mayor parte de su trabajo cuando se aborda el proyecto de vida en las diferentes etapas del desarrollo.

En síntesis, plantea Hernández (2013) “los orientadores y orientadoras abordan la descripción de las etapas de desarrollo humano, pero como desarrollo, sin profundizar en lo que son patologías de las etapas, no enfatizan en los trastornos, quizás en la crisis pero no en los trastornos, como si lo hacen los psicólogos”.

De lo anterior se desprende que lo vocacional sería un aspecto más propio de la Orientación y el abordaje de la patología más propio de la Psicología.

Con respecto a las similitudes propiamente, se ha visto que además de lo preventivo existen muchas otras tal cual lo menciona Hernández (2013) al enfatizar “yo creo que es tan difícil encontrar esa línea divisoria y tal vez por eso es que han entrado en constante conflicto, porque tiene que ver con la misma visión de ser humano, son profesiones de ayuda, de acompañamiento al ser humano en sus diferentes etapas del desarrollo, mantienen la misma intención, en el sentido de que la persona vaya descubriendo su potencial, vaya cumpliendo con esas tareas propias de la etapa del desarrollo que está viviendo”.

Marco metodológico

Como se mencionó la información expuesta en esta ponencia procede de una investigación de alcance descriptivo.

Para recabar la información se procedió a realizar una entrevista semiestructurada a cuatro profesionales del área de Orientación, cuya formación la han complementado con otra disciplina Filosofía, Derecho, Sociología o Psicología.

Una vez realizadas las entrevistas se procedió a la transcripción y a la identificación de los aportes específicos de cada disciplina. Posteriormente se indagó acerca de los principios teóricos de los aportes identificados.

Conclusiones

La Orientación como disciplina científica de la Educación y las Ciencias Sociales ha sido fortalecida en sus principios teóricos y metodológicos con aportes de otras disciplinas, dentro de estas se puede citar la Filosofía, el Derecho, la Sociología y la Psicología.

La Filosofía como la madre de las ciencias aporta principios muy puntuales que arrancan desde Sócrates quien mencionaba que una vida sin conocerse no vale la pena vivirla. Este principio representa la base de la Orientación, en la que los procesos de autoconocimiento se convierten en el inicio de cualquier intervención.

A partir de la autoreflexión como mecanismo de responder a las preguntas quién soy y quién quiero ser la Filosofía aporta todo lo relacionado con los valores como elementos morales que dirigen el estilo de vida elegido.

Por otro lado, la Filosofía en sus reflexiones acerca de la lógica, ética y estética contribuye enormemente en la labor Orientadora cuando guía al profesional en el desarrollo de procesos lógicos de acuerdo con los conocimientos previos que posee. De igual forma el trabajo bajo un código de ética que rige su proceder y finalmente la forma en que presente sus planes y resultados desde la estética.

El Derecho como otra de las disciplinas de las Ciencias sociales da infinidad de aportes a la Orientación desde el punto de vista legal; estableciendo los protocolos de atención y legislación en lo referente a los procedimientos ante la diversidad de situaciones manifiestas en la gama de ambientes laborales.

Dentro de los protocolos que desde el marco legal favorecen la labor orientadora están los relacionados con consumo de drogas, abuso sexual, agresión y a nivel de leyes se cuenta con la Ley Penal Juvenil, Código de ética del Colegio de Profesionales en Orientación, Ley 7600 de Igualdad de oportunidades a personas con discapacidad, el Código de la niñez y la adolescencia.

La Sociología se convierte en gran apoyo cuando él y la profesional de la Orientación es capaz de considerar el contexto en su intervención, dícese procesos dirigidos a la prevención integral, desarrollo y elección vocacional, entre otros.

Se plantea la importancia desde la Sociología de concebir al ser humano como producto de una sociedad y una cultura que la representa. Desde esta perspectiva el punto medular es investigar los contextos de procedencia para establecer los planes de atención y las líneas específicas de acción.

Los procesos de socialización y los niveles de pertenencia son otros aspectos que aporta la Sociología en tanto la capacidad de adaptación activa, propia de la acción orientadora están influenciados directamente por la forma como la persona aprendió a socializar y del grado de pertenencia al grupo o situación.

Por su parte, la Psicología aporta los enfoques teóricos que explican el comportamiento del ser humano, según la etapa de desarrollo en la que se encuentre; así como los principios metodológicos que guían la intervención Orientadora a través de técnicas para la atención individual y grupal, enfatizadas más al desarrollo de potencialidades y procesos de orientación vocacional que al abordaje de trastornos, lo cual es propio de la Psicología.

Recomendaciones

Dado que la Orientación tiene una identidad conformada por principios provenientes de otras disciplinas y otros que le son bastante propios es recomendable:

- Que los y las profesionales en Orientación se mantengan actualizados en aspectos que históricamente han sido abordados mayormente por profesionales del área. Ejemplo de esto es todo lo relacionado con el área vocacional.
- Retomar claramente los principios que otras disciplinas aportan a la Orientación y aplicarlos en su quehacer, en este sentido releer los enfoques psicológicos que fortalecen la labor, conocer acerca de la contextualización y pertenencia desde la Sociología, legislación relacionada con la intervención desde el Derecho y aspectos relacionados con valores, ética, estética y lógica desde la Filosofía.

Referencias

- Abarca, S (2000). *Psicología del niño en edad escolar*. San José, Costa Rica: EUNED
- Arce, C. (1990). *Derecho Educativo*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Arias, L. (2012). *Principales principios del Derecho Laboral Individual*. Revista Judicial, n. 105, pp. 125-134. Recuperado de http://sitios.poder-judicial.go.cr/escuelajudicial/archivos%20actuales/documents/revs_juds/revista%20105/07_principales.pdf
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1953). *Ley N°1581 Estatuto de Servicio Civil*. Costa Rica.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2002). *Ley N°8292. Ley General de Control Interno*. Costa Rica.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1996). *Ley N°7600. Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad*. Costa Rica.
- Berciano, M. (1992). ¿Qué es realmente el “Dasein” en la filosofía de Heidegger? *Thémata revista de Filosofía*, No.10, pp. 435-450. Recuperado de <file:///C:/Users/G4%201372LA/Desktop/Trabajo%202014/04%20berciano.pdf>
- Campos, A. (1985). *Introducción a la Psicología Social*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Ceballos, J. (2010). *Introducción a la Sociología*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. (2005). *Políticas y normativas y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. San José, Costa Rica: LIL, S.A.
- CEPAL (2007). *Un sistema de indicadores para el seguimiento de la Cohesión Social en América Latina*. Santiago, Chile: CEPAL- Europe Aid.
- Colegio de Profesionales en Orientación. (2012). *Código de Ética. Colegio de Profesionales en Orientación*. Recuperado de <http://www.cpocr.org/Codigo-de-etica-Profesional.pdf>
- Chinoy, E. (1994). *La sociedad: una introducción a la Sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Engels, F. (1876). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Marxists Internet Archive, vol. 2, n. 44, pp. 66-79. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1876trab.htm>
- Ética ambiental. Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/webMarcos/textos/Etica_Ambiental_2as_pruebas.pdf
- García, M. (1974). *Lecciones preliminares de Filosofía*. Distrito Federal, México: Editorial Porrúa.
- Gil, F., Alcover, C. (1999). *Introducción a la Psicología de los Grupos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Granados, V. y Jiménez, R. (2008). *Guía práctica para el otorgamiento de las medidas de protección (típica y atípica) para personas en condición de discapacidad y personas adultas mayores*. San José, Costa Rica: Ministerio Público del Poder Judicial, Unidad de Capacitación y Supervisión, Fiscalía Adjunta De Control y Gestión. Recuperado de <http://ministeriopublico.poder-judicial.cr/biblioteca/protocolos/09.pdf>
- Honer, S. & Hunt, T. (1968). *Invitación a la Filosofía*. México DF: Editorial Diana, S.A.
- INAMU (2010). *Ley contra el hostigamiento sexual en el empleo y la docencia*. San José, Costa Rica: INAMU. Recuperado de <http://sitet.or.cr/documentos/2013/Ley/LeydeHostigamiento.pdf>
- Kriz, J. (2007). *Corrientes fundamentales en Psicoterapia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Mandrioni, H. (1964). *Introducción a la Filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusk.
- Marcos, A. (2001). *Ética ambiental*. Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/webMarcos/textos/Etica_Ambiental_2as_pruebas.pdf
- Marlasca, A. (2002). *Introducción a la Ética*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2009). *DECRETO N° 35355-MEP. Reglamento de Educación Pública*. Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2012). *Protocolo específico sobre la violencia física psicológica y sexual en los centros educativos de primaria*. San José, Costa Rica: MEP. Recuperado de http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/violencia_0.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2012). *Protocolo específico sobre el uso y tráfico de drogas en los centros educativos de primaria*. San José, Costa Rica: MEP. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/bullying.pdf>
- Mora, A. (2001). *Perspectivas Filosóficas del Hombre*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Morales, J. y Abad, L. (1998). *Introducción a la Sociología*. Madrid, España: Editorial TECNOS.
- Nieto, C. (2001). *Sociología*. Alicante, España: Editorial Club Universitario
- Repetto T, E. (2000). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* / coord. por Andrés Medina Gómez, Juan Ruiz Carrascosa, 2000, ISBN 84-8439-013-6, págs. 11-32. Recoge los contenidos presentados a: Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía (1. 1999).
- Trías, M. (1949). *El objeto de la Estética*. Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía, Mendoza, Argentina, marzo-abril 1949, tomo 3. Recuperado de <http://www.filosofia.org/aut/003/m49a1553.pdf>
- Vásquez, A. (2012). *Sartre: teoría fenomenológica de las emociones, existencialismo y conciencia posicional del mundo*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, n. 36, vol 4, pp. 1-13. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/36/adolfovrocca_2.pdf



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

UNICEF (2000). *Ley de Justicia Penal Juvenil en Costa Rica: lecciones aprendidas*. San José, Costa Rica: UNICEF.

Valverde, M. (2002). *Comportamiento humano en la organización*. Barcelona, España: UOC Papers.

Vargas, K. (2008). *Principios del procedimiento administrativo sancionador*. Revista Jurídica Social, n. 14, pp. 59-70. Recuperado de www.binasss.sa.cr/revistas/rjss/juridica14/art4.pdf

El uso de instrumentos de medición en Orientación Vocacional: Una reflexión impostergable

Licda. Viria Ureña Salazar
Licda. Sonia PARRALES Rodríguez

Resumen. En esta ponencia se hace un análisis del uso de instrumentos de medición vocacional utilizados por profesionales de Orientación con sus estudiantes, que participaron en uno de los cursos de actualización en Orientación Vocacional impartidos por la Escuela de Orientación y Educación Especial, Sección de Orientación de la Universidad de Costa Rica.

Se retoman los instrumentos de medición vocacionales que presentaron, 95 profesionales en Orientación que matricularon este curso durante el 2012 y 2013.

Se utiliza el enfoque cualitativo para analizar la cotidianeidad reflejada en los instrumentos de medición utilizados en los procesos que desarrollan las y los profesionales en Orientación participantes del curso y a partir del cual se retoma la importancia del uso de instrumentos que tengan evidencia de validez y confiabilidad. El curso abrió el espacio para reflexionar sobre las implicaciones éticas presentes en el uso de pruebas e instrumentos de medición en Orientación vocacional, para plantear nuevos retos que evidencien el compromiso ético, la innovación y la necesidad de enfatizar en la importancia de la actualización profesional en relación con el uso de instrumentos de medición en el quehacer del y la profesional en Orientación.

Palabras claves. Orientación vocacional, test vocacionales, validación, confiabilidad, ética profesional.

Introducción

Esta ponencia tiene como fin retomar el uso de instrumentos de exploración vocacional en los procesos de Orientación que desarrollan las y los profesionales de Orientación con el estudiantado frente a la toma de decisiones vocacionales. Se origina en la experiencia de las autoras en el desarrollo del curso de actualización Orientación vocacional; que ofrece la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, que se imparte desde el año 2012, y en el cual a partir del desarrollo de una de las estrategias metodológicas, se le solicita a las personas participantes en el curso compartir una de las experiencias prácticas que han desarrollado o desarrollan en las instituciones que laboran. En relación con los instrumentos de medición presentados, se evidencia que hay una tendencia de las y los profesionales en Orientación a utilizar instrumentos que permiten a las personas orientadas obtener información sobre sí; sus intereses, habilidades y valores principalmente, pero que pareciera, que no cumplen

con las características requeridas para asegurar que sus resultados sean válidos y confiables para la población con la que se trabaja.

Por otro lado, es importante señalar que en el 2012 se aprobó el Código de Ética del Colegio de Profesionales en Orientación en la Asamblea General Extraordinaria, en el que se señala en el Artículo 52, que

La persona colegiada es responsable de seleccionar y aplicar instrumentos que cuenten con evidencia de validez, empleando procedimientos actualizados para el diseño y validación, con el propósito de reducir o eliminar posibles sesgos. Solo podrá emplearlos con la población que se indica y no seleccionará instrumentos que potencialmente discriminen y pongan en desventaja a personas en razón de la pertenencia étnica, género, cultura, edad, lengua materna, religión, orientación sexual, entre otros. En aquellos casos en que existan derechos de autor, la persona colegiada deberá solicitar el permiso respectivo a sus autores o bien, realizar el pago de los derechos. (CPO, 2012, p. 12)

Así mismo se agrega en el Artículo 53 que “La aplicación de instrumentos de valoración, debe hacerse en las condiciones indicadas para el instrumento. La persona colegiada, debe tomar las precauciones para que el lugar de aplicación tenga las condiciones adecuadas” (CPO, 2012, p. 12).

Lo anterior, desde las autoras pone en evidencia la necesidad de retomar la importancia de que en la práctica profesional, las orientadoras y los orientadores utilicen instrumentos que cumplan con las características psicométricas requeridas para su uso, lo que necesariamente conlleva también, la necesidad de atender las normas para su aplicación además de contar con la autorización por parte de quienes que tienen la autoría, para poder hacer uso de los mismos.

De esta manera, no solo se está garantizando que los resultados tengan la validez requerida para la población con la que se está trabajando, sino que también se estaría atendiendo las consideraciones éticas, aspecto que debe caracterizar el accionar de este grupo de profesionales, específicamente en es este caso, en el uso de instrumentos de medición en los procesos de Orientación vocacional que desarrollan.

Es por ello que es de interés de las autoras referirse a algunos conceptos teóricos que permiten retomar la importancia de lo planteado anteriormente en el contexto de los procesos de Orientación Vocacional que se desarrollan en las instituciones educativas para favorecer la toma de decisiones vocacionales, de modo que se genere una reflexión que permita valorar la práctica profesional en ese sentido, que permita plantear recomendaciones al respecto.

Referente teórico

A continuación se hará referencia a aspectos teóricos en los que se sustenta el curso que permite contextualizar lo que se desarrolla en la presente ponencia.

Orientación Vocacional

De acuerdo con Álvarez (1995; pp. 36-37), la Orientación vocacional se concibe, “como un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en periódico formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que le preparen para la vida adulta”.

Por otra parte, Rivas (2003) define la Orientación vocacional como el estudio de la conducta y el desarrollo vocacional a partir del cual se facilitan las elecciones en las personas que le permitirán acceder al mundo laboral, así como el cumplimiento de las tareas propias del desarrollo vocacional.

A partir de lo anterior, se evidencia que la Orientación vocacional supone un proceso de ayuda, dirigido a todas las personas de acuerdo a la etapa del desarrollo en que se encuentran, desde una perspectiva de desarrollo humano y donde la vinculación al mundo del trabajo es siempre el referente, de ahí que la toma de decisiones vocacionales que hagan las personas en relación con las oportunidades que le ofrece el contexto es trascendental.

La elección vocacional

La elección de una carrera u ocupación es el resultado de un proceso que se da a lo largo del desarrollo vocacional de las personas y en el cual influyen de acuerdo a Rivas (2003), tanto factores psicogénicos como sociogénicos. Supone que el paso de las personas por las diferentes etapas de desarrollo con sus tareas y características propias, van configurando la conducta vocacional, en este caso la elección entre varias oportunidades educativas y laborales.

Lo anterior reviste especial importancia para la Orientación Vocacional, porque permite a las y los profesionales de esta disciplina planificar su intervención, con el objetivo de facilitar el desarrollo vocacional de las personas orientadas y las elecciones que lleva implícito el proceso de incorporación de estas al mundo del trabajo, requerimiento para la vida adulta (Álvarez 1995).

Las y los jóvenes cuando están en noveno año tienen la posibilidad de elegir si continúan con la formación académica o si por el contrario optan por la educación técnica, en el caso de esta última, debe decidir además la especialidad. Cuando están finalizando los estudios secundarios se encuentran con que tienen que decidir si continúan estudiando, si se incorporan al mundo del trabajo o bien si van a combinar ambas actividades.

Tomar la decisión de lo que se va a hacer después de concluir los estudios secundarios, supone, por lo trascendental de esta decisión, reflexionar sobre sí y sobre el contexto en que las personas se desarrollan.

De ahí que el y la profesional en Orientación mediante el desarrollo de procesos de Orientación vocacional tenga como tarea facilitar esa toma de decisiones, (MEP 2005) ofreciéndole espacios para favorecer el conocimiento de sí y el contexto y para lo cual utiliza diferentes estrategias de intervención a partir de los recursos con los que cuenta, entre los que

destacan los instrumentos de medición, como cuestionarios, escalas, inventarios, Test, que le permita a las personas orientadas obtener información sobre sus intereses, habilidades y valores principalmente, entre otros aspectos.

En este sentido, Aiken (1996, p. 3) afirma “que siempre que se requiere de información para tomar alguna decisión sobre las personas o bien para ayudarlas a elegir cursos de acción con respecto de su condición educativa u ocupacional en el futuro, puede aplicarse alguna forma de test”.

No obstante, es importante tener presente los aspectos éticos relacionados con el uso de estos instrumentos, que tienen que ver principalmente con la aplicación de procedimientos científicos en el diseño y elección apropiada para poblaciones específicas y la interpretación adecuada de los resultados, entre otras consideraciones.

En la siguiente figura se sintetiza los principales aspectos de análisis que supone la toma de decisiones vocacionales de las personas orientadas y que es facilitada por las y los profesionales de Orientación.

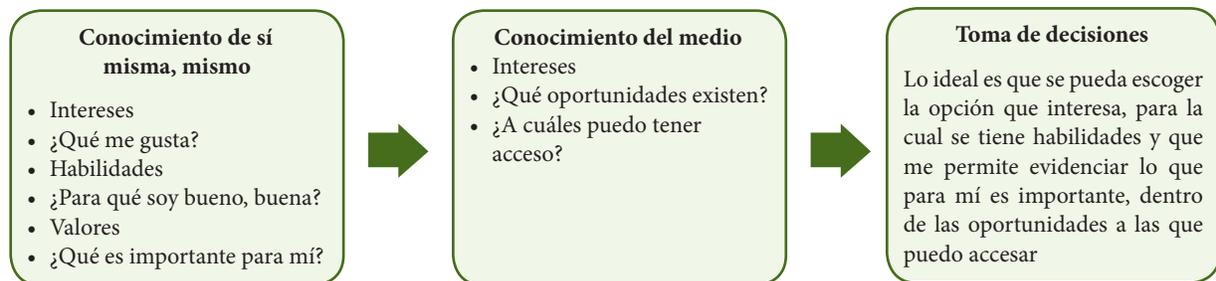


Figura 1. Principales aspectos objeto de análisis para la toma de decisiones vocacionales.

Fuente: Adaptación de Ureña 2014, a partir de los aportes de Parson en Rivas (2003).

En este sentido reviste especial importancia insistir en la necesidad de que las y los profesionales en Orientación seleccionen los instrumentos para facilitar la exploración vocacional, que cumplan con las características de validez y confiabilidad, de manera que la información que obtengan las personas orientadas en los procesos de Orientación desarrollados, responda a lo que se quiere medir en esa población específica.

Lo anterior supone que las pruebas utilizadas han sido construidas cumpliendo los requerimientos necesarios para estos casos. A continuación se hará una breve referencia del proceso que se sigue en la construcción de una prueba de este tipo, de manera que sirva como insumo para la reflexión de lo que sucede en la práctica profesional del grupo de profesionales en Orientación al respecto.

Construcción de los instrumentos de medición (Validez y Confiabilidad)

El cuestionario es el instrumento más utilizado en la recolección de información cuantitativa y está conformado por una serie de preguntas que miden una o más variables que se consideran relevantes para medir los constructos objetos de estudio (Hernández, Fernández, y Baptista; 2011; Bisquerra, 2000). Para su construcción es necesario definir el objetivo, conceptualizar la variable que se va a medir, diseñar la prueba, redactar y analizar los ítems, hacer los análisis de validez y confiabilidad y por último establecer las normas de aplicación e interpretación.

La validez indica el grado en que un instrumento mide la variable que se pretende evaluar y tiene que ver con las preguntas ¿qué miden los puntajes del cuestionario? ¿Con cuanta eficiencia mide la característica? ¿Qué predicen? (Nunnally y Bernstein, 1995; Ruiz, s. f). La respuesta a estas preguntas corresponde a tres tipos de validez: de contenido, de constructo y predictiva.

La validez de *contenido* es el grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide y normalmente está definido o establecido por la teoría y los antecedentes (Ruiz, s. f.; Hernández et al., 2010; Bisquerra, 2000). No se calcula un indicador y el procedimiento que más se utiliza es el de juicio de personas expertas, por lo que es una valoración subjetiva. Para facilitar la labor de estas personas se puede utilizar una plantilla de validación de contenido para identificar si los ítems del cuestionario son necesarios para medir el constructo y si miden alguna tendencia. El uso de esta rejilla facilita a las personas expertas del tema para dar una valoración objetiva. La siguiente figura muestra un ejemplo de plantilla.

| Ítem | Escencial | Útil pero no esencial | No es necesario | Claridad | | Tendenciosa | | Comentarios |
|------|-----------|-----------------------|-----------------|----------|----|-------------|----|-------------|
| | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | |
| 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | |

Figura 2. Plantilla para validez de contenido por parte de personas expertas.

Fuente: Elaboración propia; Parrales, 2014.

Tomando en consideración los aportes de Hernández et al. (2010), Ruiz (s. f.) y Nunnally et al. (1995), se recomienda seguir los siguientes pasos para el juicio de personas expertas:

1. Se seleccionan jueces o personas expertas quienes, de manera independiente, juzgan la bondad de los ítems en cuanto a su congruencia con el universo de contenido, así como la redacción y formulación de los ítems.
2. Cada persona experta recibe información escrita acerca de los objetivos de la investigación, la conceptualización del universo de contenido, el plan de operacionalización y la plantilla de validación.
3. A partir de las recomendaciones de las personas expertas, se realizan los ajustes necesarios. En este punto se eliminan los ítems que muestran tendenciosidad o que no son necesarios para la medición de las variables, se corrige la redacción de otros y se modifica la operacionalización de las variables si es necesario.

Un constructo es la conceptualización que requiere de un marco teórico específico (Montero, 2008). La validez de *constructo* intenta responder a la pregunta ¿hasta dónde un instrumento mide realmente un determinado rasgo latente o una característica de las personas y con cuánta eficiencia lo hace? Es un atributo que no existe aislado sino que está relacionado con otros e incluye las siguientes etapas de acuerdo con Bisquerra (2000), Hernández et al. (2010) y Ruiz (s. f.):

1. Se establece la relación teórica entre los conceptos de acuerdo con la revisión de la literatura. Para este tipo de validación se utiliza el juicio de las personas expertas.
2. Se mide la consistencia interna, por lo que se podría predecir correlaciones altas entre los ítems si miden el mismo constructo (Ruiz, s. f.; Hernández et al., 2011; Bisquerra, 2000).
3. Una vez revisado y corregido el cuestionario, se realiza una prueba piloto con la población meta de la investigación, para evaluar si la redacción y las opciones de respuesta son viables.

4. Se examina la conceptualización teórica del instrumento y su estructura factorial con un análisis de factores. Este procedimiento estudia la relación de interdependencia entre las variables para determinar si comparten alguna estructura latente o subyacente que no sea observable a nivel unidimensional o a simple vista, la agrupación de variables que correlacionan alto entre sí y que estén escasamente correlacionadas con las variables que conforman otra estructura latente (Cea, 2004; Catena et al., 2003).

La validez *predictiva* mide hasta dónde se puede anticipar el desempeño futuro de una persona en una acción específica a partir del instrumento, comparando los puntajes alcanzados en la variable independiente con respecto a la o las variables dependientes, dado por un coeficiente de correlación. Entre más alta sea la correlación entre las variables, mejor será la validez predictiva (Ruiz; s. f.; Hernández et al., 2010).

En relación con la confiabilidad o fiabilidad de un instrumento de medición se tiene que es el grado de consistencia y se refiere al nivel en que su aplicación repetida a la misma persona produce resultados iguales (Bisquerra, 2000; Hernández et al., 2011). Es decir, los resultados obtenidos con el instrumento en una determinada ocasión, bajo ciertas condiciones deberían ser similares si vuelve a medir el mismo rasgo en condiciones idénticas.

La confiabilidad de consistencia interna permite determinar el grado en que los ítems de una prueba están correlacionados entre sí y son coherentes. Si los diferentes reactivos de un instrumento tienen una correlación positiva y moderada, el instrumento será homogéneo. El coeficiente de confiabilidad oscila entre 0 y 1, donde 0 significa nula confiabilidad y uno es el valor máximo de confiabilidad.

Una de las medidas más importantes que se pueden usar es el coeficiente alfa (α) de Cronbach, pero se requiere que el cuestionario sea unidimensional. La fórmula que se utiliza para su cálculo es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

K: El número de ítems

S_i^2 : Sumatoria de Varianzas de los Ítems

S_T^2 : Varianza de la suma de los Ítems

Un ejemplo de este tipo de análisis se presenta en la figura 3 en donde se muestra la salida del procedimiento RELIABILITY del SPSS. En esta figura se observa los valores del índice de discriminación y la columna Alpha al eliminar el ítem. En este cuadro se puede observar que los ítems sombreados deberían eliminarse de la escala para lograr mayores niveles de confiabilidad.

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--|--|
| Piensen que las mujeres son más sentimentales que los hombres | 144.93 | 473.571 | .306 | .866 |
| Le han permitido conocer sus oportunidades educativas | 143.10 | 479.920 | .299 | .866 |
| Piensen que los hombres son mejores en ocupaciones donde se utilizan herramientas, máquinas o computadoras | 145.63 | 481.579 | .162 | .869 |
| Le facilitaron, durante su niñez, practicar juegos relacionados con profesiones | 143.71 | 468.119 | .370 | .865 |
| Creen que es importante la educación universitaria | 142.87 | 487.432 | .168 | .868 |
| Piensen que los hombres deben encargarse de dar mantenimiento al hogar | 145.09 | 476.189 | .265 | .867 |
| Le motivaron a participar de las diferentes ferias vocacionales realizadas por las universidades | 143.63 | 472.461 | .374 | .865 |
| Se espera que las mujeres vayan a la universidad | 143.11 | 479.763 | .308 | .866 |
| Le insistieron en participar en el proceso de admisión a la universidad | 143.73 | 470.648 | .332 | .865 |
| Se considera que los hombres son menos expresivos que las mujeres | 145.01 | 477.600 | .203 | .868 |
| Valoran que es mejor que las mujeres atiendan los oficios domésticos en vez de estudiar una carrera | 146.43 | 481.528 | .235 | .867 |
| Le han brindado apoyo económico ante su decisión de ingresar a la universidad | 143.57 | 478.386 | .224 | .867 |
| Se espera que las hijas sigan la ocupación de su madre y los hijos de su padre | 146.36 | 468.579 | .409 | .864 |

Figura 3. Resultados iniciales de análisis de ítems para la medir la percepción de la influencia de las familias en la decisión de ingresar a la universidad

Alfa de Cronbach= 0,868. Fuente: Parrales, 2014 (Consultoría).

De esta manera, los métodos estadísticos pueden proveer herramientas para elaborar cuestionarios de calidad en las escalas que construimos respecto a la validez y confiabilidad (Montero, 2008).

Instrumentos de medición vocacional

En el campo vocacional se pueden encontrar cuestionarios de auto percepción válidos y confiables que miden los intereses, aptitudes, actitudes, valores, para medir la madurez vocacional, sobre identidad vocacional, eficacia y conducta vocacional exploratoria. Dado que han sido desarrollados en otros contextos e idiomas, el uso en nuestro país no es posible tal como están.

Por ejemplo, para medir la madurez vocacional, se han logrado identificar los siguientes instrumentos: Entrevista semiestructurada (Super, 1957), Maturity Test (CVMT) (Westbrook, 1979, 1974), Career Awareness Inventory (Fadale), Career Skills Assessment Programme (College Entrance Examination Board), Career Adjustment and Development Inventory (Crites) y Vocational Development Inventory (VDI) de Crites (1965).

De estos, el Vocational Development Inventory (VDI) fue estandarizado para estudiantes costarricenses de noveno año de la Educación General Básica y undécimo año de la Educación Diversificada (Abarca y Esquivel, 1985) y para estudiantes de primer ingreso de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional (Abarca, Frías y Naranjo, 1988).

Por otra parte existen instrumentos que permiten conocer características de la conducta exploratoria, tales como: Career Exploration Surven (S. A. Stumpf), Escala de Conducta Exploratoria (ESCE) del Grupo GOD, Career Development Inventory adaptado de Álvarez et al.

El cuestionario de intereses vocacionales es utilizado frecuentemente por profesionales en Orientación, destacando el uso de la Búsqueda autodirigida (SDS) de John L. Holland y a partir del cual los ambientes ocupacionales que propone fueron valorados con estudiantes de primer ingreso de seis carreras de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica en el 2010. (Brenes, Fallas, Fernández, Figueroa, Guzmán y Méndez, 2012).

Aún quedan por identificar otros instrumentos y trabajos de validación y confiabilidad de estos u otros cuestionarios del área vocacional que se estén utilizando a nivel nacional. No obstante, este trabajo se está construyendo con varios proyectos de investigación de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica y será compartido en un momento posterior.





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Método

Tipo de investigación

El curso es un proyecto de extensión docente. Esta modalidad se define como el proceso para trasladar la capacidad y conocimientos del personal docente a la comunidad por medio de actividades educativas, de transmisión de conocimientos, actualización y capacitación de recursos humanos para contribuir con el desarrollo de grupos específicos y del país en general” (Vicerrectoría de Acción Social, 2014).

Se desarrolla como un curso de aprovechamiento, el cual se organiza en cinco sesiones de trabajo de ocho horas cada una. El contenido del curso ya definido de antemano parte de los aportes de los enfoques teóricos evolutivos de la Orientación Vocacional. Sin embargo, se logran incluir algunos contenidos para dar respuesta a las necesidades específicas de cada grupo.

Con el fin de compartir el trabajo que se realiza en las instituciones educativas específicamente en el área vocacional, se le solicitó al grupo de participantes de los cursos de actualización, que presentaran y compartieran las estrategias que desarrollan en las instituciones educativas donde laboran, así como una evaluación final en la que se les solicitaba anotar los temas que debían ser incluidos en próximos cursos de actualización. Los documentos elaborados por las personas participantes fueron analizados desde un enfoque cualitativo que permitió valorar todas las perspectivas y comprender a las personas dentro de su marco contextual (Taylor y Bogdan, 1996).

En este sentido, el enfoque cualitativo ayuda a estudiar la realidad de los contextos naturales como la vida diaria, la interacción social, que implica un componente objetivo (contexto natural) y otro subjetivo (significados atribuidos por los actores), el comportamiento, las manifestaciones, entre otros, para generar conocimiento (Taylor y Bogdan, 2010).

Participantes

Para caracterizar a las personas participantes en estos cursos impartidos durante el 2012 y el 2013, se diseñó la Tabla 1 que contiene los características personales y académicas.

Como se observa en esta tabla, la mayoría son mujeres, entre 20 y 50 años de edad y mayoritariamente con el grado académico de Licenciatura en Orientación de varias regiones del país que laboraban en escuelas, colegios diurnos, colegios técnicos profesionales y universidades públicas.

Tabla 1
Características de las personas participantes. 2012-2014

| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 |
|----------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Mujeres | 85% | 95% | 90% | 85% |
| Hombres | 15% | 5% | 10% | 15% |
| Edad mínima | 20 años | 24 años | 24 años | 22 años |
| Edad máxima | 50 años | 48 años | 55 años | 45 años |
| Edad promedio | 31 años | 28 años | 35 años | 31 años |
| Bachillerato | 15% | - | - | 18% |
| Licenciatura | 77% | 78% | 85% | 64% |
| Maestría | 8% | 22% | 15% | 18% |
| Cantidad de participantes | 17 | 21 | 31 | 26 |

Fuente: Registro de participación de los cursos de actualización vocacional.

De esta manera, se recolectó información de una diversidad de fuentes que enriquecen el contenido de este análisis.

Análisis

Para el procesamiento y el análisis de la información se utilizó el diseño de Taylor y Bodgan (2010), el cual consta de tres fases:

Primera fase, Descubrimiento en progreso: es un proceso que va muy ligado a la recolección de la información, ya que busca identificar temas emergentes, conceptos y proporciones que den sentido a los datos que fueran apareciendo para elaborar las categorías de análisis. En el caso de esta ponencia corresponde a la información aportada por las personas participantes en el curso.

Segunda fase Codificación: se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de estos y el refinamiento de la comprensión del tema en estudio. Incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Durante esta etapa de análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o se desarrollan por completo.

Tercera fase relativización: una vez codificado los escritos, se elaboran las categorías de análisis, las cuales pueden surgir de los temas emergentes de los datos obtenidos y guiadas por los objetivos del proyecto, y se interpretan en el contexto en que fueron recolectados.

Para esta ponencia se eligieron las estrategias de Orientación vocacional presentadas por el grupo de participantes y las evaluaciones finales de los cursos impartidos durante los años 2012 y 2013 como se indicó anteriormente.

De esta manera, se identificó en los documentos presentados, categorías relacionadas con la articulación de la teoría con la práctica, reflexión del ejercicio profesional, mercado laboral costarricense, elección de carrera y uso de instrumentos medición, donde se incluyen las subcategorías, uso de instrumentos de medición como estrategia de Orientación Vocacional, derivaciones del uso de instrumentos en los procesos vocacionales y sobre los procesos de construcción de instrumentos. Esta última categoría es a la que se hace referencia, en la presente ponencia. Las otras categorías serán abordadas en otra oportunidad de intercambio académico.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados a partir de la categoría y subcategorías que nos ocupa y que se identifica en la fase de relativización.

Categoría: Uso de instrumentos medición

Subcategoría: Uso de instrumentos de medición como estrategia de Orientación Vocacional

Al compartir las estrategias que se desarrollan en las instituciones educativas, se evidencia el uso frecuente de instrumentos de medición de intereses vocacionales como la Guía de Orientación Vocacional Ocupacional para la Educación Técnica en el III Ciclo, el cuestionario de Intereses Vocacionales, la SDS de Holland y cuestionarios *ad hoc* que son elaborados según las necesidades particulares de cada contexto.

Por ejemplo, en un proceso elaborado en un colegio técnico para estudiantes de noveno año, la orientadora comparte lo siguiente:

“La entrevista se estructura en cuatro áreas: Indagación sobre pensamientos y conocimientos previos que tiene el o la estudiante sobre la elección de especialidad: (Expectativas, opciones e información); Análisis de áreas: (Se analiza cada taller por separado, se realiza test de forma oral; donde el o la estudiante indica su nivel de satisfacción con respecto a cada una de las tareas que menciona el test).” Orientadora grupo 2.

Aunque la orientadora no especifica el test al que hace referencia, es evidente que lo incluye como parte del proceso de exploración vocacional que desarrolla con estudiantes de noveno año para facilitar la toma de decisiones que deben realizar en relación a la especialidad académica que ofrece el colegio a partir de noveno año.

Para visualizar las metas y proyectos que ha de plantearse el estudiantado de undécimo año de un colegio de la Región Educativa de Occidente, para alcanzar en un futuro el estilo de vida preferido, la orientadora participante del curso de actualización compartió el proceso que sigue y en el que incluye:

*“a) Técnicas de autoconocimiento, Eliminación de Carreras, Periódicos, entre otras, b) Test Vocacionales (3 test) y c) Asistencia a Ferias Vocacionales (3 Ferias Vocacionales)”
Orientadora grupo 3*

Se observa que los tres tests que utiliza la orientadora no se especifican y que pareciera que son protagónicos en la toma de decisiones del estudiantado que se beneficia de este proceso de exploración vocacional. No obstante, en ningún momento se hace referencia al constructo que mide, a la autoría o si están validados para la población con que se utiliza.

Respecto al uso de test en la toma de decisiones vocacionales, una persona participante del curso hace la reflexión del “riesgo” que implica tomar decisiones basadas en instrumentos que no están validados y que no cuentan con evidencia de confiabilidad. Y sobre todo, las expectativas que generan los resultados que se obtienen y su interpretación, diciendo lo siguiente:

*“Uno de los elementos que tiene mayor predisposición en su aplicación son los test vocacionales, la tendencia de las personas es tener perspectivas negativas en relación con ellos y su utilidad, pero a pesar de su mala fama son reconocidos como un instrumento exploratorio... Por otro lado, la tendencia es consignar a los test o pruebas vocacionales como fantasías omnipotentes, transfiriendo al instrumento la responsabilidad de elegir el propio futuro, generando utopías absolutas que al no ser resueltas con el instrumento lo califican como infuncional. Por consiguiente, en el proceso antes de aplicar algún tipo de prueba o test se debe bajar las expectativas del estudiantado sobre la omnipotencia del instrumento.”
Orientadora grupo 4*

Se percibe en esta reflexión, riesgos que se pueden presentar con el uso de los test y que tienen que ver con la posición que asumen algunas personas orientadas al depositar toda la responsabilidad para la toma de decisiones en los resultados de estos.

Con el fin de favorecer el desarrollo vocacional, una orientadora hace una lista de algunas de las actividades que realiza dentro de las cuales menciona:

*“Propiciar el conocimiento de sí mismos por medio de la elaboración de cuestionarios que les permitan definir habilidades, destrezas y demás”
Orientadora grupo 1.*

Dentro de los instrumentos compartidos por una participante, se logró identificar el Inventario de Intereses Vocacionales aportado por el Departamento de Orientación Vocacional y Educativa del Ministerio de Educación Pública que agrupa los resultados obtenidos en intereses

generales (deportivo, científico, verbal, entre otros) y por áreas (Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, entre otras), y que lo aplica a estudiantes de séptimo, octavo y noveno para definir un perfil de salida vocacional ocupacional total para el tercer ciclo. El documento facilitado no incluye todos los ítemes que tiene originalmente este cuestionario y la autoría se da a las y los profesionales que integran el Departamento de Orientación en que se hace uso de ese instrumento y al igual que en otros casos, no se acompaña con información relativa a la validez y la confiabilidad.

Algunas de las personas participantes mencionaron que contaban con este mismo cuestionario y que lo utilizaban en los procesos vocacionales que desarrollaban en sus contextos laborales, pero, a diferencia del caso anterior, sí utilizaban el cuestionario completo y concedían la autoría a la persona que construyó el cuestionario.

Subcategoría 2: Derivaciones del uso de instrumentos en los procesos vocacionales

Respecto al uso de test en la toma de decisiones vocacionales, se logró que el grupo de participantes reflexionaran sobre la implicación ética del uso de cuestionarios que no contaban con evidencias de validez y confiabilidad. De esta manera, una persona participante se refiere al riesgo que implica tomar decisiones basadas en instrumentos que no cuentan con estas características, diciendo lo siguiente:

“Uno de los elementos que tiene mayor predisposición en su aplicación son los test vocacionales, la tendencia de las personas es tener perspectivas negativas en relación con ellos y su utilidad, pero a pesar de su mala fama son reconocidos como un instrumento exploratorio... Por otro lado, la tendencia es consignar a los test o pruebas vocacionales como fantasías omnipotentes, transfiriendo al instrumento la responsabilidad de elegir el propio futuro, generando utopías absolutas que al no ser resueltas con el instrumento lo califican como infuncional. Por consiguiente, en el proceso antes de aplicar algún tipo de prueba o test se debe bajar las expectativas del estudiantado sobre la omnipotencia del instrumento.” Grupo 4.

Se percibe en esta reflexión el riesgo que se pueden presentar en el uso de los test y que tiene que ver con la posición que asumen algunas personas orientadas al depositar toda la responsabilidad para la toma de decisiones en los resultados de estos.

Subcategoría 3: Sobre los procesos de construcción de instrumentos

Al evaluar el curso de actualización, algunas personas participantes indicaron tener interés en conocer tests vocacionales que puedan utilizar en sus procesos, sobre la construcción y la revisión de instrumentos para vocacionales, eso sí omitiendo la etapa que requiere aplicar conocimientos estadísticos. Algunas personas señalaron estar interesadas en participar en procesos de construcción de instrumentos propios para la región educativa en la que laboran, lo que se evidencia en las siguientes afirmaciones:

“...me hubiera gustado que nos actualizaran con respecto a instrumentos”... “[recomiendo ampliar la] aplicación de instrumentos” Grupo 3.

“Ampliar más instrumentos vocacionales en cuanto a su revisión y disminuir la parte teórica estadística, muy importante el hecho de retomar el aspecto legal” Grupo 1.

“Aventurarnos en la construcción de instrumentos con la validez y confiabilidad requerida” Grupo 4.

“Capacitación sobre test estandarizados que podamos aplicar o sobre cómo hacerlo” Grupo 4.

“Ampliar los instrumentos que se trabaje en ellos” Grupo 2.

“Validación de test” Grupo 2.

Lo anterior pone en evidencia que el curso de actualización vocacional logró despertar la inquietud en el grupo de participantes acerca de la importancia y necesidad de contar con instrumentos que cuenten con evidencia de validez y confiabilidad para los procesos de Orientación vocacional que desarrollan con sus estudiantes, pero sobre todo las implicaciones éticas en el ejercicio profesional cuando se utilizan instrumentos de medición que no están contruidos para las poblaciones con las que se trabaja.

Conclusiones y recomendaciones

Después de hacer un análisis de los instrumentos de medición presentados por las personas participantes en el curso y su uso de se concluye que:

- Se evidencia que los instrumentos de medición para la exploración vocacional con lo que cuentan las personas participantes en el curso no cumplen a cabalidad con toda la información requerida para su aplicación e interpretación.
- Se identifica que algunas personas participantes en el curso hacen un manejo inadecuado de los instrumentos que utilizan en los procesos de Orientación Vocacional, cuando por ejemplo eliminan ítemes, no cuentan con las normas para su aplicación y se identifican como autoras y autores, sin serlo.
- Se logra reconocer que la mayoría de las personas participantes en el curso desconocían sobre el proceso de construcción de instrumentos de medición en Orientación vocacional, así como las implicaciones éticas del uso inadecuado de éstos.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Además las personas participantes buscan en este tipo de espacios de actualización, tener acceso a instrumentos y estrategias que puedan utilizar en el trabajo con sus estudiantes, que sean de fácil aplicación, actualizados y que les permita dar una respuesta rápida a las demandas del estudiantado, ante la elección de carrera que deben realizar.
- Las personas participantes manifiestan tener interés en participar en procesos de investigación con miras a la construcción de pruebas de medición vocacionales que puedan ser utilizadas en las regiones que trabajan, lo cual evidencia una actitud de compromiso con el trabajo que realizan como profesionales en Orientación.

A partir de lo anterior se plantean las siguientes recomendaciones:

Para las casa formadoras

- Incluir dentro de los planes de estudio de formación de profesionales en Orientación cursos específicos de instrumentos de medición para la Orientación Vocacional.
- Promover acciones tendientes a la construcción de instrumentos estandarizados de medición para la Orientación Vocacional para el contexto nacional.
- Capacitar a las y los profesionales de Orientación en relación con la construcción de instrumentos de medición para la Orientación Vocacional.
- Contribuir con el desarrollo de una actitud ética en las y los profesionales de Orientación, en relación con el uso de los instrumentos de medición en los procesos de Orientación vocacional que desarrollan.

Para el Colegio de Profesionales en Orientación

- Realizar una campaña de concientización sobre el uso indiscriminado que pareciera que se hace actualmente por parte de profesionales de Orientación de los instrumentos de medición en Orientación Vocacional.
- Concientizar a las y los profesionales de Orientación en relación a las implicaciones éticas que conlleva el uso indiscriminado de los instrumentos de medición en la Orientación Vocacional.

Las autoras consideran que el I Congreso Nacional de Orientación y I Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Profesionales en Orientación, constituyen una oportunidad para reflexionar sobre este tema que requiere ser atendido de forma urgente.

Referencias

- Abarca, A. y Esquivel, J. (1985) *Estandarización del Inventario de madurez vocacional de Jhon O. Crites para estudiantes de IX año de la Educación General Básica y XI Año de la Educación Diversificada de los centros educativos académicos diurnos de Costa Rica*. San José: Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense.
- Abarca, A., Naranjo, M. y Frías, C. (1988) *Estandarización del Inventario de madurez vocacional de Jhon O. Crites para estudiantes para estudiantes de primer ingreso de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional y sus sedes regionales*. San José: Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense.
- Brenes, J., Fallas, V., Fernández, P., Figueroa, J., Guzmán, E., y Méndez, K. (2012) *Características de los ambientes educativos en seis carreras de impartidas por la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, desde la Teoría Tipológica por John Holland*. Informe del Seminario de Graduación para optar por la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Universidad de Costa Rica. San José.
- Aiken, Lewis (1996) *Test psicológicos y Evaluación*. Editorial Pearson Educación. México.
- Álvarez, Manuel (1995) *Orientación Profesional*. Editorial Cedecs, España.
- Bisquerra, Rafael (2000) *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Catena, A; Ramos, M. y Trujillo, H (2003) *Análisis Multivariado. Un manual para investigadores*. Biblioteca Nueva. Madrid, España.
- Cea D'Ancona, María Ángeles (2004) *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Acción Social (2014) *¿Qué es acción docente?* Recuperado de <http://accionesocial.ucr.ac.cr/web/ed>
- Costa Rica, Colegio de Profesional en Orientación (2012) *Código de Ética*. San José.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P (2011) *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. Mc Graw Hill, México.
- Montero, I (2008) Escalas o índices para la medición de constructos: el dilema del analista de datos. *Avances en Medición*, 6, 15–24.
- Rivas, F. (2003) *Asesoramiento Vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. España: Ariel.
- Ruiz, C (s.f.) *Validez*. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación. Extraído de <http://investigacion.upeu.edu.pe/Validez.pdf>
- Taylor; Bogdan (2010) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Orientación Profesional: Mecanismo democratizador de la información que potencia la permanencia formativa en la Universidad

M. Sc. Pablo Luis Ormaza Mejía

Resumen. La formación educativa integral de los individuos implica la interacción dialéctica de variables internas y externas existentes en cada contexto geopolítico que influyen de manera directa en el desarrollo del ser humano. Dichas condiciones biológicas, ambientales socioculturales y de interacción humana están íntimamente relacionadas con la estructura de los estados y a su vez con las condiciones que la misma sociedad va construyendo como fin último y común en el conjunto de actividades que los individuos deben conocer y manejar para potenciar el desarrollo de su país desde cualquier sitio formativo o laboral en el cual se encuentren ubicados.

La orientación profesional dentro del proceso formativo, es la columna vertebral que potencia el desarrollo integral del individuo determinando el grado de satisfacción o frustración que puede alcanzar el mismo, en diferentes estadios de vida, estos escenarios se activan en torno a la toma de decisiones personales que cada uno de nosotros ejecutamos para alcanzar nuestros sueños y proyecciones personales.

Los estados tienen la responsabilidad de diseñar e implementar mecanismos de información que potencien la toma de decisiones personales en torno a la construcción de un proyecto de vida acorde a la expectativa de autorrealización que tiene cada individuo y la misma sociedad.

Palabras claves. Orientación, decisión y permanencia.

Introducción

Los actuales sistemas de formación educativa responden a una dinámica jerárquica en donde las habilidades y competencias que los individuos utilizan en su diario vivir están supeditadas al proceso de aprendizaje y formación que pudieron recibir dentro del sistema educativo formal. En este contexto, la escuela entendida como la instancia encargada de potenciar el desarrollo de procesos de aprendizaje, juega un papel determinante en el éxito académico del sujeto que desea vincularse al sistema educativo superior y posteriormente en el mundo laboral.

La dinámica evolutiva del aprendizaje se encuentra enmarañada con aquellas condiciones formativas que se imparten en la educación básica, media, los aprendizajes previos que el individuo pudo apropiarse del entorno y la concepción implícita de que la formación implica un conjunto de pasos secuenciales de seguimiento y monitoreo continuo por parte de los diferentes interlocutores (familia, colegio y sociedad). Es menester poner en evidencia que para articular



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

un proceso de desarrollo óptimo del individuo, se requiere identificar en primera instancia el hilo conector del desarrollo humano siendo este, la orientación concebida como el acompañamiento frecuente que los individuos de cualquier edad requieren tener en el transcurso de la vida para comprender las diferentes interacciones sociales, culturales a las cuales están expuestos los seres humanos en la realidad circundante.

El presente documento tiene como finalidad el evidenciar la importancia de desarrollar estrategias de democratización de la información en torno al proceso de orientación profesional y a su vez, fortalecer metodologías de trabajo en el territorio sobre la de toma de decisiones y la construcción de proyectos de vida personal partiendo de un escenario geopolítico en donde existe heterogeneidad formativa, social y cultural.

Construyendo puentes entre la política pública de acceso a la educación superior y la difusión de la información

El Sistema Nacional de Nivelación y Admisión [SNNA] es una política pública que se implementó en el Ecuador tomando en consideración el marco normativo legal vigente, mismo que establece:

El ingreso a las instituciones de educación superior públicas estará regulado a través del Sistema de Nivelación y Admisión, al que se someterán todos los y las estudiantes aspirantes (...). (Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] 2010: 85)

Dicha normativa establece la necesidad de desarrollar un instrumento de evaluación psicométrico consistente que explore procesos básicos de aprendizaje que poseen los individuos de forma innata y que a su vez sea aplicado de forma obligatoria. Esta prueba fue concebida bajo el nombre de Examen Nacional para la Educación Superior ENES; los resultados obtenidos por los estudiantes en el instrumento de evaluación, permiten [desde una óptica psicopedagógica] inferir el éxito de la vida académica que pudieren tener los postulantes dentro del sistema educativo superior tomando en consideración que los estudiantes ejecutan un proceso de selección previa de Universidad, Carrera y Modalidad en donde desea vincularse de forma libre, responsable y voluntaria.

Desde la primera aplicación del ENES [18 de febrero 2012] existieron restringidos hilos conectores de trabajo articulado con las instituciones de educación media en torno al proceso de orientación profesional y la oferta académica existente dentro del sistema educativo superior. Las diferentes acciones de difusión comunicacional desplegadas en los distintos espacios de visitas a instituciones de educación media, resultaron ser insuficientes para que el SNNA pueda posicionar en la ciudadanía una nueva visión sobre el acceso a la educación superior basada en los principios de igualdad de condiciones, mérito y capacidad. Sin embargo, dentro de este conjunto de acciones que pudieren ser percibidas por la ciudadanía como exiguas, existió un

elemento democratizador que permitió poner sobre la palestra educativa un reto que recae directamente en las manos de los psicólogos orientadores a escala nacional; este es, el manejar de forma solvente la información vinculada con la oferta académica que administra cada institución de educación superior a escala nacional y como la correcta difusión de la misma sumado a un plan de orientación de profesional adecuado, pueden potenciar el acceso a la educación superior y la permanencia de los estudiantes dentro del sistema.

En el Ecuador existen aproximadamente 246.355 adolescentes que egresan del sistema educativo medio, de los cuales 114.505 se encuentran en la región sierra y oriente del país y 131.850 en la región costa e insular. (Base del Sistema Integrado de Gestión Educativa [SIGEE], Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (Consultado el junio 01 del 2014). Tentativamente, esta población es aquella que posee proyecciones de ingreso al sistema de educación superior sumándose a esta cifra una población significativa de personas por sobre edad que desean también desean ingresar al sistema, de esta forma el SNNA abrió la posibilidad de que cualquier persona sin importar su edad, ubicación geográfica o condición socioeconómica lo pueda hacer en igualdad de condiciones mediante un proceso de registro informático en la página web del sistema.

En este escenario y con el objetivo de trabajar de manera articulada a las posturas conceptuales emergentes que demanda el impacto de la globalización a través de las tecnologías la economía y demás fenómenos sociales que se encuentran trasformando nuestros contextos sociales y culturales, se establece la necesidad de aterrizar dichas preceptos mediante prácticas objetivas que vayan acorde a las requerimientos mundiales, nacionales, regionales y locales mediante el desarrollo de un programa de orientación profesional informático que promulgue la igualdad de condiciones en una sociedad diversa como lo es el Ecuador. Dicho programa deberá responder a la necesidad de difundir la política pública democratizadora de acceso a la universidad, la oferta académica que administra el sistema educativo superior y a las estrategias que se pueden implementar en el aula y fuera de esta para que los interesados puedan descubrir las cualidades internas y externas con las cuales se encuentran investidos y como dichas condiciones influyen en la toma de decisiones profesionales, posicionándolos en el escenario actual en donde existe un mercado laboral cada vez más incierto mismo que demanda el desarrollo de mecanismos de adaptabilidad, responsabilidad social, flexibilidad, eficiencia, trabajo en equipo, entre otras habilidades.

La complejidad que presentan las sociedades actuales, demandan a los estados, la urgencia de implementar estrategias que permitan potenciar el proceso orientador desde una postura integral que relacione los aspectos inherentes a las persona y los aspectos externos mediante un trabajo articulado entre la orientación familiar, escolar, laboral y social.

Al ser la orientación un tema de vital importancia para el desarrollo integral del ser humano y coyunturalmente de las sociedades, la Organización Internacional del Trabajo, [OIT] en la 92a. sesión llevada a cabo en Ginebra el 17 de junio de 2004 sobre la recomendación sobre el

desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente (Hansen, 2006:13), se establece la necesidad que para lograr un óptimo desarrollo del talento humano, es importante que las instancias administradoras de políticas públicas consideren:

- a) Asegurar y facilitar, durante toda la vida de la persona, la participación y el acceso a la información y la orientación profesional, a los servicios de colocación y a las técnicas de búsqueda de empleo, así como a los servicios de apoyo a la formación.
- b) Promover y facilitar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como las buenas prácticas tradicionales en relación con los servicios de información y orientación sobre la trayectoria profesional, y servicios de apoyo a la formación;
- c) Determinar, en consulta con los interlocutores sociales, las funciones y las r

Aplicativo de oferta académica y orientación profesional “DECIDETE”. Tú vocación, Tú decisión

El desarrollo del Aplicativo de oferta académica y orientación profesional “DECIDETE”. Tú vocación, Tú decisión tiene su génesis en la necesidad de implementar una estrategia objetiva que permita difundir el proceso de acceso al sistema superior Ecuatoriano y a su vez el dotar de un insumo de trabajo de difusión masiva para que los estudiantes, profesores, psicólogos orientadores padres de familia y sociedad en general puedan tener acceso a la información académica que oferta el estado que ofrece el estado y a su vez el dotar de una herramienta didáctica en donde se pueda encontrar actividades concretas dirigidas a la toma de decisiones profesionales desde una postura introspeccionista con actividades que promulguen el descubrimiento de aptitudes, intereses, valores entre otros procesos vinculados con la orientación y selección profesional.

Línea base del proyecto

En el Ecuador no existe un aplicativo de Orientación Profesional que potencie la correcta decisión profesional en la población que requiere vincularse con la educación superior.

En el Ecuador no existen herramientas de apoyo a las funciones que cumplen las consejerías estudiantiles dentro de las instituciones de educación media.

Objetivos del proyecto

- Implementar en el territorio Ecuatoriano un aplicativo informático que difunda el funcionamiento del proceso de acceso a la educación superior Ecuatoriana, la oferta académica existente y las estrategias que pueden realizar los postulantes antes de tomar una decisión profesional potenciando la corresponsabilidad en la toma de decisiones bajo una dinámica integral que estimule el autoconocimiento y refuerce la madurez vocacional.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Difundir la oferta académica nacional vigente que posee el sistema superior para disminuir la sobredemanda en carreras históricamente requeridas por la ciudadanía, potenciando la pertinencia de la formación técnica tecnológica como una alternativa formativa de nivel terminal que se encuentra articulada al desarrollo de la matriz productiva.

Componentes del aplicativo de oferta académica y orientación profesional “DECIDETE”. Tú vocación, Tú decisión

Con el objetivo de ampliar el campo conceptual sobre el cual está desarrollado la estructura del APAOP [acrónimo que me permito darle al aplicativo informático] y algunos ejercicios prácticos que se encuentran integrados en el sistema, es importante evidenciar que el sistema se sustenta de forma general en la teoría de la decisión e incertidumbre misma que se ocupa de analizar como una persona elige el tomar una decisión de entre opciones posibles con la seguridad de lograr un resultado específico (Aguiar F., 2004:139), tomando en consideración los elementos: actor o sujeto interesado por tomar una decisión y la información que existe a su alcance antes de llegar al fallo final. A su vez, también es importante evidenciar la postura de Krumboltz sobre como “la orientación vocacional debe ser abordada de una forma integral relacionando aspectos inherentes a la persona como los intereses, habilidades, valores, creencias y misión personal, además de aquellos que conforman su contexto educativo, familiar, social, económico y político” (Krumboltz y Thoersen: 1981). En este sentido, la plataforma de orientación se encuentra desarrollada bajo la visión del autodescubrimiento de los factores internos y externos que influyen en la toma de decisiones profesionales para que finalmente el sujeto pueda tomar decisión informada mediante el modelo de toma de decisiones establecido por Krumboltz. En líneas generales podemos decir que el APAOP está conformado por:

Módulo Informativo del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión SNNA

Esta orientado a informar cuales son los procesos que administra el sistema y como el conocimiento de los mismos facilitan la toma de decisiones profesionales mediante la difusión clara de los procesos y subprocesos que administra el SNNA. Este módulo busca posicionar la política pública de acceso a la universidad Ecuatoriana.

Módulo informativo de la oferta académica que posee el sistema educativo superior Ecuatoriano

La finalidad de este componente es el dotar a los profesionales de la orientación, estudiantes, padres de familia y ciudadanía en general la información actualizada de la oferta académica nacional vigente, misma que se encuentra organizada de acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] 2011:74). Esta

información se encuentra organizada bajo la mirada de perfiles profesiológicos descriptivos, en el abordaje metodológico que se utiliza para la conformación de este componente se refleja la necesidad de dotar de la información necesaria sobre las ocupaciones, competencias, trayectorias profesionales, oportunidades de formación académica, programas y oportunidades educativas, programas y servicios gubernamentales y no gubernamentales, oportunidades de vinculación laboral. Por otro lado, con la solicitud y recepción de esta información se está logrando activar unidades de servicio de orientación profesional al interno de las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, instancias que son las encargadas de analizar, debatir y dictaminar sobre cuál es la información que desean promocionar de sus instituciones para que alimenten a la plataforma APAOP, de esta manera se establece una dinámica de corresponsabilidad entre las instituciones requerientes versus las instancias de gobierno que administran política pública.

Módulo de trabajo para la toma de decisiones (DECIDETE)

Esta orientado a dotar a los profesionales de la orientación, estudiantes, padres de familia y ciudadanía en general herramientas prácticas fáciles de desarrollar en el aula o fuera de ella. Son actividades que estimulan el proceso de reconocimiento de los factores internos y externos que influyen en la toma de decisiones y herramientas para seleccionar una carrera en torno al conocimiento de la oferta académica existente en el país, dichas estrategias están ancladas al conocimiento del contexto geopolítico, el desarrollo de las competencias necesarias relacionadas a la búsqueda de oportunidades laborales y la orientación y reorientación que se puede requerir dentro del proceso de acompañamiento académico formativo dentro de las instituciones educativas. A su vez promueve el apoyo a las personas a esclarecer sus metas y aspiraciones, comprender su identidad y tomar decisiones fundamentadas.

Metodología utilizada en el desarrollo el Aplicativo

La metodología que está siendo utilizada en el desarrollo de APAOP se sustenta en experiencias constituidas en otros países en torno a la utilización de sistemas de orientación informáticos y a su vez existe un marco conceptual robusto que es la base científica para el desarrollo de las herramientas prácticas. En este sentido, la elaboración de los documentos técnicos que posteriormente serían los insumos informativos que se carguen en el aplicativo está a cargo de un equipo de técnicos orientadores que son los que sistematizan la información en un lenguaje claro y sencillo. Por otro lado la información vinculada con la oferta académica superior es responsabilidad de las instituciones de educación las mismas que recolectan los datos requeridos en un formato que previamente ha sido desarrollado, tomando en consideración las necesidades que posee el grupo poblacional al cual está destinado el aplicativo.

En lo que respecta al módulo de trabajo para la toma de decisiones decidete se ha tomado como referencia una metodología sistémica que toma en consideración los postulados

conceptuales impartidos por Krumboltz y otros, mediante la utilización del modelo de identificación del deseo de realización personal, la determinación de factores internos como las aptitudes, intereses, valores, rasgos de personalidad e inteligencia; el reconocimiento de los factores externos como el contexto económico-social, las oportunidades formativas y laborales que ofrece el país y la toma de decisión en torno a la elección profesional responsable (Valdés V, 2000:3).

Una vez culminado el desarrollo del APAOP, éste será distribuido a escala nacional en todos los establecimientos de educación media para que puedan ser instalados en los ordenadores de cada institución encontrándose dispuesto al uso libre de maestros y estudiantes a su vez estará cargado en el portal web del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión SNNA para que pueda ser descargado por todos aquellos ciudadanos que requieran tener información basta de cómo funciona el sistema educativo superior Ecuatoriano, su oferta académica y un conjunto de actividades sistemáticas que permitirán ejecutar un proceso de introspección personal para potenciar el autoconocimiento y la toma de decisiones.

Al final del día, con la implementación de esta aplicación se busca mejorar la toma de decisiones que determina cada postulante al momento de seleccionar universidad, carrera y modalidad, teniendo como indicador la disminución del porcentaje de deserción en el proceso de aceptación de cupos y matriculación.

Al final del día, las fuentes de verificación que se obtendrá del impacto generado por el sistema en la población es el aumento de la tasa bruta de matriculación en la educación superior y la disminución de consultas frecuentes en los centros de atención ciudadana que se encargan de impartir información con respecto al funcionamiento del SNNA de esta forma se optimiza la implementación de la política pública mediante la utilización eficiente de recursos económicos asignados a la educación y sobre todo se garantiza el fortalecimiento y diversificación de las potencialidades individuales y sociales que poseen los individuos mediante la promoción de una ciudadanía más participativa y crítica tal como lo establece el objetivo dos del plan nacional del buen vivir desarrollado por el estado ecuatoriano en el año 2009.

Referencias

- Aguiar, F (2004). *Teoría de la decisión e incertidumbre: modelos normativos descriptivos*. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/7734/1/eserv.pdf>
- Hansen, E. (2006). *Orientación Profesional: Un manual de recursos para países de bajos y medianos ingresos*. Recuperado de <http://www.iccdpp.org/Portals/1/ILO%20HB%20ES%20orientacion.pdf>
- Krumboltz, J Y Thoersen, C (1981). *Métodos de Consejo Psicológico*. España: Garvica



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] de 2010, Capítulo II.

Sistema Integrado de Gestión Educativa [SIGEE], 2014. Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Revisión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (36 reunión) Francia, Paris.

Valdés, V (2000). *Orientación Profesional: Un enfoque sistémico*. México: PRENTICE HALL.

El abandono estudiantil de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica

Licda. Carolina Cervantes Vargas

Resumen. La ponencia reporta una investigación, cuyo propósito era hacer una descripción de las causas del fenómeno del abandono estudiantil en la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica, en estudiantes que ingresaron en el período 2003-2011. Se utilizó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, con una población total de 133 estudiantes. Como técnica de recolección de información se diseñó un cuestionario, que fue aplicado por las estudiantes investigadoras vía teléfono. Uno de los principales hallazgos es que ese grupo de estudiantes señaló como la razón más frecuente para el abandono que Orientación la eligió sin ser esta la primera opción vocacional.

Introducción

Esta ponencia se presenta a partir de una investigación realizada como trabajo final de graduación en la Universidad de Costa Rica. El propósito del estudio, fue conocer las razones del abandono de la carrera, por parte de un grupo de estudiantes de Orientación de esta Universidad.

La repitencia y la deserción forman parte del fracaso escolar y las instituciones de educación superior no escapan de ello; es uno de los temas que en la actualidad despiertan el interés y la atención de las personas que planifican e investigan en educación.

El abandono de los estudios, no es posible definirlo o igualarlo al término deserción, por cuanto se pueden presentar varias situaciones relacionadas como es el traslado a otra carrera, la no matrícula en un ciclo lectivo, entre otros. Como lo plantea Tinto (1989, p. 1) “Existe una gran variedad de comportamientos denominados con el rótulo común de “deserción”; mas no debe definirse con este término a todos los abandonos de estudios, ni todos los abandonos merecen intervención institucional”.

Sobre la deserción González, Uribe y González (2005) indican que en la educación superior en América Latina es un problema serio, y Costa Rica muestra porcentajes muy altos si se considera el número de personas que recibe el título: un 46% en universidades públicas y 73% en privadas; es decir, su estimación la hace con base en la proporción de estudiantes que se titula en un año, en comparación con los que ingresan en el año correspondiente a la duración de las carreras. La deserción puede ser definida como “el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella” (González et al., 2005, p. 157).

Se pueden diferenciar dos tipos de abandono en las instituciones universitarias; según González et al. (2005), el primero se refiere al tiempo en que ocurre (inicial, temprana y tardía) y el segundo con respecto al espacio (institucional, interna y del sistema educativo).

Es usual que cuando se hace referencia al abandono de una carrera, este se asocie con deserción. Canales y de los Ríos (2007) señalan, que el abandono de la carrera sea por deserción o bien como un traslado a otra carrera de la misma universidad o a otra institución, tiene sus orígenes en multiplicidad de factores y de acuerdo con Tinto (1989) es una interacción de elementos individuales, sociales e institucionales, o bien de ámbitos como el personal, institucional, familiar y social. Igualmente, las consecuencias del abandono de la carrera tienen repercusiones en ámbitos como los mencionados anteriormente. Para Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez (2006) en primer lugar las consecuencias afectan al estudiantado por el daño y sufrimiento psicológico que le produce esa experiencia de fracaso personal, la cual alcanza a su familia. En segundo lugar la institución universitaria, debido a que la rendición de cuentas que ha de dar a la sociedad, de acuerdo con los estándares de calidad actuales, se ve afectada por el fracaso del estudiantado y en tercer lugar, se afecta al Estado por los costos económicos que se producen sin el logro de los objetivos formativos poblacionales esperados.

Al respecto Araya, Quirós y Ruiz (2010) afirman que un porcentaje muy alto del estudiantado admitido en los centros de educación superior, abandona sus estudios sin haber obtenido un grado académico y agregan además, que una buena parte de esa deserción se da durante el primer año de inscripción en la universidad.

La carrera de Orientación no escapa a la situación antes mencionada. Los datos muestran que un porcentaje de estudiantes que ingresa a la carrera de Orientación año a año, no vuelve a matricular. Situaciones como estas llevan a preguntarse ¿qué está pasando?; ¿cuáles son las razones para realizar el abandono de la carrera? Estas razones, ¿tienen que ver con la institución, la carrera o responden a situaciones propias del estudiantado? ¿Este grupo de estudiantes permanece en la Universidad en otra carrera?

Dadas las consideraciones anteriores, relacionadas con la importancia de este estudio, en el presente seminario se planteó el siguiente problema de investigación:

¿Cuáles fueron los motivos que incidieron en el abandono del estudiantado que ingresó en el periodo 2003-2011, a la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica?

Marco teórico

Cuando se hace referencia al abandono de los estudios universitarios, se podrían identificar varias posibilidades. En primer lugar las personas que abandonan la institución y se inscriben en otra; en segundo lugar personas que abandonan una carrera y se inscriben en otra en la misma universidad y finalmente el tercer grupo lo constituyen quienes abandonan los estudios y la

universidad e interrumpen su formación universitaria. Es claro que esa acción constituye un evento que tiene consecuencias directas en el proyecto de vida de la persona y particularmente en la trayectoria educativa. Para Jiménez (2009, p. 5) la trayectoria educativa se puede definir como “la sucesión de estudios formales e informales que desarrollan los individuos y que influyen en el desarrollo profesional. Por lo general, se analiza simultáneamente con las trayectorias laborales u ocupacionales”. Autores como Torillo (2009, p. 2) mencionan que para el sociólogo Bourdieu,

Los distintos actores sociales recorren a lo largo de sus vidas un continuo de experiencias que van trazando itinerarios –a veces más previsibles, a veces más aleatorios ... que se construyen– simultánea y pluralmente en múltiples dimensiones: familiar, social, laboral, política, religiosa, cultural.

Se puede relacionar el tercer grupo antes mencionado, con el tipo de trayectorias que Oyarzún e Irrazabal (2003) llaman trayectorias directas, precarias y semicualificadas. Explican estos autores, que corresponde al estudiantado que logra alcanzar doce o trece años de escolaridad y que desde el punto de vista laboral tienen alto riesgo de desempleo, compiten con la población adulta trabajadora que tiene bajos niveles de escolaridad y mantienen altos niveles de incertidumbre acerca del futuro.

El ingreso a la universidad constituye una transición y se ha reconocido que este es un momento crítico en la construcción de un plan de vida (Oyarzún e Irrazabal, 2003) y las primeras experiencias que se tienen en el ambiente universitario son relevantes en la resolución de la transición. De hecho se debe entender que ese evento tiene un significado particular para cada estudiante; que le demanda recursos internos y que va a tener un impacto en su vida por los cambios que deberá realizar.

La literatura relacionada con el abandono universitario hace referencia a dos términos, los cuales parecen emplearse indistintamente: deserción y abandono, ambos conceptos hacen referencia a un fenómeno que de manera general es similar. Uno de los autores que más ha aportado al estudio de la deserción y el abandono, es Tinto, quien plantea que se ha dado confusión y contradicción en lo que se refiere al carácter y a las causas de esta situación en las instituciones de educación superior (Tinto, 1975) y agrega que no se puede pretender que en una sola definición abarque en su totalidad la complejidad del abandono.

El término abandono se utiliza, en la educación superior para denotar varias situaciones. Para Cabrera, Bethencourt, Álvarez, y González (2006) bajo este término se incluye, el abandono involuntario, que ocurre cuando se da incumplimiento administrativo, como podría ser la no cancelación de los pagos por concepto de matrícula o la violación de reglamentos, como por ejemplo disciplinarios; dejar la carrera para iniciar otra en la misma universidad; dejar la carrera para iniciar otra en otro centro universitario; es decir cuando hay un traslado de universidad; dejar la universidad e irse a otra para completar los estudios iniciados; renunciar a la formación

universitaria para iniciar otros itinerarios formativos fuera de la universidad o incorporarse al mundo laboral y finalmente cuando se interrumpe la formación con la intención de retomarla en el futuro.

Por su parte, González et al. (2005, p. 15) definen la deserción como “el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella”.

El fenómeno del abandono hace referencia a un proyecto académico inconcluso, que fue iniciado por una persona cuando ingresó a un programa de estudios; esto ocurre por la presencia de factores internos o externos a ella y que influyen en su permanencia.

El abandono no debe ser concebido exclusivamente desde una perspectiva negativa; ya que en algunos casos optar por un retiro, un cambio de institución, o la postergación de los estudios, le provee a la persona diversas oportunidades en el ámbito personal, social, económico y académico; lo cual se ve reflejado en lo expuesto por Tinto (1975, p. 5), cuando al referirse al abandono universitario, expresa que “Rotular estos comportamientos como abandono con la connotación de fracaso significa, en realidad, desconocer la importancia de la maduración intelectual y del efecto deseado que se supone tiene la universidad en el proceso de desarrollo individual.”

Existe una serie de períodos críticos del abandono. El primer período crítico se da con el acercamiento inicial a la universidad, durante el proceso de admisión; momento en el que se realizan los trámites de ingreso y se forman las primeras impresiones de la institución y el contexto, por medio de la información que recibe de medios de comunicación, comentarios de otras personas, folletos, publicaciones y su propia percepción. Un segundo momento crítico, ocurre con la transición entre el colegio y la universidad, específicamente durante las primeras seis semanas; período en el que la persona se enfrenta a nuevos retos y demandas tanto académicas como personales, y se ve inmersa en un ambiente diferente. Es así como el proceso de ajuste que se haga, juega un papel muy importante en esta etapa, ya que al vivir una transición como esta, la persona requiere de habilidades que le permitan una mejor adaptación al ambiente universitario. Por lo tanto, de no concluir satisfactoriamente el proceso de ajuste, se podría incrementar la posibilidad de que decida postergar o suspender sus estudios. Por último, el tercer período crítico según Tinto (1989), ocurre al finalizar el primer año de estudios e iniciar el segundo; agrega que el abandono ocurre con mayor frecuencia en esta etapa, puesto que la persona puede experimentar insatisfacción en su desempeño académico, en el cumplimiento de sus expectativas, en sus relaciones interpersonales, en la interacción con el profesorado o bien con la institución, lo cual puede influir en su concepto como profesional. De esta manera, la persona puede experimentar alguna necesidad que la motive a abandonar de manera temporal sus estudios, optando por un cambio en su formación profesional, otra institución, o abandonar de manera permanente.

En relación con las causas que puedan provocar el abandono, se agrupan en dos categorías: personales y contextuales, tomando como base los aportes de González et al. (2005), Escobar

(2005), Nicoletti (2008) Bethencourt et al. (2008), Canto (2010), entre otros. Las causas personales, constituyen aquellos aspectos propios de cada estudiante que pueden influir en la decisión de abandonar, tales como la competencia cognitiva, la motivación, las condiciones cognitivas, el autoconcepto académico, la autoeficacia percibida, el bienestar psicológico, la inteligencia y las aptitudes. Por su parte las causas contextuales, son aquellos factores relacionados con el contexto en el cual se encuentra inmersa la persona, entre ellos: los socioeconómicos, los institucionales y la elección vocacional.

La decisión de abandonar los estudios universitarios tiene repercusiones en distintos ámbitos, no solo la persona que abandona enfrenta las consecuencias de la decisión y su familia, si no que además, la institución universitaria ya que tiene consecuencias económicas.

Marco metodológico

Para efectos de la investigación, se utilizó el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, con el objetivo de conocer las causas que motivaron al estudiantado a abandonar la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica en el período 2003-2011.

Para definir la población se elaboró un marco muestral, conformado por todo el estudiantado que abandonó el Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica entre los años 2003 y 2011.

La población que se utilizó para la investigación fue de 133 personas. Se escogieron para conformar la población, el estudiantado que no había matriculado cursos de la carrera de Orientación durante tres semestres consecutivos o más.

Del total de la población (133 estudiantes) se logró contactar a 58 personas (44%) que estuvieron anuentes a proporcionar la información solicitada.

Variable de investigación

Para efectos de esta investigación se trabajó con una única variable: las causas del abandono estudiantil; la cual se definió de manera conceptual, operacional e instrumental. Se definieron como indicadores las causas personales y contextuales, a partir de los cuatro modelos causales propuestos por Bethencourt et al. (2008) adaptabilidad, psicoeducativo, economicista y estructural.

Para recopilar la información se utilizó un cuestionario que fue aplicado de manera oral por vía telefónica a las 58 personas que conformaron la muestra.

El cuestionario buscaba conocer las opiniones de las personas que abandonaron la carrera de Orientación. Se estructuró en seis apartados, información de la Universidad, instrucciones, saludo inicial, datos sociodemográficos, información de la variable en estudio, el agradecimiento y la despedida.

Se empleó una adaptación de la escala de Likert con el fin de recolectar la información requerida de la manera más efectiva posible. El cuestionario fue sometido a un proceso de validación, mediante el criterio de profesionales expertos que valoraran la correspondencia del ítem con los indicadores del tema en estudio y al planteamiento de las preguntas.

Una vez recibidas las observaciones de las expertas, se realizaron las modificaciones y se procedió a aplicar una prueba piloto con estudiantes de la Universidad de Costa Rica, de diferentes áreas académicas, que habían abandonado la carrera inicial. A partir de la experiencia, se realizan nuevos ajustes y se imprime el instrumento final para ser aplicado.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo entre los días primero y seis de agosto de 2013, en horarios diurnos y nocturnos comprendidos desde las 8:00 am hasta las 8:00 pm. La aplicación de cada cuestionario duró entre seis y diez minutos.

Resultados y discusión

En relación con el indicador **causas personales**, el subindicador adaptabilidad, se entiende como la capacidad de cada estudiante para ajustarse al ambiente y al sistema universitario. Entre los aspectos que se analizan en relación con este subindicador, se encuentra la preparación académica previa al ingreso, el ambiente social y las relaciones interpersonales con el profesorado y el grupo de pares.

Al respecto, los datos obtenidos evidencian que la mayoría de la población coincide en que la preparación académica recibida, previa al ingreso universitario, fue suficiente para enfrentar positivamente las demandas que implicaba ser estudiante de la carrera, mientras que la minoría de estas personas, representadas por un 20%, manifestó lo contrario.

Paradójicamente, aunque para Tinto (1989) uno de los momentos críticos del abandono es la etapa de transición colegio-universidad, en la cual la persona debe enfrentarse a las nuevas exigencias y retos académicos que se le presentan, los resultados muestran que la preparación previa al ingreso de la carrera no es considerada, para la mayoría del grupo de estudiantes, como un factor dominante en la decisión de abandonar; ya que, en relación con otros aspectos cuestionados mediante el instrumento aplicado, este no parece tener mayor relevancia.

En referencia al ambiente social, Tinto (1989) considera que en un segundo momento crítico del abandono, la persona se enfrenta al ambiente universitario que le presenta nuevos retos en el entorno social, por lo cual necesita desarrollar diferentes habilidades para la adaptación. En concordancia con lo anterior, Bethencourt et al. (2008) mencionan que las percepciones psicológicas y emocionales juegan un papel muy importante para la integración de la persona en el ámbito universitario.

Así mismo, existen varias características del ambiente con las que la población estudiantil podría no estar familiarizada y debido a esto puede afrontar dificultades al adaptarse. Según Tinto

(1989) el proceso de ajuste, podría ser de seis semanas, mientras ocurre la transición del colegio a la universidad. En este proceso de ajuste, se presentan los retos académicos y personales para la población que matricula, lo cual hace necesario la implementación de habilidades que le permita vivir exitosamente este proceso. De no concluir satisfactoriamente, se podría incrementar la posibilidad de que decida postergar o suspender sus estudios.

En contraposición con la teoría, se evidencia que en este estudio más de las tres cuartas partes de la población representada por un 88%, indicó que el ambiente social de la carrera era agradable. Entonces es posible, que el tiempo de ajuste se dio de manera satisfactoria según lo planteado por Tinto (1989); sin embargo, pareciera que un ambiente agradable no fue determinante para que las personas continuaran en la carrera.

Otro aspecto importante en cuanto a la adaptabilidad, es el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas, tanto con el grupo de pares como con el profesorado. Al respecto se evidencia que a una gran mayoría se le facilitó establecer estas relaciones con su grupo de pares, lo cual representa un 88% del total; lo mismo sucede, cuando se consultó sobre el establecimiento de relaciones interpersonales con el profesorado, un 66% también tuvo esta facilidad.

El modelo de Tinto (1989), hace referencia a la importancia de establecer relaciones adecuadas para que el estudiantado permanezca en la carrera, siendo así de gran importancia una participación activa en experiencias sociales, tales como trabajos grupales, talleres, entre otros, en los que se requiere de un vínculo efectivo con el fin de llevar a término las tareas establecidas. Este tipo de interacciones, llevan a la persona a una valoración, que permeada por sus percepciones, le permiten analizar su vida universitaria.

Por otro lado, en cuanto a las relaciones con el profesorado, Tinto (1975) citado por Bethencourt et al. (2008), menciona que estas son un factor de importancia en la prevención del abandono; ya que, le permitirán al estudiantado un mejor desempeño en el proceso de aprendizaje, al sentirse a gusto con las personas que faciliten su preparación académica, lo que a su vez le proveerá, en parte, la motivación que le incentive a continuar con sus estudios.

Las respuestas de la población participante del estudio pueden evidenciar que este factor no fue determinante en la decisión de abandonar la carrera de Orientación.

En cuanto a la carrera de Orientación, el lograr esta integración se compone de la participación en diferentes actividades académicas, que generan el establecimiento de relaciones con los pares y con el personal docente, como lo son: talleres, trabajos grupales, exposiciones y conversatorios. Metodologías como las mencionadas, representan no solo oportunidades de aprendizaje, sino que requieren de una interacción más profunda con las personas con quienes comparte el curso.

Los resultados muestran, que los aspectos contemplados en el subindicador de adaptabilidad, no fueron motivos determinantes para que la población tomara la decisión de abandonar la carrera.

En cuanto a las causas psicoeducativas, este subindicador buscaba determinar si las características psicológicas y educativas del estudiantado fueron influyentes en el abandono de la carrera, tomando en cuenta los siguientes aspectos: Orientación como preferencia vocacional, la relación de elección de carrera con la motivación, el apoyo emocional de la familia y la confianza en sus capacidades, la satisfacción de los aspectos académicos como los resultados, la participación en el proceso de aprendizaje y técnicas de estudio, así como las expectativas familiares.

Uno de los factores más importantes para que una persona permanezca en sus estudios superiores, según Abarca y Sánchez (2005), es el poder cursar la carrera que se desea y por la que tiene interés; ya que, cuando la persona inicia su formación académica en un campo que no es el de su preferencia, esto le puede provocar desmotivación y como consecuencia se convierte en un factor de riesgo en cuanto al abandono y con un efecto negativo para su proyecto de vida.

En concordancia, con lo planteado por Abarca y Sánchez (2005), los resultados de esta investigación muestran que las tres cuartas partes de la población consultada, el 76%, indicaron que la carrera de Orientación no era su primera opción. Lo que pone en evidencia, que para la mayor parte de la población que abandonó, esta carrera no era la de su preferencia, ni en lo que realmente deseaba formarse profesionalmente.

De este modo, es importante destacar que la elección de carrera no es un proceso que sucede de forma lineal, en meses o semanas, ni en el momento de completar un formulario; si no que, forma parte del desarrollo que ha tenido y tiene la persona en su dimensión vocacional. Al respecto Pallarés (1971), menciona que Super (1963), “ha hipotetizado que el individuo, al escoger una ocupación, está seleccionado un rol que cree que le permitirá ser y desarrollar lo que percibe que es.” Por lo que las alternativas que la persona considera como posibles elecciones, se acercan al concepto que tiene de sí mismo y a sus aspiraciones, para verse finalmente realizadas en el trabajo que considera que puede desempeñar.

Para el 76% de la población, elegir la carrera de Orientación implicó realizar un cambio en sus preferencias vocacionales, ya que esta no era su carrera de preferencia. Este cambio es definido por Super (1963) citado por Pallarés (1971), como una traslación del concepto de sí mismo en términos vocacionales, es decir, el que una persona contemple posibilidades, haga elecciones de alternativas que no tenía previstas y que además no tienen cercanía con el concepto de sí mismo que la persona posee.

La traslación puede realizarse de diferentes maneras. Una de estas es cuando se imita a una persona significativa, se desempeña el rol ocupacional que esta persona tiene y al enfrentarse con la realidad, los resultados pueden no ser los esperados. Otra manera es cuando se desempeña un rol vocacional, producto del azar y que en primera instancia no era el elegido, pero al explorar en este, se pueden encontrar coincidencias con el concepto de sí mismo, o bien, reconocer que no se cuenta con las condiciones personales para desempeñarlo. Finalmente la tercera forma de traslación del concepto de sí mismo, es cuando la persona toma conciencia de que posee

calidades que son fundamentales para el desempeño de un rol vocacional específico, y decide explorar en este.

Es posible que el grupo de estudiantes experimentara la tercera forma de traslación, por tener que reformular su elección vocacional, debido a las características que tiene el modelo de admisión de la UCR. Para el 24% de la población, que eligió la carrera de Orientación como la de su preferencia, las expectativas que tenían de esta no se cumplieron por lo que optaron por abandonarla. Sobre esto Nicoletti (2008), menciona que las expectativas del estudiantado ante la elección de la carrera, podrían ser un factor decisivo para el abandono, tomando en cuenta que estas pueden ser diferentes a la realidad que se encontrará en el ámbito universitario. Por lo tanto, al no cumplirse lo que la persona esperaba de la carrera que eligió, tiene repercusiones en su proyecto de vida, se dificulta el avance en el plan de estudios así como la permanencia.

Lo anterior se evidencia en la explicación que brinda Super (1963) citado por Pallarés (1971) cuando menciona que la persona, al inicio de la etapa de exploración experimenta una disminución en sus alternativas vocacionales. Esta disminución colabora con la definición de una elección vocacional concreta, sobre la cual espera satisfacer las metas propuestas desde la construcción del concepto de sí mismo. Sin embargo, en el desarrollo de esta etapa, podría obtener información que le permita visualizar que sus expectativas no son alcanzadas, generando así una reformulación de lo que sería su rol vocacional. Ante este proceso, la persona inicia nuevamente las acciones y conductas de exploración, debido a que vuelve a percibir la necesidad de elegir un rol vocacional.

Sobre la satisfacción con la elección de carrera de Orientación, la mayoría de las personas consultadas (56,9%), expresó no sentirse satisfecha con la elección de la carrera. Sobre esto González et al. (2005) consideran que la persona puede experimentar satisfacción y motivación, cuando sus propias vivencias y el conocimiento que ha adquirido del medio le han permitido descubrir alternativas que se ajustan realmente con sus aspiraciones personales y profesionales, lo cual, está estrechamente relacionado con la elección de carrera.

Por otra parte, es importante resaltar que cuarenta respuestas dadas, hacen referencia a que ingresaron a la carrera con la expectativa de que sería sencillo obtener un rendimiento académico favorable, para lograr trasladarse a otra carrera; sin embargo, es posible que no tomaron en cuenta si contaban con las habilidades cognitivas, aptitudes, actitudes y valores para desempeñarse como estudiantes de la carrera de Orientación. Al respecto, Garbanzo (2007), utiliza el término competencia cognitiva para explicar este fenómeno, el cual puede definirse como la habilidad intelectual con la que cuenta la persona, para cumplir satisfactoriamente con los retos académicos propios del plan de estudios.

Para esta última autora, la evaluación que cada persona hace de sí misma, respecto a la capacidad de llevar a cabo exitosamente una tarea, le permite construir su autoconcepto académico, reconociendo así sus aptitudes y limitaciones. En este sentido, cuando la habilidad intelectual que se espera para desempeñarse efectivamente en la carrera, es superada, por la

dificultad para lograr la meta propuesta, la persona puede optar por abandonarla. Los resultados del estudio, muestran que un 88% de la población indicó sentir confianza en sus capacidades, lo cual evidencia que, en contraposición con la teoría, el estudiantado consideraba tener las condiciones necesarias para desempeñar las tareas propias de la carrera y tener éxito.

Por otro lado Garbanzo (2007), menciona que los resultados académicos positivos generan una fuerte motivación para avanzar en el plan de estudios; a pesar de que las personas manifestaron sentirse confiadas en sus capacidades y sus resultados académicos fueron satisfactorios, como se detallará más adelante, la realidad muestra que entre las razones brindadas por el grupo de estudiantes, esta no fue un motivo de abandono.

Acercas de las apreciaciones que tenía el grupo de estudiantes, en referencia con la satisfacción que les generaba los resultados académicos obtenidos durante su estancia en la carrera, las tres cuartas partes de la población (75%), indicaron que estos fueron bastante efectivos y por lo tanto no experimentaron algún grado de insatisfacción con los resultados. Para González et al. (2005), el bajo rendimiento puede considerarse como una razón de abandono, ya que cuando la persona presenta dificultades en su proceso de aprendizaje y obtiene resultados desfavorables, de acuerdo con lo que esperaba, podría experimentar sentimientos de desmotivación e insatisfacción, de manera que buscará alternativas que se ajusten más a sus posibilidades cognitivas. Las respuestas obtenidas acerca de este subindicador, indican que la causa de abandono tuvo poca relación con su rendimiento académico, ya que el desempeño de la mayoría fue valorado como positivo.

La mayoría de la población se sintió satisfecha con su participación en el proceso de aprendizaje. De la misma forma sucedió, con las técnicas de estudio empleadas; ya que, el 80% de la población, se sintió bastante satisfecha con este aspecto. Así, se deduce que estas no fueron las causas principales por las que decidieron abandonar. Sobre esto, Garbanzo (2007) considera que existen dos tipos de motivación para el estudio, la motivación intrínseca que consiste en la valoración personal que cada estudiante tiene sobre sus propias capacidades y su desempeño académico; y la motivación extrínseca, la cual tiene relación con las variables de su entorno que favorecen su aprendizaje. De esta forma, el éxito académico es atribuible tanto a la metodología y a las estrategias de evaluación utilizadas por el personal docente, como al grado de participación de la persona en su propio proceso de aprendizaje.

Otro aspecto a tomar en cuenta, dentro de este subindicador, es el apoyo emocional de la familia, que favorece características personales positivas en el estudiantado, y que a su vez brinda beneficios en su desempeño académico. Al respecto, los datos recolectados en esta investigación evidencian que el 79,4% de la población contó con este apoyo. En este sentido Canto (2010) menciona, que los aspectos familiares tales como: el grado académico de los padres y madres de familia, la visualización de la educación, las expectativas, la cultura y etnicidad, juegan un papel fundamental en la toma de decisiones, con respecto a su formación profesional. Esto se debe a que si el grupo familiar acepta positivamente el ingreso a la educación superior de sus miembros, tendrá valoraciones positivas cuando cada persona tome decisiones vocacionales, favoreciendo este proceso.

Así mismo, las personas que optan por una carrera universitaria, se hacen acompañar no solo de sus propias ideas o percepciones, en relación con la carrera de su elección, sino que estas ideas pueden también venir de su entorno y en especial de su familia, quienes emiten criterios de aceptación o rechazo en cuanto a la elección, los cuales pueden ser influyentes para su permanencia en una determinada carrera universitaria.

La mayoría de las familias, representadas por un 75,9%, no esperaban que eligiera la carrera de Orientación. De acuerdo con Garbanzo (2007), este criterio familiar es un factor motivacional extrínseco que de estar ausente, como en el caso de estas personas, puede generar influencia en el abandono de la persona. No obstante, es claro que aunque el 24,1% de las familias estaban de acuerdo o esperaban que se eligiera la carrera de Orientación y con esto, la persona que eligió pudo haber tenido una sensación de satisfacción ante la aceptación de sus decisiones, los criterios no fueron determinantes para su permanencia.

Se evidencia así, que aunque las personas consultadas tenían el apoyo emocional de su familia y se sentían satisfechas por los resultados académicos obtenidos, estos no fueron factores determinantes para continuar con la carrera de Orientación. Además, aun cuando elegir esta carrera les generó satisfacción y motivación, Orientación no era su primera opción, y este si fue un factor determinante para que abandonara.

En el subindicador psicoeducativo se puede observar, que la mayor parte de las personas contaba con apoyo familiar, a pesar de que la familia no estaba de acuerdo con la elección de la carrera de Orientación. Por otro lado, las personas tenían confianza en sus capacidades, estaban satisfechas con sus resultados académicos y con su participación en el proceso de enseñanza aprendizaje, además se mostraban bastante satisfacción con las técnicas de estudio que emplearon mientras fueron estudiantes.

En las causas **contextuales**, el subindicador **estructural** dentro del cual se pueden mencionar: la estructura administrativa y organizacional de la institución educativa y el status del título a obtener en la carrera. Bethencourt et al. (2006, s. p.) mencionan que desde esta perspectiva el abandono universitario se puede concebir como “el resultado de las contradicciones de los diferentes subsistemas (político, económico y social) que integran el sistema social en su conjunto, y que finalmente influyen en las decisiones del alumnado”. Las expectativas familiares juegan un papel muy importante; ya que, pueden ser influenciadas por el sistema social que trasmite información acerca de la oferta laboral y el estatus social de las carreras, sin tomar en cuenta que a futuro podría darse una fluctuación en el mercado laboral, que cambie la condición actual de estas, lo que a su vez limita las oportunidades de empleo. Dentro de este subindicador se toman en cuenta factores como: la estructura administrativa y organizacional de la institución educativa, el estrato económico de la población estudiantil y el estatus del título a obtener en la carrera.

En relación con los servicios universitario, la UCR busca brindar atención a todas las posibles necesidades de la población, para esto existen instancias tales como: el COVO y los

CASE, que con el apoyo de profesionales en Orientación, facilitan procesos de toma de decisiones vocacionales y brindan información de los planes de estudios de las diferentes carreras. Dicho esto, al consultar a las personas acerca del apoyo recibido por parte de las instancias universitarias para la elección de la carrera, el 78% de la población mencionó que no recibió apoyo alguno. Para autores como Salcedo (2010) y Díaz (2008), la importancia de recibir ayuda por parte de las instituciones de educación superior, facilita para la población los procesos de elección, ingreso o permanencia en la carrera, por lo que se interpreta que este porcentaje de la población pudo tener dificultades en su elección; sin embargo no puede asegurarse que este fue el motivo determinante de su abandono.

Ahora bien, de acuerdo con Salcedo (2010), si a una persona se le reconocen sus necesidades personales y estas están siendo tomadas en cuenta por la universidad, generando estrategias para solventarlas, esto le produce satisfacción, lo que a su vez podría favorecer la permanencia en la carrera. En contraposición, aunque el 22% del grupo indicó que sí recibió apoyo en la elección de carrera por parte de la institución, no permaneció en la carrera de Orientación, lo cual indica que con el apoyo de profesionales, pudo replantear su elección vocacional.

Otras variables que se analizan a partir del subindicador estructural, son: los horarios que ofrece la carrera y la cantidad de estudiantes por curso. En cuanto a los horarios, el 78% de las personas, lo cual representa más de tres cuartas partes de la población, indicaron que los horarios les permitieron continuar con sus estudios.

En relación con la cantidad de personas en cada uno de los cursos y cómo esta condición facilitó el aprendizaje, la mayoría de la población (72%), manifestó que sí se les facilitó el proceso de aprendizaje con la cantidad de personas con las que compartía el curso. Ante esto, Salcedo (2010) menciona que las variables de orden institucional pueden favorecer la permanencia o al abandono; ya que si las instituciones no brindan atención a las diferencias particulares en el proceso de enseñanza, de cada una de las personas que matriculan, y por el contrario, sobrecargan los grupos o desfavorecen en los horarios, aminoran las posibilidades de atención y de calidad educativa, esto sin duda generará poca satisfacción y desmotivación en la población universitaria.

Sobre lo expuesto por Salcedo (2010), la cantidad de personas por grupo y los horarios de la carrera de Orientación, como parte de las variables de orden propuestas por la institución, cumplieron ambos con las expectativas de la mayoría de las personas; sin embargo, esto no fue suficiente para permanecer en esta.

Por otra parte, en cuanto a la metodología utilizada en los cursos de la carrera de Orientación, de acuerdo con los datos se evidenció que el 60% de las personas consideraron que las técnicas aplicadas por el profesorado para desarrollar los cursos, favorecieron su proceso de aprendizaje. La importancia de las estrategias pedagógicas utilizadas por el personal docente, es señalada por Sánchez et al. (2009), quienes plantean que mediante el manejo de estrategias adecuadas, el estudiantado logra asimilar de una mejor forma los nuevos conocimientos, creando una motivación que le invite a permanecer en el programa de estudio.

En el caso de esta población, es claro que para la mayoría (60%), la metodología utilizada si favorecía la adquisición de nuevos conocimientos; sin embargo, entre los posibles motivos de abandono que se han mencionado, este no se destaca como uno de los principales.

Por otro lado, los espacios que favorecen el bienestar de la población estudiantil, fomenta el sentido de pertenencia y motivan la continuidad en la carrera; ya que el estudiantado percibe que se le otorgan oportunidades para solventar las necesidades personales y académicas (Salcedo, 2010). En la UCR, existen instancias destinadas a brindar servicios a la población, que le faciliten procesos y le generen espacios para su mejor desempeño como estudiante. Para el 90% del estudiantado, los servicios brindados por la universidad, lograron satisfacer sus necesidades.

En relación con la información brindada por la Escuela de Orientación y Educación Especial y la facilidad en los trámites de ingreso a partir de esta, un 55% de la población indicó, que sí fue de ayuda. También es posible que contribuya con la información, las actividades de inducción que realiza con la población de primer ingreso.

Del mismo modo, con respecto a los trámites de ingreso a la universidad, más de tres cuartas partes (84,4%) indicaron que sí recibieron información por parte de la institución. Al respecto, Sánchez et al. (2009) mencionan que una de las causas del abandono puede deberse a la administración de la institución educativa. Por lo tanto, se entiende que el manejo de la información por parte de la universidad juega un papel importante para la permanencia de la población estudiantil.

Otro factor que influye en el abandono universitario, se encuentra relacionado con el estatus brindado por el título a obtener; ya que la persona puede ingresar a una carrera con altas expectativas acerca del posicionamiento social que le podría otorgar y que en el desarrollo de esta, sus aspiraciones no sean congruentes con la realidad. Sobre lo anterior, el grupo de estudiantes, representado por un 73,7% expresó, no sentir interés por el título que obtendría. Esto puede estar relacionado con lo que menciona González et al. (2005), con respecto al replanteamiento de la elección inicial; ya que la persona considera que la opción que eligió no cumple con las expectativas esperadas, o bien, debe buscar alguna alternativa de formación académica que se ajuste a su necesidad inmediata, por lo que decide abandonar la carrera universitaria en la que se encuentra para iniciar una nueva.

Finalmente en relación con el subindicador **economicista** según Bethencourt et al. (2008) toma en cuenta las oportunidades o alternativas que tiene la persona, diferentes a los estudios universitarios, las cuales evalúa considerando la inversión de tiempo, energía y recursos que podría beneficiarla. Entre los aspectos a considerar se encuentran: la situación económica familiar, la posibilidad de solventar los gastos que implica ser estudiante de la carrera de Orientación y los gastos universitarios, la necesidad de conseguir un empleo y las oportunidades que brindan mayores beneficios.

En este sentido, la situación socioeconómica familiar podría tener un efecto en el desarrollo académico del estudiantado; ya que los estudios superiores implican una inversión,

que se prolonga a lo largo de la trayectoria universitaria, y que puede no estar al alcance del presupuesto familiar o personal. Las respuestas de las personas evidencian, que un 76% del grupo de estudiantes contó con los recursos económicos familiares, que favorecían la posibilidad de solventar los gastos que implicaba ser estudiantes de la universidad. Así mismo, un 82,2%, indicó que no tuvieron la necesidad de trabajar para apoyar a la familia económicamente, mientras cursaban la carrera de Orientación.

Con respecto a la condición económica familiar, Sánchez et al. (2008) exponen que entre los factores socioeconómicos que pueden influenciar el abandono está, que los ingresos familiares no sean suficientes y la posibilidad de contar con un empleo para solventar los gastos universitarios. Sin embargo, los datos muestran que en este estudio al parecer no fue el caso; ya que, aun cuando las condiciones fueron favorables y la mayor parte de la población (82,2%), no tuvo la necesidad de conseguir un empleo, el contar con el recurso económico, no fue una razón determinante que les obligó a abandonar.

En concordancia con lo expuesto por Sánchez et al. (2008) se encontró que el 94% de la población fue capaz de solventar los gastos de la carrera de Orientación y no tuvo necesidad de conseguir empleo. En concordancia con los datos anteriores, es evidente que la población estudiantil no abandonó la carrera por presentar dificultades económicas para avanzar en esta.

La mayoría de las personas, representadas en un 72,4%, en algún momento de la carrera se les presentó una mejor oportunidad, ya sea laboral o académica, en la que consideraron obtener mayores beneficios si optaban por esta, en lugar de permanecer en la carrera. Esta información se reafirma, con lo que Donoso y Schiefelbein (2007) mencionan, acerca de que las personas optan por abandonar una carrera, cuando encuentran una actividad en la que perciban mayores beneficios de los que la carrera en sí misma les proporciona. Es importante destacar que este incentivo, puede no ser solamente de tipo económico, también puede ser de tipo social.

Conclusiones

Los resultados obtenidos de esta investigación, permiten plantear las siguientes conclusiones.

1. De acuerdo con el sexo de la población, la mayor cantidad de abandono se dio por parte de las mujeres, representado en un 77,6%, esto se relaciona con el hecho de que a la carrera ingresan más mujeres que hombres.
2. Los resultados muestran que las generaciones estudiantiles con mayor cantidad de abandono fueron las que ingresaron en los años 2007 y 2008 con un porcentaje de 17,2% respectivamente, que representa un total de 10 personas por año. Durante estos años hubo un cupo mayor para estudiantes en la carrera y se conformaron dos grupos de nuevo ingreso, es decir que una mayor población estudiantil pudo aumentar el porcentaje de

abandono. Además la generación en que se presentó menor abandono fue la del año 2004, en la que únicamente lo hicieron dos personas del total que ingresó.

3. Respecto a la condición académica actual de la población que abandonó la carrera de Orientación, se concluye que el 57% se trasladó a otra institución de educación superior, en este porcentaje se incluyen una persona que continuó en la carrera de Orientación en otra universidad. Además, un 21% del grupo de estudiantes realizó un traslado de carrera dentro de la UCR. Por otro lado, es importante mencionar que un 22% al abandonar la carrera, no continuó estudiando.
4. El abandono es un fenómeno multicausal; ya que, la población consultada mencionó varias razones por las que tomaron esta decisión. Aun cuando algunas razones fueron mencionadas por mayor cantidad de personas que otras, esto no condiciona un orden de importancia, sino que según cada caso individual, pueden existir uno o varios motivos para abandonar.
5. En el subindicador psicoeducativo se encuentra la razón de abandono que más mencionó la población; la elección de la carrera sin ser esta la primera opción vocacional del estudiantado es, según los datos (76%), el mayor motivo de abandono. Una de las razones de abandono que resaltan en el subindicador psicoeducativo es, que las familias de la población, en su mayoría (75,9%), no esperaban que el estudiantado eligiera la carrera de Orientación.
6. En cuanto al subindicador de adaptabilidad, las razones del abandono más mencionadas por el grupo de estudiantes fueron: el enfoque laboral de la carrera que se refiere a que en la UCR se brinda una formación enfocada al sector educación y el sentido de pertenencia sobre el cual, el grupo de estudiantes manifestó que no se logró una identificación con las características y demandas sociales de la carrera; reflejadas en 6 respuestas, respectivamente.
7. Sobre el subindicador estructural, una las razones de abandono que resaltan es la falta de apoyo de los servicios universitarios en la elección de carrera (78%); sin embargo, no se alude que el apoyo no se brinde, sino que al ser un servicio abierto a toda la población estudiantil, es la persona la que debe acudir a este. Los datos evidencian que, en cuanto al subindicador estructural, un 73,7% de la población, no sentía interés por el estatus del título que brindaría la carrera de Orientación, lo que motivó que tomaran la decisión de abandonar.
8. Con respecto al subindicador economicista, uno de los factores que mencionan siete de las respuestas de la población como razones de su abandono, fue la expectativa salarial que tenía; ya que aspiraban a una mayor remuneración al momento de ejercer la carrera de Orientación.

Referencias

- Abarca, A. y Sánchez, M. A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación de la Universidad de Costa Rica*. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/deserc_01.pdf
- Araya, I., Quirós, L. y Ruiz, A. (2010). Abordaje de factores de éxito académico desde la unidad académica: El caso de la Escuela Ciencias Geográficas, Universidad Nacional. *Revista Calidad en la Educación Superior, programa de evaluación académica de la Universidad Estatal a Distancia*. 1(1), 62-80. Recuperado de <http://web.uned.ac.cr/revistas/index.php/caes/article/view/18>
- Blanco, L., Cabrera, G., Cervantes, C., Chavarría, A. y Sancho, M. (2014). *El abandono estudiantil de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la sede Rodrigo Facio de Universidad de Costa Rica, por parte del estudiantado que ingresó en el período 2003-2011*. Memoria de seminario de graduación para optar por el grado de licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Escuela de Orientación y Educación Especial. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca.
- Blanco, M. y Pacheco, E. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de Población*. Vol. 9 N° 38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/112/11203805.pdf>
- Bethencourt, J., Cabrera, L., Hernández, J., Álvarez, P. y González, M. (2008) Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16(3), 603-622. Recuperado de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/16/espanol/Art_16_223.pdf
- Cabrera, L., Bethencourt, J., González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista electrónica RELIEVE*, 12 (1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 26. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2384834>
- Canto, P. (2010). *Factores individuales, familiares e institucionales relacionados con la deserción en la Escuela Preparatoria Estatal de Yucatán*. (Tesis para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán México.) Recuperado de <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/03/Canto-Pilar-MIE2010-resumen.pdf>
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual de la deserción estudiantil Universitaria Chilena. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(2). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052008000200004&script=sci_arttext

- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, N° 1: 7-27. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la Educación Superior Pública. *Revista Educación*. 31 (1). 43-63.
- Recuperado de: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu003-02.php>
- González, L., Uribe, D. y González, S. (2005) *Estudio sobre la repitencia y la deserción en la Educación Superior Chilena*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318975876Estudio%20sobre%20la%20repitencia%20y%20desercion%20en%20la%20educacion%20superior%20chilena.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta Edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Jiménez, M. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11 N° 1 Recuperado de http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S1607-40412009000100001&script=sci_arttext
- Nicoletti, J. (2008). *Informe de investigación sobre las causas de abandono de los estudios universitarios en el Conurbano de la Provincia de Buenos Aires*. Universidad Nacional de La Matanza, ARGENTINA.
- Recuperado de: http://fci.uib.es/digitalAssets/177/177954_2.pdf
- Oyarzún, A. e Irrazabal, R. (2003). Comportamiento de las Trayectorias Educativas y Laborales en Jóvenes Estudiantes. *Revista Última Década*. Versión on line. Vol 11 N°18. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362003000100010&script=sci_arttext
- Pallarés, M. (1971). El concepto de sí mismo y la elección vocacional. Recuperado de redined.mecd.gob.es
- Salcedo, A. (2010). Deserción universitaria en Colombia. *Revista Académica y Virtual*. Universidad Militar Nueva Granada. Vol. 3, No. 1.
- Sánchez, G., Navarro, W. y García, A. (2009). *Factores de deserción estudiantil en la universidad surcolombiana*. Universidad Surcolombiana. Recuperado de: <http://www.paideiasurcolombiana.com/articulos/12.-factores-de-desercion.pdf>
- Schlossberg, N., Waters, E. & Goodman, J. (2006). *Counseling Adults in Transition. Linking Practice with Theory*. Second edition. Springer Publishing Company.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Tinto, V. (1989). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res071/txt3.htm
- Tinto, V. (1975). La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-195 (trad. de Carlos María de Allende). Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art04.pdf>

Factores sociodemográficos, económicos, académicos y de Orientación Vocacional, que caracterizan la deserción universitaria en egresados entre el 2008-2012 de una institución privada

Licda. Lina María Velásquez Pineda

Resumen. Esta ponencia es un estudio de deserción universitaria con egresados de una institución educativa privada. El objetivo principal de este estudio fue describir los factores mencionados en el título de este artículo, y los egresados seleccionados para ello, fueron los graduados entre 2008 y 2012; que participaron en un proyecto de orientación vocacional cuyo propósito es orientar a los alumnos en el proceso de elección profesional, mediante el estudio sistemático de sus competencias y las exigencias del medio social, laboral y educativo. Si esas son de una Red y ellos las evaluaron.

Palabras claves. Deserción, orientación vocacional, abandono

Introducción

El concepto de deserción ha variado de acuerdo con los intereses de los investigadores; sin embargo, es de anotar que se trata de un abandono o no continuidad de la vida académica, que el sistema social conformado por la familia y el Estado desea para quienes inician sus estudios en educación preescolar y se espera que culmine con sus estudios universitarios (Correa & Páramo, 1999). Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), la deserción ocurre cuando un estudiante no registra matrícula por dos semestres consecutivos. Esta definición no incluye los cambios de carrera o fenómeno de *migración* como se menciona más adelante en este estudio y que son importantes en las trayectorias académicas de los estudiantes, bien sea para continuar con el mismo programa académico en otra institución universitaria o para cambiar de programa.

La razón principal de realizar un estudio de deserción universitaria en egresados de una institución educativa privada, a partir de unas variables que se ha demostrado en estudios anteriores que tienen relación con ella; está dada porque en los encuentros con estos egresados se presentan con frecuencia historias de migración y periodos de no matrícula en la universidad; por lo general acompañados de manifestaciones de malestar por este suceso ocurrido en su vida y que de alguna forma, le concierne al colegio como el escenario donde se desarrollan todos estos procesos de acompañamiento durante la elección vocacional.

Es importante mencionar, que los estudios de deserción consultados en el marco del estado del arte, son llevados a cabo por las instituciones universitarias; de manera que, se veía con gran necesidad, que el colegio también se preguntara por cuáles son las razones que llevan a sus egresados a desertar de la universidad, cuando se cuenta con programas completos de orientación vocacional.

De esta forma, se puede direccionar, contribuir y acompañar, de acuerdo con las reales necesidades de nuestros estudiantes, teniendo en cuenta su contexto personal, familiar, cultural, social y político.

El objetivo principal de este estudio fue describir los factores mencionados en el título de este artículo. Los egresados seleccionados para ello, fueron los graduados entre

2008 y 2012; dado que éstos jóvenes participaron en el desarrollo del proyecto de orientación vocacional que tiene el colegio.

La metodología elegida estuvo enmarcada en un enfoque mixto, definido como el proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, para dar respuesta al problema planteado (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Contexto del problema

La deserción en la educación superior es de las problemáticas que más ha afectado el sistema educativo a nivel mundial desde décadas atrás, la cual se incrementó en los 90's en países como España, Francia, Austria y Estado Unidos entre el 30% y el 50%. (Ramírez & Corvo, 2007).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el apoyo del Centro de estudios sobre desarrollo económico (CEDE) de la Universidad de los Andes, ha centrado su atención en esta problemática a través de un sistema informático de análisis, diseño e implementación de estrategias para su tratamiento (Spadies).

En cifras presentadas por este sistema, en el año 2011, la deserción alcanzó el 45.3%, es decir, uno de cada dos estudiantes que inicia sus estudios universitarios no logra culminarlos; y recientemente publicado en la red del conocimiento del MEN, se confirma la inamovilidad de este porcentaje para el 2012. En este informe, se analiza el contexto del problema en algunas regiones del país; por ejemplo, Antioquia presenta cifras cercanas a la nacional, a diferencia de otros departamentos como la Guajira, Quindío, Risaralda y Atlántico, que se encuentran por encima del promedio; y de Nariño, Caldas y Huila, que muestran las menores tasas de deserción (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Aunque estos porcentajes se encuentran por debajo de las cifras en Latinoamérica (50%), continúa la preocupación. En el periodo del 2004-2008, la deserción pasó del 48.4% al 44.9%; y la meta para el 2010 era disminuirla al 40%, cifra que no se logró alcanzar, debido a que se registró un abandono del 45.4%. Actualmente, la meta propuesta en el plan de "Visión Colombia 2019" es disminuirla al 25%.

Teoría de la deserción

El profesor Vincent Tinto (1989), de la Universidad de Chicago, ha sido quien más ha investigado el tema de la deserción y teorizado al respecto desde tres puntos de vista:

- a. **La deserción como comportamiento individual:** Se refiere al significado que el sujeto le da a su experiencia de deserción, ya que puede diferir sustancialmente de quien observa el fenómeno. Por ejemplo: mientras que para el funcionario de la universidad, puede significar un fracaso, para quien lo experimenta puede ser el paso hacia la realización de sus metas.
- b. **La deserción desde el punto de vista institucional:** Considera la posibilidad que para las instituciones cualquier estudiante que abandone sus estudios es catalogado como desertor, por cuanto representa una vacante que le puede generar serios problemas financieros y en general, una fuerte inestabilidad en la fuente de ingresos.

Dentro de este punto, cabe anotar, que en el sistema para la prevención de la deserción en la educación superior en Colombia (Spadies) las instituciones privadas reportan un mayor porcentaje de deserción que las públicas.

- c. **La deserción según la perspectiva estatal o nacional:** Este enfoque es un poco más complejo, por cuanto las transferencias de estudiantes que se presentan entre universidades del Estado, podrían no ser consideradas como deserción; sin embargo, aquellas que ocurren entre instituciones privadas y públicas lo podrían ser. Desde la perspectiva nacional, todas aquellas formas de abandono universitario, que a su vez representan un abandono de todo el sistema de educación superior, son claramente consideradas como deserción. Los flujos estudiantiles que expresan transferencias interinstitucionales pueden considerarse como **migraciones** internas dentro del sistema educativo.

Los estudios en deserción, coinciden en que los factores que más relación tienen con este tema, son: los factores académicos, por el bajo rendimiento académico que se presenta en la universidad en los tres primeros semestres; los factores económicos, porque las familias no cuentan con recursos para pagar la matrícula; y los problemas de orientación vocacional con los que llegan los jóvenes a la universidad y se constituyeron en una variable importante a describir en este estudio.

Escasa orientación vocacional

Los estudios en deserción han demostrado la importancia de esta variable como determinante de la problemática; bien sea porque en las instituciones educativas no se ofrecen programas que apunten a estos objetivos, y si se tienen, no cuentan con un personal calificado que los coordine; también algunos estudiantes han manifestado su poco interés en los programas de orientación vocacional.

Para este estudio, se vio la necesidad de analizar los factores que han sido tradicionalmente señalados en otras investigaciones como determinantes de la problemática, pero haciendo especial énfasis en la orientación vocacional; ya que el colegio objeto de estudio cuenta con un programa completo en los cuatro últimos grados del bachillerato para acompañar a los jóvenes en este proceso.

Resultados

De las características socio-demográficas más relevantes se encontró que de los 203 egresados encuestados, 102 fueron hombres (50,2%) y 101 mujeres (49,8%). La edad promedio de los egresados fue de 20,6 y la más frecuente fue de 21. En cuanto al estado civil de los egresados, solo 1 es casado (0,5%) y 202 solteros (99,5%). Con respecto a la ocupación 157 estudian (77,3%), 18 trabajan (8,9%), 27 estudian y trabajan (13,3%) y 1 ni estudia ni trabaja (0,5%).

El **porcentaje de deserción** en los 203 egresados encuestados fue del 3,9% que corresponde a 7 personas que dejaron de matricularse por más de un semestre. En cuanto a la migración o cambio de carrera en los egresados, la proporción es del 13,3% que corresponde a 27 personas. De acuerdo con las razones que llevaron a los egresados encuestados a desertar de la universidad, se encuentra que el 28,6% tomó la decisión por interés de estudiar otra carrera o en otra universidad y el mismo porcentaje por motivos de viaje; y en el 14,3%, están los egresados que presentaron dificultades económicas, razones de trabajo y problemas de salud respectivamente.

En el **análisis de los factores económicos**, en cuanto a la situación para pagar los semestres la proporción más alta consideró que fue mala (42,9%); regular para el 14,3%; buena para el 28,6% y muy buena para el 14,3%. Se evidenció asociación estadísticamente significativa entre la situación para pagar los semestres y la deserción de los encuestados. ($\chi^2 = 22.178$; $p = 0,000$).

En el **análisis de los factores académicos**, en cuanto al rendimiento académico y las relaciones con compañeros, la proporción más alta fue del 71,4% quienes consideraron que fueron muy buenas; en las relaciones con los profesores se encontró que para el 57,1% y

42,9% de los encuestados, fueron muy buenas y buenas respectivamente; La participación en actividades deportivas fue mala y regular para el 42,9%; al igual que la participación en actividades culturales que también fue regular para el 42,9% y por último la participación en grupos académicos, la cual fue considerada como buena para el 71,4%.

En el **análisis de los factores de orientación vocacional** se obtuvieron los siguientes resultados: El 71,4% consideraron estar de acuerdo en que obtuvieron la información suficiente sobre las carreras que ofrecen las universidades; el 28,6% de los que desertaron, consideraron que fue muy difícil tomar la decisión frente a la carrera que querían estudiar; El 57,1% de los que desertaron consideraron estar muy de acuerdo en que contaban con las habilidades intelectuales para estudiar la carrera que eligieron al terminar el bachillerato; De los egresados que desertaron, el 57,1% consideró estar muy de acuerdo en haber contado con el apoyo de sus

padres; el 42,9%, estuvieron muy en desacuerdo en que tomaron la decisión por presión de otras personas y el 42,9% consideró estar de acuerdo en que consideraban tener las características de personalidad para estudiar la carrera que eligieron.

En el análisis cualitativo que se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas con cinco participantes egresados con experiencia de deserción se encontró que en el proceso de elección de carrera, los jóvenes van construyendo referentes acerca de las carreras, tanto positivas como negativas; sin embargo, algunos de éstos lograron modificarse al ingresar a la universidad, o al dialogar con un profesor o amigo.

La percepción sobre la preparación académica del colegio, fue un aspecto importante; ya que, de acuerdo con los intereses de los estudiantes y el énfasis del colegio, se percibe una buena o regular preparación. Los chicos que eligieron áreas administrativas y de ciencias básicas, resaltaron la preparación académica del colegio porque conciben que su énfasis son las áreas de las matemáticas; pero aquellos que optaron por las humanidades ven un vacío en este sentido.

Se presentó además en la mayoría de los relatos, el tema de elegir de acuerdo con lo que apasiona o elegir de acuerdo con las aptitudes. Finalmente, los chicos afirmaron la importancia de obtener un equilibrio en estos dos conceptos a la hora de elegir carrera; lo cual implica un ejercicio de autoevaluación de sus aptitudes o habilidades al igual que los intereses en donde la historia escolar puede contener información valiosa para ello.

La experiencia de deserción ha tenido una connotación negativa, generando un gran malestar, no solo en los chicos sino en las familias. Algunos de los significados que le dieron a este momento fueron: momento difícil, fracaso, derrota, rabia e impotencia, tiempo perdido, fue horrible y época oscura. Algunos de ellos recibieron el apoyo de sus familias durante este proceso, a través de espacios de diálogo; los cuales valoraron como muy importantes dado su inmadurez para enfrentar esta decisión; sin embargo, también demandaron de parte de ellos autonomía para tomar decisiones, y en ello se representa la ambivalencia del adolescente.

Discusión y conclusiones

En la última década se han hallado en los estudios de deserción en Colombia, dificultades académicas y económicas las cuales han imposibilitado en los jóvenes la permanencia y graduación de los estudios superiores. Los investigadores lo atribuyen, en cuanto a los factores académicos, a la deficiente preparación académica del colegio reflejada en las pruebas del estado, lo cual se constituye un riesgo para la deserción por motivos de bajo rendimiento académico. Sin embargo, en este estudio, se evidenció la buena preparación académica del colegio por el rendimiento de los egresados en la universidad; pues el 71,4% de ellos consideraron que su preparación fue muy buena y el 28,6% buena. Es importante mencionar que en el análisis de las entrevistas, los chicos manifestaron que aunque la preparación del colegio fue muy buena; aquellos que optaron por las humanidades sintieron que su formación en lo académico es muy

racional, es decir; tiene un énfasis importante en el área de las matemáticas; dando poco valor a las ciencias sociales o humanas.

Otro factor determinante en los estudios de deserción es el económico; por cuanto muchos chicos abandonan la universidad debido a que ellos y sus familias no cuentan con los recursos para pagar los semestres; siendo uno de los principales motivos de deserción el trabajo; ya que tienen que apoyar económicamente a sus padres y ayudar con el sostenimiento de sus necesidades básicas. Los resultados del presente estudio evidenciaron la importancia de dos variables aparentemente contradictorias; ya que en cuanto a los ingresos familiares no se hallaron evidencias estadísticas, encontrando datos de ingresos familiares de más de diez salarios mínimos, sin embargo, en el reporte sobre la situación económica para pagar los semestres aparece que fue muy mala en una alta proporción. En las entrevistas, relataron experiencias de influencia por parte de sus padres, de quienes sintieron mucho direccionamiento para estudiar carreras de su desagrado presionados por el pago de la matrícula. Esto explica mejor, por qué en familias con buenos ingresos, los hijos sienten que no tienen una buena situación económica para pagar los semestres.

En cuanto a la orientación vocacional, estudios anteriores han evidenciado que su escasez es un determinante importante de la deserción; sin embargo para este estudio fue una variable importante a evaluar por cuanto en el colegio se cuenta con un programa para ello. En los resultados; los chicos manifestaron haber tenido conocimiento de las carreras que ofrecían las universidades, recordaron actividades realizadas por el proyecto, pero a su vez expresaron que la decisión es muy difícil de tomar, atribuyendo este aspecto a la inmadurez con la que salen del colegio para enfrentar la universidad; algunos mencionaban que no sabían a qué se estaban enfrentando y denominaron este primer encuentro con la universidad como “el choque”, describiendo que fue difícil pasar de los grandes de un colegio a los pequeños primiparos de la universidad. Algunos de ellos contaron con buenas habilidades sociales para hacer amigos, participar en actividades de la universidad y superar su etapa de adaptación, pero a otros se les dificultó mucho este proceso, teniendo que suspender la universidad por enfermedad física y mental.

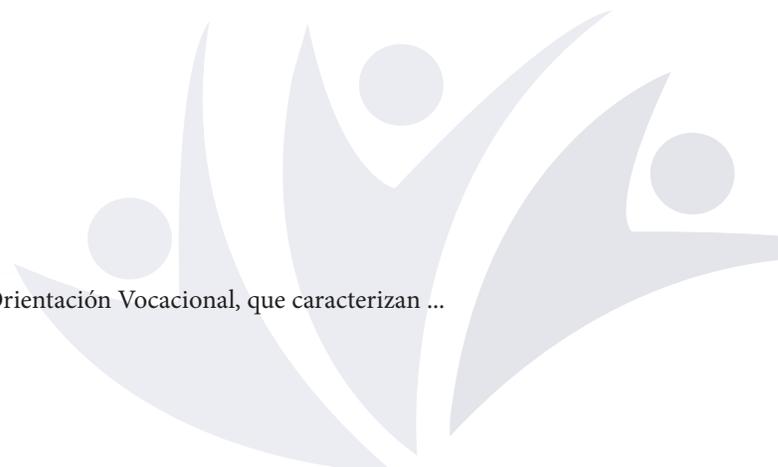
La mayoría de los estudios en deserción, dan cuenta de factores relacionados con la integración social, que algunos autores los han denominado el grupo de los factores internos; En este estudio con egresados; fue interesante encontrar la experiencia de los chicos que en su mayoría lograron adaptarse a las condiciones de la universidad, sin embargo, en las entrevistas se evidenció que cuando los padres se trasladan a otra ciudad y le dan posibilidad a sus hijos de continuar estudiando, les da dificultad enfrentar esta situación expresando un miedo a quedarse solos; de manera que sacrifican sus estudios profesionales en sus áreas de interés porque privilegian estar con su familia. Estos chicos por lo general, tienen un riesgo de deserción y migración más alto, tratando de encontrar una carrera que se acomode a la anterior.

Finalmente la principal conclusión de este estudio, es que los padres están presentes en todos los procesos de los hijos; desde la orientación vocacional hasta la vivencia de la deserción

y acompañando después de la experiencia. Muchos de éstos padres, suelen ser muy directivos en el acompañamiento, y limitan la autonomía de los hijos para tomar decisiones, por eso son chicos que eligen la carrera con pocos criterios propios y argumentos que sustenten su elección, llegan a la universidad con pocas habilidades sociales, con dificultad para resolver problemas, enfrentar el día a día con sus recursos personales, autoevaluarse ante las dificultades académicas y sociales; y con baja tolerancia a la frustración. Otros padres en cambio; acompañan permitiendo el accionar de los hijos y estar ahí en el error y la equivocación para ayudarles a corregir, y no para evitarles el sufrimiento. De manera que el gran reto, es para los colegios, incluir dentro de los proyectos y programas de orientación vocacional, temas de formación para padres, con énfasis en el desarrollo de la autonomía, las habilidades sociales, los estilos de autoridad y cómo acompañar en el proceso de adaptación a la universidad.

Referencias

- Correa, C. & Páramo, G. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad Eafit*. 35 (114) 65-78.
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. México D.F: Mc Graw Hill.
- MEN. (2009). Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana. Metodología de Seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá.
- Ramírez, M. G. E. H., & Corvo, M. B. C. (2007). Causas de Deserción de Alumnos de Primeros Semestres de una Universidad Privada. (Spanish). *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 34-39.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* (71) México: ANUIES.



Intersubjetividad educativa. Una mirada desde la acción social de la Orientación en el contexto de la educación universitaria

Dra. Mónica Elizabeth Valencia Bolaños
Dra. Emir Giménez

Resumen. La investigación se centra en quienes dirigen las actividades de planificación, desarrollo, ejecución y evaluación del proceso de orientación aprendizaje, ellos son, precisamente los docentes-orientadores. En ellas se reflejan sus mundos de vida, es decir, los factores internos de sus formas de ser como: sentimientos, valores esperanzas, percepciones, intenciones, aspiraciones, sueños, necesidades, entre otros. Tomando el constructo que la orientación es una acción social, se dirige la intención investigativa a desvelar esos procesos que hacen de ella una acción social. Es por eso que el propósito central es desvelar un constructo teórico que constituya un episteme orientativo para el ejercicio de la carrera fundamentado en la intersubjetividad. El proceso investigativo toma cuerpo en seis puntos de inflexión: El primero, describe la realidad social del acto de la orientación tal cual como es. En un segundo, una revisión exhaustiva de la Orientación como ciencia y acción social. Tercer punto, consta las ilaciones teóricas de la Sociología Comprensiva de Schutz (1932), el mundo de vida de Husserl (1973) y la Acción Comunicativa de Habermas (1999). Un cuarto punto, aborda el marco metodológico fundamentado en el paradigma cualitativo, desde la fenomenología como matriz epistemológica y metodológica. Además, contiene las técnicas para la obtención de las evidencias fenomenológica como la entrevista en profundidad tipo libre. Seguidamente está el quinto punto en donde se muestra el análisis de los hallazgos a través de dos vías para encontrar el significado de los datos cualitativos. Finalmente, está el sexto punto de inflexión, que recoge las aproximaciones e interpretaciones realizadas para la construcción de un Novum Corpus Teórico en el campo de la Orientación.

Palabras claves. intersubjetividad, acción social, acción orientadora, actos de habla.

A manera de introducción

La transformación socio-política contemporánea que se vive actualmente en Venezuela y el mundo demanda de actores sociales, de compromisos democráticos, definiciones políticas entre otras, que respondan a las demandas y retos propios de este siglo con miras a conformar nuevas sociedades con otras perspectivas como participación ciudadana, cívica, ecológica y social, en donde prime solamente el bien común.

En este contexto, quienes liderizan las actividades para el asesoramiento, apoyo y orientación del proceso de orientación, son precisamente los docentes-orientadores, en todas

y cada una de las organizaciones donde se desenvuelvan; llámese empresas, comunidades o en otras instituciones sociales. Esta importante responsabilidad debe ser realizada en consonancia con los demás integrantes de la comunidad educativa ya que la sinergia que exista entre ellos es garantía de posibilidades de éxito en el proceso de formación del perfil del egresado que se desea, según el nivel donde se esté trabajando.

Los científicos humanistas, como Rogers (1969), Maslow (1963), entre otros, afirman que es importante prestar especial atención a los factores internos de la personalidad, como: sentimientos, valores y esperanzas. Con sus postulados, intentan ayudar a los individuos a generar su propio desarrollo a través de capacidades característicamente humanas como la selección, la creatividad la voluntad y la autorrealización.

Así mismo, centrados en este enfoque, destacan que el potencial para un desarrollo sano, positivo, armonioso de un individuo es su interioridad, incluso hacen la salvedad de que cualquier característica negativa, es el resultado del daño infringido en la persona en desarrollo. Papalia (2001). Es por esto que la investigación está dirigida a interpretar el mundo interior de los actores educativos, de manera especial, el mundo de vida del profesional de la Orientación Educativa, es propicia para explorar, describir y descubrir en el entramado social de su praxis, cuáles son los elementos o criterios que subyacen en las gestiones de intervención social y contribuyen a que las mismas sean efectivas y productivas en el proceso de desarrollo humano, es decir, en el apoyo para que los orientados consoliden un crecimiento integral que involucra el ser, conocer, convivir, hacer, emprender e innovar.

Esta intención investigativa busca acercarse a ese cúmulo de experiencias vividas de los orientadores, sus percepciones y habilidades sociales para interpretarlas y descifrarlas en relación con posturas teóricas actuales, como base para construir aportes enriquecedores de la función de ayuda y asesoramiento en el proceso de orientación educativa, con miras a responder de forma efectiva y con pertinencia social en el actual contexto riquísimo en retos, tendencias, cambios pero sobre todo, incertidumbres.

El proceso investigativo toma cuerpo en seis puntos de inflexión: El primero, describe la realidad social del acto de la orientación tal cual como es. En un segundo, una revisión exhaustiva de la Orientación como ciencia y acción social. Tercer punto, consta las ilaciones teóricas de la Sociología Comprensiva de Schutz (1932), el mundo de vida de Husserl (1973) y la Acción Comunicativa de Habermas (1999).

Así mismo, un cuarto punto, aborda el marco metodológico fundamentado en el paradigma cualitativo, desde la fenomenología como matriz epistemológica y metodológica. Además, contiene las técnicas para la obtención de las evidencias fenomenológica como la entrevista en profundidad tipo libre. Seguidamente está el quinto punto en donde se muestra el análisis de los hallazgos a través de dos vías para encontrar el significado de los datos cualitativos. Finalmente, está el sexto punto de inflexión, que recoge las aproximaciones e interpretaciones realizadas para la construcción de un Novum.

Corpus Teórico en el campo de la Orientación

Descripción de la realidad social

Se da inicio a la descripción de la realidad social a través de una premisa que indica que educación y orientación están íntimamente relacionadas, puesto que educar es creer en la perfectibilidad humana, como lo señala Savater (2000), indudablemente, se comparte la visión de creer en la capacidad innata de aprender y en el deseo humano de saber, de que los hombres y mujeres pueden mejorarse de unos a otros por medio del conocimiento, pero sobre todo del compartir experiencias de vida- aprendizaje en donde todos aprendan, aprehendan y desaprendan con el único propósito de convertirse en seres más dignos y nobles, más humanos y realizados, más sensibles y valerosos.

Bajo este mismo enfoque, un enfoque optimista, se visualiza al proceso de Orientación Educativa como un acto de valor. Ya que, por una parte, es de una imperante validez el referido proceso educativo en el proceso integral, abordando multidimensiones en donde el ser humano sea considerado desde su totalidad, y es además valioso, ya que el profesional de la orientación precisa de una naturaleza y condición humana especial, para afrontar, ejecutar y responder a las funciones que su ejercicio demandan, entre las cuales está abrir el camino a la autonomía y la interdependencia social.

En este sentido, se observa que para enfrentar estos retos, la condición humana del orientador implica un considerable conjunto de habilidades sociales, competencias académicas, intelectuales y psicológicas, niveles de comprensión humana y una consolidada formación ética para poder desarrollar esa muy trascendental función como es la de orientar y asesorar la vida de los demás.

A pesar de que la profesión del educador en la actualidad sufre descréditos, y que probablemente sea la carrera que más sujeta está a la sensación de abandono de una sociedad exigente pero muy desorientada, se persiste en el reconocimiento de nobles casos de intervención y ayuda social efectivos en el contexto y afectivos en lo humano, que responden a las necesidades sociales vigentes y aunque sean casos caracterizados por el anonimato, es de importancia considerarlos para descubrir aquellos elementos presentes que han procurado resultados importantes tanto en el orden personal como social.

Dicho esto en términos kantianos, en sus lúcidas reflexiones sobre la educación, que es preciso constatar el hecho de que la educación viene siempre de otros seres humanos (el hombre sólo es educado por hombres, y por hombres que a su vez fueron educados) y además señala dicho pensador las limitaciones que derivan del tal magisterio: las carencias de los que instruyen reducen las posibilidades de perfectibilidad por vía educativa de sus alumnos (Kant -1988).

Es decir, que la acción social del orientador y su mundo de vida laboral, debería tener en su pensum una de las más fundamentales asignaturas, la de enseñar a los hombres unos a otros, el significado de humanidad y su trascendencia.

No cabe duda, es deber, de este docente-orientador, conocer y ejercer el discernimiento humano para generar procesos de socialización libres de dictaduras, abusos, violencia, agresiones, insolidaridades, irrespetos a la integridad que hasta las últimas décadas han reinado en contextos educativos, la obsolescencia de la educación tradicional está más que probada, para pasar al simple pero complejo hecho de la otredad, en donde prime el respeto, afecto, consideración, admiración e intelección, que por medio del conocimiento y de autoconocimiento, se logre el crecimiento personal y profesional de forma conjunta entre el orientador y el orientado con la humildad y el esfuerzo de honradez intelectual al cual invita una nueva pedagogía de la complejidad.

Así lo afirmaría Carl Jung (1998), citado por Prada, para lograr consolidar el proceso de ser persona es indispensable vivenciar lo que él denomina “**individuación**” y consiste en convertirse en personas completamente diferenciadas e integradas por medio de las relaciones sanas con los demás. Una de las tareas básicas del proceso de individuación es la adquisición del conocimiento de sí mismo.

Sin duda, es preciso la formación de hombres autónomos, que desarrollen sus potencialidades en pro de sí mismo y de la comunidad, es preciso descubrir novedosas estrategias, métodos, reglas, o condiciones garantes de este resultado, que constituiría una develación por demás valiosa para el mundo de vida educativo. Es así que, esa acción orientadora tiene un norte, la intención investigativa es precisamente, desvelar los hilos teóricos que consolidan la acción social y laboral del orientador desde la intersubjetividad del mundo educativo.

Sin embargo, ahí viene la complejidad de su naturaleza, esa acción orientadora implica varias interrogantes, así: ¿Quién orienta al orientador?; ¿Cuáles son sus fuentes de información?; ¿Bajo qué perspectivas se moviliza para desarrollar aptitudes generales, procesos constructivos cognitivos y capacidades de vinculación del conocimiento en la vida práctica? ¿Qué procesos de retroalimentación y autoevaluación debería realizar este profesional para llevar a cabo de forma conjunta la acción de orientar a docentes, padres de familia, estudiantes, miembros de la comunidad, directivos y demás? ¿Desde cuándo se le ha dado la importancia y reconocimiento en el ámbito educativo venezolano? ¿Es que tal vez no tiene ningún reconocimiento dentro del mundo académico?

Sin embargo, un grupo de visionarios orientadores, defendieron sus posturas y durante la última década han sido reconocidos, valorados e insertados laboralmente a nivel de casi todos los subsistemas educativos, atendiendo con ello la diversidad y complejidad de la actual sociedad venezolana. Cabe mencionar que las funciones que adopta el orientador, en la actualidad tanto en Estados Unidos, como en gran parte de los países occidentales y desarrollados, incluida América Latina según Calonge (2004, p. 9) son las siguientes:

- La función orientadora dirigida, conjuntamente con el docente de aula, al desarrollo de las destrezas del alumno relacionadas con: el conocimiento de sí mismo, la socialización, el proceso de toma de decisiones vocacionales y de clarificación de valores.

- La función de asesoramiento y consulta para los docentes, personal directivo y de apoyo de la institución educativa puesto que el orientador colabora en el diseño y desarrollo curricular de la institución, ayuda a la interpretación de los resultados de la evaluación de los estudiantes, participa en el seguimiento de las recomendaciones derivadas de los resultados de esa evaluación, realiza estudios sobre las necesidades de orientación vocacional de los alumnos para buscar correctivos o reforzar la función de asesoramiento y consulta, etc.

Es de notar que la asignación de variedad de desempeños referidos a contextos de la educación formal y mucho más, como es la familia, comunidad, empresas y cualquier otra forma de organización humana dan a esta disciplina educativa legalidad y legitimidad, producto esto de más de cuatro décadas de defensa y promoción. Pasando de modelos remediales a preventivos, de paradigmas tradicionales a humanistas, de enfoques unipersonales a grupales, el orientador de hoy es un profesional experto en desarrollo humano, con funciones de asesor-consultor derivado del enfoque humanista, trabaja fundamentalmente con las “figuras significantes” para el alumno, es decir: docentes, personal directivo, padres y representantes.

Ahora bien, es de hacer hincapié que estos modelos actuales, a pesar de su vigencia y efectividad, han privilegiado siempre una perspectiva psicologista, fuertemente individual, dejando de lado los asuntos socio-culturales que rodean la vida educativa y cotidiana de los beneficiarios. Se considera que las personas son más que la personalidad, un test sicométrico no dice mucho de una persona, el instante, el lugar, las circunstancias de su aplicación, son determinantes, es la medida solamente de un momento, no de su existencia, ni historia social, razón de ser de esa persona.

A estos efectos, el profesional de la orientación desarrolla una actividad educativa en la cual se da un intercambio de conductas, comportamientos, sentimientos, necesidades entre su yo y los otros yo, donde se conforma un mundo de vida interrelacionados, surgiendo un fenómeno colmado de interpretaciones y significados, sobre todo, cuando en ese sistema de intersubjetividades se brindan contextos positivos para todos. Por ende, sumergirse en ese mundo y buscar los elementos que subyacen en el “hacer” en positivo que caracteriza la praxis orientadora, es un escenario por explorar, que puede brindar senderos epistemológicos fundamentales en la deconstrucción y construcción de conocimientos en el área.

El concepto de la Orientación como una praxis social en la actualidad, implica una acción orientadora que cuestiona ese giro normativo del papel social del hecho educativo. Es menester detenerse en esa producción social, así como hay quienes interiorizan al padre opresivo, a la madre manipuladora, en el ámbito educativo podría repetirse y perpetuarse la situación, imitando a un docente-orientador en sus diferentes dimensiones. La acción social de la orientación lejos de convertirse en un espacio de liberación y de logro de una integralidad humana, podría convertirse precisamente en lo contrario.



En este sentido, para la construcción teórica de los elementos referidos en la parte anterior, se determina los siguientes propósitos:

Propósito General

- **Develar** desde una acción social de la Orientación los hilos teóricos que consolida una acción comunicativa de quien asume la función orientadora desde lo intersubjetivo en el contexto de la Educación Universitaria.

Propósitos Específicos

- **Describir** los fundamentos teóricos de la acción social y acción orientadora desde el reconocimiento de los mismos sujetos actores.
- **Determinar** hilos conductores emergentes que consoliden la racionalidad intersubjetiva de la Orientación en el mundo de vida universitaria.
- **Significar** los actos de habla de los sujetos actores de la orientación como guías en la construcción de un “*NOVUM CORPUS*” para la intermediación de una comunidad intersubjetiva.

Ilaciones teóricas

La Sociología Comprensiva surge por afirmar que el hombre no es solamente sus rasgos internos, es más que eso, es su mundo de vida constituido por las vivencias compartidas, por el mundo de la subjetividad e intersubjetividad que siendo una unidad, somos a la vez diversidad, siendo únicos como lo afirmó Jean Piaget (1982) pero también somos muchos, la socialidad de la vida nos junta en encuentros que nos van marcando en colectividad.

Para insertar premisas un tanto más clarificadoras, se citan algunas de las concepciones de Alfred Schutz (1932) en su disertación sobre una sociología de la comprensión, así recalca que es importante que el sujeto que vive en el mundo social está determinado por su biografía y por su experiencia inmediata. La configuración biográfica alude a que cada individuo se sitúa de una manera particular en el mundo, pues toda su experiencia es única. Sus padres, la crianza y educación recibidas, los intereses, deseos y motivos, todos son elementos que aportan a la formación de personalidades únicas, información por demás básica para cualquier tipo de asesoramiento y orientación. Entonces, el orientador precisa conocer que la experiencia personal inmediata tiene relación con la perspectiva desde la que el sujeto aprehende la realidad, y la comprensión se hace en relación a la posición que ocupa en el mundo. El espacio y el tiempo en que transcurre el individuo determinan sus vivencias, lo que afirmaría Vigotsky (1979) el mundo de

vida con la participación de los adultos significantes y la zona de desarrollo próximo. Es apasionante observar que desde la biografía del individuo y de su posición particular en el espacio y el tiempo se configura un *repositorio de conocimiento disponible*, este consiste en el almacenamiento pasivo de experiencias (Schütz-1932), las que pueden ser traídas al *Aquí y Ahora* y constituir una nueva experiencia personal inmediata. Este repositorio de conocimiento disponible se amplía con cada vivencia, y el Aquí y Ahora contiene al que fue el Aquí y Ahora anterior. Gracias a esta reserva el sujeto puede comprender nuevos fenómenos sin necesidad de iniciar un proceso reflexivo para ordenar cada una de las vivencias que transcurren (Schütz-1932).

En otras palabras, este es un proceso eminentemente activo, ya que el sujeto se presenta a otros no como un ser completo, sino sólo como una parte de su totalidad. Esto es así porque la configuración del sujeto, biográfica e inmediata, es una construcción permanente sobre la que nuevas experiencias se acoplan al repositorio de conocimiento disponible y pueden ser abarcadas por la biografía. Es decir, el sujeto que se desenvuelve en el mundo está modificándose a sí mismo. Entonces se incorpora la distinción entre el “yo” y el “mi”, donde el “mi” viene a ser el “yo” mentado en fases anteriores a la experiencia inmediata del sujeto. Es denotar entonces que ese venir y devenir de eventos y experiencias, desde las diferentes percepciones particulares, represente lo que Schütz denominó intersubjetividad.

En síntesis la intersubjetividad es posible en los contextos orientativos porque el mundo del sentido común permite anticipar ciertas conductas para desarrollar la vida social, la misma que se puede evidenciar cuando el profesional asesor se dirige a un orientado y le pregunta sobre algún tema, él estaría suponiendo una estructura social en la que reconoce al otro, y asume que comparte ciertos códigos, se une a ellos en alguna actividad común, influiría y el otro se dejaría influir, es decir un intercambio de actitudes, búsquedas y posiciones de intenciones de aprendizaje e interaprendizaje.

Es de notar que Schütz, señala que los modos de vida individual muestran la dinámica social, y que en tanto la realidad social es manifestación de la individual, en donde el elemento que inserta como nuevo en sus análisis sin duda es la intersubjetividad, en donde queda claro que cada sujeto hace su mundo de vida y la sociedad lo acepta ya que es su mundo del ser, no del parecer, con sus códigos, lenguajes, signos, que en materia de agudeza sociológica y acción social, el orientador se encuentra en el gran reto de desarrollar ese talento empático y sobre todo sensible de la comprensión de la naturaleza humana.

Dentro de este contexto, en la construcción de esa comprensión humana, se cita a Martínez, (2009, p. 09) el cual observa que durante los últimos veinte (20) años, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (**Unesco**) viene insistiendo a la comunidad académica con una serie de ideas de *máxima relevancia* (Ciret-Unesco 1997, 2000, Unesco, 1998). Entre esas ideas están las siguientes afirmaciones:



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Los Países en Desarrollo sólo lo alcanzarán con una calificada y competente *preparación de sus profesionales*.
- La *desorientación* de la Universidad es un fenómeno mundial.
- Los cambios mundiales tienen un *ritmo acelerado*.
- La lógica clásica y *pensamiento único* generan *pobreza*.
- No podemos seguir parcelando el saber; necesitamos un enfoque *transdisciplinario*.
- Es urgente una *visión* trans-nacional, trans-cultural, trans-política y transreligiosa.
- Debemos adoptar un *paradigma sistémico* para la complejidad.
- Es necesario rehacer los *Planes de Estudio*.
- El *Diálogo* como Método es imprescindible.

Todo esto nos encamina hacia una seria *reflexión* sobre los fundamentos de la ciencia, la construcción del conocimiento, la vinculación de ellos para el hombre y por el hombre, es preciso realizar una *revisión* de sus bases y de sus marcos conceptuales, teorías y métodos que fundamentan la razón de ser de la productora principal de la ciencia como son las universidades.

Es deber de la educación desde el subsistema de educación inicial, a la universitaria que se asuma, el principio máximo de la educación, contribuir al crecimiento personal del ciudadano, en su integralidad, entonces, el clima escolar, es un asunto que toma mayor importancia, pues para que la acción orientadora pedagógica sea más eficaz debe ser guiada al menos por tres condiciones mínimas según Pérez (2006, p. 36).

- Respeto y cultivo de la autonomía de la persona
- Cultivo del diálogo como la única fuente legítima de abordar los conflictos,
- Aceptación de la diferencia

En este momento, se añadiría, el **amor al prójimo**, por esto, en la manera como se imparte la educación, estas condiciones deberían estar presentes, en todos y cada de los contextos de vida, como también en el desempeño del docente y principalmente en el plan de intervención del equipo de trabajo de los orientadores.

En síntesis, los grandes vacíos que presenta esta ciencia, la de orientar a las personas, son por demás significantes, es por ello que la investigación pretende abordarlas, conocerlas, describirlas e interpretarlas para que la construcción cognitiva pase de la epistemología a la gnoseología, es decir, que trascienda teorías y posturas conceptuales al desvelamiento de energías, sentimientos y valores que hacen de un orientador un verdadero hacedor y guía de almas.

En este sentido, surge como uno de los pilares teóricos fundamentales la **acción comunicativa** de Habermas (1999), la misma que en sus términos es aquella en la que los actores buscan entenderse sobre una situación para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción. En la acción comunicativa, los actores negociarán la definición de la situación susceptible de consenso a través del medio lingüístico, de manera tal que éste último, se convierte en un mecanismo catalizador de coordinación de la acción.

Si bien las otras formas de acción se relacionan con algún aspecto del lenguaje, y de manera general como medio de comunicación, solamente la acción comunicativa se vuelca en el lenguaje como un medio de entendimiento, donde hablantes y oyentes negocian la definición de la situación bajo una tridimensional ubicación en el mundo objetivo, social y subjetivo, que se substancia, por parte de un hablante, como un contenido proposicional, una oferta de relación interpersonal y una expresión intencional.

Metodología

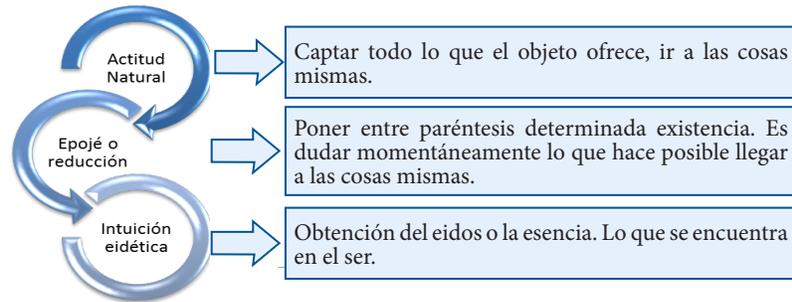
Con el marco de la investigación cualitativa, la Fenomenología, representa el paradigma epistemológico más adecuado, ya que según Martínez (2007) es una perspectiva apuntada hacia el mundo de vida por explorar, y quien va a realizar el rol de interpretador se basará más en su intuición y en la vivencia que en las explicaciones teóricas. Al fenomenólogo no le interesa tanto el por qué de las cosas, sino la cosa misma, es decir lo que ella es y cómo está constituida.

La fenomenología por tanto, según Husserl (1997) abre un camino para la comprensión y el análisis del conocimiento del mundo que tienen los actores y gestores educativos, tomando en cuenta como lo indica la teoría, que no se puede comprender al hombre y al mundo si no es a partir de la facticidad, es decir, de los hechos.

Pasos del método fenomenológico

El propuesto por Husserl (Ob. Cit) citado por Chávez (2004) tiene tres etapas: actitud natural, reducción e intuición eidética. Ver Gráfico 1.

Gráfico N°1. Pasos del método fenomenológico según Husserl.



Fuente: Chávez (2004) Adaptado por Valencia, M. (2013).

Contexto investigativo. El socio-educativo-orientativo

El contexto investigativo está centrado en el escenario socio-educativo-orientativo en la Educación Universitaria, el mismo se represente en el siguiente gráfico. Ver Grafico N°2

Gráfico N° 2. El mundo de vida del orientador universitario.



Fuente: Valencia, M. (2012).

“El Mundo de la Vida” de Husserl (1913) propuesto como piedra angular para el proyecto de la Fenomenología, cambió hacia un nuevo paradigma en las Ciencias de la Discusión o Sociales, como ya se mencionó anteriormente. El mundo de vida del profesional de la Orientación en contextos universitarios, está conformado entre otras cosas por las experiencias, vivencias, el sentido de vivir, emociones, sentimientos, subjetividades. Es a lo que Freud (1935) llamaría el “YO”, y en lo que más tarde se basaría Habermas (1999) para construir su racionalidad comunicativa. El mundo de la vida es aquel en el que lo esencial no viene dado por las relaciones exterior-causales que se dan entre los objetos, sino por la significatividad humana que conforma el primer y primordial contacto con la realidad. Es decir, el mundo de la vida es el mundo del significado, del sentido, aquello que constituye propiamente nuestro cosmos y nos es dado, en primera instancia, como un regalo por nuestros antepasados.

Es por ello que, la Orientación como una de las ramas de las Ciencias de la Educación implica, realidades netamente humanas, por lo tanto, sus actores, sus actos, y todo medio de enlace pedagógico, andragógico, académico, interventivo, preventivo, mediación o cualquier tipo de contacto con el hecho educativo-formativo, requiere de un perfil específico.

Al respecto Egan (1987) cita a Carkhuff, teórico de la Orientación, quien hace una exégesis (interpretación) muy significativa de este profesional, describiéndolo en varias facetas, así: un orientador antes que nada está comprometido con su propio crecimiento: físico, intelectual, emocional, social (la gente que orientada religiosamente agregaría “espiritual”); ya que se da cuenta de que debe modelar la conducta que él espera ayudar a que otros alcancen. Sabe que puede ayudar solamente si, en sentido pleno del término, él es un ser humano “potente”, una persona con voluntad y recursos para actuar.

Técnicas de investigación

En primer lugar está la entrevista en profundidad, a través de los procesos sistémicos sugeridos por Claret (2008), el mismo que se representa en el tabla 1:

Tabla 1
Guía proceso para la entrevista en profundidad libre

| | |
|--|---|
| 1. Elaboración del guión: | |
| - Longitud de la entrevista: | libre |
| - Naturaleza de las preguntas: | inicial-generadora a la conversación |
| - Naturaleza de la investigación: | cualitativa- indagatoria |
| - Tipo de hallazgos: | narrativa dialógica |
| 2. Fase Introductoria: | |
| - Fin de la entrevista: | contacto con orientadores y sus experiencias desde su propia vida académica universitaria |
| - Carácter: | confidencial |
| - Modalidad de colaboración: | solicitada por la investigadora previa cita |
| - Desarrollo | |
| - Dar a conocer la intencionalidad investigativa | |
| - Dirigir la conversación de forma libre y direccionada a la vez | |
| - Aprovechar el discurso para afianzar temas de interés | |
| - Cerrar de forma grata, elegante y cordial | |
| - Dejar la posibilidad de nuevas entrevistas | |

Fuente: Claret (2008) Adaptado por Valencia, M. (2012)

En segundo lugar el análisis de narraciones dialógicas, se toma como referencia a la investigación narrativa, en este sentido, Riessman (2008) con un giro interpretativo al respecto.

Criterios de selección de informantes claves

Los informantes claves fueron en esta investigación tres docentes-orientadores de prestigio académico, personal, y social: Ofelia Ramos, Franklin Amaya y Luis Fernando Sarango.

Resultados y tendencias

En la construcción de este *NOVUM CORPUS* para la intermediación de una comunidad intersubjetiva, surge el establecimiento de otros modos de pensar, poder, saber, ser, sentir, comunicar, escuchar para una sociedad de convivencia del buen vivir, que libere al hombre de esos contenidos que los ata a cadenas mezquinas, dándole la dirección justa a sus potencialidades, para ello, se demarca varias inspiraciones tomadas del análisis en profundidad de las evidencias fenoménicas presentadas en los partes anteriores, y son:

1. La “epimeleia heautou”. El compromiso personal vinculado al colectivo.
2. La búsqueda del buey. Vías para la comprensión de la individuación.
3. El diálogo que somos. El orientador hermeneuta en la formación de seres dialógicos, un desafío en los procesos de vinculación actuales.

En síntesis se diseña la construcción de la comunidad intersubjetiva, fundamentada en actos comunicativos racionalizados desde el respeto, hipersensibilidad social y una profunda convicción de su vocación. En el documento final se describe y se grafica esta comunidad intersubjetiva de la orientación desde la praxis exitosa de estos tres grandes de la orientación.

Referencias

- Claret, A. (2008) *Proyectos Comunitarios e Investigación Cualitativa*. Segunda Edición. Editorial Texto, C.A. Caracas, Venezuela.
- Egan, G. (1994) *El orientador experto: un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal*. Grupo Editorial iberoamericana, S.A. de C.V. Versión español. Distrito Federal. México.
- Habermas, J. (1999) *Teoría De La Acción Comunicativa, I. Racionalidad De La Acción Y Racionalización Social*. Cuarta Edición. Grupo Santillana De Ediciones S.A. Editorial Taurus- Santafé De Bogotá, Colombia.
- Husserl, L. (1997) *Ideas Relativas A Una Fenomenología Pura Y Una Filosofía Fenomenológica*. Fondo De Cultura Económica. Cuarta Reimpresión. México.
- Martinez, M. (2009) *La Docencia Universitaria Hoy: Metas, Técnicas Y Desafíos*. Ponencia Presentada En El Primer Encuentro Nacional De Reflexividad. En *El Reconocimiento Del Ser*. Universidad De Carabobo (Diciembre - 2009) Valencia, Venezuela.
- Papalia, D. Wendkos, O. Y Feldman, R. (2001) *Desarrollo Humano*. Editorial Mc Graw Hill. Octava Edición, Bogotá, Colombia.
- Prada, R. (1998) *Escuelas Psicológicas Y Psicoterapéuticas*. Cuarta Edición. Bogotá, Colombia: Editorial San Pablo.
- Pérez, A. (2006) *Jesús Maestro Y Pedagogo. Aportes Para Una Cultura Escolar Desde Los Valores Del Evangelio*. Caracas, Venezuela. Editorial San Pablo.
- Peaget, J. Y Inherder, B. (1982) *Psicología Del Niño*. Colección: *Psicología Y El Niño*. Undécima Edición. Madrid, España. Ediciones Morata, S.A.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Riessman, C. (2008). *Métodos Narrativos Para Las Ciencias Humanas*. Ca, Ee.Uu.: Sage Publications, 244 Páginas, Isbn: 978-0-7619-2998-7, Ee.Uu.[Documentoweb] Disponible En [Http://Www.Qualitative-Research.Net/Index.Php/Fqs/Article/View/1418/2906](http://www.Qualitative-Research.Net/Index.Php/Fqs/Article/View/1418/2906)
- Rodríguez, Y, Ochoa, N., Y Pineda, M. (2008) *La Experiencia De Investigar. Recomendaciones Precisas Para Realizar Una Investigación Y No Morir En El Intento*. Biblioteca De Ciencias De La Educación. Dirección De Medios Y Publicaciones. Departamento De Producción Editorial. Tercera Edición, Corregida, Mejorada Y Aumentada. Universidad De Carabobo. Venezuela.
- Schütz, A. (1932). *La Construcción Significativa Del Mundo Social. Introducción A La Sociología Comprensiva*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1ª Reimpresión En España, 1993.
- Vigotsky, L. (1979) *El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos Superiores*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade.

Práctica Profesional Supervisada en Orientación: Origen y prospectiva en y desde la Universidad Nacional

Dr. Manuel Arturo Fallas Vargas
Licda. Adriana Romero Hernández

Resumen. **La Práctica Profesional Supervisada: un acercamiento al espacio laboral, académico y de compromiso social.** El presente planteamiento, surge del camino recorrido durante más de 15 años de trabajo arduo de académicos y académicas comprometidos con la disciplina de la Orientación con el sello de la Universidad Nacional, en correspondencia con los lineamientos y normativas que amparan a la Universidad Necesaria, en la concepción innovadora de la Práctica Profesional Supervisada en Orientación (PPSO) que dé una respuesta a los diversos espacios tradicionales y no tradicionales de la labor orientadora. La carrera de Orientación que por su naturaleza humanista y desde la acción sustantiva de la Universidad Nacional, visualiza a un/a profesional que provee una respuesta pertinente a las nuevas demandas sociales desde la perspectiva orientadora, que permita no solo desarrollar procesos de índole académicos relacionados con el proceso de práctica, sino que unidos a estos, logren un impacto social desde una visión de extensión universitaria en el seno de las organizaciones y comunidades donde se realiza la PPSO. Esta ponencia recoge en sí misma, cuatro acciones innovadoras: a) describe los principales elementos en que consiste la Práctica Profesional Supervisada en Orientación (orígenes, cambios, prospectiva y retos) en la incidencia de este/a profesional en los espacios tradicionales y no tradicionales de actuación orientadora. b) la creación e impacto en los procesos de formación disciplinar desde las aristas académicas, curriculares, administrativas de la figura denominada Actividad Académica Permanente: Práctica Profesional Supervisada en Orientación que en el próximo año 2015, entra en su II fase, con las tareas de continuar el fortalecimiento de los logros obtenidos, y; c) la consolidación del compromiso social de la Universidad y la Carrera, mediante la implementación de experiencias de extensión dentro de la PPSO.

Palabras claves. Universidad Nacional, Orientación, práctica profesional, actividad académica permanente, docencia, extensión y compromiso social.

Introducción

La Práctica Profesional Supervisada en Orientación: un acercamiento al espacio laboral, académico y de compromiso social. Busca consolidar un espacio de aprendizaje académico y de compromiso social donde la futura persona profesional de Orientación se posicione como promotor de desarrollo integral bio-psico-socio-cultural de las personas, mediante procesos de desarrollo educativo, personal-social y vocacional. Estimulando las relaciones interpersonales en ámbito escolar, familiar, personal, comunitario y en el ambiente laboral, para la construcción



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

de una sociedad con mayores niveles de calidad de vida y de equidad. Desde esta visión, la Orientación es visualizada entre otras, como la relación de ayuda, encaminada a estimular procesos de afirmación y desarrollo individual y social con sus orientados/as, que conduzcan a la formulación y reformulación de su proyecto de vida.

En la Universidad Nacional, desde hace más de cuatro años, como producto de una revisión a lo interno de la gestión y de algunos y algunas académicas, nació la idea innovadora de constituir la Actividad Académica Permanente, definida como una acción de trabajo conjunto entre diferentes actores que tienen una relación directa con la Práctica Profesional de Orientación de la Universidad. Dicha actividad se visualizó como un accionar permanente y continuo con el objetivo de crear una plataforma académica, curricular y administrativa que permitiera:

- Organizar las acciones y metas de la PPSO a lo interno y externo de la Universidad.
- Promocionar nuevos ámbitos donde el estudiantado realice la práctica y que a su vez se creara la necesidad de contar con un perfil profesional en Orientación.
- Responder al perfil visionario de la persona profesional en Orientación, en cuanto a la apertura de este/a profesional en campos laborales no tradicionales y ante los nuevos retos que esto implica.
- Integrar en cada uno de los micro-proyectos que ejecuta el estudiantado un claro compromiso social, para así lograr impactar significativamente a los seres humanos que se ven involucrados. Entendiéndose estos como los sectores más vulnerables y con mayor necesidad de ser atendidos; por ejemplo ONG's, instituciones públicas, comunidades vulnerables, grupos minoritarios entre otros.

Desarrollo teórico y contextual

Origen

Como parte de la construcción y comprensión de la dinámica de la Actividad Académica Permanente podemos remontarnos a 1968, año en el cual nace la Escuela Normal; en estos orígenes la Orientación inicia ofreciendo cursos libres y de capacitación en el área de Orientación y Educación; como se puede observar en este momento histórico aún no se constituye como una carrera de formación en Orientación. Es hasta el año de 1973 que se consolida la Carrera de Orientación dentro de las Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación (Rediseño del Plan de Estudios. Bachillerato y Licenciatura en Orientación, 2006); respondiendo a la formación en ese entonces, la práctica es dirigida exclusivamente a instituciones del Ministerio de Educación Pública (como principal empleador), así como en los años siguientes ampliándose en el Instituto Nacional de Aprendizaje y Ministerio de Justicia y Paz.

En ese momento la PPSO, se suscribe específicamente dentro de un curso denominado “Asesoramiento Supervisado” hasta 1997, no siendo hasta el año 2000 que se nombra como “Práctica Profesional Supervisada”, donde un/a académica se da a la labor de atender los requerimientos del curso únicamente en el II semestre del cuarto año, así como de velar por todas las funciones administrativas, de coordinar y asignar los lugares de práctica, para posteriormente asignarle un/a docente supervisor/a. Lo anterior señalado, suscribe una PPSO centrada específicamente a un requerimiento fundamental académico para la obtención del título profesional.

¿Qué se entiende por PPS en la UNA, CIDE y la DET?

La Práctica Profesional Supervisada responde al Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional (UNA), que desde el documento denominado “Políticas y lineamientos para el establecimiento de la Práctica Profesional Supervisada” (aprobado por el Consejo Universitario en 1998), define la Práctica Profesional como:

Una práctica académica estudiantil que contribuye a consolidar los conocimientos y destrezas adquiridas, así como al desarrollo de actitudes y valores. Es una experiencia que realizará el estudiante en un ámbito específico de aplicación de su especialidad disciplinaria o profesional, y a su vez, un espacio de aprendizaje que posibilita la proyección social del estudiante y establecimiento de relaciones teóricas, metodológicas y técnicas con la realidad. Todo lo cual concurre a la formación integral del estudiante. (p. 1)

Respondiendo a lo anterior, el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), donde se encuentra adscrita la División de Educación para el Trabajo (DET), desde los aportes de la Comisión de Desarrollo Curricular, UNA (2008) concibe la Práctica Profesional Supervisada como un “(...) espacio del estudiante para compartir los conocimientos adquiridos durante su formación personal y académica y acercarse a escenarios reales para interactuar con los diferentes miembros de la comunidad educativa” (p. 1).

Unido a lo anterior, la DET señala que la Práctica Profesional Supervisada es:

(...) una práctica académica estudiantil que contribuye a consolidar los conocimientos, destrezas y aptitudes adquiridas, así como al desarrollo de actitudes y valores. Es una experiencia que realiza el y la estudiante en un ámbito específico de aplicación de su especialidad disciplinaria o profesional y a su vez, un espacio de aprendizaje que posibilita la proyección social del estudiantado y el establecimiento de relaciones teóricas, metodológicas y procedimentales con la realidad. Todo lo cual concurre en la formación integral. (Fallas, Artavia y Mora. 2014; p. 23)

Por tanto, la persona profesional en Orientación en su proceso de PPSO, le corresponde poner en práctica las habilidades adquiridas en su formación y además involucrarse activa y

directamente con los actores principales de los procesos en que se involucra su ámbito laboral. Donde es necesario que este/a profesional realice una lectura del contexto laboral, ya que según Sanjurjo et al. (2009), “Dichas instituciones tienen sus propias culturas, sus estilo de gestión, sus rituales, sus juegos de poder y sus lógicas de funcionamiento” (p. 225).

De esta manera, la persona estudiante en Orientación y según el Plan de Estudios (2006)

(...) cumple con su vocación de facilitador de procesos constructivos de crecimiento emocional, espiritual y de autorrealización dentro y con su comunidad inmediata y global, a través de acciones dirigidas al conocimiento de sí mismo en términos de exploración de habilidades, interés y valores, conocimiento del medio en lo referente a aquellos elementos externos que son parte del contexto socio-cultural y que afecta, finalmente la toma de decisiones como determinante en la construcción del proyecto de vida. Como facilitador/a, se incorpora en el sistema educativo y en otros sistemas donde enriquece su experiencia y la del grupo social al que profesionalmente pertenece. (pp. 21-22)

Tomando en cuenta estas perspectivas, la PPSO permite al estudiantado en formación, vincularse a los diferentes espacios laborales donde podrá desarrollarse profesionalmente una vez graduado/a, de tal manera que pueda poner en práctica todo aquello que ha aprendido y construido a lo largo de la formación en su campo disciplinario. Por ello, es necesario que la práctica profesional sea un espacio de oportunidad para reflexionar sobre la propia formación a la luz de las funciones y ocupaciones que los diferentes escenarios laborales le demandan.

En correspondencia a lo anterior, en la PPSO se plasma de forma dinámica y consolidada las tres áreas disciplinarias del Plan de Estudios a saber:

- 1) Desarrollo **conceptual-contextual**: que comprende los conocimientos fundamentales derivados de disciplinas que complementan, fortalecen y enriquecen la formación del estudiantado, tales como la psicología, sociología, el derecho, la pedagogía entre otros. Que permiten elaborar el marco teórico-conceptual necesario para sumir una perspectiva congruente con la orientación como disciplina en los diversos espacios laborales.
- 2) Desarrollo **profesional-metodológico**: que busca integrar el conocimiento y la experiencia que permite al estudiante de Práctica en Orientación llegar a la aprehensión significativa de la realidad en forma creativa y constructiva para su transformación dentro de un marco existencial humanista.
- 3) Desarrollo **personal-social**: que se construye a partir del conocimiento sobre el desarrollo evolutivo del ser humano, visto como un proceso integral de crecimiento intelectual, emocional, etc., enriquecido en la interacción social como experiencias personal-grupal.

Prospectiva. Constitución de una necesidad observada

Las sociedades del mundo y entre ellas la de Costa Rica, como proceso natural y deseable, se encuentra constantemente evidenciando cambios dinámicos que responden a las necesidades del país, la sociedad, los pueblos y las personas. Fallas et al. (2014), al hablar de estas transformaciones y la incidencia de la universidad señalan que,

El cambio, como constante universal, ha inducido transformaciones en las relaciones humanas de los diversos grupos sociales. Las demandas de dichos grupos, las exigencias educativas y vocacionales, a la luz de los principios de la Universidad Necesaria y de la Excelencia Académica, han motivado actualizaciones, no solo en los programas de la carrera de Orientación, sino en las metodologías pedagógicas, donde se considera al aprendiente como ser creativo, participativo y responsable de su propia formación, a partir de una visión holística. (p. 4)

La Carrera de Orientación y dentro de ella, su proceso de PPSO, contempla estos cambios dinámicos que responden igualmente, a la visión pedagógica de la UNA, consolidada en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción de la UNESCO (1998), al recordar que, la educación superior tiene una responsabilidad mayor con el aprendizaje de las personas, por el compromiso que tiene la Educación Superior de consolidar en el estudiantado una formación altamente califica que responda a los requerimientos y desarrollo de la sociedad. (Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional (s. f).

Resulta indispensable que la Carrera de Orientación, visualice la formación profesional y PPSO, considerando los Principios Pedagógicos de la Universidad Nacional entre los cuales se encuentran,

(...) formación de profesionales solidarios y comprometido con el bienestar social. Creatividad que permita la innovación, así como la utilización de medios, estrategias y recursos de enseñanza en los procesos de mediación pedagógica. Respeto a la diversidad en todas sus expresiones. Respeto y compromiso con la igualdad de oportunidades y con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Formación de un espíritu investigador en los futuros profesionales. Evaluación como proceso integral, concertado, permanente, contextualizado y propositivo, mejoramiento continuo en la formación integral de los estudiantes y los procesos de gestión académica-administrativa y paraacadémica. Visión prospectiva (...). (Plan de Mediano Plano, 2013-2017, p. 5)

Principios que en la PPSO, se ven visualizados y fundamentados en el trabajo protagónico entre estudiantes, docentes e instituciones. La PPSO propone estudiantes activos, dinámicos, comprometidos con su quehacer profesional que bajo estos principios pedagógico adquiridos durante su formación, conforman un actuar con una visión humanista, constructivista, visionaria,

contextualizada y con compromiso social. La figura del o la profesional en orientación, se ha ido perfilando conforme la sociedad va modificándose, respondiendo a cambios de índole demográfico, modificación del concepto de familia, nuevos alcances en las políticas de protección social y laboral, así como, el repunte tecnológico (Sobrado y Cortés, 2009).

Durante estos años y respondiendo a lo antes señalado, la Carrera de Orientación de la UNA, ha rescatado la necesidad social sobre el papel protagónico de la persona profesional en Orientación, ámbitos laborales, demandas y alcances. Así como necesidades del sector estudiantil y futuros empleadores. Lo cual determinó la carencia de extender una respuesta innovadora en Orientación a otros campos laborales, más allá del educativo. Estamos hablando aquí de una transformación curricular visualizada en el Plan de Estudios de Bachillerato y Licenciatura en Orientación, 2001, en la formación del estudiantado que le permita obtener un perfil profesional que responda a las nuevas demandas laborales. Cambio que responde no solo a la necesidad de una apertura de mercado, sino a la responsabilidad de la UNA, dentro del compromiso social de la Carrera de Orientación expresando la misión y visión de la Universidad Nacional, como una forma de responder a “(...) principios de la Universidad Necesaria y de la Excelencia Académica, han motivado actualizaciones, no solo en los programas de la Carrera de Orientación, sino en las metodologías pedagógicas (...)”. (Fallas et al., 2014, p. 4).

El hecho de cambiar este Plan de Estudios y su titulación a la Licenciatura de Orientación en el 2001, inicia una nueva tarea transformadora de promoción y cambio de paradigma de lo que se conceptualiza como el papel de la persona profesional en Orientación en los nuevos espacios laborales. Bajo este cambio, surgieron nuevas necesidades desde el punto de vista académico, curricular y administrativo.

Se determina la necesidad de que la PPSO debe durar un año. El cual durante el primer ciclo lectivo en el curso denominado “Diseño y gestión de proyecto en Orientación”, el estudiantado inicia su proyecto de práctica, teniendo un contacto directo con la población por una participación mínima de campo de cincuenta horas. El objetivo en esta primer ciclo es “(...) conocer la población, realizar un diagnóstico y elaborar un proyecto viable y pertinente con el propósito de dar respuesta a las necesidades de la comunidad en la que está involucrado (...)”. (Plan de Estudios Bachillerato y Licenciatura en Orientación, 2006, p. 93). Es en este periodo, el estudiantado se involucra realizando un diagnóstico y el anteproyecto, pero además realiza talleres, charlas y colaborando estrechamente con el personal de la institución, esto con el fin de crear rapport (identidad de organización) y adaptarse a las particularidades y demandas de dicha organización. Es importante destacar que el proyecto final lleva la aprobación de la persona académica de la UNA, así como del responsable de la organización donde se realiza la PPSO.

En un II ciclo, en el curso denominado “Practica Profesional Supervisada” el o la estudiante desarrolla plenamente el proyecto que fue aprobado en el primer ciclo, con un tiempo mínimo presencial de 195 horas dentro de la institución. Para este momento la persona practicante estará

respaldado por un equipo de académico que comprende el profesor/a del curso y el profesor/a acompañante (profesor/a supervisor/a). Estas dos figuras académicas desarrollan una estrategia en común tanto a la hora del curso como en las tutorías grupales e individuales al estudiante, dentro y fuera de la institución.

La persona profesional en Orientación, en este caso el colectivo estudiantil que realiza su PPSO cumple con “(...) su vocación de facilitador de procesos constructivos de conocimiento, de crecimiento emocional, espiritual y de autorrealización dentro y con su comunidad inmediata y global (Fallas et al., 2014; p. 18). De manera, que el país cuenta con una persona profesional con formación en: liderazgo, en las diversas etapas evolutivas, investigación, desarrollo vocacional, sexualidad, adicciones, orientación personal, social y comunitaria, educación, diversidad, atención en crisis, trabajo en equipo, entre otros. Así se contará con un/a profesional con características de una persona humana, procreativa y visionaria con un liderazgo que se adapte a los cambios globalizados del entorno social, además de tener conocimientos sólidos tanto educativos, preventivos, sociales y vocacionales. De manera que,

Elabore, ejecute y evalúe planes de orientación para las poblaciones que atiende.

Coordinar, en equipo con otras profesionales, acciones preventivas en torno a las diferentes situaciones que vivencia la comunidad con la que trabaja.

Desarrollar estrategias y actividades tendientes a la promoción de la salud mental de los grupos y las personas con las que trabaja.

Brindar atención individual a las personas, con el fin de favorecer su calidad de vida a través de la enseñanza y aplicación del proceso de toma de decisiones. (Rediseño del Plan de Estudios Bachillerato y Licenciatura en Orientación 2006, p. 31)

Por lo tanto, el o la estudiante como facilitador/a desde su saber, al incorporarse en los diversos campos laborales, logre un proceso dual de enriquecimiento experiencial entre este y la organización, trascendiendo a la Academia y por ende al fortalecimiento del gremio orientador.

A lo largo del proceso de formación profesional del estudiantado, el mismo va adquiriendo elementos de las diversas áreas profesionales, conforme se va desarrollando en cada uno de los cuatro niveles planteados en la Malla Curricular de la Carrera de Orientación, donde progresivamente de forma ascendente el estudiantado va adquiriendo las competencias en el orden del desarrollo conceptual-contextual, profesional-metodológico y personal-social que le permita realizar su PPSO de forma idónea en los diversos campos laborales. “Esta nueva cultura que conlleva nuevos conocimientos, nuevas maneras de ver el mundo, nuevas técnicas y pautas de comportamiento, el uso de nuevos instrumentos y lenguaje, etc., nos está obligando a un continuo esfuerzo de adaptación en todos y cada uno de los ámbitos (...) (Sobrado y Cortés, p. 325).

Niveles del Plan de Estudios y el proceso de desarrollo de la PPSO

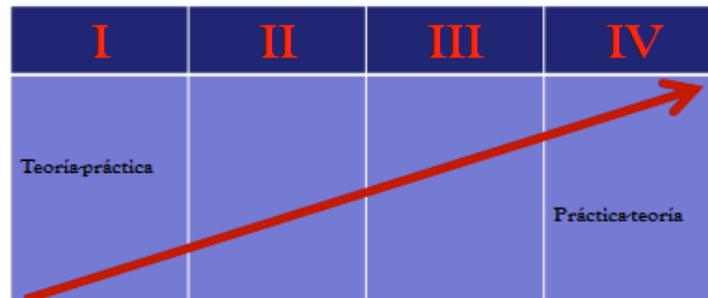


Figura 1. Niveles de Plan de Estudios y el proceso de desarrollo de la Práctica Profesional Supervisada en Orientación
Nota: elaboración propia

Observado la figura 1, desde la perspectiva del Plan de Estudios, la Práctica en Orientación inicia desde el primer nivel de la carrera y retoma su máxima realidad en el último nivel, de tal forma se visualiza la importancia y justificación de esta actividad académica. Tal como lo recomienda Sanjurjo, et al. (2009) al señalar que

(...) los practicantes son aquellos sujetos que llevan a cabo una práctica relacionada con el trabajo para el cual se están formando, con el objetivo de organizar la formación en torno a la misma. Por lo tanto, deducimos que las prácticas se desarrollan durante todo el proceso formativo, por lo menos en los actuales diseños curriculares para la formación docente en nuestro país (p. 12).

Igualmente en este proceso de acompañamiento y como necesidad producto de los cambios en el Plan de Estudios, surge la figura del **“Equipo de la Actividad Académica Permanente de la Práctica Profesional Supervisada en Orientación”** (AAP: PPSO), que junto con el o la profesor/a del curso y profesor/a acompañante coordinan acciones en ese lugar de práctica, entre otras, este es un aspecto innovador en la Carrera de Orientación de la UNA.

Prospectiva. Figura de la Actividad Académica Permanente: Práctica Profesional Supervisada en Orientación

La UNA tiene dentro de su misión la acción sustantiva del ser Universidad, a saber la extensión, investigación, la docencia y la producción intelectual. La Carrera de Orientación desde

esta acción sustantiva, busca en su formación y en su PPSO, una integración de conocimientos y saberes, tanto desde la teoría como de la propia práctica-experiencia, sobre la base de los principios de respeto y el diálogo permanente con actores sociales. A partir de lo señalado, se considera vigente lo referido por Kneller (1971), al afirmar que se hace realidad el pensamiento de que, la educación es una fuente de vida y no se limita a los procesos de formación y preparación de las casas universitarias.

Tomando en consideración la acción sustantiva del ser Universidad; la acción de la propia práctica-experiencia de la carrera surge en el 2009, con la constitución de la figura de la Actividad Académica Permanente Práctica Profesional Supervisada en Orientación. Entendiendo como actividad académica "(...) una acción o conjunto de acciones académicas específicas que conducen al logro de una meta". (Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional, 1993, p. 53). En nuestro caso la AAP: PPSO, está suscrita concretamente a una de las acciones sustantivas de la UNA, denomina Docencia (Estatuto Orgánico de la UNA, 1993), donde la define como aquella,

(...) acción planificada y sistemática de la enseñanza que activa procesos de adquisición y construcción de conocimientos, actitudes y habilidades, a partir de una relación abierta, dentro de un currículum dinámico y flexible. Es participativa, creativa, innovadora, crítica y pluralista. La docencia contribuye junto con la investigación, la extensión y la producción, al desarrollo integral del estudiante, así como a la formación de los recursos humanos que requiere la sociedad para su desarrollo (p. 76).

La AAP: PPSO, en el caso de la Carrera de Orientación de la División de Educación para el Trabajo, surge como una necesidad de fortalecer los procesos académicos, curriculares, administrativos y de extensión que implican la PPSO, para el mejoramiento del proceso de formación profesional y de la práctica en los diversos ámbitos laborales como respuesta a las nuevas demandas sociales. Las acciones del equipo buscan dar respuesta a dos grandes problemas:

- a) Fortalecer los procesos académicos, curriculares y administrativos que implican la Práctica Profesional Supervisada en Orientación para el mejoramiento de la formación y por ende la práctica en los diversos ámbitos laborales.
- b) Implementar acciones de extensión universitaria mediatizadas en las áreas académicas, curriculares y administrativas que proyecten la labor social de la Unidad Académica por medio de la PPSO. Esta actividad como tal, está integrada por académicos/as nombrados específicamente para este fin, estudiantes asistentes y por un/a profesional del área legal. Sin olvidar que este equipo integra a su vez, a los/as académicos/as que brindan el curso de Diseño y gestión de proyectos en orientación, los/as del curso de Práctica Profesional Supervisada y en su momento con académicos/as acompañantes.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

La AAP: PPSO se encuentra en la actualidad cerrando su primera fase del proyecto; el próximo año inicia la segunda fase II por un periodo de cinco años. Antes de señalar ampliamente la II fase, es necesario señalar que ambas fases obedecen a un proyecto académico, que impacta en las acciones dentro del orden académico, curricular y administrativo. Uno de los mayores esfuerzos de esta AAP: PPSO, ha sido fortalecer y nutrir la acción en espacios tradicionales: Ministerio de Educación Pública, Ministerio Justicia y Paz, INA, entre otros. Pero sin duda, una de las fortalezas innovadoras de esta Actividad, es el esfuerzo por incursionar en ambientes laborales no tradicionales con el fin de diversificar el campo laboral. En este sentido el equipo se ha dado a la tarea de buscar y promocionar por medio de prácticas en orientación la posibilidad de desempeñarse en: centro para poblaciones especiales, hogares de adultos/as mayores, centro de Atención Integral de niños/as; municipalidades, asociaciones, organización no gubernamentales, sistema de salud, Universidades, entre otros.

Sin embargo, durante estos tres años (primera fase), en el avance del cumplimiento de los objetivos propuesto y en la consolidación de procesos, surge la demanda por parte de las instituciones o empresas, del estudiantado y de las comunidades y de la misma Universidad, de realizar acciones entorno a la extensión universitaria, comprendida en el artículo 219 del Estatuto Orgánico de la UNA, como,

(...) la tarea por medio de la cual la Universidad se interrelaciona crítica y creadoramente con la comunidad nacional. Proyecta a la sociedad, de la que la Universidad forma parte, producto de su quehacer académico, a la vez que lo redimensiona y enriquece al percibir las auténticas y dinámicas necesidades de la sociedad.

Por medio de la labor de Extensión, la Universidad debe materializar el vínculo universidad-sociedad. Con ello se persigue una formación integral tanto en la labor docente como estudiantil y una investigación comprometida con los cambios que reclama el desarrollo nacional. (pp. 75-76)

Desde esta perspectiva, en la nueva formulación las acciones dentro de esta AAP: PPSO, van dirigidas por un lado, a la ejecución del proyecto de práctica que tiene que realizar es estudiantado, que impacta en las áreas académicas, curriculares y administrativas en espacios tradicionales y no tradicionales. Y por otro lado, en un acercamiento innovador desde las diversas PPSO y el equipo de la AAP: PPSO, de la Carrera, de la DET, del CIDE y por ende de la Universidad a las empresas, instituciones y comunidades desde una acción de extensión. Esta vivencia-necesidad, comulga con lo señalado en la en el Plan de Mediano Plazo 2013-2017 en el eje de Permanencia y Calidad, el cual hace referencia a la necesidad brindar una oferta académica que brinde una respuesta innovadora, flexible, pertinente e impacto social, entre otros aspectos.

La extensión Universitaria, enmarcada dentro de las actividades de la PPSO, se presenta como una línea de acción de servicio, educación, capacitación, investigación a la comunidad u organizaciones donde se realiza práctica para mejorar la calidad de vida personal y social. La extensión universitaria,

por lo tanto, es una manera de “extender” los beneficios formativos de la PPSO, a diferentes sectores de la sociedad. Enfatizando el carácter de social de la educación. (García, 2013).

Sobre la base de este contexto, la nueva formulación (2015) de la Actividad Académica Permanente propicia procesos académicos y sistemáticos, articulados con la evaluación del Plan de Estudios y el perfil de salida, tanto con los retos que presenta el siglo XXI en la sociedad actual, como en la coyuntura de 50 años de presencia de la disciplina de la Orientación en Costa Rica. Además de la coyuntura en que se halla la División de la Educación para el Trabajo, donde la AAPO: PPSO se encuentra adscrita y donde ha emergido el proceso de acreditación de la Carrera de Orientación para consolidar así, la identidad profesional con sello y proyección de la UNA.

Considerando lo anterior, ante este proceso novedoso de construcción, consolidación y de nuevos retos producto del quehacer y alcances de la PPSO, se vislumbran una serie de necesidades y desafíos que le dan razón de ser a este proceso académico y de extensión, a saber:

- a. Necesidad de continuar fortaleciendo los lineamientos que rigen para que el estudiantado realice la Práctica Profesional Supervisada en Orientación en los diversos ámbitos laborales.
- b. La Orientación como disciplina aplicada a las Ciencias de la Educación y a las Ciencias Sociales y Humanas requiere de nuevos espacios de identificación y de acciones orientadoras novedosas que respondan a nuevos nichos laborales, por lo que se requiere de la modificación de estrategias de evaluación pertinentes a las diversas instituciones u organizaciones donde se efectúa la misma.
- c. Fortalecimiento del equipo de académicos/as acompañantes, así como sus capacitaciones sistemáticas.
- d. La necesidad de fortalecer cuantitativa y cualitativamente la integración en la Malla Curricular del elemento de la PPSO en todos los cursos que la complementan, con miras dar una respuesta orientadora a la diversidad de la Costa Rica de hoy (Sobrado y Cortés, 2009).
- e. Fortalecimiento y capacitación del equipo académico en función de los nuevos escenarios o nichos laborales en Orientación y que los mismos se vean manifiestos en las diversas acciones teórica-metodológicas y experiencias de aprendizaje que se realizan en el campo.
- f. La necesidad derivada de la Actividad Académica de la PPSO, que consiste en la implementación de una mayor acción sustantiva de la extensión, como parte de la misión universitaria hacia el desarrollo social.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- g. Que la actividad académica puede mejorar con un equipo consolidado de académicos/as con una visión clara del mejoramiento participativo que requiere la PPSO en esta Unidad Académica.
- h. Consolidar la creación de conocimiento y producción científica desde la acción de la práctica profesional, que impacte en el crecimiento de la disciplina de Orientación.

Mecanismos de autoevaluación

El equipo de la AAP:PPSO presenta diversas estrategias de evaluación como: diagnósticos, reuniones con supervisores/as, estudiantes, y organizaciones o instituciones. Así como, utilización de instrumentos específicos de evaluación sobre el accionar de Orientación en las instituciones u organizaciones donde se ha realizado PPSO, así como el análisis del impacto de las acciones de extensión realizadas, entre el estudiantado, la comunidad u organización y la academia.

Todas las partes involucradas conllevan un análisis de las fortalezas y debilidades, así como las amenazas y oportunidades del entorno laboral en donde cada estudiante ejecuta la PPSO, que impactan en el proceso que se desarrolla desde un punto de vista micro y macro de esta práctica dentro de la formación del estudiando a lo largo de todo desarrollo profesional.

Principales resultados generados

Entre los principales resultados de este proceso denominado PPSO y el trabajo del equipo de la Actividad Académica Permanente, pueden reconocerse resultados dentro del orden académico, curricular, administrativo, de extensión y producción académica, así como en la apertura de nuevos espacios no tradicionales de práctica.

Se han visto fortalecidos, y siguen en la actualidad, los procesos académicos, curriculares y administrativos que implican la Práctica Profesional Supervisada en Orientación, los cuales mejoran las acciones de la actividad académica y la práctica profesional en los diversos ámbitos laborales como respuesta a las nuevas demandas sociales. Para obtener este resultado algunas de las acciones exitosas que podrían mencionarse son:

- La coordinación directa con el equipo de docentes del curso de Diseño y gestión de proyectos en orientación.
- Inducción continua y sistematizada del equipo de académicos acompañantes.
- La creación del documento denominado “Proceso de construcción de la Práctica Profesional Supervisada en la Carrera de Orientación: fundamentos teóricos, metodológicos y procedimentales (Manual de apoyo a la docencia), documento que actualmente se utiliza con fines académicos y metodológicos.

- Realización de sesiones colectivas con el estudiantado de PPSO a nivel general, con miras a la información y concreción de los procesos académicos, curriculares y administrativos requeridos durante el proceso de práctica.
- Procesos de inducción sobre la PPSO al estudiantado de tercer nivel, estas acciones académicas, curriculares y administrativas se desarrollan en este nivel (principalmente), ya que en el siguiente (cuarto) inicia su año de práctica. En este proceso se logra crear una serie de estrategias que comprende: conversas-informativas, mesas redondas con empleadores (Retos características y de mandas para la formación de la persona profesional en orientación), entrevistas grupales a estudiantes en las cuales participan académicos (para conocer intereses, habilidades, temores, entre otros).
- Un logro importante a partir de las acciones desde la equipo y la actuación del estudiantado en aquellas organizaciones de los espacios no tradicionales donde se realiza la práctica, es la percepción de empleadores hacia la Orientación como disciplina y el perfil del o la profesional del mismo luego de la práctica, consideran de gran importancia en contar con un/a profesional en Orientación. Debido a la formación de la Carrera de Orientación de la UNA desde una visión interdisciplinaria, el estudiantado logra una armoniosa integración en los diversos equipos de trabajo.
- La cotidianidad del trabajo realizado por el equipo de la AAP: PPSO, ha permitido realizar procesos de investigación en torno a la identificación de habilidades y destrezas que requiere el o la profesional de Orientación en los campos no tradicionales; así como descubrimiento de necesidad de investigación de las organizaciones que reciben estudiantes; entre otras, lo cual ha permitido el desarrollo de procesos de investigación que generan una producción intelectual (en proceso de elaboración y publicación). Así como planificar acciones de abordaje, situaciones específicas en las organizaciones o comunidades donde se realiza la PPSO.
- Un resultado fundamental que ha generado la PPSO y trabajo desde el equipo de la Actividad Académica Permanente, sin duda es la posibilidad constante de nutrir, valorar y evaluar la Malla Curricular de la Carrera, y por ende el proceso de formación profesional. Se habla aquí, de contar con los criterios para el análisis continuo del perfil del estudiantado recibido y perfil esperado de salida. Además, del mejoramiento de los procesos académicos, curriculares y administrativos a la formación del estudiantado.
- Se ha creado un banco de datos sobre las instituciones u organizaciones que reciben estudiantes en práctica y otras que se perfilan como potenciales receptoras. Creado con ellas alianzas estratégica desde una cultura de contactos, coordinación y evaluación de los procesos de PPSO.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- La Práctica Profesional Supervisada en Orientación, como el acercamiento al espacio laboral realiza un ejercicio permanente, bajo este principio necesita como estrategia básica, la consolidación de un equipo de trabajo, donde académicos/as y estudiantes asistentes contribuyan durante todo el proceso en las acciones establecidas.
- El colectivo de estudiantes de Orientación que realicen la PPSO puedan contar con diversos campos laborales tradicionales y no tradicionales, esto mediante enlaces coordinados con las distintas instituciones receptoras y de acuerdo con el perfil del graduado de la Carrera de Orientación de la Universidad Nacional y de las instituciones que los/as acogen.
- Se ha incorporado dentro del accionar de la AAP: PPSO la implementación acciones destinadas a la extensión universitaria mediatizada desde el actuar estudiantil, la coordinación conjunta entre la carrera y la organización o comunidad que impacta en el trabajo que realiza la persona practicante.
- Un resultado como producto de los años de implementación de la Actividad Académica Permanente y su trabajo a nivel de la PPSO, es visualizar para un futuro la transformación de Actividad Académica a constituirse en un Programa consolidado.

Conclusiones

Dentro del marco de este documento se podría exponer tres grandes conclusiones a nivel general:

La primera relacionada con la realización de las Prácticas Profesionales Supervisadas en Orientación, en aquellas organizaciones no tradicionales de la acción orientadora. Sin duda, el esfuerzo visionario de la Carrera de Orientación de la UNA, ha generado un proceso de reflexión en torno a la expansión del servicio orientador, por un lado, a lo interno de la carrera, ya que ha permitido fortalecer la formación que actualmente se brinda por medio de la mejora de la Malla Curricular, donde se impacta en aspectos dentro del orden académico, curricular y administrativo, para mejorar la actuación en el ámbito de la formación y por ende en el perfil de salida del o la estudiante-profesional. Por otro lado, las instituciones no tradicionales donde han realizado sus PPSO el estudiantado de orientación, han manifestado su cambio de paradigma en lo que respecta a la conceptualización de la persona profesional de Orientación y su perfil laboral, esto sin duda alguna es un primer pequeño gran paso en la promoción de nuevos espacios laborales, fruto de la incidencia activa y profesional del trabajo que realiza el estudiantado de práctica.

Otro aspecto a concluir es el relacionado con la constitución de la figura de la Actividad Académica Permanente: Práctica Profesional Supervisada en Orientación, sin duda alguna la creación de este equipo de trabajo, vino a llenar un espacio fundamental requerido para la gestión de la DET y la Carrera de Orientación, en la armonización de una serie de procesos

académicos, curriculares y administrativos que permiten fortalecer el trabajo, no solo de esta Práctica Profesional Supervisada en sí misma, sino igualmente en cuanto a la formación profesional que oferta la carrera. Se habla aquí, de que la Actividad Académica Permanente en Orientación se ha constituido en un elemento dinámico e interactivo de evaluación contante, entre: a) todo el proceso de formación que recibe el estudiantado (fortalezas y debilidades); b) el estudio y reconocimiento de nuevos espacios laborales y las demandas que los mismos realizan a la Disciplina de Orientación; y, c) el compromiso personal-social que tiene la universidad necesaria en nuestro país. Aspectos todos, que interactúan entre sí, que sin duda repercute en la oferta académica y la respuesta a las demandas sociales.

Fruto de la conceptualización de la Práctica Profesional Supervisada, así como el trabajo del equipo de la Actividad Académica Permanente y cuerpo académico de la carrera y de DET, todos/as formadores/as de la Carrera de Orientación, se logra visualizar, incidir y consolidar acciones de extensión que se desprenden del actuar de las diversas Prácticas Supervisadas. Este hecho, logra fortalecer el compromiso social adquirido de la Universidad Nacional como la Universidad Necesaria.

Referencias

- Consejo Nacional de Rectores, Oficina de Planificación de la Educación Superior OPES. (2013). La Extensión y la Acción Social en las Instituciones de Educación.
- División de Educación para el Trabajo. (2006). Rediseño del Plan de Estudios Bachillerato y Licenciatura en Orientación. Heredia: DET-UNA.
- División de Educación para el Trabajo. (2001). Plan de Estudios Licenciatura en Orientación. CIDE. Heredia: DET-UNA.
- División de Educación para el Trabajo. (1997). Plan de Estudios Bachillerato y Licenciatura en Orientación. Heredia: DET-UNA.
- División de Educación para el Trabajo. (1989). Plan de Estudios Bachillerato y Licenciatura en Orientación. Heredia: DET-UNA.
- Fallas, A., Artavia, C. y Mora, A. (2014). El proceso de construcción de la práctica profesional supervisada en la carrera de orientación: fundamentos teóricos, metodológicos y procedimentales.(manual de apoyo a la docencia). Costa Rica. (En prensa).
- García, G. (2013). ¿Qué es la Extensión Universitaria? Recuperado [mhttp://deunam.iztacala.unam.mx/index.php/component/zoo/item/que-es-la-extension-universitaria](http://deunam.iztacala.unam.mx/index.php/component/zoo/item/que-es-la-extension-universitaria).
- Kneller. G. (1971). Introduction to the philosophy of education.USA: John Wiley&Sons, Australia, limited.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

- Sanjurjo, L., Caporosi, A., España, A., Hernández, A., Alfonso, I. y Foresi, M. (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Argentina: HomoSapiens.
- Sobrado, L. y Cortés, A. (2009). Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas. España: Biblioteca Nueva.
- Universidad Nacional. (s. f.). Modelo pedagógico de la Universidad Nacional. Heredia. UNA.
- Universidad Nacional. (2012). Plan de mediano plazo 2013-2017. Fortaleciendo en modelo de gestión. Costa Rica: Vicerrectoría de Desarrollo: UNA
- Universidad Nacional. Consejo Universitario. (2008). Plan Global Institucional 2004-2011. Costa Rica: Universidad Nacional.
- Universidad Nacional. (2008). Comisión de Desarrollo Curricular. Heredia: UNA.
- Universidad Nacional. Vicerrectoría extensión. (s. f.). Áreas de la Universidad Nacional, La extensión en la UNA. Recuperado de www.una.ac.cr/index.php/areas/extensión

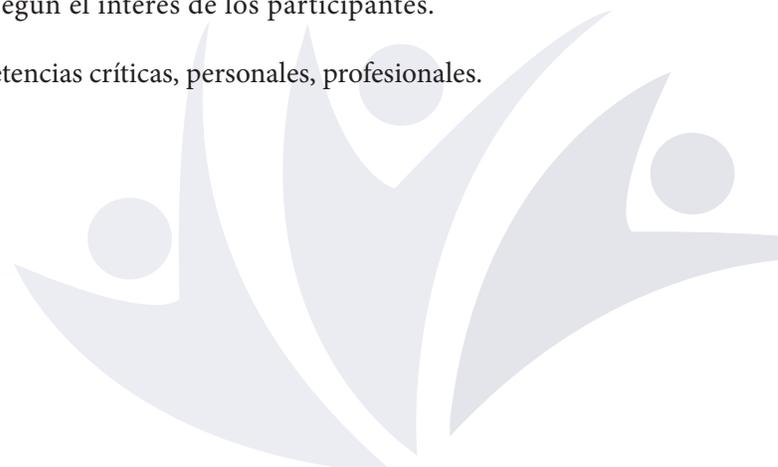
Supervisión y desarrollo permanente desde la praxis orientadora. Formación crítica por competencias personales, pedagógicas y operativas

George Davy Vera, PhD

Dr. Alfonso Alberto Barreto (TMT)

Resumen. La formación permanente de venezolanos profesionales en Orientación, se concibe como un proceso innovador, integral y continuo basado en políticas y planes para la actualización competente, sistemática e intencional para alcanzar un óptimo desempeño en los servicios de Orientación prestados a la sociedad. Para lograrlo, la supervisión pedagógica integral constituye un sistema idóneo para garantizar el desarrollo de capacidades críticas, personales y competencias para un ejercicio ético, intelectual, sensible y capaz de orientadores, indistintamente de su especialidad y ámbitos de acción. Tal sistema de supervisión se nutre directamente desde la realidad del ejercicio profesional a lo largo de la vida laboral del orientador. El artículo 38 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) venezolana vigente, provee la base conceptual y jurídica para la formación especializada en supervisión. Y ésta, a su vez, es definida como un proceso integral, holístico, social, humanista, sistemático y metodológico... signado por el acompañamiento pedagógico... Entonces, la formación en supervisión es política de Estado vinculada al desarrollo de carrera de quienes sirven en el Sistema Educativo y similares. Pero, es aún incipiente el corpus teórico-práctico-metodológico de la supervisión en el país. Entonces, basado en un modelo de formación crítica por competencias personales y pedagógicas para orientadores con funciones de supervisión, en este taller se procede a ilustrar un conjunto de recursos para el desarrollo profesional en Orientación. Para ello, se introducen algunos conceptos, precisando su alcance y su puesta en ejecución. Luego, se describen actividades para la reflexión crítica basadas en las transacciones humanas presentes en el encuentro supervisor. Después, se ilustra un conjunto de acciones para lidiar con incidentes críticos que emergen durante tal encuentro. Posteriormente, se explican algunas estrategias para la evaluación del desempeño en la dinámica persona-desempeño desde la óptica ideal-real. Finalmente, se hacen algunas demostraciones específicas según el interés de los participantes.

Palabras claves. Orientación, supervisión, competencias críticas, personales, profesionales.





1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

Objetivos de aprendizaje del taller

Como producto de la participación en este Taller, los asistentes tendrán la oportunidad de

1. **Discutir** brevemente varios conceptos medulares propios de los procesos de supervisión reflexiva a partir de una presentación oral en modo de síntesis.
2. **Conocer** un conjunto de estrategias efectivas para crear espacios de reflexión compartida durante el encuentro de supervisor-supervisado mediante demostraciones directas con los participantes en varios ejercicios.
3. **Vivenciar** algunos aspectos del modelo multidimensional de reflexión crítica por competencias personales y pedagógicas mediante ejercicios cortos programados.
4. **Valorar** algunas acciones para atender incidentes críticos durante el proceso de supervisión siguiendo un protocolo de demostración directa.

Audiencia

Profesionales de la orientación con funciones de supervisión en servicios y programas de orientación, o profesionales que como parte de su desarrollo profesional, deseen incursionar en el mundo de la supervisión especializada de profesionales y servicios en orientación.

Metodología

Siguiendo un enfoque interactivo, los facilitadores harán breves exposiciones, usando láminas en PowerPoint y seguidamente ilustran mediante ejemplos reales y demostraciones de un conjunto de competencias específicas de las dimensiones personales, pedagógicas y profesionales. Por la naturaleza interactiva de este taller, los participantes tendrán la oportunidad de participar en varios ejercicios por complejidad creciente. Al finalizar, se procederá a realizar una evaluación compartida de la experiencia de aprendizaje durante el Taller.

Cupo: mínimo 12, y máximo 15 participantes.

Requerimientos: Videobean, laptop, y un espacio amplio para las actividades en pequeño grupo.

Taller: *Supervisión y desarrollo permanente desde la praxis orientadora. Formación crítica por competencias personales, pedagógicas y operativas*

La supervisión especializada en los procesos pedagógicos de la orientación, se constituyen en un espacio para la maduración personal y profesional mediante la reflexión crítica y la creación compartida entre pares en un clima de comunidad y de compromiso compartido.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

I. Introducción: En una mirada desde la vida cotidiana

Supervisor/supervisión

- ¿Qué entendemos por supervisión pedagógica en los procesos de la orientación?
- ¿Cuál es el supervisor/supervisión que tenemos?
- ¿Cuál es la supervisión que queremos?
- ¿Que necesitamos para construir/formar el nuevo supervisor?
- Ejercicio 1: Una mirada compartida.

II. Conceptos medulares: que sabemos desde la investigación y la literatura

- Visión crítica-operativa

UTILIZANDO capacidades teóricas, conceptuales y metodológicas ejercidas mediante un conjunto de competencias ético-intelectuales específicas para la supervisión especializada en orientación, **FACILITAR** procesos de desarrollo personal y profesional de los orientadores con la finalidad de asegurar las **MEJORES PRÁCTICAS** en los espacios de praxis de la Orientación.

- Propósitos de la Supervisión

La Supervisión en el ámbito de los profesionales y servicios de Orientación tiene cinco principales propósitos para alcanzar los fines de la Orientación en el trabajo con las personas y los grupos:

1. MOTIVAR el desarrollo personal de los y las orientadores-supervisadas.
2. ENRIQUECER el ejercicio profesional de los orientadores en ejercicio.
3. ASEGURAR la actuación ética y competente desde los servicios de orientación.
4. FORMAR conciencia sociocrítica de los orientadores-supervisados desde la cotidianidad
5. AFIANZAR el carácter transformador de la orientación y sus fines de desarrollo.
6. FORTALECER la identidad profesional.



- Supervisión profesional en Orientación

Es un proceso intencional y sistemático basado en principios. Los cuales implican que la Supervisión es un proceso en el cual; una persona experimentada (el **supervisor**) y con la educación y entrenamiento calificado, funciona como *educador, asesor, avalador y acompañante* de otra persona (**supervisado**) durante su ejercicio profesional como orientador.

- Acción supervisora

La acción supervisora es un proceso profesional y personal de carácter formativo para el desarrollo, en el cual el supervisor desafía, estimula y alienta al supervisado para que alcance altos niveles de capacidad para la reflexión crítica, funcionamiento personal y de competencias profesionales durante su ejercicio laboral a lo largo de su vida activa como profesional.

- Principios de la supervisión pedagógica en orientación.

1. La Supervisión provee una oportunidad al orientador-supervisado para aprender un amplio espectro capacidades reflexivas, de actitudes profesionales, competencias y conocimiento de una manera eficaz y apoyada directamente desde los espacios de acción del orientador.
2. La Supervisión exitosa ocurre dentro del contexto de una relación profesional compleja que es continuada y mutuamente envolvente.
3. La relación de supervisión es el contexto primario que facilita la inclusión apropiada del orientador-supervisado para que alcance altos niveles de desempeño profesional.
4. Para el supervisor, el proceso y el grado de supervisión son partes íntegras del plan de desarrollo dentro de las características profesionales de la relación supervisor-supervisado.
5. En la medida que el supervisor actúa en el rol de educador, el supervisado se mueve más allá de sólo adquirir las competencias y conocimientos del trabajo profesional para alcanzar un estado en donde las experiencias obtenidas a través de las situaciones interpersonales se hacen el centro mismo del desarrollo permanente del supervisado.

Ejercicio 2: Matriz cultural de la supervisión en orientación en el contexto local.

III. MODELO DE FORMACIÓN CRÍTICA POR COMPETENCIAS: ¿Cómo lo hacemos?

Descripción y Características del Modelo

Definición:

El Modelo de Formación Crítica-Reflexiva consiste en un grupo de actividades sistemáticamente organizadas alrededor de un plan de acción/reflexión/formación para la supervisión de profesionales de la orientación y afines mediante la creación de un espacio para la reflexión compartida, el intercambio y la retroalimentación, recibir apoyo y asesoría durante el proceso de supervisión para

experimentar a plenitud, mediante el trabajo con sentido innovador, el logro de satisfacción como persona útil al servicio de los otros y para el desarrollo del supervisado; de sus propias competencias para proveer servicios éticos, calificados, idóneos y oportunos.

Características

- El supervisor y la supervisión actúan como facilitadores/acompañantes
- La vivencia bajo supervisión se convierte en una experiencia didáctica, pedagógica y experimental.
- El aprendizaje mediante la supervisión ocurre en términos del desarrollo de conocimiento teóricos, prácticos y competencias específicas.
- Las experiencias ocurren directamente en el campo del servicio.
- Ejercicio 3: Aplicaciones del modelo 1. Desafíos para la construcción compartida.

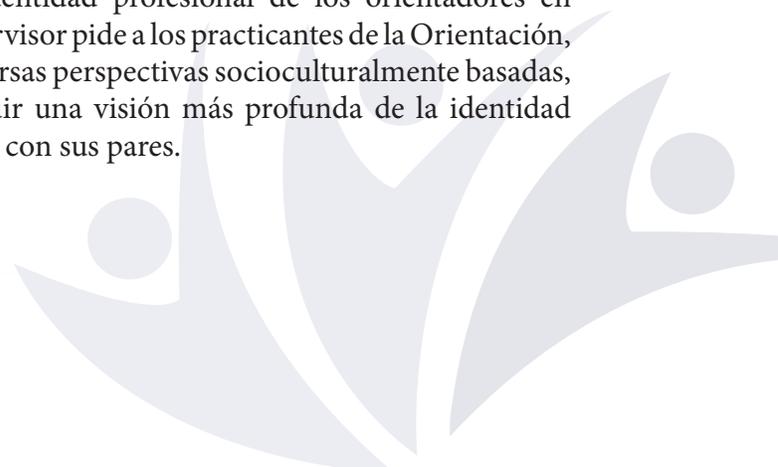
IV. CONSTRUCCION COMPARTIDA. Proceso de reflexión-en-acción

Mediante el uso de estrategias pedagógicas específicas para la supervisión, los supervisores y los supervisados, generan diversos procesos de reflexión desde las diversas actividades de los servicios de orientación. Se organizan pequeños grupos de supervisión, Durante los procesos de supervisión, los supervisados intercambian sus experiencias y reciben retroalimentación. La supervisión se concentra en tres áreas de desarrollo:

- Identidad profesional
- Vida y servicios de la carrera
- Práctica profesional

- **Identidad profesional**

Mediante modelaje y reflexión compartida, los supervisores proveen de ejemplos relacionados con situaciones y problemas de identidad profesional de los orientadores en servicios. En concordancia con la literatura, el supervisor pide a los practicantes de la Orientación, debatir sobre varias interrogantes que generan diversas perspectivas socioculturalmente basadas, las cuales le permiten a los supervisados construir una visión más profunda de la identidad profesional y su carácter sociocultural compartido con sus pares.



Interrogantes para explorar y construir perspectivas sobre la identidad profesional

1. ¿Cómo la identidad profesional se relaciona con una práctica social efectiva y responsable de la Orientación?
2. ¿Cuáles características de la identidad profesional en orientación han sido maduras y cuáles no por el practicante?
3. ¿Cuáles actitudes y rasgos personales parecen ser importantes en el desarrollo de la identidad profesional en Orientación?
4. ¿Cómo los servicios de orientación se conectan con la identidad profesional?
5. ¿Cómo los profesionales de la orientación y afines desarrollan su identidad profesional?

- **Servicios para la vida**

- **Trabajando** en pequeños grupos, los supervisores usan las actividades en ejecución por los supervisados para explorar asuntos claves relacionados con la vida y los servicios de la profesión de orientación.
- **Se les solicitan** que elaboren un marco teórico sobre **cómo** la vida de las personas se desarrolla desde el punto de vista de los servicios profesionales en orientación.
- **Luego** se les pide que discutan entre ellos **cómo** su marco teórico de referencia refleja o no refleja la realidad inmediata, usando sus experiencias en los servicios de orientación para observar **cómo** las personas construyen el camino de su vida y **cómo** eligen y toma decisiones, y **cómo** ellos implementan su curso de acción y de **cómo** el grupo discuten y comparan entre ellos su respectivos marcos teóricos en diversas realidades de los servicios de Orientación. Luego, discuten **cómo** la realidad pudiera ser distinta a las teorías y **cómo** tal diferencia pudiera influir en la eficacia de los servicios que prestan.

Interrogantes para explorar y construir una visión compartida de los servicios para la vida

1. ¿Cómo la vida y los servicios de orientación pudieran ser diferentes de la realidad?
2. ¿Cómo el mundo real influye en la calidad de los servicios de orientación?
3. ¿Cómo la sensibilidad al mundo real es un concepto clave para asegurar eficacia en los servicios de orientación que prestan al colectivo?
4. ¿Cuáles son las responsabilidades de los profesionales cuando proveen servicios de orientación?
5. ¿Cómo los profesionales de la orientación desarrollan sus competencias para la vida y la carrera?
6. ¿Cómo los servicios de orientación se asocian a la vida y la carrera?

- **Práctica profesional**

1. **Mediante** el uso de las experiencias de servicios de los practicantes, los supervisores preguntas sobre cualquier aspecto legal, ético y de praxis profesional que pudieran subyacer en los servicios de Orientación que proveen a la comunidad.
2. **Usando** ejemplos de incidentes críticos en servicios para ilustrar controversias y paradojas para lidiar con la práctica profesional en Orientación.
3. **Solicitud** de debatir sobre aquellos asuntos que particularmente encuentran difícil de lidiar ética o legalmente durante la práctica profesional en Orientación.
4. **Durante** el debate, se pide que identifiquen valores, creencias, ideas, cultura y conductas que consideran contradictorios con el ejercicio efectivo profesional ético y legal en los ámbitos de incumbencia del ejercicio profesional de la Orientación.

Interrogantes para explorar y construir una visión compartida de la práctica profesional

1. ¿Cómo los valores y las creencias influyen una praxis ética de la Orientación?
2. ¿Cómo la diversidad socio-cultural pudiera o no pudiera influir el ejercicio profesional de la Orientación?
3. ¿Cómo el ejercicio profesional de la Orientación se construye basado en códigos legales y éticos?
4. ¿Cuáles son las responsabilidades de los profesionales de la Orientación en relación con la diversidad socio-cultural inmersa en los espacios de servicios?
5. ¿Cómo los profesionales de la orientación desarrollan su sentido de ejercicio ético?
6. ¿Cómo los asuntos éticos y legales influencia el ejercicio profesional en educación?

Ejercicio 4: Aplicaciones del modelo 2. Incidentes críticos y oportunidades de desarrollo.

Conclusiones y recomendaciones potenciales

Se espera que como producto de la participación en este taller, los asistentes tendrán la oportunidad de repensar los procesos de supervisión en orientación aplicados directamente en sus espacios laborales y plantear interrogantes sobre cuáles pudieran ser los potenciales beneficios para la profesión de orientación y sus servicios, si se prosigue con el desarrollo de un modelo autóctono de supervisión que vele por las mejores prácticas signadas por la ética, el profesionalismo y la idoneidad dinamizadas desde un conjunto de competencias personales, pedagógicas y operativas estimadas como pertinente a la identidad profesional y compromiso social de los profesionales de la Orientación.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

Desde estas conclusiones; entonces recomendamos que los participantes en este taller, como grupo de profesionales interesados en el tema, generen iniciativas para emprender el desarrollo del corpus teórico autóctono de la supervisión y los sistemas de aplicación que le sean culturalmente apropiados.

Referencias

- Brookfield, S. D. (1990). *The skillful teacher*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Engels, W. D., & Dameron, J. D. (1990). *The professional counselor: Competencies, performance guidelines, and assessment* (2nd ed.). Alexandria, USA: American Association for Counseling and Development.
- Giroux, H.A. (1994). *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. Albany, USA: Routledge.
- Hanna, F. J., Giordano, F.G., & Bemak, F. (1993). Theory and experience: Teaching dialectical thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 36, 14-24.
- Henderson, J.G. (1996). *Reflective teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, USA: Prentice Hall
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall.
- Soriano J.M. (2005). *Los Procesos de la Relación de Ayuda*. Bilbao, España: Desclée
- Sexton, T. L., & Griffin, B. L. (1997). *Constructivist thinking in counseling practice, research, and training*. New York, USA: Teachers College Press.
- Smyth, W.J. (1986). *A rationale for teachers' critical pedagogy: A handbook*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Vera, G. (2002a). La Orientación como Profesión: Definiciones, Propósitos, y Alcances. *Encuentro Educativo*, vol. 10, 2003. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Vera, G. (2002b). Pedagogía y Formación de Orientadores: Un Enfoque Constructivista. *Revista de Pedagogía*, Volumen XXIII. Nro. 68, 2002. Universidad Central de Venezuela.
- Vera, G. & Jiménez, D. (2005) Formación de orientadores en tiempos postmodernos: Desafíos y Posibilidades. *OMNIA*, 2, año 11 Universidad del Zulia.
- Vera, G. (2008). *La Orientación como Política Pública y el Desarrollo Nacional*. Ponencia, Congreso Internacional de la IOSEP (Septiembre). Buenos Aires: Argentina.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

- Vera, G. (2009). *Formación y Supervisión de Profesionales de la Orientación (Ponencia)*. IV Taller Internacional de Salud Mental, Ecología y Proyección Comunitaria. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. La Habana, República de Cuba.
- Vera, G. (2013). La profesión de orientación. Desafíos contemporáneos. Reflexiones desde la diversidad Latinoamericana. *Alternativas cubanas en Psicología Revista*. Volumen 1, núm. 1. Mayo/agosto 2013. Dirección e: <http://www.acupsi.org/numero/12/vol-1-num-2-2013.html>



Incorporación al mundo laboral: Una perspectiva desde el ámbito universitario

M. Sc. Adriana Rodríguez Herrera

Resumen. La Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica realiza acciones con la población universitaria en diferentes macroprocesos: admisión, permanencia y graduación. Es en esta última etapa donde, desde el eje de trabajo Vocacional- Ocupacional y dentro del proyecto “Intermediación Laboral”, se realizan acciones tendientes a favorecer la inserción al mundo del trabajo. Una de ellas son las sesiones grupales (talleres y charlas), denominadas “Planificación para la búsqueda de empleo”. Mediante esta modalidad de taller, la Oficina de Orientación ofrece un espacio a la población próxima a graduarse para instrumentarla en la incorporación al mundo del trabajo. Este trabajo planteado desde la modalidad de taller, viene a presentar las sesiones grupales que se desarrollan con esta población universitaria, la cual tiene como principal objetivo “Favorecer un espacio de conocimiento del abordaje que se brinda a la temática de la búsqueda de empleo, en la población universitaria próxima a graduarse, desde la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica”.

Palabras claves. Orientación ocupacional, planificación para la búsqueda de empleo, Orientación universitaria, herramientas para la búsqueda de empleo.

Introducción

La Oficina de Orientación (en adelante O.O.) de la Universidad de Costa Rica ha definido, como estrategia de trabajo, el Eje de trabajo el área Vocacional-Ocupacional. Este eje permite, entre muchas otras actividades, la creación y el desarrollo de espacios en donde la comunidad universitaria establece un vínculo entre la carrera y el mundo del trabajo.

De acuerdo al marco teórico del eje: “La Orientación Ocupacional cuya atención va dirigida hacia “...el aprendizaje de destrezas, intereses, creencias, valores, hábitos de trabajo y cualidades personales que capacitan a cada persona para crear una vida satisfactoria en el mundo laboral constantemente cambiante” (De León y Rodríguez, 2007-2008:10), permite explicar y definir las acciones de trabajo de la O.O. en lo que respecta al eje vocacional” (Oficina de Orientación, 2013, p. 3).

En cuanto al macroproceso relacionado con la Graduación, éste se define como el conjunto de acciones que se dirigen a la población universitaria que cursa el último período del plan de estudio, hasta la obtención de un título universitario. (Oficina de Orientación, 2013)

Dentro de las acciones que se realizan con esta población desde el eje vocacional ocupacional, se encuentran las sesiones grupales (talleres y charlas) denominadas “Planificación para la búsqueda de empleo”.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Con estas sesiones se pretende que la población pueda identificar aspectos relevantes de su autoconocimiento, conocimiento del mundo del trabajo y las herramientas para la búsqueda de empleo.

Este taller dirigido a las personas participantes del Primer Congreso Nacional de Orientación y del Primer Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación, busca que haya un acercamiento a esta experiencia que desde la Oficina de Orientación se desarrolla con la comunidad universitaria pronta a graduarse.

Fundamento conceptual

Considerando las características del mercado laboral, dinámico, cambiante; la O.O. se ha abogado a ofrecer servicios de intermediación laboral que le permitan a los y las estudiantes próximas a graduarse desarrollar competencias laborales necesarias en su búsqueda e incorporación al empleo. Según Mazza (2003), citado por Oficina de Orientación (2013) estos servicios buscan facilitar el ingreso al mundo laboral en cuanto a la rapidez y calidad al conseguir un trabajo.

Actualmente se brindan como parte de estos servicios una plataforma de intermediación de empleo electrónica (<http://empleo.ucr.ac.cr/empleo/showInicioSistema.do>), que permite a la población universitaria ingresar su currículo, contactar y ser contactado por posibles empleadores y empleadoras.

Se desarrollan además espacios de formación en competencias laborales, entendiendo estas según la Oficina de Orientación (2013), como "...un conjunto de conductas organizadas... y relativamente estable y movilizable cuando es preciso. Se trata de comportamientos observables en un realidad cotidiana del trabajo..." (Lévy-Leboyer citado en Sebastián et al., 2003:277)

También se aborda el emprendedurismo o emprendimiento, que está caracterizado por competencias como la autopercepción en términos de la autoimagen profesional y autoconfianza, hasta la capacidad de afrontar la incertidumbre de manera adecuada mediante la creación de ideas que permitan el alcance de los objetivos propuestos. (Oficina de Orientación, 2013)

En los talleres de "Planificación para la búsqueda de empleo" se promueve en la población participante la adquisición de competencias necesarias, para enfrentar la transición de la vida universitaria al mundo laboral.

Estos talleres se desarrollan desde el enfoque de intervención de la "Orientación para las transiciones", entendiendo la transición de la población universitaria al finalizar los estudios como un momento en el que es necesario contar con las salidas profesionales, las técnicas de búsqueda de empleo, las habilidades necesarias para gestionar el tiempo y la planificación del desarrollo profesional. (Oficina de Orientación, 2013)



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Metodología

Este taller está dirigido a las y los profesionales que deseen conocer el enfoque teórico metodológico del abordaje grupal de esta temática que se realiza en la Universidad de Costa Rica desde hace varios años con la población próxima a graduarse.

El taller se realizará utilizando los mismos materiales y objetivos empleados con la población universitaria, de tal manera que los y las participantes del Congreso logren como producto del taller un acercamiento a la vivencia y metodologías utilizadas.

Objetivo General: Favorecer un espacio de conocimiento del abordaje que se brinda a la temática de la búsqueda de empleo, en la población universitaria próxima a graduarse, desde la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica.

Tiempo de Duración: Dos horas

Agenda a desarrollar

1. Autoconocimiento y conocimiento del medio en la búsqueda de empleo

Objetivo específico

Promover en los (as) participantes el reconocimiento de sus cualidades y atributos personales y profesionales para presentarlos a un (una) potencial empleador (a).

Contenido

- Reconocimiento de cualidades y atributos personales y profesionales para la búsqueda de empleo.
- Enfoque por competencias en la búsqueda de empleo.
- Manejo de la información del mundo laboral y de los roles ocupacionales en su profesión.

Estrategias de aprendizaje:

- a. Bienvenida y presentación de los (as) participantes. (10 minutos)
- b. Exposición teórica del tema de autoconocimiento y exigencias del mercado laboral (10 minutos)
- c. Elaboración del documento que incluye la formación académica recibida, experiencia laboral, intereses y habilidades ocupacionales y condiciones de los puestos de trabajo que estaría dispuesto (a) a aceptar. Este documento está incluido en el Folleto denominado “Planificación para la búsqueda de empleo” elaborado por el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Oficina de Orientación. (15 minutos)
- d. Plenaria en donde se pone en común el trabajo individual (15 minutos)

Recursos

- Libro: Planificación para la búsqueda de empleo.
- Presentación en Power Point.

2. Herramientas para la búsqueda de empleo

Objetivo específico

Facilitar el análisis de las herramientas para la búsqueda de empleo.

Contenido

- Carta de presentación y autocandidatura
- Currículo
- Entrevista de empleo
- Pruebas de selección

Recursos

- Libro: Planificación para la búsqueda de empleo.
- Presentación en Power Point.

Estrategias de aprendizaje:

- a. Exposición teórica de la carta de presentación y autocandidatura y tipos de currículum (15 minutos)
- b. Plenaria para abordar consultas sobre las cartas y tipos de currículum. 15 minutos)
- c. Exposición teórica de la entrevista y las pruebas de selección (15 minutos)
- d. Role Playing sobre entrevista de empleo (15 minutos)
- e. Plenaria para abordar consultas sobre entrevistas y pruebas de selección. (15 minutos).

3. Evaluación

Se realizará utilizando el instrumento de evaluación del Anexo 1. (5 minutos)

Resultados de la experiencia en un contexto definido:

La O.O. ha desarrollado este taller con población próxima a graduarse desde hace aproximadamente 12 años.

Específicamente este año, se han desarrollado siete talleres con la población de las áreas académicas de Educación (2 talleres), Ciencias Sociales (1 taller), Ingeniería (1 taller), Salud (1 taller), Agroalimentaria (1 taller) y Ciencias Básicas (1 taller)

En las actividades participaron un total de 112 estudiantes de cuarto o quinto año de carrera. Fueron convocados mediante las Escuelas y Asociaciones estudiantiles, por medio de los correos electrónicos de los estudiantes, la plataforma de Intermediación de empleo de la Universidad, la página web de la Oficina de Orientación y el Facebook y además el Centro de Asesoría Estudiantil lo divulgó por medio de las pizarras informativas que se encuentran ubicadas en cada una de las Facultades.

Dentro de los principales resultados obtenidos por medio de la evaluación aplicada y completada por 46 personas, se tiene que:

La mayoría de los participantes consideraron que la actividad desarrollada fue muy buena, como se puede observar en el cuadro 1:

Cuadro 1

Opinión de los (as) participantes en términos generales de lo que les pareció la actividad

| Muy bueno | Bueno | Malo | Muy malo |
|-----------|-------|------|----------|
| 38 | 8 | 0 | 0 |

En cuanto a los principales logros que fueron obtenidos por los estudiantes y las estudiantes, se determinan como más relevantes la elaboración del currículum y aspectos importantes para la entrevista. Ambas relacionadas con las herramientas para la búsqueda de empleo.



Cuadro 2

Principales logros obtenidos por los estudiantes con la participación en la actividad

| Rubros | Cantidad |
|---|-----------|
| Elaboración del currículo | 26 |
| Aspectos importantes para la entrevista de empleo | 14 |
| Aprendizajes e información pertinente | 8 |
| Conocimientos de temas relacionados con la búsqueda de empleo | 5 |
| Espacio para ejemplos | 1 |
| Redacción de la carta de presentación | 1 |
| Elementos personales a destacar a empleadores. | 1 |
| Bolsas de empleo | 1 |
| Lugares de empleo | 1 |
| Aclarar dudas | 1 |
| No contesta | 2 |
| Total | 59 |

En el cuadro 3 se presenta el nivel de conocimiento que los y las participantes tenían, de cada una de las variables, antes y después de la actividad. Como se puede observar aunque en dos de las variables el nivel de conocimiento antes de la actividad era elevado (4 y 5), luego de la actividad todos los rubros son en su mayoría calificados en el nivel más elevado de conocimiento. Esto demuestra que efectivamente la actividad les permitió profundizar en el conocimiento de la temática de planificación para la búsqueda de empleo.

Cuadro 3

Nivel de conocimientos en cada una de las variables antes de la actividad y después de la actividad (en donde 1 es el nivel menor y 5 el nivel mayor)

| Variables | Antes | | | | | Después | | | | |
|---|-------|----|----|----|----|---------|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La importancia de evaluarse a sí mismo en la búsqueda de empleo. | 1 | 9 | 15 | 11 | 11 | 1 | | 1 | 7 | 38 |
| Importancia del conocimiento del medio en la búsqueda de empleo. | 4 | 8 | 10 | 9 | 16 | | | 1 | 7 | 39 |
| Elaboración y tipos de currículum. | 8 | 19 | 12 | 4 | 4 | | | | 7 | 40 |
| Importancia de la carta que acompaña al currículum. | 27 | 7 | 5 | 3 | 5 | | | | 5 | 42 |
| Consideraciones para antes, durante y después de la entrevista de empleo. | 2 | 15 | 13 | 14 | 4 | | | | 4 | 43 |
| Las pruebas de selección. | 8 | 16 | 6 | 8 | 2 | | | 2 | 7 | 38 |



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Conclusiones

La orientación vocacional ocupacional brindada a través de las sesiones grupales en la Oficina de Orientación, permite la apertura de espacios de aprendizaje de competencias a nivel personal y profesional, necesarias en la incorporación y permanencia en el mercado laboral.

Recomendaciones

A la persona facilitadora de procesos grupales e individuales con la temática de la búsqueda de empleo, se sugiere estar actualizado en cuanto a las necesidades de empleo y las características del mercado laboral.

Referencias

Centro de Orientación Vocacional Ocupacional (2013). *Planificación para la búsqueda de empleo*. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Oficina de Orientación. (2013). *Centro de Orientación Vocacional Ocupacional. Marco teórico del Eje de trabajo Vocacional Ocupacional*. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

4. Relación del taller con las áreas temáticas del Congreso

Eje Temático: La Orientación en los diferentes ámbitos de trabajo: educativo, penitenciario, ejercicio liberal y otros.

Requerimientos:

Video beam y computadora para la proyección de las diapositivas.



Anexo 1

Evaluación “Taller: Planificación para la búsqueda de empleo”

Estimado(a) congresista le solicitamos la siguiente información para realimentar la actividad.

1. En términos generales, la actividad le pareció: (marque con x):

| Muy bueno | Bueno | Malo | Muy malo |
|-----------|-------|------|----------|
| | | | |

2. ¿Obtuvo usted logros? No — Sí — ¿Cuáles? _____

3. En una escala de 1 a 5, en donde **1 es menor nivel** y **5 mayor nivel**, anote su nivel de conocimientos en cada una de las siguientes variables *antes* de la actividad y *después* de la actividad.

| Variabes | Antes | Después |
|---|-------|---------|
| 1. La importancia de evaluarse a sí mismo en la búsqueda de empleo | | |
| 2. Importancia del conocimiento del medio en la búsqueda de empleo. | | |
| 3. Elaboración y tipos de currículum | | |
| 4. Importancia de la carta que acompaña al currículum | | |
| 5. Consideraciones para antes, durante y después de la entrevista de empleo | | |
| 6. Las pruebas de selección | | |

4. Qué otro tema relacionado con la búsqueda de empleo le hubiera gustado que se desarrollara en esta actividad: _____

5. Anote alguna observación o sugerencia _____

Elaboración de informes de investigación

Dr. Julio González Bello

Resumen. La elaboración de Informes de Investigación es una actividad de vital importancia en cualquier disciplina, ya que permite, entre otras cosas, la socialización del conocimiento producido y la máxima proyección, tanto a nivel nacional como internacional, de lo producido. En este Taller se pone a disposición de los(as) participantes un modelo práctico de cómo elaborar Informes de Investigación, de una manera que garantice la mayor posibilidad de su elaboración y publicación.

Palabras claves. Informes de Investigación, Artículos Científicos, Publicación de Artículos.

Introducción

El siguiente taller está concebido bajo la idea de que el proceso de divulgar un conocimiento producto de una investigación será más efectivo en la medida en que se disponga de diferentes modalidades para su difusión entre los miembros de pares de la comunidad científica. Este taller está estructurado en tres (3) momentos en los cuales se considerarán las generalidades relacionadas con las normas básicas para la redacción científica, el informe de investigación, los tipos de informes y con los criterios mínimos para evaluar un artículo que pueda ser publicado en una publicación válida (arbitrada e indexada)

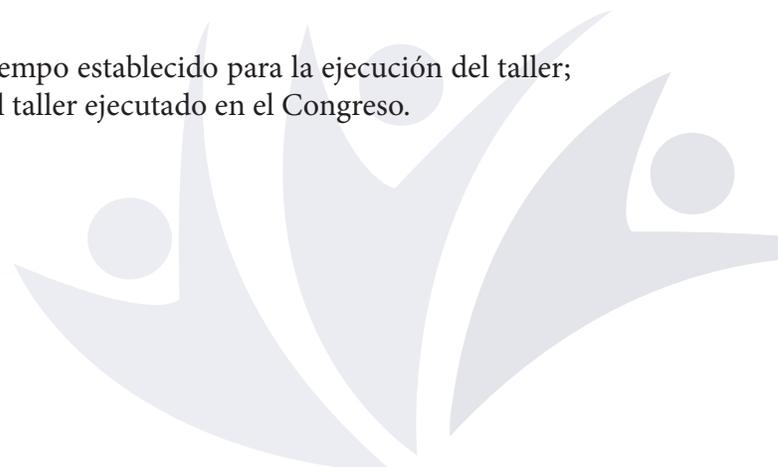
Fundamento conceptual

Básicamente el fundamento conceptual de la propuesta está basado en los postulados constructivismo y el trabajo colaborativo, ya que en los tiempos actuales no se concibe a un investigador trabajando sólo. Hoy más que nunca se requiere de la interdisciplinariedad y el trabajo en grupo con otros colegas de la misma disciplina o de una afín a ella.

Duración: dos horas

Metodología

Incluir la agenda de trabajo, acorde con el tiempo establecido para la ejecución del taller; con la indicación clara del producto esperado en el taller ejecutado en el Congreso.





1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

- a) Presentación y Expectativas de los participantes 10 min.
- b) Presentación del material a considerar 30 min.
- c) Tipos de Informes..... 10 min.
- d) Importancia de los Artículos (trabajo grupal) 20 min.
- e) Síntesis Descriptiva Inicial (trabajo grupal)..... 30 min.
- f) Criterios para publicación 5 min.
- g) Reflexiones finales 10 min.
- h) Actividad de Cierre..... 5 min.

Resultados de la experiencia en un contexto definido

Elaborar una síntesis descriptiva que permita desarrollar un Informe de Investigación en un tiempo prudencial.

Conclusiones

Los participantes señalarán la importancia de redactar Informes de Investigación en el campo de la Orientación.

Referencias

- Artiles Visbal, L. (1995). El artículo científico. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. Abril-Junio.
- Ary, L; Jacobs, Ch. y Razavich, A. (1986). *Introducción a la investigación pedagógica*. Editorial Interamericana. México. 2ª. Edición.
- Barahona, F. (1979). Metodología de Trabajos Científicos. Universidad Javeriana de Bogotá. Colombia. 2ª. Edición. Disponible en: <http://www.unet.edu.ve/frey/varios/decinv/investigacion/metodologia.html>
- Bernal Rozo, L. (Comp.)(2006). *Manual de Lectura y Redacción*. Editorial Politecnico Gran Colombiano. Colombia.
- Camps Mundo, A. y Castelló Badia, M. (2013). La escritura académica en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol 11. N. 1, pp. 17-36.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Editorial El Buho. Colombia.

- Corcelles Seuba, M., Cano Ortiz, M., Balañez Faz, G., Vega, N.A. (2013). Enseñar a escribir textos científicos-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en psicología. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol 11. N. 1, pp. 79-104.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Organización Panamericana de Salud. 3ª. Edición.
- Day R. A. y Gastel, B. (2008). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Organización Panamericana de la Salud. Publicación Científica y Técnica N. 621. 4ª edición.
- Domínguez Carrillo, L. G. (s/f). *Artículos Científicos: la forma de escribirlos*. Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/rfm/no49-6/REMO49000601.pdf>
- González Bello, J. R. (2009). El informe científico: consideraciones para su elaboración y publicación. *Revista Ciencias de la Educación*. Segunda Etapa. Vol. 19. N. 34, pp. 175-188. Universidad de Carabobo. Venezuela. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n34/art9.pdf>
- León, O. (2005). *Cómo redactar textos científicos en Psicología y Educación*. Netbiblo: España.
- López Tejeiro, I. (2013). *Saca el escritor que llevas dentro*. Literautas Editorial: A Coruña. España.
- Pérez Suárez, J.M. y Plata de Tamayo, C. (2008). *Manual de Expresión Escrita*. Sello Editorial Universidad de Medellín. Colombia. 1ra reimpresión.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga-España.
- Sierra Bravo, R. (1986). *Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica*. Editorial Paraninfo. Madrid.
- Vargas Franco, A. (2008). *Escribir en la Universidad*. Programa Editorial Universidad del Valle. Cali. Colombia. 2ª. Edición.



El uso de la técnica “escenificación” para la comprensión de las interrelaciones familiares

M.Sc. Cecilia Villarreal Montoya

Resumen. En este taller les invito a vivenciar la técnica de la escenificación con el propósito de visualizar y fortalecer la pertenencia a la propia red familiar de cada participante. El mismo inicia con la disposición de cada quien para conectarse con esa red familiar respetando profundamente el aporte de los antepasados en la historia de la familia, y especialmente destacando la fortaleza de vida que recibimos de las figuras progenitoras. Luego se retoma tanto la base teórico epistemológica como algunas experiencias similares vivenciadas con grupos de madres y padres de familia. Sin embargo, lo más importante será la construcción que como grupo logremos, al compartir durante las dos horas que dura la actividad.

Introducción

Es de gran satisfacción para mí compartir con colegas la experiencia que he tenido con el uso de la técnica de la escenificación en el área de la Orientación Familiar, tanto en la práctica liberal de la profesión como en la asesoría del proyecto Orientando familias en el CIDE-DET de la Universidad Nacional.

En esta oportunidad haré una breve ubicación teórico epistemológica desde donde me posiciono como orientadora. Al mismo tiempo explicaré la técnica que les propongo vivenciar con el propósito de favorecer la identidad y la pertenencia a la red familiar de cada participante.

Punto de partida

Como profesional de la Orientación he venido trabajando con el enfoque sistémico-ecológico en esta disciplina. El primer acercamiento a este posicionamiento lo ubico con David Hershenton y Paul Power, quienes alrededor de los ochentas lo exponen en su obra “Mental Health Counseling” (Orientación en Salud Mental). Con su aporte se inició un giro epistemológico en el sustento disciplinar y profesional.

Esta perspectiva se enfoca en el desarrollo de las personas en armonía con su propio contexto natural y ambiental. La enfermedad y los problemas fueron desplazados (foco principal del modelo médico), por la persona, su pleno desarrollo y su vivencia como integrante de una comunidad mayor y con redes relacionales propias. Se considera que las dificultades no son las personas en sí mismas como entes aislados; por el contrario, la mirada ha de ponerse en las

relaciones que las personas tienen tanto consigo mismas, con las demás personas y hasta con el contexto. Por lo tanto, el cambio se cristaliza en la modificación de los patrones relacionales.

De esta forma se redimensionó, o bien, se retomó la acción educadora de la Orientación en pro de la convivencia humana (acción que ha mantenido esta disciplina desde su nacimiento). Desde esta perspectiva, la labor profesional se visualiza como un acompañamiento en forma dinámica, planificada y con un profundo convencimiento de que las personas son las dueñas de sus propias vidas y de sus procesos de aprendizaje.

Es importante recordar que tanto Jesse Davis(1898) como Frank Parsons(1909), a principios del siglo XX, iniciaron el ejercicio profesional de la Orientación en los Estados Unidos, con una intervención educativa. El primero ayudaba a estudiantes con dificultades educativas en el Central High School of Detroit en Michigan y el segundo trabajaba en la Vocational Bureau, (varios años antes de su fallecimiento en 1908), con jóvenes que buscaban integrarse al mundo laboral. Parsons les proponía un proceso educativo para la escogencia de una vocación. El trabajaba bajo el principio de que es preferible escoger una profesión que simplemente ubicarse en un trabajo y que para lograrlo era necesaria la guía profesional. Ambos gestores construyeron también su propio método para trabajar esos procesos educativos.

En la revisión bibliográfica que estoy realizando, tengo la impresión de que tanto Jesse Davis como Frank Parsons, especialistas en derecho e ingeniería pero educadores por elección, fueron influidos por los aportes de Eli Weaver, estudioso de la época quien publicó en 1906 un folleto denominado “Choosing a career”, y además por la corriente educativa de la “Educación social” que estaba en su apogeo en Europa. Esta corriente planteaba desde ese entonces la necesidad de atender áreas del desarrollo que el sistema educativo no atendía. Áreas como la educación para el ocio, la educación a las familias, la educación laboral, la educación a personas con discapacidades y problemas con la ley y el abuso de drogas, entre otras. A la Educación Social también se la denominó como la educación de las necesidades.

A mediados del siglo XX como ya lo conocemos, el avance científico incorporó aportes significativos en cuanto a una mayor comprensión del ser humano respecto a las motivaciones, los intereses propios, la auto-realización de las personas como seres integrados viviendo en contextos socioculturales, políticos y económicos. La fenomenología y las teorías tanto educativas como psicológicas marcaron la diferencia integrando el respeto tanto a las personas como a sus experiencias de vida.

Se valoraba el que cada ser humano experimentaba la vida según su propia vivencia y que ésta era muy respetable y valiosa para cada quien. Es interesante destacar la frase de Carl Rogers (citado en Campos, A. 1982:24), “cualquier persona que quiera aprender debe estudiarse a sí misma y estudiar la realidad”.

Otro aporte interesante, desde la dialéctica en Vygotsky (Harry Daniels. 2003), es la relación de interdependencia entre lo personal y lo social. Según este planteamiento las vivencias humanas

de aprendizaje tienen una influencia histórica, social y cultural específica. En este sentido es que se comprende el hecho de que lo interpersonal antecede a lo intrapersonal.

El aporte sistémico, lo considero un posicionamiento integrador, ya que señala la necesidad de volver los ojos al medio ambiente, y al universo como un todo, del que todos los seres somos parte. Además, aporta constructos teóricos que permiten una mayor comprensión de la pertenencia a la diversidad de contextos: naturales, sociales, culturales, políticos, económicos, entre otros. Subraya también la interrelación entre los seres humanos, y entre éstos y sus contextos. El concepto de redes amplió la magnitud de interacciones humanas y de los patrones relacionales que se establecen para mantener vivos los sistemas personales, sociales, universales y cósmicos.

Se habla entonces de un mundo inter-personal en donde los seres conviven en interconexión constante entre sí, con la naturaleza y con el universo. De esa forma es que se logra el desarrollo integrado y el avance del sí mismo en convergencia con quienes se convive. “El mundo es un espacio de existencia. Cada persona vive su propio espacio de existencia, por lo tanto hay tantos mundos como personas....Los espacios de existencia se componen de infinitos espacios de convivencia en los que establecemos relaciones con nosotros mismos, con otros y con el medio” (García, J. y Manuel, M. 2009:25).

Ampliar el conocimiento centrado en la persona en busca del bienestar individual, al de las redes humanas en donde todas las personas con-viven y co-existen en estrecha interrelación con los demás seres y contextos, implicó entonces la construcción de nuevos métodos y técnicas de análisis para el ejercicio profesional. Estos debían integrar las redes intergeneracionales, los patrones relacionales, y las interconexiones como principios guía para el inter-aprendizaje constante de las personas consigo mismas, con las otras personas y en contextos específicos.

Desde esta perspectiva, la acción educativa de la Orientación como disciplina se enfoca en experiencias de aprendizaje que enriquezcan la comprensión y visualización de las redes de pertenencia, la capacidad de acción conductora de cambio de las personas en pro de la convivencia colectiva y cotidiana. El aprendizaje de “la capacidad para relacionarse con los demás comienza con la comprensión del valor de las personas” (Maxwell, J. 2010: 17). Sin duda alguna éste es el reto constante y permanente de la acción profesional desde la Orientación con enfoque sistémico.

El pensamiento sistémico

Francisco Gómez (2012), en su artículo “La intervención sistémica. Un nuevo paradigma filosófico y pedagógico,” destaca que entre los objetivos fundamentales de este posicionamiento se busca ampliar “el entendimiento de la naturaleza sistémica de las relaciones interpersonales, potenciadas por la fuerza que posee la red social y familiar de cada individuo” (Gómez, F. 2012:37). Esto nos recuerda que las personas, como sistemas que somos, pertenecemos al mismo tiempo a otros sistemas sociales, y universales.

Para comprender el concepto de sistema es importante apelar a Von Bertalanffy, quien aportó esa visión a la ciencia moderna. Para este científico, era necesario moverse de lo intrasíquico a lo relacional con la intención de conocer el funcionamiento de los seres humanos.

Él proporciona, entonces, una nueva forma de percibir la realidad como un todo integrado, o sea, concebir los fenómenos como una totalidad, y no como elementos aislados y desconectados entre sí. “El pensamiento sistémico contempla el todo y las partes así como las conexiones entre las partes y estudia el todo para comprender las partes... Una serie de partes que no están conectadas no es un sistema, es sencillamente un montón” (Oconor, J. y McDermont, I. 1998:27). El sistema se caracteriza por ser “un conjunto de elementos ordenado y organizado, con sus normas de funcionamiento y su identidad propia, el cual, al mismo tiempo, muestra una estabilidad y un equilibrio fruto de dichas interrelaciones internas y de sus interacciones con el medio” (Alvarez, Quintín en Ballester, L. y Colom, A. (eds.) 2012: 162).

Las partes se conectan entre sí mediante patrones de relación, y la comprensión de esos patrones nos ubica frente a un fenómeno particular. Por tal razón es que todas las familias y los grupos son diferentes entre sí. Entonces, “un sistema funciona como un todo, con propiedades distintas de las partes. Estas propiedades se conocen con el nombre de propiedades emergentes, pues “emergen” del sistema mientras está en acción (Oconor, J. y McDermont, I. 1998:31).

Cada sistema construye sus propias interrelaciones al interior, entre sus subsistemas, y al exterior con otros sistemas del propio entorno. Así cada persona es un sistema integrado por subsistemas y al mismo tiempo es un subsistema en los grupos humanos con los que interactúa.

A manera de resumen, el posicionamiento sistémico se contrapone al pensamiento reduccionista de la ciencia que mira la realidad como una dualidad de extremos opuestos y por tanto predecible y determinista. Con el posicionamiento sistémico la visión de totalidad y de la multicausalidad adquiere mayor comprensión en la diversidad de las prácticas profesionales de muchas disciplinas.

El cambio en los sistemas

Todos los sistemas tienen sus propios objetivos, y una vez que los logran pueden desaparecer. Para alcanzar los propósitos, los sistemas tienen la capacidad de auto-organizarse con una estructura propia, o sea, desarrollar “los patrones de interacción entre sus partes o subsistemas que lo conforman” (García, J. 2011:355). También “mantienen un flujo de intercambio permanente con el entorno que los provee de un aporte constante de energía y materia con lo cual se aleja la posibilidad de llegar a una situación de equilibrio” (García, J. 2011:354).

Los sistemas están en constante cambio, esa es su naturaleza. Sin embargo, pueden enfrentar crisis cuando el sistema se resiste al cambio necesario y requerido. En otras palabras, se estancan y afrontan una lucha con las fuerzas internas y externas que claman por un reacomodo.

Un ejemplo de ello es el desarrollo de la familia. Se espera que éste cumpla un patrón de crecimiento, y hay quienes lo ven por etapas, pasando por la pareja, ésta con sus bebés, infantes, adolescentes, adultos y ancianos. En ese camino, la familia que no adecúe sus reglas y patrones relacionales en cada etapa tendrá mayores dificultades si se compara con otra que se caracterice por la flexibilidad.

Pareciera simple el desarrollo de una familia, pero no lo es, precisamente porque siempre van a estar presentes las fuerzas que buscan la flexibilidad con las de la rigidez. Ambas fuerzas se contraponen o bien se avienen, puede ser un juego de alternancias con patrones regulados.

Las familias no experimentan siempre la “tranquilidad permanente”, tal y como lo dicta el mito de la familia sin problemas y en constante armonía. Buscar esa armonía romántica no es conveniente porque no se aprende a lidiar con los conflictos, que son lo permanente, así como la toma de decisiones. Entonces ¿cómo es que cambia el sistema? El cambio se da mediante un equilibrio-desequilibrio-equilibrio-desequilibrio constante e intermitentemente.

Entonces, lo único permanente en el sistema es el cambio. Deben variar los patrones relacionales, las reglas, los roles, las relaciones de poder, las normas de relación, en síntesis, la danza de convivencia. Hay períodos de apertura y períodos de estancamiento aparente; es muy diferente una familia con bebés que con adolescentes y con personas ancianas. O bien una familia que tenga personas en las diversas etapas del desarrollo. Otro aspecto de tomar en cuenta y tener muy presente son los cambios bruscos en el sistema como cuando se viven pérdidas de quienes componen el sistema, el desempleo, etc. Esto conlleva de forma rápida la reorganización, y eso es lo maravillosos de las personas y de los grupos humanos, esa capacidad de respuesta tanto a lo esperado como a lo inesperado.

La escenificación como técnica

La escenificación, tema que nos convoca hoy, en sus diversos usos, permite realizar una excelente lectura y una mayor comprensión de las interrelaciones y de los patrones relacionales en una persona, familia o grupo en el que convivimos.

La escenificación consiste en focalizar, como si fuera en cámara lenta, episodios relacionales que caracterizan intercambios de interacción. El reto es, entonces, identificar los patrones relacionales, o sea, la cadena de actos que se automatizan según sean los roles, el ejercicio del poder, las reglas, la expresión de los vínculos que corresponden a la cosmovisión de la familia, del grupo humano o de la persona consigo misma.

Con el uso de la técnica se busca que “la estructura familiar se vuelva manifiesta en estas interacciones y en consecuencia tener una visión de las reglas que persisten en las pautas de interacción dentro de la familia. De este modo los problemas, así como las alternativas, se vuelven asequibles en el presente” (Minuchin, S. y Fishman, H. 1985 :91). Por supuesto que una

vez identificada la estructura familiar y algunos patrones relacionales no adecuados, se debe trabajar con la capacidad de cambio de la familia para mejorar las relaciones.

Existe una diversidad de formas para la concreción de la técnica: quizá el juego de roles es la que más y mejor conocemos; puede ser también la escultura que aportó Virginia Satir. La escena de interés se puede reconstruir también con la familia, por ejemplo, se les puede pedir que revivan un episodio relacional en que hayan participado recientemente y que no hayan quedado satisfechos con la forma en que se realizó. Puede ser también pedirle a la prole que representen una situación específica en que actúan las figuras progenitoras, o al revés, las figuras progenitoras actuando momentos relacionales específicos de la prole.

Otra forma muy interesante de utilizar la técnica es el permitirle al sistema que se exprese así mismo. Esto puede ser en forma verbal, no verbal o bien una mezcla de ambas, tal y como se realiza la representación en las constelaciones familiares u organizacionales.

En resumen, la escenificación es una técnica muy versátil y útil siempre y cuando se tenga claridad del propósito que se persigue con su utilización.

Principios teóricos que respaldan el uso de la escenificación en la intervención sistémica

Los sistemas tienen una diversidad de características, las cuales Bert Hellinger, creador de las constelaciones familiares, resumió en tres grandes apartados: la pertenencia, el orden y el dar, recibir y tomar, que son precisamente los elementos que condicionan el equilibrio en el sistema.

La pertenencia

El ser parte de la familia, en este caso, da sentido de identidad; “desde la pertenencia se agrupa una familia o cualquier sistema más allá de cualquier consideración moral, socioeconómica o política” (Vallejo, M. 2008: 151). Por el hecho de ligarse o nacer en una familia se pertenece a esa red multigeneracional que tiene una historia propia. El reconocer esa historia es demasiado importante para encontrar un lugar en ese sistema y de esa forma un espacio en el mundo.

A la familia pertenecen todas las personas que ocupan un lugar en esa red de generaciones, estén estas personas vivas o muertas, estén ausentes o presentes, lejanas o cercanas. O sea que en nuestras espaldas cargamos las generaciones de antepasados, estén estos con vida o bien fallecidos. Quizá esto nos haga sentir el peso de la familia, justamente por el sentido de pertenencia. El pertenecer inicia entonces por el reconocer y agradecer el derecho a la vida, así como el reconocimiento de las generaciones que me anteceden y suceden al mismo tiempo. “La vida no emerge en un organismo individual desconectado y como un suceso único, sino como un acontecimiento en el que un organismo vivo emerge en, con y desde el medio que lo circunda” (Graciandía, J. 2011: 389). La estadía en el vientre nos conecta con la madre y el padre en primera instancia, y desde allí con todos los integrantes de la red familiar.

El hecho de honrar a las figuras progenitoras y a quienes les antecedieron, permite abrazar la vida y sentirse perteneciente. Este sentimiento lo pasaremos a las nuevas generaciones, sólo si lo podemos hacer con nuestra madre y nuestro padre aunque ya hayan fallecido. Honrar significa tenerles un espacio en el corazón y alcanzar una vida plena como muestra de agradecimiento.

El orden de origen u orden jerárquico

Cada quien ocupa un orden en la familia y desde allí se contribuye a ésta. Cada miembro o subsistema del sistema familiar llegó en un momento específico; eso hay que respetarlo y reconocerlo así. Las figuras parentales estarán primero que la descendencia; de no ser así, la prole no existiría. También se da un orden entre la misma prole, a pesar de que alguno de los integrantes haya fallecido, su lugar no puede ser usurpado por otro de los miembros. Quien nace primero ocupa el puesto de primogenia y así sucesivamente.

El orden tiene implicaciones en cada sistema, “el orden de origen implica no solamente un lugar jerárquico sino también un mayor compromiso y responsabilidad” (Vallejo, M. 2008:163). De no respetarse ese orden, no es posible lograr el equilibrio. Alguien por estar ocupando un lugar que no le corresponde estará sobrecargado y no se sentirá cómodo en ese sistema debido a que el esfuerzo que debe hacer es muy grande y nunca será suficiente para tener tranquilidad y paz. Si alguien está invadiendo un lugar que no le corresponde todo el sistema sufre. Esto sucede, por cuanto, el sistema al estar desordenado no logra el equilibrio y se repiten patrones relacionales que continúan reproduciendo el desorden del sistema. Estos son los mecanismos de sobrevivencia en la coexistencia.

Al retomar la identidad de género, que en nuestra cultura patriarcal y en forma estereotipada define roles, funciones, metas y actitudes antepuestas, define una jerarquía ancestral y de relaciones en inequidad. Vallejo, plantea que el “integrar tanto en el hombre como en la mujer funciones masculinas y femeninas solidifica y completa la identidad” (2008: 173). La mujer al reconocer y honrar a su madre construye su femineidad al igual que lo hace el varón con su padre.

Dar, recibir y tomar o agarrar

Las relaciones humanas se caracterizan por un constante intercambio de amor y de lealtad en busca del equilibrio y la armonía en la convivencia.

No es posible dar lo que no se tiene; primero se recibe para que se produzca el acto de entregar o dar. Como seres vivos lo primero que recibimos es la propia vida como un acto de amor. El honrar esa vida que recibimos será lograr el desarrollo máximo y la plenitud como seres individuales en armonía con el colectivo y con la naturaleza.

Con esa sensación de que tenemos lo que hemos construido, lo que nos merecemos en pleno equilibrio intergeneracional, podremos entonces compartir, dar de lo que nos pertenece en todas las dimensiones: emocionales, mentales, sociales, espirituales, económicas, entre otras.

También sentiremos el derecho de tomar aquello necesario y que nos pertenece, para continuar el propio desarrollo en colectividad. Mantener el equilibrio entre el dar, recibir o tomar asegura una mejor convivencia colectiva.

En una relación “cuando uno da mucho y el otro da poco, o cuando uno de los dos se niega a tomar lo que el otro ofrece, el equilibrio se rompe y se cuestiona la estabilidad” de esa relación (Vallejo, M. 2008: 179). Por otro lado, cuando alguien toma más de lo que le corresponde también se desequilibra el sistema porque lo que se busca son relaciones equitativas y en equidad.

Este taller

1. Responde al eje temático Orientación en otros ámbitos en general y específicamente al familiar.
2. Quien participe en el taller se beneficiará en varios sentidos: podrá vivenciar el modelaje de la escenificación como técnica, visualizar la red familiar intergeneracional, retomar el sentido de pertenencia a ésta, reafirmar el lugar en que se posiciona en la familia y finalmente honrar a quienes les dieron la vida como un acto de amor.
3. Organización del taller: durante las dos horas de tiempo disponibles las personas participantes tendrán una participación activa y como facilitadora iré dando las instrucciones y cada participante realizará la vivencia retomando su propia historia en pleno silencio. Cada experiencia es única y cada quien tiene plena libertad de realizar algún comentario si y solo si lo considera importante o necesario para completar la propia experiencia.

En un primer momento (podría tomar una media hora), se guía al grupo para que todos a la vez se ubiquen en una línea y vayan visualizando y dialogando en silencio, primero con sus figuras progenitoras, luego con quienes les dieron la vida a éstas figuras (abuelos y abuelas), después a la generación de bisabuelos-bisabuelas y la de tatarabuelas y tatarabuelos; también lo realizará con su propia descendencia si la tiene ahora o quizá en el futuro.

En un segundo momento (podría tomar treinta minutos), en triadas y de espalda, cada quien podrá experimentar la fuerza de las madres y los padres en la propia vida actual. Comprender y sentir esta fuerza vital conforta a todas las personas, independientemente del tipo de relación que se tenga con las figuras progenitoras. En ambos momentos de la escenificación se realizarán los agradecimientos que cada quien considere necesario en silencio y con profundo respeto.

En un tercer momento (podría tomar una media hora), se realizará la integración teórica y el uso de la técnica. Cada quien tendrá la oportunidad de realizar los comentarios sobre su experiencia o bien, sobre la teoría.

En un cuarto momento (alrededor de treinta minutos), será el espacio para comentar con el grupo experiencias que como orientadora familiar he tenido con esta técnica.

4. Resultados obtenidos con esta técnica en mi experiencia personal.

La escenificación en general y esta modalidad en especial me ha sido de gran utilidad tanto en el trabajo con madres padres de familia, con familias y en procesos de capacitación de profesionales para trabajar con figuras progenitoras.

Entre los resultados obtenidos con la práctica de esta técnica, tengo que reconocer que quienes han participado han logrado:

- a. Retomar el clima amoroso de la familia como sistema al ponerse en contacto con sus antepasados y poder reconocer y agradecer el traspaso de la vida.
- b. Reconocer la pertenencia a una red familiar y el lugar que se ocupa en ella.
- c. Visualizar aspectos relacionales a través de las generaciones.
- d. Retomar lazos de amor con las figuras progenitoras al reconocer que hicieron lo que pudieron con los recursos y condiciones con que contaban.

Entre las recomendaciones para la aplicación de la técnica puedo visualizar las siguientes:

- a. Haber tenido la experiencia de vivenciarla.
- b. Tener claridad de que con la aplicación de esta técnica se están utilizando principios teóricos y es determinante el ser congruente con ellos.
- c. Utilizarla con el propósito de identificar patrones relaciones intergeneracionales.
- d. Abstenerse de realizar interpretaciones y muchos menos realizar juicios de valor. Recordemos que cada familia es sagrada.
- e. Utilizar esta técnica al servicio del cambio y al mejoramiento de la convivencia familiar.

Conclusiones y recomendaciones

A manera de resumen, considero que “la escenificación” es una técnica que para comprenderla e interiorizarla es necesario vivirla, disfrutarla y sobretodo realizar una labor de reencuadre de la propia historia familiar. La considero muy útil para trabajar con personas o grupos que requieran trabajar su propia identidad. Esto porque para ubicarse en la vida, es necesario reconocer y honrar a las figuras progenitoras tal como son aunque hayan fallecido. Ello quiere decir que sean como sean o como hayan sido, nos dieron la vida, y sólo así podremos entonces reconocernos como personas con un lugar propio en la vida y en la convivencia, primero con nosotros mismos y luego con las demás personas. “Si la prioridad de los antecesores es respetada, los posteriores quedan libres y cada quien ocupa el lugar que le corresponde dentro de un grupo, haciéndose cargo de su vida y sintiendo una libertad para mirar el futuro” (Vallejo, M. 2008.162). Al darse la oportunidad de reconocer, honrar y agradecer tanto a la madre como al padre biológico el regalo de la vida, se podrá transmitir, entonces, vida y gratitud a sus descendientes.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Les espero en el taller para continuar el hermoso diálogo sobre las cadenas de amor y de lealtad en la vida de las familias.

Referencias

- Campos, Alfredo. 1982. La psicoterapia no directiva. Barcelona: editorial Herder.
- Daniels, Harry. 2003. Vygostky y la pedagogía. Barcelona: Paidos.
- García, J. y Manuel, M. 2009. Inteligencia relacional. Bogotá: Vergara.
- Graciandía, J. 2011. Pensar sistémico. Colombia: Editorial Pontificia universidad JAVERIANA.
- Gómez, F. “La intervención sistémica. Un nuevo paradigma filosófico y pedagógico” En Ballester, L. Y Colom, A. (eds). 2012. Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioculturales. España: Editorial Octaedro.
- Herrscher, E. 2008. Pensamiento sistémico. Argentina: Granica.
- Maxwell, J. 2010. El poder de las relaciones. Estados, Unidos: Grupo Nelson Inc.
- Minuchin, S. y Fishman, H. 1985. Técnicas de Terapia de Familia. España: PAIDOS.
- Oconor, J. y McDermont, I. 1998. Introducción al pensamiento sistémico. España: Ediciones Urano.
- Vallejo, M. 2008. Constelaciones familiares. Colombia: Aguilar.

Autocuidado profesional en Orientación: Estrategias de afrontamiento para la prevención del síndrome de desgastarse por el trabajo

M. Sc. Alejandra Gamboa Jiménez

Dr. Manuel Arturo Fallas Vargas

Resumen. El autocuidado forma parte de una de las estrategias de afrontamiento al estrés laboral y al síndrome de desgastarse por el trabajo, debido a que estos factores se pueden presentar producto del ejercicio profesional que realizan las personas profesionales de ayuda, o que trabajan directamente con personas. Existen diversas técnicas que permiten el desarrollo integral de la persona y que pueden incluir el movimiento, la relajación y la meditación, además de aspectos más cognitivos que permiten el entendimiento racional de lo que acontece a las personas cuando se agotan por el trabajo.

Palabras claves. Autocuidado profesional, disciplina de la orientación, prevención síndrome del *burnout*, síndrome de desgastarse por el trabajo, estrés laboral.

“Las condiciones psíquicas o físicas del trabajo pueden ser tan nocivas que se vuelvan incompatibles con el deseo o las ganas de trabajar”.

(Fernández, F. A., 1997, p. 4).

Introducción

Las demandas profesionales propias de la profesión de la orientación pueden producir desgaste por el trabajo, en diferentes niveles y desde diferentes interpretaciones según la individualidad de cada profesional. Los fundamentos de las investigaciones alrededor del síndrome de desgastarse por el trabajo, también conocido como *burnout*, tienen sus orígenes desde los años sesenta con sus precursores norteamericanos el psiquiatra Freudenberger y la psicóloga C. Maslach; sus estudios han trascendido a las esferas costarricenses e internacionales; pero en el caso nacional, con especial interés en el abordaje de afrontamiento del estrés, planteando un taller de autocuidado profesional que permita que la población profesional de la orientación prevenga su posible aparición.

Se plantea en este taller, los fundamentos teóricos básicos del síndrome de desgastarse por el trabajo y los aspectos metodológicos que deben caracterizar a una propuesta de esta envergadura, donde las personas meta son profesionales de ayuda y sus facilitadores (as) también, es entonces una estrategia desafiante donde se intercalan elementos teóricos, metodológicos y

epistemológicos que permiten a un grupo de personas unirse para prevenir y mejorar su vida cotidiana en los ámbitos personal y laboral.

Esta experiencia, llamada también encuentro-taller, debido a que en cada taller que se ha impartido resulta en un encuentro de experiencias que permiten el intercambio sinérgico de un grupo unido con fines comunes laborales y con la esencia misma de la humanidad que nos distingue, tiene como objetivo primordial sensibilizar a la población meta acerca de la necesidad del autocuidado profesional como prevención del síndrome de desgastarse por el trabajo.

A su vez, este planteamiento pretende ser un insumo para que se sigan ofreciendo este tipo de estrategias tanto a nivel nacional como internacional y que cada persona que lo estudie o analice, recree y encuentre nuevas y mejores formas de crear espacios de reflexión y afrontamiento a las consecuencias de vivir en un mundo globalizado, en el que convivimos para ofrecer mejores servicios profesionales y especializados como los que realizamos el colectivo de profesionales de la orientación.

Fundamento conceptual

Las actuales demandas del ejercicio de la orientación, tienen implicaciones en la salud mental y física de quienes trabajan en los diferentes contextos laborales como profesionales de la orientación.

Existe un síndrome específico que se ha venido estudiando desde la época de los años sesenta y que se conoce como el síndrome del *burnout* también llamado síndrome de quemarse por el trabajo o síndrome de desgastarse por el trabajo; también se le conoce como malestar docente.

Para efectos de este taller se acuña la categoría del síndrome de desgastarse por el trabajo, como una de las acepciones que mayor similitud presenta con la disciplina de la orientación.

Este síndrome ha sido explorado principalmente por la psicología y su común denominador es el estrés laboral, organizacional e institucional, que caracteriza a las personas profesionales que laboran en relación constante y directa con otras personas y que pueden desencadenar en consecuencias negativas en los niveles biopsicosociales.

Los estudios que refieren al síndrome de desgastarse por el trabajo son principalmente de índole psicológico y psiquiátrico e indican que es un estado avanzado de desgaste profesional ó síndrome de cansancio emocional, Gil-Montes (2003, p. 183) asociado al estrés crónico laboral, Maslash, Schaufeli y Leiter (2001, párr.1).

En la diversa literatura encontrada acerca de la temática, se coincide en que Herbert Freudenberger en el año de 1975, es quien por primera vez acuña el término *burnout*, “término utilizado coloquialmente para referirse a los efectos del abuso crónico de drogas”, Maslash et al. (2001, p. 400.), en la actualidad otros autores lo llaman el Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Gil-Monte, 2006, p. 132), u otros calificativos como consumirse o apagarse por el trabajo. Contemporáneamente, los estudios de Freudenberger y Cristina Maslach en el año 1976, siguen vigentes y las escalas e instrumentos de medición del síndrome se siguen utilizando en los estudios científicos.

Los estudios realizados por Maslach (1976, 1981, 1982, 1996, 1997, 1998, 2001), han sido los de mayor aceptación, no solo en sus construcciones teóricas acerca del síndrome, sino por los instrumentos elaborados para su análisis, el impacto de sus construcciones se encuentran vigentes en la actualidad y siguen siendo reconocidos y utilizados por la comunidad científica (Moriani y Herruzo 2004, en Mena (2010, p. 7).

De la investigación original desarrollada por Freudenberguer y luego por Maslach, surgen dos líneas de investigación, el primero refiere a estudios de índole clínica Freudenberguer (1974, párr. 1), inspirado y especializado en su área del psicoanálisis, aplica su investigación al tema de agotamiento profesional, donde la vocación y el compromiso social son reemplazados por agotamiento, fatiga y malestares psicosomáticos. Por otro lado, con la psicóloga Maslach (1976), las investigaciones se tornan en el análisis psicosocial de la problemática, ella estudia las respuestas emocionales de profesionales que se desempeñaban en actividades de ayuda a personas, además encuentra, que dicho síndrome se incrementa en profesionales de salud y educación.

Desde el punto de vista clínico, las investigaciones reflejan que las personas manifiestan el síndrome como consecuencia del estrés laboral, mientras que en las investigaciones de tendencia psicosocial, las dimensiones del síndrome, conocidas como agotamiento, cinismo o despersonalización y baja realización personal, (Maslach, et al, 2001) no aparecen como respuesta a un estrés determinado, sino que emergen en un proceso, cuyo inicio no es fácilmente de percibir y se confunden fácilmente con manifestaciones habituales del estrés en diferentes contextos de la vida cotidiana.

Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) conceptualizan tres dimensiones del síndrome, y abren una teoría multidimensional del desgaste profesional, a saber: desgaste emocional, despersonalización, reducción de logro o falta de realización. A continuación se exponen tres de los principales hallazgos de estos autores:

El desgaste emocional, este es uno de los puntos centrales y recurrentes de la manifestación de los síntomas, el mismo se manifiesta principalmente como cansancio emocional, puede presentarse también como pérdida de atractivo, tedio y disgusto por el trabajo, además de la disminución de interés y satisfacción por este. Este desgaste se asocia a la sobrecarga laboral.

La despersonalización, que es además un aspecto recurrente y especializado en la temática, refiere a aquella distancia que se da entre las personas con quien se trabaja y el o la profesional, la lejanía contribuye a minimizar los demandas de los y las demás, no solo las laborales, sino también las familiares y un atencencia a disminuir los vínculos con las personas que se encuentran a su alrededor, es una estrategia que utiliza la persona para poner distancia o mantener un papel impersonal, para que las demandas laborales sean manejables.

La reducción del logro o falta de realización, se entiende como aquellos sentimientos que surgen de la baja autoestima construida a partir del bajo logro, el poco éxito en el logro de las tareas esperadas, se da una distancia entre lo esperado y el trabajo real que se realiza, es en otros término lo que se llama el contrato psicológico, referido por primera vez por Rousseau, 1995,

que en términos generales es aquel contrato laboral esperado, por aquel trabajo real en el que se desempeña la persona profesional. Es difícil tener una sensación de logro cuando se sufre de agotamiento, sobre todo se da por la falta de recursos personales, técnicos o especializados, profesionales, estructurales o simbólicos. La dimensión se encuentra asociada a ineficacia.

Rousseau, 1995 (en Maslash, Schaufeli y Leiter (2001), le llama al contrato psicológico, como aquella brecha o desajuste que pueda existir entre la persona y el trabajo y así como sea esta, mayor será la probabilidad de agotamiento, es decir, "Mismatches arise when the process of establishing a psychological contract leaves critical issues unresolved, or when the working relationship changes to something that worker finds unacceptable". [Los desajustes surgen cuando el proceso de establecer un contrato psicológico deja sin resolver cuestiones fundamentales, o cuando las relaciones de trabajo cambian algo que es inaceptable para los trabajadores] (Maslash, Schaufeli y Leiter 2001, p. 413).

La unión de los tres elementos expuestos por Maslash, Schaufeli y Leiter (2001) y que se explicaron con anterioridad, indican un nivel determinado en que se puedan presentar los síntomas, asimismo, tienen repercusiones en los diferentes contextos de vida, ya sea el familiar, las relaciones familiares y la amistad entre personas, entre otros.

Existen diversos aspectos relevantes para entender el síndrome y que no forman parte del taller debido a que la extensión de los estudios es amplia, sin embargo Maslash, Schaufeli y Leiter (2001), exponen claramente en sus hallazgos, diversas dimensiones que trastocan el síndrome y los dominios específicos en la dimensión organizacional que se manifiestan en las personas que trabajan.

Para efectos de taller es importante tomar en cuenta los postulados de González y Garrosa (2001, p. 2), quienes caracterizan algunos de los síntomas que se pueden dar como producto del síndrome y que en términos esquemáticos pueden aportar al entendimiento del síndrome (ver tabla 1).

Tabla 1
Síntomas descriptivos del burnout, según Moreno, González y Garrosa (2001)

| Emocionales | Cognitivos | Conductuales | Sociales |
|-----------------------------|---------------------------|----------------------------|------------------------|
| Depresión | Perdida significado | Evitación | Evitación de |
| Indefensión Desesperanza | Pérdida de valores | responsabilidades | contactos |
| Irritación | Desaparición de | Absentismo | Conflictos |
| Apatía | expectativas | Conductas inadaptables | interpersonales |
| Desilusión | Modificación de | Desorganización | Malhumor familiar |
| Pesimismo | autoconcepto | Sobreimplicación | Aislamiento |
| Hostilidad | Desorientación cognitiva | Evitación de decisiones | Formación de grupos |
| Falta de tolerancia | Pérdida de la creatividad | Aumento del uso de | críticos |
| Acusaciones a las personas. | Distracción | caféina, alcohol, tabaco y | Evitación profesional. |
| Supresión de sentimientos | Cinismo | drogas u otros excesos. | |
| | Criticismo generalizado | | |

Nota: Elaboración propia con base en información obtenida de Moreno, B. González y Garrosa (2001, pp. 60-61).

Asimismo, lo expuesto en la Tabla 1, relacionado con los síntomas descriptivos del *burnout*, según Moreno, González y Garrosa (2001), son insumo teórico que permite integrar el abordaje del encuentro-taller, de manera que se describen elementos teóricos dentro de la misma dinámica metodológica.

Finalmente, para Maslash, Schaufeli y Leiter, (2001), el síndrome del *burnout*, se manifiesta en cada persona de manera particular, no obstante ellos concluyen que el compromiso y las emociones se deterioran y la organización y sus procesos se ven afectados.

Metodología del taller

Principales características

La metodología del taller es participativa, fundamentada en un proceso continuo y dinámico de espacios para sentir, pensar y actuar, argumentada desde la premisa que caracteriza a la población meta a la cual va dirigido el taller, quiere decir, a una población de profesionales, en este caso profesionales de la orientación. Por lo tanto, es de esperar que gran parte de las construcciones teóricas y metodológicas sean de dominio de las personas que interactúan en el taller, o de alguna parte de ella, por tanto la participación enfatiza el diálogo de saberes, la interlocución y la realimentación, conforman las bases metodológicas del accionar de este tipo de encuentro-taller.

Si bien es cierto, el taller posee una base teórica sólida, basada en estudios teóricos y empíricos del síndrome de desgastarse por el trabajo, este aspecto teórico no es el que se retoma como fuerza movilizadora del taller, no obstante solo desde este fundamento teórico, sólido y contundente de las personas facilitadoras, se pueden desarrollar con efectividad las mediaciones profesionales que se desarrollan en el taller, lo anterior hace posible un mejor dominio de las dinámicas que se pueden dar en este tipo de encuentros, ya sea porque trascienden el aspecto personal más delicado del ser de quienes participan y porque se requiera de algún tipo de abordaje orientador.

La dimensión vivencial, presencial y de participación se fundamenta en la necesidad de encontrar en el espacio vital de trabajo, cualquiera que este fuera, ya sea un espacio áulico, un auditorio, un salón de arte, un espacio conferencial, como fue el caso de los tres talleres que se realizaron para la validación de esta experiencia de taller.

Recursos necesarios para su ejecución y tiempo

Concretamente, cualquiera que sea el espacio físico o estructural con el que se cuente, la persona facilitadora requiere armonizar elementos materiales con los que cuente este espacio, (por ejemplo mesas, pupitres, u otros elementos) dejando un lugar cómodo para el desarrollo del taller, preferiblemente, se invita a las personas participantes a que se presenten con ropa cómoda, para promover un mayor disfrute de las actividades.

Originalmente, dentro de la organización del taller que posee una duración de cuatro horas se establece un tiempo de 15 minutos para realizar un receso compartido, quiere decir que el espacio es de esparcimiento libre no programado, sin embargo todas las personas participan e interactúan, incluyendo las personas mediadoras, esto permite una fusión entre participantes que por lo general trabajan en lugares distintos y amplía el conocimiento mutuo.

La propuesta se ha realizado con apoyos tecnológicos, música, proyector, computadoras, grabadora y con materiales didácticos tradicionales como papelógrafos, marcadores y otros.

Procesos del taller

Las actividades se centran en una serie de técnicas que involucran el movimiento, la relajación y la meditación, intercaladas con intervenciones de carácter teórico que emergen de las participaciones que se realizan, su duración varía de acuerdo con planeamiento establecido para cada actividad y según sea su naturaleza..

Las intervenciones de carácter teórico, enfatizan tanto en aquellos que fueron abordados en el fundamento conceptual y que se relacionan con el síndrome de desgastarse por el trabajo, como en temas relacionados al entorno profesional, reacciones físicas, emocionales y psicológicas producidas por el estrés profesional y la autoestima profesional. “El objetivo es paliar el estrés innecesario tanto en el plano individual como organizacional” (Chavarría, M. y Escudero, A. 2010, p. 55).

Se considera que para evitar el síndrome de desgastarse por el trabajo es importante conocer sus manifestaciones (Phillips, 1984, en Gil-Monte y Peiró 1997, p. 97) pero además deben contemplar otros aspectos que destacan Gil-Monte y Peiró, en tres niveles:

- a) Considerar los procesos cognitivos de autoevaluación de los profesionales, y el desarrollo de estrategias cognitivo-conductuales que les permitan eliminar o mitigar la fuente de estrés, evitar la experiencia de estrés, o neutralizar las consecuencias negativas de esa experiencia.
- b) Potenciar la formación de las habilidades sociales y de apoyo social de los equipos profesionales.
- c) Eliminar o disminuir los estresores del entorno organizacional que dan lugar al desarrollo del síndrome. (1997, p. 97)

Las estrategias que se utilizan, se ubican dentro de las áreas de equilibrio profesional establecidas para el abordaje del encuentro-taller, a saber: emocional-psicológica, profesional, física y espiritual; ésta última fue incorporada como producto emergente que se dio a través de las diferentes aplicaciones, y refiere a la dimensión de trascendencia humana.

Para el desarrollo de este proceso se aborda especialmente el manejo de las emociones “(...) incluyendo las existenciales (ansiedad-miedo, culpabilidad y vergüenza), emociones provocadas por condiciones vitales desfavorables (alivio, esperanza, tristeza-depresión), emociones empáticas (gratitud y compasión) y por último las emociones provocadas por las condiciones vitales favorables (felicidad, orgullo y amor)”. (Lazarus, R. 2000, p. 223).

A continuación se presenta la *Figura 1*, que esquematiza el proceso que se desarrolla en el taller:



Figura 1. Proceso del Taller Autocuidado en profesionales de ayuda. Estrategias de afrontamiento para la prevención del síndrome de desgastarse por el trabajo.

En la *Figura 1*, se pueden destacar diferentes tipos de estrategias que forman el proceso del taller y que intentan el abordaje integral que indican autores como Gil-Monte y Peiró (1997, p. 120) en cuanto a estrategias de intervención a saber, individuales, interpersonales y grupales y las de tipo organizacional que en este taller se abordan más distantes. Se destaca en la figura la circularidad del taller y la necesidad de incorporar los sentimientos, pensamientos y la acción o transformación de lo que se va viviendo en el proceso.

Agenda de trabajo validada

Objetivo general

Sensibilizar a la población meta acerca de la necesidad del autocuidado profesional como prevención del síndrome de desgastarse por el trabajo.

Objetivos específicos

1. Analizar información básica del síndrome de desgastarse por el trabajo.
2. Desarrollar una serie de estrategias de prevención del síndrome de desgastarse por el trabajo.
3. Reflexionar acerca del propio ejercicio profesional y sus implicaciones personales y profesionales.

A continuación se presenta la planificación realizada en el “Taller Autocuidado en profesionales de ayuda. Estrategias de afrontamiento para la prevención del síndrome de desgastarse por el trabajo”, realizado en Cañas, Guanacaste; San Carlos y Heredia (Ver tabla 2).

Tabla 2
Desglose de actividades según planificación del encuentro-taller validado

| Actividad | Tiempo |
|--|---------|
| 1. Bienvenida y presentación | 10” |
| 2. Introducción al tema. Bases teóricas relacionadas con el síndrome de desgastarse por el trabajo | 20” |
| 3. Técnica de Autocuidado con movimiento: “Mi cuerpo físico, mi ser interno” (Ver Apéndice A) | 15” |
| 4. Técnica de Autocuidado con movimiento: “Bailando, sin danzar para los demás” (Ver Apéndice B) | 15” |
| 5. Técnica Autocuidado con relajación: “Relajación progresiva del cuerpo” (Ver Apéndice C) | 10” |
| 6. Tiempo café | 25” |
| 7. Técnica Autocuidado Curación con Palabras (Ver Apéndice D) | 25” |
| 8. Técnica Autocuidado con Respiración-Meditación. La quietud, el silencio y la calidez”. (Ver Apéndice E) | 25” |
| 9. Cuento: “Mi historia profesional” (Ver Apéndice F) | 20” |
| 9.1 Puesta en común | 10” |
| 10. Plan personal de Autocuidado: “Áreas de equilibrio profesional” (Ver Apéndice G) | 35” |
| 11. Plenaria | 25” |
| 12. Evaluación | 5” |
| Tiempo total | 4 horas |

Nota: Elaboración a partir del plan de trabajo del Taller Autocuidado en profesionales de ayuda. Estrategias de afrontamiento para la prevención del síndrome de desgastarse por el trabajo.

Validación del taller

Es importante rescatar que este taller fue presentado en Cañas, Guanacaste a un grupo de docentes y profesionales de la Orientación y Psicología, por invitación del Departamento de Orientación y Psicología de la Universidad Nacional en el año 2010, luego se realizaron mejoras al mismo taller en la zona de San Carlos, a profesionales de la Orientación, Psicología, Trabajo Social, Docentes y otros. Además a principios del año 2014 se impartió un taller más en Heredia a profesionales de las áreas de Orientación, Psicología, Salud, Trabajo Social, Educación y otros.

En relación a las tres experiencias indicadas, el taller se ha validado y se ha mejorado con cada ejecución, sobre la base de las evaluaciones que se realizaron a las personas participantes. Dicha evaluación cuenta con elementos que se relacionan con la ejecución, mediación, contenido, duración de las técnicas, manejo de imprevistos, cohesión de grupo y coordinación del taller.

Agenda de trabajo para el desarrollo del taller en la contextualización del Congreso

Es importante rescatar que se esperan algunos productos específicos de la puesta en marcha del encuentro-taller dentro del congreso, a saber:

- a) Sensibilizar a la población meta en la necesidad del autocuidado profesional en el ejercicio de la profesión.
- b) Que la población meta reconozca los principales elementos teóricos referenciales relacionados con el síndrome de desgastarse en el trabajo.
- c) Que la población meta aplique en el ámbito personal y profesional algunas de las acciones en la prevención del síndrome de desgastarse en el trabajo

Para lograr lo anterior se tiene previsto un tiempo total de 2 horas, con lo cual solo se podrá enfatizar en algunos elementos del taller original. Lo anterior por la contextualización a las necesidades y posibilidades que ofrece el Congreso (ver tabla 3). Se ha previsto una adaptación de las actividades tanto en tiempo como en ejecución para cumplir con los propósitos formulados y las expectativas de las personas mediadoras.



Tabla 3
Desglose de actividades para la realización de actividades en el Congreso

| Actividad | Tiempo | Responsable |
|---|----------------|---------------------|
| Encuadre | 5" | Mediador 1 |
| Introducción al tema. Bases teóricas | 15" | Mediadora 2 |
| Técnica Autocuidado con movimiento: "Mi cuerpo físico, mi ser interno" (<i>Ver Apéndice A</i>). | 10" | Mediadora 2 |
| Técnica Autocuidado con relajación: "Relajación progresiva del cuerpo" (<i>Ver Apéndice C</i>). | 15" | Mediadora 2 |
| Técnica Autocuidado Curación con Palabras (<i>Ver Apéndice D</i>) | 15" | Mediador 1 |
| Técnica Autocuidado con Respiración-Meditación. La quietud, el silencio y la calidez?. (<i>Ver Apéndice E</i>) | 20" | Mediadora 2 |
| Plan personal de Autocuidado: "Áreas de equilibrio profesional" (<i>Ver Apéndice G</i>) | 20" | Mediador 1 |
| Plenaria | 15" | Mediador 1 |
| Evaluación | 5" | Ambos mediadores |
| Tiempo total | 2 horas | |

Nota: Elaboración a partir del plan de trabajo del Taller Autocuidado en profesionales de ayuda. Estrategias de afrontamiento para la prevención del síndrome de desgastarse por el trabajo. Se ha utilizado el genérico mediador, o mediadora para efectos del Congreso.

Resultados de la experiencia en un contexto definido

Como se indica en la metodología, el taller ha venido evolucionando de acuerdo con la validez de aplicación que se le ha dado en el desarrollo de tres contextos (rurales y urbanos).

Los principales resultados han sido:

- Sensibilización de las personas que participan en el tema del autocuidado y la constancia de seguir en procesos de continuo crecimiento personal, familiar y profesional.
- La dinámica propia de las actividades permiten la atención plena de quienes participan por tanto se integran elementos de movimiento, relajación y meditación; intercalados por insumos teóricos.
- Las personas participantes logran elaborar de un plan a corto plazo dentro de las áreas de equilibrio emocional, lo inician en el taller y se les ofrecen elementos para ampliarlo.
- Las personas participantes manifiestan un aprendizaje teórico-vivencial sobre el síndrome de desgastarse por el trabajo.

- Se han tenido evaluaciones satisfactorias en los tres talleres realizadas, donde el total de participantes consideran que deben ampliarse las sesiones de taller, asimismo, acotan que es necesario tener sesiones de esta naturaleza en los contextos laborales, por lo menos una vez cada mes.
- Un resultado no previsto es el de trabajar la temática con las poblaciones metas que atienden las personas que han participado, principalmente refieren la necesidad de trabajar el taller con personal docente, direcciones, niñez, adolescencia, niñez con enfermedades terminales, entre otras.

Conclusiones

La población profesional de la orientación es un colectivo potencial de presentar el síndrome de desgastarse por el trabajo, lo anterior sobre la base de la premisa teórica que indica que las profesiones de ayuda son las propensas al síndrome.

Las causas asociadas al síndrome tienen relación con aquellas/os profesionales que deben constantemente abordar procesos sostenidos y continuos en el tiempo de situaciones de índole de constante atención relacionadas con necesidades riesgo personal y social, es decir orientados/as con algún grado de vulnerabilidad, que requieren apoyo especializado en orientación.

El autocuidado es una forma de afrontamiento cotidiano a las diversas demandas del trabajo profesional y de las necesidades personales que presentan las personas profesionales de la orientación.

El autoanálisis y el trabajo colectivo con grupos de profesionales que comparten escenarios laborales semejantes, contribuyen a mejorar la calidad de vida en la salud física y mental. Asimismo, permite conformar estrategias propias para manejar las situaciones apremiantes o estresantes en el cotidiano laboral, asimismo, la construcción de redes de apoyo en el ámbito laboral y personal, permiten prevenir los efectos del síndrome de quemarse por el trabajo.

Existen medios tecnológicos y apoyos profesionales especializados que pueden contribuir al seguimiento del autocuidado, entre ellos se encuentran profesionales de la medicina, orientación, psicología, psiquiatría, nutrición, terapias alternativas, entre otros.

Recomendaciones

Es necesario implementar el autocuidado como forma de afrontamiento en la vida cotidiana, quiere decir de forma preventiva, y no como forma paliativa.

Fortalecer la capacidad de autoanálisis de la persona entorno al síndrome que le permita desarrollar estrategias personales para la prevención de situaciones apremiantes o estresantes en el ámbito laboral. Así como, la construcción de redes de apoyo en el ámbito personal y laboral.

Se recomienda estudiar los resultados próximos del planteamiento que se encuentra realizando la Universidad Nacional, por medio de un seminario de investigación, relacionada con el tema y la población profesional de la orientación, con una cobertura rural y urbana, que permitirá seguir conociendo con rigor científico, los hallazgos empíricos de la situación actual de una muestra específica relacionada al síndrome de quemarse por el trabajo en Costa Rica y la orientación.

Se recomienda para futuras implementaciones tomar en consideración el espacio físico adaptado para el tipo de actividad, así como prestar atención cuando se cuenta dentro del grupo meta personas que requieren adaptaciones especiales producto de alguna discapacidad.

Se recomienda incorporar en las instituciones u organizaciones donde se desarrolla el trabajo, realizar una serie de talleres que involucren estrategias de afrontamiento que incluyan el carácter individual, el grupal y el organizacional (Gil-Monte y Peiró, 1997); con lo cual las personas mediadoras pueden trabajar integralmente el abordaje preventivo del síndrome de desgastarse por el trabajo e incorporar estrategias que involucren algunos dominios del ambiente laboral (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001) y que requieren de una población meta inmersa en una organización.

Referencias

- Chavarría, M. y Escudero, A. (2010). *Factor emocional. Guía para manejar el estrés*. Valencia: Brief ediciones.
- Fernández, F. A. (1997). *Psicopatología del trabajo*. Barcelona: Edika Med.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Gil-Monte, P. R. (2003). Burnout síndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19, 181-197.
- Gil-Monte, P. R. y Peiro, J. Ma. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Gil-Monte P. R. (2006). *El Síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid: Pirámide.
- Lazarus, R. (2000). Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Maslach, C. (1976). Burned- out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs. N. J. Prentice Hall
- Maslach C. (1998). *A multidimensional theory of burnout*. In *Theories of Organizational stress*. ed. CL Cooper, pp. 68-85. Oxford, UK: Oxford Univ. Press

- Maslach C, Goldberg J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Appl. Prev. Psychol.* 7, 63-74
- Maslach C, Jackson SE, Leiter MP. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consult. Psychol. Press. 3rd ed.
- Maslach C, Leiter MP. (1997). *The Truth About Burnout*. San Francisco: Jossey-Bass
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2 (99), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. y Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review. Psychology*. 52, 397-422.
- Moreno, B. González, J.L. y Garrosa E. (2001) En: Buendía J. y Ramos F. (Eds). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide.

Apéndice A

Técnica de Autocuidado con movimiento: Mi cuerpo físico, mi ser interno.

Objetivo:

Analizar las zonas de nuestro cuerpo en el que sentimos el estrés o el agotamiento por el trabajo.

Orientaciones metodológicas:

La técnica consiste en construir un ambiente distendido en el que las personas participantes muevan su cuerpo según las instrucciones que ofrece quien figura como mediadora.

Se realiza un círculo donde se encuentran todas las personas participantes y se ofrecen las siguientes instrucciones:

Ahora nos vamos a esparcir por todo el salón y van a ir realizando las indicaciones que les voy a ir diciendo.

Concentrémonos en nuestro proceso individual, más que en lo que se encuentran realizando los demás.

Vamos a dar un ejemplo:

Cuando la persona facilitadora dice: “Cuando inicio mi trabajo el lunes me siento”..... y en este momento me digo a mí misma en voz baja el sentimiento que me surge de la oración incompleta. Y lo siento en....., en este momento toco con mis manos el lugar del cuerpo donde creo sentir el sentimiento mencionado.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
San José, Costa Rica

Iniciamos....

1. Cuando inicio mi trabajo el lunes me siento ..., y lo siento en ...
2. Cuando atiendo a esa persona (visualizar una persona en específico que en el plano laboral acostumbro atender) me siento..., y lo siento ...
3. Cuando faltan unos minutos para salir del trabajo me siento ..., y lo siento ...
4. Cuando llegan las 12 del día me siento ..., y lo siento en ...
5. Alguna vez deseo incapacitarme porque me siento ..., y lo siento en ...
6. ¿He negado lo que realmente siento? y me siento ... y lo siento en ...
7. Podría ser mejor profesional si tuviera ... y me siento, y lo siento en ...
8. Mi jefe me trata como si yo fuera ..., y me siento, y lo siento en ...
9. Me comunico con mis compañeras y compañeros de forma...., y me siento ..., y lo siento en ...
10. Se que puedo mejorar en ..., y me siento, y lo siento en ...
11. De mi trabajo pienso que ..., y me siento ..., y lo siento en ...

A tener en cuenta:

Si surge alguna frase producto de la dinámica natural y específica del grupo favor utilizarla.

Apéndice B

Técnica de Autocuidado con movimiento: Bailando, sin danzar para los/as demás.

Objetivo:

Establecer contacto con el contexto de una forma libre sin juicios de valor.

Orientaciones metodológicas:

Esta es una actividad en apariencia simple, y es parte del entrenamiento para manejar los propios juicios hacia sí mismo (a) y hacia los demás.

Es un ejercicio de libertad y expresión.

Inicialmente, la persona mediadora explica algunas de las danzas interpersonales que se dan comúnmente en los contextos laborales, inicia generando algunas ideas, tales como:

Existen en las organizaciones diferentes tipos de grupos o de relaciones, por ejemplo:

- Grupos fuertes, definidos o impenetrables.
- Grupos de preferencia de las jefaturas, también llamadas “argollas”.
- Las personas aisladas.
- Las sociales.

¿Cuáles otras creen ustedes que se dan en sus contextos laborales? Y da la palabra al grupo.

Posterior a esa reflexión se escuchará una música alegre y que genere movimiento, se sugiere que sea conocida popularmente para que las personas puedan moverse con ella y a su vez la puedan cantar.

La instrucción para este paso será:

Ahora nos vamos a conectar con la canción, la bailaremos como queramos y en libertad, la cantaremos si podemos y conectaremos con la siguiente pregunta:

- ¿Cuáles danzas estoy danzando en mi lugar de trabajo?
- ¿Estoy danzando para mí?
- ¿Estoy danzando para alguien más?
- ¿Cómo me siento con esto?

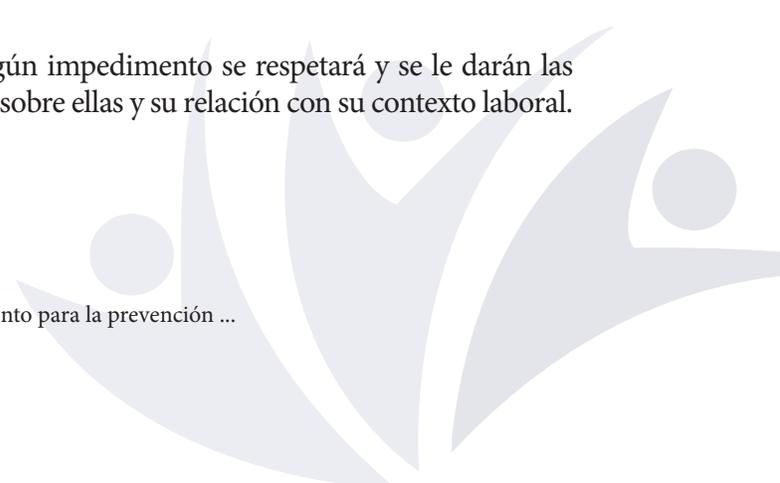
Al final se realiza una plenaria donde se analicen de nuevo las preguntas generadoras y la participación libre de las personas participantes.

A tener en cuenta:

Si alguna persona no quiere bailar, o tiene algún impedimento se respetará y se le darán las preguntas generadoras por si quiere ir reflexionando sobre ellas y su relación con su contexto laboral.

Recursos:

Grabadora, o computadora con parlantes.



Apéndice C

Técnica Autocuidado con relajación: Relajación progresiva del cuerpo.

Objetivo:

Promover un espacio de relajación físico y mental de reconexión interior.

Orientaciones metodológicas:

Inicialmente, la persona mediadora introduce la técnica mediante un encuadre teórico relacionado con la ansiedad, la fatiga física y mental. Enfatizando en la necesidad de poseer espacios de bienestar, calma y quietud física y mental.

Se prosigue con las instrucciones básicas de una postura adecuada y nos quedamos en estas posturas, según lo permita el lugar, la ropa que utilizan las personas participantes.

Invitamos a adoptar esa postura cómoda, sin tensiones e invitamos a cerrar los ojos a quienes les resulte cómodo, sin embargo aquellas personas que no se sientan cómodas con esto, lo pueden realizar con los ojos abiertos.

- Iniciamos la técnica con las siguientes líneas generadoras de distensión:
- Fijamos nuestra atención en nuestro cuerpo.
- Respiramos libremente.
- Respiramos concentrados en la inhalación, retención y exhalación.

Liberamos y distendemos cada parte de nuestro cuerpo, iniciando desde el cabello hasta la punta de los pies; para lo cual la persona facilitadora va enunciando cada parte del cuerpo que se va distendiendo.

Para finalizar la relajación se realizan tres respiraciones profundas y estiramiento generalizado del cuerpo.

A tener en cuenta:

Ningún movimiento o estiramiento debe ser forzado, debe por el contrario ser cómodo, ligero sin tensión.

Si alguna persona participante no desea realizar el ejercicio o presenta alguna necesidad especial para realizarla se tendrá el principio de libertad y respeto, se sugiere en los casos que no

pueden realizar el ejercicio por situaciones de impedimento físico, que se adecúe la técnica según corresponda la necesidad.

Recursos:

Mats o colchonetas.

Apéndice D

Técnica Autocuidado Curación con Palabras

Objetivo:

Concienciar a la población meta en relación a las palabras que utilizamos para referirse hacia sí misma y hacia las demás personas en el contexto laboral.

Orientaciones metodológicas:

Esta técnica inicia con la exposición de una serie de palabras que se expondrán en el salón donde se realiza el encuentro-taller.

Previamente con apoyo de otro u otra mediadora se irán colocando las palabras por el lado que no se vean, para que así las personas participantes puedan tomar libremente la cantidad que deseen de papeles.

La consigna será:

Tomen los papeles que deseen y por favor traten de no ver lo que dicen por un momento, hasta que se les ofrezca la indicación. Esta escogencia aleatoria permitirá que la escogencia tenga tanto palabras de connotación positiva, como otras que sugieren retos para el trabajo personal.

Les indicamos hacer un círculo para iniciar el trabajo de encuentro de sentimientos con las palabras que escogimos.

Para entonces el o la mediadora hará las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Qué me hacen sentir esas palabras?
- ¿Qué me dicen éstas palabras?
- ¿Me identifico con ellas o no?
- ¿Quiero deshacerme de algunas de ellas?
- ¿Quiero apropiarme de alguna de ellas?

Una vez que hacemos este filtro, nos quedaremos con las palabras que nos sugieren bienestar y las mostramos al gran grupo e iniciamos un posible intercambio de palabras que pensemos podamos ofrecerles a las demás personas participantes.

Finalmente, se concluye con la importancia que poseen las palabras o la comunicación verbal asertiva dentro de las organizaciones y hacia sí mismo en la vida cotidiana.

A tener en cuenta:

La persona que realiza el taller tiene que tener más número de palabras que sugieran bienestar laboral.

Recursos:

Hojas con las palabras.

Apéndice E

Técnica Autocuidado con Respiración-Meditación

La quietud, el silencio y la calidez.

Objetivo:

Ofrecer un espacio de conexión interior que sirva de recurso para la vida cotidiana.

Orientaciones metodológicas:

Se prepara al grupo para realizar una meditación guiada por la persona facilitadora quien ofrecerá algunas indicaciones meditacionales sobre la base de las instrucciones ofrecidas por Tenzin Walgyal Rinpoche¹ para este tipo de meditación.

Se adaptará la meditación para efectos del tiempo planificado que se tiene para este tipo de actividad, aclarando el origen y el precursor de la misma.

A tener en cuenta:

Se recomienda realizar el ejercicio directamente del vídeo ofrecido por Wangyal Rinpoche, T. (2014), con el fin de tener la instrucción directa y pura del autor.

En otro caso, se recomienda a quien sea la persona mediadora que escuche y realice toda la meditación que se refiere en la nota al pie de página y de ser posible cuente con la recomendación del maestro para poder guiar este tipo de meditación. Asimismo, se recomienda la lectura de las siguientes referencias.

¹ Una de las autoras del taller ha recibido instrucciones con el Maestro Bon Budista Tenzin Walgyal Rinpoché durante su visita a Costa Rica en el año 2011, asimismo se puede encontrar la explicación en la siguiente referencia Wangyal Rinpoche, T. (2014) *The Three Pills* [vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-tjuTXbYZo8>

- Wangyal Rinpoche, T. (2004). *Sanación con forma, energía y luz. Los cinco elementos en el chamanismo tibetano, el tantra y el dzogchen*. D.F. México: Pax.
- Wangyal Rinpoche, T. (2008). *Sanar con sonidos. La práctica tibetana de las sílabas guerreras*. D.F. México: Pax.
- Wangyal Rinpoche, T. (2011). *El despertar del cuerpo sagrado. Yogas tibetanos de la respiración y del movimiento*. D.F. Madrid: Gaia.

Recursos:

En caso que se requiera, proyector, internet y computadora.

Apéndice F

Cuento: Mi historia profesional

Objetivo:

Identificar algunos aspectos de la historia profesional que permitan vincular detonantes del estrés.

Orientaciones metodológicas:

Esta técnica consiste en la elaboración de una línea de la vida profesional donde se anoten aspectos relacionados con:

- Lugares donde he trabajado.
- Identificación de aquellos lugares donde mayor satisfacción me dio laborar.
- Identificación de lugares donde menos satisfacción tuve para trabajar.
- Fechas, años o época en la que *más* estrés presenté.
- Fechas, años o época en la que *menos* estrés presenté.

Lo anterior se hace con lápices de color o marcadores que permitan diferenciar las diferentes áreas de análisis.

Para finalizar se realiza una puesta en común por medio de un cuento de mi propia historia profesional.

A tener en cuenta:

Si se tuviera la oportunidad de contar con los recursos tecnológicos e internet se sugiere utilizar la herramienta de la web 2.0 Timetoas (o similar) para la realización de una línea del tiempo donde quede reflejada la historia de vida de cada participante relacionada con el objetivo propuesto con

esta técnica. La utilización de este recurso en línea permite la visualización de la línea de vida desde diferentes perspectivas, de manera gráfica donde aparecen cronológicamente todos los puntos para su análisis, o de forma textual donde se pueden incluir imágenes que faciliten el proceso.

Recursos:

Papeles prediseñados con la línea, lápices de color.

Apéndice G

Plan personal de Autocuidado: “Áreas de equilibrio profesional”

Objetivo:

Realizar un plan personal de autocuidado en las áreas de equilibrio profesional que permita la formulación de metas a corto, mediano y largo plazo.

Orientaciones metodológicas:

Cada participante tendrá una hoja con espacios para rellenar el plan personal y profesional que se tenga en las áreas física, emocional-psicológica, profesional y espiritual.

La indicación consiste en que tendrán un espacio para considerar y escribir aquellas acciones que se quieran implementar en el corto, mediano y largo plazo relacionadas con esas categorías de áreas.

Según el tiempo disponible, se puede realizar una puesta en común que permita la interacción de los sentimientos que les genera el plan.

A tener en cuenta:

La puesta en común no tiene que significar la referencia a las metas concretas que se han descrito, debido a que esto se considera un aspecto más personal y privado.

Recursos:

Hojas prediseñadas con las áreas.



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

PONENTES

A

M.Sc. Adriana Rodríguez Herrera

Desde el año 2009 se ha desempeñado como orientadora en la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica. Entre los años 2007 y 2012 laboró como Docente en la Escuela de Orientación y Educación Especial, de la misma universidad. Anterior a su experiencia universitaria fue orientadora, entre los años 2004 y 2012 en el sistema educativo público y privado de educación secundaria.

Licda. Adriana Romero Hernández

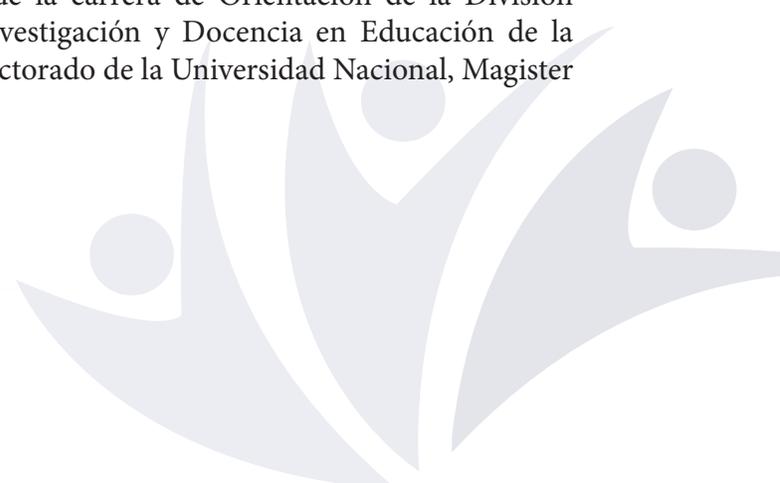
Académica de la carrera de Orientación de la División de Educación para el Trabajo, del Centro de Investigación y Docencia en Educación Universidad Nacional, Costa Rica. Licenciada en Orientación de la Universidad Nacional y Bachiller en Sociología de la Universidad Nacional. Posee experiencia en el trabajo en Equipos Interdisciplinarios del Ministerio de Educación Pública por más de 10 años. Posee conocimientos adicionales en el tema de Sentir, pensar y enfrentar la violencia intrafamiliar, trabajó en equipo para Equipos Interdisciplinarios y en Orientación básica en la sexualidad aplicada al trabajo en comunidades educativas.

M.Sc. Alberto Puertas

Tiene una Maestría Académica en Consejería y Orientación. Es asesor educativo y vocacional en el Centro de Asesoría de la Universidad Brigham Young. Utah, USA. Enseña en cursos estrategias vocacionales, exploración vocacional y aprendizaje efectivo; es tutor de estudiantes en riesgo y contribuye en la Universidad promoviendo objetivos y temas de desarrollo vocacional. Actualmente se desempeña en la National Career Development Association como director para América Latina. Actualmente, se desempeña como miembro del Consejo de Administración de Eagle Condor Humanitarian y la Fundación de Niños, Liahona, organizaciones cuyos esfuerzos benefician a personas menos favorecidos en los países en desarrollo.

M.Sc. Alejandra Gamboa Jiménez

Académica, investigadora y extensionista de la carrera de Orientación de la División de Educación para el Trabajo, del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional, candidata a doctora del Doctorado de la Universidad Nacional, Magister en Psicopedagogía y orientadora educativa.





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Licda. Alejandra Quesada Soto

Trabaja como orientadora en la Escuela Barrio Las Palmas. Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación en Orientación de la Universidad de Costa Rica.

Dr. Alejandro Villalobos Claveria

Investigador principal. Profesor Asociado del Depto. Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Universidad de Concepción Chile. Profesor de Filosofía, Consejero Educacional y Vocacional, Magíster en Educación y Doctor en Educación.

M.Sc. Alfonso Alberto Barreto

Posee un grado de Ingeniería Industrial en la Universidad Rafael Bellosó Chacín (Venezuela), una Maestría en Orientación Laboral en La Universidad del Zulia (Venezuela). Actualmente candidato a Doctor en Ciencia Política, trabajando en una disertación que versa sobre el liderazgo y la conciencia política dentro de un cambio de interpretación y construcción de la sociedad desde diversas perspectivas de la Orientación (Universidad del Zulia). Los principales intereses de investigación son: formación de líderes, participación ciudadana, desarrollo organizacional desde la orientación laboral, y supervisión. Investigador reconocido por el Programa de Estímulo a la Investigación y la Innovación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Venezuela.

Mag. Amilkar A. Brunal

Tiene título de pregrado en Psicología de la Fundación Universitaria “Konrad Lorenz” de Bogotá con énfasis en Psicología Organizacional y trabajo de grado en el área de “Neuropsicología del Lenguaje Oral y Escrito”. Desarrolló su práctica profesional de tiempo completo en “Visión mundial”, Colombia sede Bogotá, implementando investigación evaluativa de diez proyectos comunitarios de dicha entidad. Tiene Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital “Francisco José de caldas” de Bogotá con la Investigación “Escenarios de la orientación escolar en la Sociedad del Riesgo” y obtuvo el grado de Especialista en Orientación Educativa y desarrollo humano” de la Universidad El Bosque de Bogotá Se desempeña como Orientador Escolar adscrito a la Secretaría de Educación de Bogotá y labora en la comisión de servicios para la Secretaría de Educación de Bogotá en los equipos de calidad, Dirección de Educación Media y Superior en el área de Orientación y Asesoría Escolar, diseñando e implementando el programa de Orientación Vocacional /Profesional Modelo Ético /Existencial desde la perspectiva de Proyecto de vida”.

Mag. Ana Victoria Garita Pulido

Tiene una maestría en Orientación de la Universidad de Costa Rica. Bachiller y Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad Católica de Costa

Rica. Ha laborado como orientadora en centros de educación secundaria. Ha fungido como docente de la carrera de Orientación de la Universidad Católica, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional. Ha sido miembro del Tribunal de Honor del Colegio de Profesionales en Orientación.

Licda. Angie Barboza Arias

Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica.

Licda. Annia Quesada Muñoz

Actualmente es administradora Centro Universitario, Sede Sarapiquí, de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Es licenciada en Ciencias de la Comunicación énfasis en Publicidad, Universidad de Costa Rica y un posgrado en Administración de Negocios con énfasis en Mercadeo, de la Universidad Interamericana de Costa Rica. Ha sido asesora en comunicación, mercadeo y desarrollo organizacional, individualmente o como desarrolladora para Promos Latinoamérica. Colaboradora del Centro de Orientación Vocacional y Apoyo Educativo (COVAE) en la realización del Periódico En la Cima, talleres y diversas propuestas educativas y de soporte en la gestión administrativo estratégica.

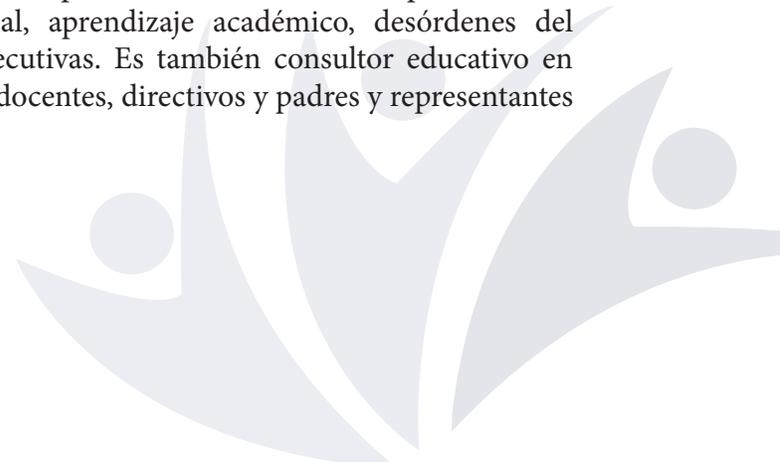
C

Mag. Carina Santiviago Ansuberro

Es Licenciada en Psicología en la Universidad de la República y tiene una maestría en Psicología y Educación de la Universidad de la República. Se ha desempeñado como coordinadora del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República; docente Gr4 y profesora Agregada Efectiva de Respaldo al Aprendizaje del Pro Rectorado de Enseñanza, Universidad de la República y fue coordinadora del Servicio de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Dr. Carlos Turriago

Profesional en práctica privada en Amherst, Massachusetts. El tiene licencia de psicólogo, psicólogo escolar, y orientador. Ha estado vinculado a la educación pública en su rol de psicólogo escolar y orientador en los últimos 25 años de su vida profesional. Las áreas de especialización incluyen: orientación escolar, educación especial, aprendizaje académico, desórdenes del aprendizaje académico, atención, y funciones ejecutivas. Es también consultor educativo en educación especial y orientación con estudiantes, docentes, directivos y padres y representantes en los distritos escolares del área de Amherst.





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Licda. Carolina Cervantes Vargas

Bachiller y Licenciada en Orientación de la Universidad de Costa Rica, además graduada en Bachillerato en Ciencias de la Comunicación Colectiva, con énfasis en Relaciones Públicas de la Universidad Latina de Costa Rica. Labora como orientadora en el Equipo Interdisciplinario del Colegio Costa Rica Christian School desde el año 2008, específicamente con población adolescente. Colaboradora en acciones de proyección con poblaciones en riesgo psicosocial. Capacitadora en el ámbito privado en instituciones bancarias. Miembro del Colegio de Profesionales en Orientación.

M.Sc. Cecilia Villarreal Montoya

Tiene Maestría en Terapia Familiar Sistémica, Maestría en Estudios de la Mujer y Licenciatura y bachillerato en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación. Profesora catedrática pensionada de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Orientadora y terapeuta de familia en el Instituto en Ciencias Humanas. Asesora del proyecto Orientando Familias de la División de Educación para el Trabajo del Centro de Investigación y Docencia en Educación Universidad Nacional, en la Universidad Nacional. Miembra de la subcomisión de la Maestría en Educación con énfasis en Orientación Laboral y Orientación Familiar en la Universidad de Costa Rica. Ha escrito varios artículos en el campo de la Orientación Familiar y de los libros: Mujeres en la Mediana Edad. 2006. Editorial Fundación UNA, y La Salud Mental y el Educador Costarricense. 1984. Editorial Papiro. Compiladora de la obra La orientación familiar: Hacia una nueva perspectiva de vida en familia. 1997. Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.

M.Ed. Cindy Artavia Aguilar

Es graduada de bachillerato y licenciatura en Orientación y de Maestría en Pedagogía con énfasis en Diversidad de los procesos educativos de la Universidad Nacional. Académica, extensionista e investigadora de la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional. Coordinadora de la Comisión de Trabajos Finales de Graduación.

Ponente y capacitadora en diferentes simposios y talleres nacionales e internacionales sobre diversidad en sus diferentes manifestaciones. Tutora de trabajos finales de graduación.

Docente Universitaria en diversos cursos de Investigación, Orientación para la Diversidad, Necesidades Educativas Especiales, Orientación para Adolescentes, Planeamiento en Orientación. Fue orientadora del Ministerio de Educación Pública. Producción intelectual en autoría y coautoría de diversos artículos científicos publicados en la revista EDUCARE:



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

D

Dra. Dorelys Jiménez

Es profesora titular de la Universidad del Zulia (LUZ). Ha trabajado extensamente en el campo del Counseling/Orientación durante veinticinco años. Actualmente, presta servicios especializados en Orientación y hace docencia en temas del desarrollo del estudiante universitario en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de LUZ. Participa activamente en la línea de investigación en Pedagogía y Praxis de la Orientación, trabajando temas relacionados con la madures personal y vocacional del estudiante universitario. Sus actividades en libre ejercicio, se centran en el desarrollo de profesionales de la orientación mediante supervisión y formación continua. Como parte de su camino profesional, se ha dedicado a concebir y atender procesos de crecimiento personal desde la biodanza como modelo para el desarrollo humano integral.

E

Post. Dra. Emir Giménez

Doctorado en Educación, Panamá. Magíster en Orientación de la Conducta. CIPPSV. Venezuela. (1989) Lic. En Educación Mención Orientación. UC. (1980) Asistente al Secretario de la UC. (2004-2008) Prof. en pregrado y postgrado en la FaCE; UC. Investigadora. Postdoctora Universidad Experimental de Guayana (UNERG)(2009).Secretaría de Cultura del Estado Carabobo (2012-hasta la actualidad). Prof. Titular de la Universidad de Carabobo-Facultad de Ciencias de la Educación -Valencia, Edo. Venezuela. Grados académicos: Autora y coautora de textos.

F

Mag. Fabiana De León Nicaretta

Tiene una Maestría en Psicología y Educación de la Universidad de la República; un Diploma de Perfeccionamiento Profesional en Orientación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay y es Licenciada en Psicología en la Universidad de la República, Uruguay. Se jha desempeñado como docente Gr. 2; asistente en el Programa de Respaldo al Aprendizaje del Pro Rectorado de Enseñanza, Universidad de la República. Fue docente de la Pasantía de Compromiso Educativo-Tutorías entre iguales, de la Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Bach. Pamela Guevara Alfaro

Bachiller en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación Educativa y estudiante del grado de Licenciatura en Orientación de la Universidad de Costa Rica. Ha colaborado como asistente en el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Costa Rica desde el año 2010 y actualmente se desempeña como Técnica Administrativa



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

para apoyo del proceso de admisión conjunta a las universidades estatales. Ha participado como colaboradora en la Feria Vocacional y la Feria de Empleo que se llevan a cabo en la Universidad de Costa Rica.

M.Sc. Fernando Montejo Angel

Es psicólogo, especialista en gerencia de proyectos educativos institucionales y Mágister en Psicología. Director de la oficina de orientación estudiantil y egresados en la Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia.

Dra. Flor Isabel Jiménez Segura

Tiene estudios de doctorado y maestría en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona; posee Maestría en Gerontología, bachillerato y licenciatura en Orientación, títulos obtenidos en la Universidad de Costa Rica. Trabajó en la Escuela Nueva Laboratorio de la Universidad de Costa Rica. Desde 1991 labora en la Universidad de Costa Rica como profesora asociada e investigadora; trabaja desde 1994 como orientadora en la Universidad Estatal a Distancia.

G

Dr. George Davy Vera

Profesor titular de Departamento de Psicología-Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia (LUZ). Ha trabajado extensamente en el campo del Counseling/Orientación y la consulta durante más de 30 años. Se desempeña en la formación de Pregrado y de Maestría en Orientación y en el Doctorado en Ciencias Humanas de LUZ. Dirige dos líneas de investigación: Pedagogía y Praxis de la Orientación y otra sobre Teoría y Praxis de la Investigación Cualitativa. Sus actividades académicas, de investigación y de libre ejercicio se centran en el desarrollo personal, profesional y la salud mental desde un enfoque crítico-reflexivo y dialéctico-dialógico. También realiza actividades de consultoría en investigación y liderazgo de programas académicos y de servicios comunitarios, acreditación y certificación para profesionales e investigadores dedicados a la orientación y afines.

Dr. Gerardo Alfonso Steele Zúñiga

Es maestro normal de enseñanza primaria, con un postgraduado del Instituto de Formación Profesional del Magisterio (IFPM), licenciado en Orientación Educativa y en Pedagogía de la Comunicación, ambas en la Universidad Nacional. Magíster en Investigación y Tecnología Educativa, en la Pontificia Universidad Javeriana, en Bogotá Colombia y doctorado en Educación, Counseling, de la Universidad del Sur del Estado de Illinois, USA. Exdirector de la División de Educación para el Trabajo del CIDE de la Universidad Nacional de Costa Rica, ex profesor de la



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

carrera de Orientación de la UNA y del Doctorado en Mediación Pedagógica de la Universidad de La Salle. Trabajó en primaria, secundaria, universidad, formal y no formal y práctica privada en Costa Rica y en el extranjero. Fue vicepresidente de la Comisión de Resolución de Denuncias sobre Hostigamiento Sexual, de la Universidad Nacional, de la Comisión Técnica de Paniamor y del Tribunal de Honor del CPO de Costa Rica. Es miembro activo de American Counseling Association y del Colegio de Profesionales en Orientación. Actualmente se desempeña en la práctica privada.

Lic. German González Sandoval

Es bachiller y licenciado en Orientación, tiene una licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Nacional. Actualmente es el director de la División de Educación para el Trabajo del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional.

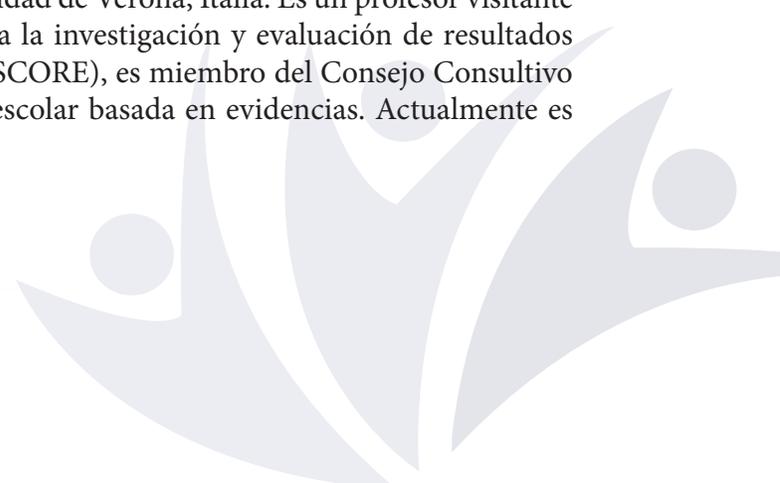
M.Sc. Guisella Isabel Villalobos Jauberth

Tiene bachillerato y licenciatura en Orientación de la Universidad Nacional y una Maestría en Psicopedagogía de la Universidad de la Salle. Se encuentra realizando el Doctorado en Educación con énfasis en mediación pedagógica, Universidad de la Salle. Ha trabajado como orientadora para el Ministerio de Educación Pública, en el Colegio Metodista, coordinadora del Departamento Psicoeducativo. Se desempeñó como académica Carrera de Orientación Universidad Nacional. En la Universidad Estatal a Distancia directora de trabajos finales de graduación en educación de I y II ciclos y orientadora, en la Dirección de asuntos estudiantiles, Programa de Orientación estudiantil y actualmente directora Carrera Orientación en la Universidad Católica.

I

Dr. Ian Martin

Profesor asistente de orientación en la Universidad de San Diego. Trabajó como orientador escolar en la escuela primaria y secundaria. El Dr. Martin ha publicado y presentado en temas tales como política en orientación escolar basada en la escuela, evaluación y desarrollo de programas de orientación. Recientemente, el Dr. Martin se ha involucrado más orientación escolar a nivel internacional y fue profesor visitante en la Universidad de Verona, Italia. Es un profesor visitante en el centro de Fredrickson Ronald R. dedicado a la investigación y evaluación de resultados de la orientación escolar basados en la escuela (CSCORE), es miembro del Consejo Consultivo de la Conferencia Nacional sobre la orientación escolar basada en evidencias. Actualmente es profesor asistente de la Universidad de San Diego.





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Licda. Iliana Cubillo Elizondo

Es bachiller y licenciada en Orientación de la Universidad Nacional. Trabaja en la Escuela Liceo María Auxiliadora, San José.

M.Sc. Irma Arguedas Negrini

Tiene Maestría en Orientación Escolar en la Universidad Estatal de Oklahoma, EEUU, en 1983. Trabaja en la Universidad de Costa Rica desde 1986. En su puesto docente en la Escuela de Orientación y Educación Especial, ha participado en las tres áreas del quehacer académico: docencia, investigación y acción social, así como en tareas docente-administrativas. En docencia, imparte cursos en la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación y en el posgrado en Gerontología. Los proyectos de acción social en que ha participado se relacionan con la activación de la resiliencia y el fortalecimiento de rasgos del sentido de vida. El principal tema de investigación que ha trabajado, en conjunto con varios colegas, es el de los factores que promueven la permanencia del estudiantado en la educación secundaria. En el periodo 2012-2016 le corresponde desempeñarse como directora de la Escuela de Orientación y Educación Especial.

J

M.Sc. Jacqueline González Espinoza

Es licenciada en Orientación y Administración Educativa por la Universidad Nacional de Costa Rica. Máster en Psicopedagogía de la Universidad Latina de Costa Rica. Representó a la Universidad Nacional de Costa Rica ante el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) en la Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior (CIAES) como orientadora en el periodo 2009-2011. Orientadora del Programa de Orientación y Atención Psicoeducativa de la Oficina de Asuntos Estudiantiles de la UNED, en el periodo 2011-2012. En la actualidad y desde el año 2011 es orientadora en el Programa Éxito Académico de la Universidad Nacional, en la atención de las Facultades de Ciencias de la Tierra y el Mar, las Facultades de Ciencias de la Salud y la Escuela de Ciencias Biológicas.

Licda. Jeannette Muñoz Bustos

Profesora de enseñanza primaria, Bach. Ciencias de la Educación, especialidad en Administración Escolar, Licenciada Ciencias de la Educación, énfasis en Orientación, todos de la Universidad de Costa Rica y graduada como consejera de Orientación Escolar y Profesional, Universidad de Lyon, Francia. Fue profesora en la Facultad de Educación en la Universidad de Costa Rica y orientadora de colegio. Creadora y directora de la División de Servicios Estudiantiles y Académicos del Instituto Tecnológico de Costa Rica y asesora en la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y creadora y coordinadora de las Unidades de Vida Estudiantil. Es microempresaria:

propietaria y directora del Centro de Orientación Vocacional y Apoyo Educativo, 24 años y Directora del Periódico “En la Cima”, especializado en Orientación Vocacional, 17 años. También es consultora: destacándose 14 diversos proyectos: en colegios (técnicos y sistema de colegios científicos), universidades (en las cuatro estatales y en cinco privadas).

Licda. Jennifer Zúñiga Góngora

Se desempeña como orientadora en el Colegio María Inmaculada de Moravia. Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica.

Dr. John C. Carey

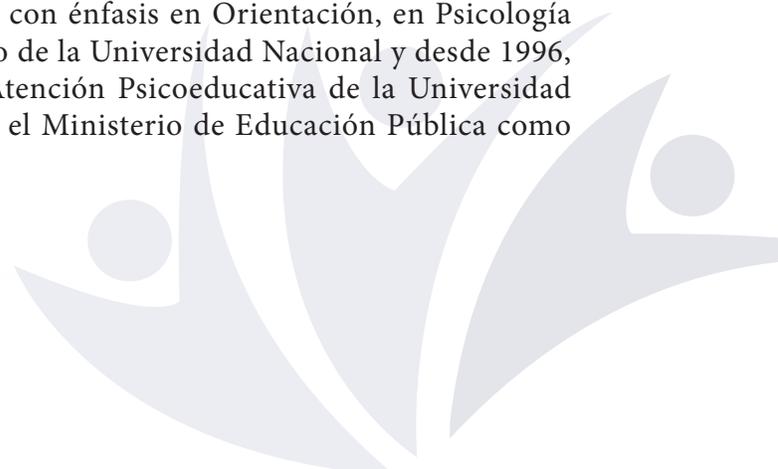
Es profesor del Department of Student Development and Pupil Personnel Services y Director del Ronald H. Frederickson Center for School Counseling Outcome Research, en University of Massachusetts, Amherst. El Dr. Carey es líder del movimiento de la orientación escolar basada en evidencia. Se ha desempeñado como investigador o co-investigador proyectos de investigación incluyendo: evaluaciones estatales de programas de orientación escolar en Idaho, Utah y Nebraska; El Dr. Carey es coautor de varios libros; tales como, la orientación escolar basada en evidencias, logro de la excelencia en orientación escolar y orientación escolar multicultural. Recientemente, el Dr. Carey obtuvo una beca Fullbright para especialistas, para ayudar a la Universidad de Corea a incorporar la práctica de la orientación escolar basada en evidencias a nivel de estudios de postgrado en Orientación. Actualmente está trabajando con un equipo de expertos internacionales para desarrollar un manual internacional para la investigación basada en la escuela sobre políticas en la orientación escolar.

Lic. Josué Jiménez Ulate

Licenciado en Orientación por la Universidad Nacional. Actualmente cursa la Maestría Académica en Educación con énfasis en Orientación Laboral de la Universidad de Costa Rica. Orientador en la oficina de Capacitación y Empleabilidad de la Municipalidad de Alajuela, encargado del proyecto de inserción laboral de personas con discapacidad. Además, facilitador de procesos de orientación laboral a la población en búsqueda de empleo y sector empresarial. Lector de la Revista Electrónica Educare de la Universidad Nacional.

M.Sc. Juan Ortega Rojas

Es graduado en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, en Psicología Clínica Grupal. Desde el año 2005 es académico de la Universidad Nacional y desde 1996, orientador en el Programa de Orientación y Atención Psicoeducativa de la Universidad Estatal a Distancia. También ha trabajado para el Ministerio de Educación Pública como orientador y asesor.





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Dr. Julio González Bello

De Venezuela tiene un posgrado Orientación de la Universidad de Oklahoma y un doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Se ha desempeñado como profesor universitario en la Universidad de Carabobo y ha ocupado cargos académicos en esa Universidad. Se ha distinguido por su interés y esfuerzo en reflexionar, plantear sus ideas y propuestas en relación con la Orientación en América Latina y parte de su vida profesional la ha dedicado a proyectar la Orientación de América Latina en organizaciones internacionales. Ha sido miembro de la Junta Directiva de la International Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional y actualmente; presidente fundador de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RELAPRO) en la cual ha ocupado diferentes puestos y actualmente es secretario de actas de RELAPRO.

K

Mag. Katia Ramírez Arce

Trabaja desde el año 2004 como orientadora en la Oficina de Orientación, de la Universidad de Costa Rica, integrante de la Comisión, profesora y directora de trabajos finales de la Maestría en Orientación de la Universidad de Costa Rica y fue coordinadora del Programa de Orientación Vocacional Integral de la Universidad Católica de Costa Rica, en los años 2006 y 2007.

M.Ed. Kattia Salas Pérez

Es licenciada en Orientación y Máster en Pedagogía con énfasis en Diversidad en los Procesos Educativos por la Universidad Nacional de Costa Rica. En el año 1997 ingresó a trabajar a la Universidad Nacional donde se desempeñaba como coordinadora de Vida Estudiantil del Centro de Estudios Generales; simultáneamente inicia como profesional en Vida Estudiantil en el Departamento de Orientación y Psicología, donde tuvo a cargo hasta el año 2008 los Proyectos de Visitas a colegios, Compartiendo Experiencias, Orientación Vocacional, Rendimiento Académico en Matemática (RAMA), Apoyo a Unidades Académicas, Comisiones de CONARE. A partir del año 2009 y hasta la actualidad se desempeña como Coordinadora General del Programa Éxito Académico de la UNA. En el área de la docencia universitaria, desde el año 2005 ha sido docente de cursos como Práctica Profesional Supervisada, Orientación y Desarrollo Vocacional, Instrumentos y Técnicas para la Orientación Vocacional, asimismo, se ha desempeñado como tutora y lectora de tesis de grado en temas relacionados con el desarrollo vocacional.

L

Licda. Lina María Velázquez Pineda

Psicóloga. Especialista y aspirante a magíster en salud mental de la niñez y la adolescencia, Universidad Ces. Medellín-Colombia. Tiene quince años de experiencia en el campo de la

educación y la orientación vocacional como psicóloga de secundaria en el Colegio Colombo Británico de Envigado-Colombia.

Licda. Lizbeth Alfaro Vargas

Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación Educativa y egresada de la Maestría Interdisciplinaria en Estudios sobre Discapacidad de la Universidad de Costa Rica. Desempeñó cargos de asistente de Orientación en el Ministerio de Educación Pública. Desde 1988 es parte del personal de la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica. Orientadora del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional (COVO). Jefa del Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED) desde el año 2006. Docente de la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica en cursos de integración laboral para personas con discapacidad. Miembro de la Comisión Institucional en Materia de Discapacidad (CIMAD) y coordinadora de la Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior CIAES-CONARE. Participante como ponente en encuentros de Orientación Vocacional a nivel nacional y de accesibilidad y discapacidad a nivel nacional e internacional.

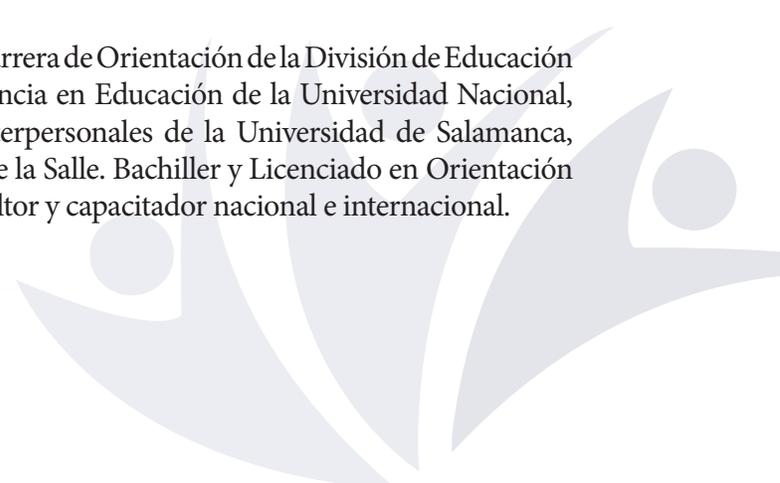
M.Sc. Luis Roberto Campos Hernández

Tiene una licenciatura en Educación con énfasis en Orientación de la Universidad Nacional de Costa Rica y una Maestría en Administración Educativa por la Universidad Americana de Costa Rica. Se desempeña como inspector del Departamento de Inspección e Inscripción de Títulos del CONESUP. Es académico de la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional. Capacitador en diferentes talleres nacionales con el Ministerio de Educación Pública: “Facilitadores de Educación para la Sexualidad Integral”; “Sentir, Pensar y Enfrentar la Violencia Intrafamiliar”. Docente en Universidades Privadas (nueve años de experiencia), impartiendo los cursos de Métodos de Investigación, Maestro y Familia, Recreación Infantil. Profesor Supervisor de Práctica Profesional de Estudiantes de Orientación de la Universidad Nacional durante cinco años. Tutor de trabajos de finales de graduación. Docente del curso Investigación, en la Licenciatura para la Carrera de Orientación en la Universidad Nacional. Orientador en Equipos Interdisciplinarios del Ministerio de Educación Pública por diecisiete años.

M

Dr. Manuel Arturo Fallas Vargas

Académico, investigador y extensionista de la carrera de Orientación de la División de Educación para el Trabajo, del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional, Costa Rica. Doctor en Sexualidad y Relaciones Interpersonales de la Universidad de Salamanca, España. Magister en Psicopedagogía, Universidad De la Salle. Bachiller y Licenciado en Orientación Educativa, Universidad Nacional, Costa Rica. Consultor y capacitador nacional e internacional.



**Licda. María Morán Espinoza**

Trabaja como orientadora en el Liceo de Curridabat, San José. Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica.

Licda. María de los Ángeles Estrada Espinoza

Es graduada como Bachiller y Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, y tiene un Profesorado y Bachiller en Psicología, ambos de la Universidad de Costa Rica. Certificado de Aptitud pedagógica de la Universidad de Valladolid, España. Participante en numerosos cursos relacionados con el quehacer laboral (drogas, violencia, inteligencia emocional, gerencia del recurso humano, entre otros.) y en numerosas mesas redondas y ponencias. Ha trabajado como orientadora-asistente, Jefa de Orientación en colegios, asesora del programa Compañeros Facilitadores de la Comunicación en la Dirección Regional de San José. Asesora Nacional de Orientación en el Departamento de Orientación del Ministerio de Educación. Asesora Nacional de Orientación en el Departamento de Tercer Ciclo y Educación Diversificada. Jefa del Departamento de Orientación Educativa y Vocacional del Ministerio de Educación Pública. Docente de varios cursos de Orientación en la Universidad Católica Anselmo Llorente y La Fuente, y de dos cursos en la Universidad de Costa Rica, así como cursos de verano de Psicología en la Universidad Nacional. Actualmente jubilada desde julio del 2012.

M.Sc. María Isabel Sánchez Jiménez

Máster en Docencia y Licenciada en Informática Educativa y en Orientación. Profesora de Informática Educativa en Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. Orientadora en la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica. Académica de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Nacional de Costa Rica. Es la Jefa del Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional (COVO) de la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica.

Licda. Martha Helena Bernal Calderón

Licenciada en Educación Especial con énfasis en Terapia del Lenguaje, con Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria lo cual ha fortalecido su desempeño en trabajos en equipo, con análisis crítico y recursividad. Profesional proactiva y con buen manejo de las relaciones interpersonales; con disposición permanente de aprender de experiencias sociales, académicas y culturales. Tiene una especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria. 2010. Vinculada actualmente a la Secretaría de Educación del Distrito en el Colegio Lorencita Villegas de Santos, Bogotá-Colombia.

Dra. Mercedes Gómez Salgado

Tiene un doctorado en Investigación Educativa y bachiller y licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Desde el año 2007 y hasta la actualidad es académica



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

de la Universidad Nacional y directora de la Maestría Académica en Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica. Es docente de la Universidad de Costa Rica desde el año 2003 y también docente en la Universidad Latina de Costa Rica de 1996 a 2006.

Dra. Mónica Valencia Bolaños

Doctora en Educación, 2014, Universidad de Carabobo; Magíster en Educación mención Administración y Supervisión Educativa. U.C.; Licenciatura en Educación mención Orientación. U.C. Licenciatura en Educación mención Pedagogía de la Universidad Católica de Quito-Ecuador. Orientadora Titular de la Unidad de apoyo, asesoramiento y orientación, en el Programa Regional de Información y Orientación Vocacional (PRIOV) adscrito a la Secretaría de la Universidad de Carabobo.(2008). Orientadora desde el año 2011 en la Facultad de Ingeniería, Universidad de Carabobo. Profesora Ordinaria en el Departamento de Orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Lic. Mauricio Navarro Bulgarelli

Es Bachiller y Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica. Actualmente se encuentra realizando estudios en la Maestría Profesional en Administración Educativa, de esa misma Universidad. Desde el año 2006 trabaja en el Colegio Saint Francis como orientador estudiantil. Coordina el Departamento Interdisciplinario (2006 a la fecha). Docente universitario en el Bachillerato en Orientación (2013 a la fecha) de la Universidad Católica de Costa Rica.

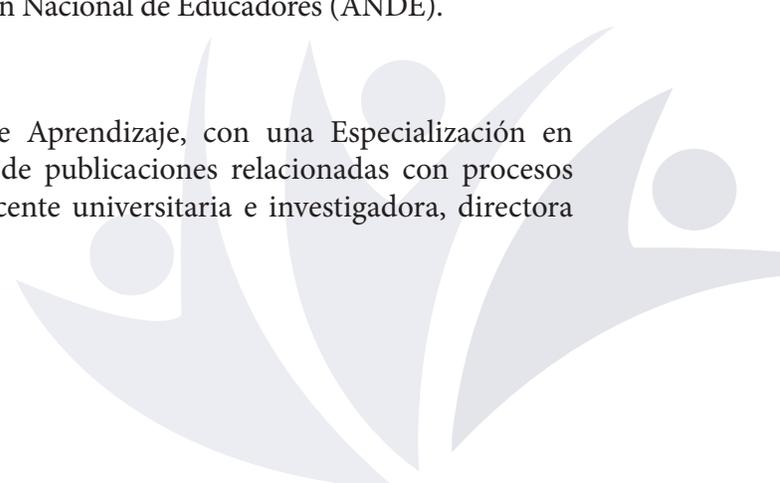
N

Licda. Nubia Cabrera Chaves

Es Licenciada en Orientación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Posee treinta y tres 3 años de experiencia como orientadora en el Ministerio de Educación Pública. Laboró en el Conservatorio Castella, Heredia, Liceo de Escazú, San José, Liceo San Miguel de Desamparados y actualmente es Orientadora 3 en el Liceo del Sur, San José. Fue Miembro del Tribunal de Ética del Colegio de Licenciados y Profesores (COLYPRO). Fue Fiscal, Secretaria de Actas y Secretaria de Organización del Sindicato de Profesionales en Orientación (SINAPRO). Actualmente es Miembro del Tribunal de Ética del Sindicato Nacional de Profesionales en Orientación (SINAPRO). Es Representante de la Regional 1-8 de la Asociación Nacional de Educadores (ANDE).

Mag. Nubia Ginett Herrera Roa

Es Magíster en Estructuras y Procesos de Aprendizaje, con una Especialización en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Co-autora de publicaciones relacionadas con procesos de formación inicial en el área de Lenguaje. Docente universitaria e investigadora, directora





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

de proyectos de investigación en la Especialización en procesos lecto-escriturales. Docente de educación pública en infancia. Ponente de eventos nacionales e internacionales con la Red de lenguaje para la formación de la transformación docente, Bogotá, Colombia. Trabaja en el Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos, Bogotá-Colombia.

P

M.Sc. Pablo Luis Ormaza Mejía

Es Licenciado en Ciencias de la Educación mención Psicología Educativa y Orientación formado en la Universidad Central del Ecuador, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación; actualmente se encuentra cursando el programa de Maestría en Desarrollo de Políticas Públicas de la Niñez y Adolescencia. Ha ejercido el cargo de Asesor de la Subsecretaría de Formación Técnica, Tecnología, Artes Música y Pedagogía en la Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador, específicamente cumpliendo la responsabilidad de ser Coordinador Nacional de Admisiones del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA). También ha sido coordinador logístico del SNNA teniendo como responsabilidad el aplicar el Examen Nacional para la Educación Superior ENES a aproximadamente 300.000 postulantes. Actualmente ejerce el cargo de Coordinador de Articulación interinstitucional del SNNA, área que busca fomentar la orientación profesional como una herramienta conceptual que potencia la construcción del proyecto de vida personal. Es representante por su país de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación.

M.Sc. Patricia Ruh Mesén

Es Bachiller y Licenciada en Orientación de la Universidad de Costa Rica; Licenciada en Administración de Recursos Humanos, Universidad Nacional y tiene una maestría en Evaluación de Programas y Proyectos Sociales, Universidad de Costa Rica. Durante siete años se desempeñó como orientadora de diferentes instituciones de educación secundaria. Fue orientadora en la Universidad de Costa Rica por veintiséis años, ofreciendo servicios de Orientación a estudiantes próximos a ingresar y universitarios. Docente de la carrera de Orientación tanto en la Universidad Nacional como en grado y posgrado en la Universidad de Costa Rica. Gestora, fundadora y jefa del Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional (COVO) de la Universidad de Costa Rica. Directora de la Oficina de Orientación, Universidad de Costa Rica. Presidenta del Colegio de Profesionales en Orientación (2010-2013) y actualmente ocupó la Secretaría Administrativa de este Colegio Profesional.

M.Sc. Priscilla Venegas Herrera

Es licenciada en Orientación por la Universidad Nacional de Costa Rica y Máster en Psicopedagogía de la Universidad La Salle de Costa Rica. Desde el 2009, hasta la actualidad es



orientadora en el Programa Éxito Académico de la Universidad Nacional, en la atención de las Facultades de Ciencias Sociales y Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Asimismo representa a la Universidad Nacional ante el CONARE en el Programa de Éxito Académico.

R

Dr. Rafael Sanz Oro

Ha sido profesor de Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, España. Fue coordinador del Grupo de Investigación en Orientación Educativa, cuyas líneas de investigación se centran en esta temática en los diversos niveles del sistema educativo y ha sido Coordinador Académico del Programa de Formación de Tutores en la Universidad de Granada. Actualmente se encuentra jubilado; laboró desde 1976 hasta 1983 como profesor en la Universidad de La Laguna y desde 1983 hasta 2011 en la Universidad de Granada. Es autor de libros como Evaluación de Programas en Orientación Educativa; Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria: Roles y Funciones; Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa y autor de múltiples artículos que han sido publicados en revistas de reconocida calidad científica y académica.

M.Sc. Roxana Chinchilla Jiménez

Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica, y Máster en Terapia Familiar Sistémica de la Universidad Libre de Costa Rica, docente e investigadora de la Universidad de Costa Rica. Ha trabajado en el sistema educativo en equipos interdisciplinarios especialidad en Orientación, y en docencia en la Universidad Nacional de Costa Rica y en el posgrado Maestría de Orientación de la Universidad de Costa Rica. Ha participado en extensión en la Universidad Nacional en el proyecto Orientando Familias hasta el 2014 y dirige el Trabajo Comunal Universitario coordinando la acción social desde un enfoque de derechos en las comunidades de atención prioritaria. Forma parte de comisiones como Maestría en Orientación, de autoevaluación y acreditación y Acción Social de la Escuela de Orientación y Educación Especial. Ha sido la representante de la Universidad de Costa Rica en la Comisión organizadora del I Congreso de Profesionales en Orientación, 2014.

S

M.Sc. Shirley Ramírez Mora

Tiene una Maestría en Administración Educativa de la Universidad Latina. Es Licenciada en Orientación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Licenciada en Derecho de la Universidad Federada de Costa Rica. Posee veinticuatro años de experiencia como orientadora en el Ministerio





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

de Educación Pública, donde ha laborado en el Instituto Educativo Clodomiro Picado, Turrialba; en el Colegio Técnico Profesional Agropecuario la Suiza de Turrialba, en el Liceo Edgar Cervantes Villalta, Hatillo y actualmente es orientadora 3 en el Liceo Napoleón Quesada, Guadalupe, San José. Fue Secretaria de Conflictos del Sindicato Nacional de Profesionales en Orientación (SINAPRO). Actualmente es miembro del Tribunal de Ética del Sindicato de Profesionales en Orientación (SINAPRO). Es Miembro de la Comisión de Orientación, APSE Sindicato. Es Fiscal Suplente del Colegio de Profesionales en Orientación de Costa Rica.

Dra. Silvia Alvarado Cordero

Graduada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, en la Universidad de Costa Rica. En el 2010 obtuvo su título de Doctorado en Educación, con énfasis en Mediación pedagógica. Trabajó por 14 años en el Sistema Educativo en Departamentos de Orientación en secundaria y en Equipos Interdisciplinarios de Primaria. Desde el año 2000 labora en la Universidad de Costa Rica, es docente de la carrera de Orientación, coordina el Programa cambio, desarrollo y gestión de la Educación Superior, del Instituto de Investigaciones en Educación. Además, coordina la Comisión de Autoevaluación y Mejoramiento de la Carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica.

Licda. Sofía Vargas Quirós

Orientadora en la Escuela. Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica

Licda. Sonia Parrales Rodríguez

Es Licenciada en Educación con Énfasis en Orientación y bachiller en Estadística. Profesora interina de la Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica. Investigadora del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. Actualmente ocupa el cargo de secretaria en la Junta directiva del Colegio de Profesionales en Orientación.

Licda. Susan Espinoza Herrera

Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica.

T

Licda. Thelma Baldares Carazo

Graduada de Licenciatura en Orientación de la Universidad de Costa Rica, fue orientadora en el Colegio de San Luis Gonzaga y en el Liceo de Tres Ríos. Ocupó el puesto de asesora regional de Orientación en Cartago; fue directora del Departamento de Orientación del Ministerio de



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Educación Pública. Se desempeñó en docencia como profesora en la Carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica, y en la Universidad Católica. Expositora en diferentes actividades académicas y congresos de temas relacionados con la disciplina de Orientación.

Licda. Vanessa Barquero Barboza

Es bachiller y licenciada en Orientación de la Universidad de Costa Rica. Trabaja desde el año 2011 como orientadora en el Instituto Nacional de Aprendizaje en Bienestar estudiantil. Estuvo en el periodo 2009-2011 en la Unidad de Certificación. Ha trabajado como docente en la Universidad Católica de Costa Rica.

Mag. Virginia Rubio Montaña

Es Magister en Psicología de la Educación en la Universidad de Barcelona, España y Licenciada en Psicología en la Universidad de la República, Uruguay. Se ha desempeñado como docente Gr. 2., asistente en el Programa de Respaldo al Aprendizaje del Pro Rectorado de Enseñanza, Universidad de la República; docente de la Pasantía de Orientación Vocacional Ocupacional, en la modalidad clínica, de la Facultad de Psicología, Universidad de la República. Fue docente de Orientación Vocacional en la Escuela Técnica del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP- UTU).

Licda. Viria Ureña Salazar

Bachiller y licenciada en Orientación de la Universidad de Costa Rica, actualmente cursa la Maestría en Salud Pública y es egresada de la Maestría en Psicología, Universidad de Costa Rica. Se desempeñó como orientadora en la Unidad de Vida Estudiantil de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica. Actualmente es docente e investigadora de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Ha sido coordinadora de la Sección de Orientación y coordinadora de la Comisión de Autoevaluación para la acreditación de la carrera de Orientación.

Licda Zully Guevara Pizarro

Es graduada de Licenciada en Orientación de la Universidad de Costa Rica. Tiene quince años de experiencia laboral en el Ministerio de Educación Pública, ha trabajado en la Unidad Pedagógica José Fidel Tristán y actualmente es orientadora asistente en el Liceo Anastasio Alfaro, Montes de Oca, San José. Afiliada al Sindicato de Profesionales en Orientación y Asociación Nacional de Educadores. Representante del Sindicato de Profesionales en Orientación, Regional San José, Norte.





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Organización

I Estructura del Congreso Nacional

La Junta Directiva del Colegio de Profesionales en Orientación estableció que el congreso se desarrollaría mediante las siguientes fases:

I Fase: Pre congreso según ámbitos laborales. De abril a junio 2014

En esta fase, profesionales en Orientación que prestan sus servicios en diferentes ámbitos laborales intercambiaron conocimientos y experiencias mediante reuniones habituales en sus centros de trabajo. Producto de este intercambio se informaron acerca del congreso y debatieron sobre temas de interés, algunos de los cuales se convirtieron en trabajos a ser presentados a la Fase presencial del Congreso.

II Fase: congreso virtual: Videoconferencias

Los días 6 y 7 de agosto 2014 mediante la plataforma tecnológica de la Universidad Estatal a Distancia se produjeron y transmitieron las siguientes cuatro videoconferencias:

1. Estado actual de la Orientación en Costa Rica y América Latina

Contamos con la participación de los señores Julio González Bello y Rafael Guevara Villegas, quienes se refirieron al Estado actual de la Orientación en Costa Rica y América Latina. Enfatizaron ambos expositores en un sinnúmero de logros a nivel nacional y latinoamericano: ser una disciplina y profesión; contar con fundamentos teóricos, metodológicos e instrumentales; se la incursión en contextos no tradicionales; el respaldo legal de la profesión, la organización gremial y profesional, publicaciones en el campo de la Orientación y el uso de tecnologías en procesos de Orientación.

Se plantea como un reto Latinoamericano la discusión del perfil y formación profesional y la necesidad de crear acuerdos que beneficien a la profesión y a las poblaciones meta; un aspecto de relevancia es la discusión epistemológica sobre el objeto de estudio de la Orientación. El Dr. González nos propone que estos acuerdos se trabajen a nivel Latinoamericano.

2. La Ética en el ejercicio de la profesión de Orientación

Tuvimos la participación de Ana Victoria Garita Presidenta del Tribunal de Honor del Colegio de Profesionales en Orientación (CPO); al señor Marco Vásquez, asesor legal de la Junta Directiva del CPO y a la filósofa Elsa Siu Lanzas. El aporte de esta videoconferencia se relaciona con la importancia de la conducta ética del profesional en su quehacer diario, y las implicaciones que tiene la actuación al margen del Código de Ética. Hace un llamado el señor Vásquez a que se

reflexione respecto al esfuerzo y tiempo invertido en la formación profesional como para poner en riesgo el ejercicio profesional. Se destacó mediante casos la actuación ética de los profesionales ante situaciones cotidianas. En este tema es necesario comprender que en Costa Rica se cuenta actualmente con un Código de Ética para el ejercicio de la Orientación.

3. Retos y Desafíos del ejercicio laboral en diferentes ámbitos laborales

Se tuvo la participación de ocho destacados profesionales que laboran en diferentes ámbitos; algunos de ellos más tradicionales (como el educativo) y otros menos tradicionales, como el ejercicio privado o en una municipalidad.

Queda claro con la intervención de los y las colegas que cada ambiente laboral presenta desafíos y complejidades diferentes. El ejercicio de la profesión de orientación es complejo desde: las poblaciones que atiende, los procesos y las metodologías; las nuevas necesidades de orientación.

Queda claro que esta diversidad de ambientes laborales plantean un reto a las escuelas formadoras y al Colegio Profesional y a los profesionales, quienes tienen que desarrollar la iniciativa, la innovación, la actualización profesional y una lectura constante del contexto.

Un agradecimiento a las profesionales: Margarita Alvarado Villalón, Iris Orozco Mayorga, Kattia salas Pérez, Anabelle Ugalde Víquez, Lisbeth Alfaro Vargas, Jeannette Muñoz Bustos, Paula García Navarrette y Josué Jiménez Ulate, por sus valiosos aportes.

4. Estrategias para el intercambio profesional

En esta videoconferencia tres colegas, integrantes de la Comisión de videoconferencias (Viviana Cerdas Blanco, Jolien Figueroa Siles y Jorge Ballestero Rojas) nos presentaron tres estrategias que se convierten en una oportunidad para el intercambio profesional. Para que estas estrategias alcancen su máximo resultado es necesario comprender que tenemos no sólo que crear las estrategias, sino principalmente tener una actitud para interactuar, compartir, dar y recibir, alrededor de las buenas prácticas profesionales.

En la medida que estas buenas prácticas sean compartidas y diseminadas, el gremio en su totalidad se verá beneficiado.

Nos presentaron tres propuestas: una revista electrónica, un banco de experiencias y un blog.

Las personas participantes hicieron comentarios positivos respecto a estas posibilidades y queda ahora en manos del Colegio de Profesionales en Orientación, la responsabilidad de desarrollar alguna o todas las estrategias propuestas.

Las videoconferencias están disponibles en la dirección:

<http://audiovisuales.uned.ac.cr/videoteca/videos>

III fase: congreso presencial. 1, 2, 3 de octubre de 2014

La presente memoria corresponde a los trabajos presentados durante esta fase del Congreso.

II Comisiones y Subcomisiones

Para atender la organización general del Congreso, se conformó una comisión con representantes de las instituciones que se definieron como organizadoras. La misma desarrolló su trabajo desde inicios del 2013. Sus integrantes son:

M. Sc Ana Patricia Ruh Mesén, integrante del CPO. Se le asignó la coordinación

M.Ed Carmen Frías Quesada, Presidenta Junta Directiva CPO

Lic. Rafael Guevara Villegas, Fiscal CPO

M.Sc Zoila Rosa Vargas Cordero, Junta Directiva CPO

M.Sc Roxana Chinchilla Jiménez, Universidad de Costa Rica

Ph.D Manuel Arturo Fallas Vargas, Universidad Nacional

Como un mecanismo para el control del evento, integrantes de la Comisión organizadora participaron a su vez, como miembros de las subcomisiones. Esta estrategia permitió el seguimiento y control oportuno del quehacer de cada subcomisión durante las reuniones habituales que se realizaron. Las subcomisiones se conformaron con personas provenientes de diferentes sectores laborales en Orientación. Las subcomisiones conformadas son:

Divulgación e inscripción: se encargó de organizar, diseñar y coordinar todas las modalidades y recursos para la divulgación del Congreso en sus diferentes fases, mediante recursos como página web, afiche, brochure, anuncios, visitas, comunicados, entre otras actividades. Se contó con la asesoría y participación de las señoras Olga Quesada y Ana Cecilia Cruz, representantes de la Empresa Markline comunicación integrada, quienes elaboraron un plan de medios para la divulgación en los días previos y durante el congreso. En esta línea se contó con reportajes, entrevistas y menciones en medios de comunicación nacionales y universitarios.

Esteban Calderón Fernández

Ministerio de Educación Pública, Coordinador

Yorleni Jara Vásquez

Junta Directiva CPO

Jairo Hernández Eduarte

SINAPRO

Cynthia Castro García

Junta Directiva CPO

Patricia Ruh Mesén

Comisión Organizadora



1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Pre congreso: se encargó de gestionar, motivar y apoyar en todos sus aspectos la realización de la fase de pre congreso en los diferentes sectores laborales, en los cuales se realizaron reuniones de intercambio y análisis, que dieron origen a la presentación de algunos trabajos para la fase presencial. Estos espacios de reunión se aprovecharon para divulgar el congreso y motivar a la inscripción al mismo.

| | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| María de los Ángeles Estrada Espinoza | Coordinadora |
| Vanessa Barquero Barboza | Instituto Nacional de Aprendizaje |
| Carolina Conejo Gamboa | Universidad Nacional |
| Yolanda Badilla | Ministerio de Justicia y Paz |
| Lisbeth Alfaro Vargas | Oficina de Orientación, UCR |
| Rita Arias Arias | Ministerio de Educación Pública, DOEV |
| Yamileth Garita Cruz | Ministerio de Educación Pública, DOEV |
| Roxana Chinchilla Jiménez | Comisión Organizadora, UCR |

Videoconferencias: se hizo cargo de definir todo lo relativo a las videoconferencias que se ofrecieron durante la II fase, mediante la plataforma tecnológica de la Universidad Estatal a Distancia. Se contó también con la colaboración del Canal 15 de la Universidad de Costa Rica en la grabación de seis casos éticos que fueron presentados durante una videoconferencia. Esta subcomisión se conformó con las siguientes personas:

| | |
|--------------------------|---|
| Viviana Cerdas Blanco | Instituto Nacional de Aprendizaje, Coordinadora |
| Jolien Figueroa Siles | Universidad Estatal a Distancia |
| Ana Katia Rojas Brenes | Ministerio de Justicia y Paz |
| Magally Mendoza Calderón | Ministerio de Educación Pública |
| Patricia Ruh Mesén | Comisión Organizadora |
| Jorge Ballesteros Rojas | Ministerio de Educación Pública |

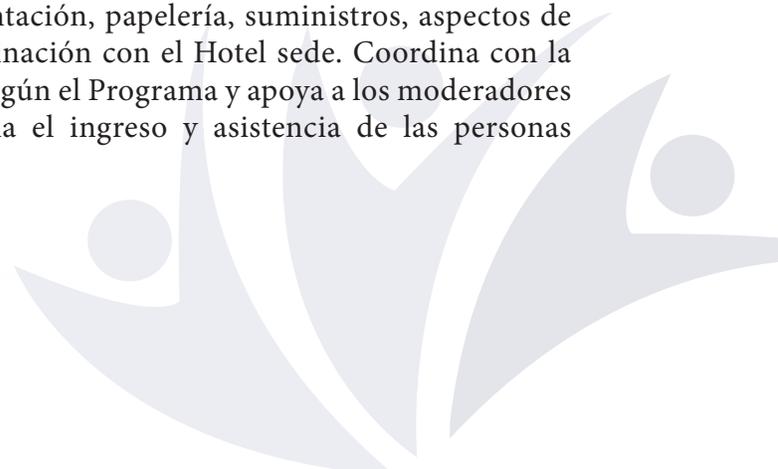
Científica: se encargó de velar con experticia en las materias sobre las que versó el congreso. Funcionó como examinadora de los trabajos, encargada de los aspectos científicos y de contenido del congreso, propuso temas, evaluó los trabajos presentados y sugirió conferencistas. Es la comisión encargada de organizar el programa académico y publicar la presente memoria del Congreso.

| | |
|--------------------------|---|
| Carmen Frías Quesada | Colegio de Profesionales en Orientación, Coordinadora |
| Mercedes Gómez Salgado | Universidad Nacional |
| Roxana Cruz Meléndez | Universidad Católica |
| Sonia Parrales Rodríguez | Directiva CPO |
| Flor Jiménez Segura | Universidad de Costa Rica |
| Cindy Artavia Aguilar | Universidad Nacional |
| Alejandra Gamboa Jiménez | Universidad Nacional |

Protocolo y cultural: estuvo a cargo de coordinar lo referente a los actos de inauguración y clausura del Congreso según los lineamientos básicos de protocolo, así como todo lo relativo a la organización de las actividades culturales, de entretenimiento y de homenaje realizados durante el evento.

| | |
|---------------------------------|--|
| Luis Cáceres Cedeño | Instituto Nacional de Aprendizaje, Coordinador |
| Vivian Fallas López | Universidad Estatal a Distancia |
| Mariela Quesada Orozco | Instituto Nacional de Aprendizaje |
| Marco Vinicio Alvarez Barrantes | Integrante CPO |
| Ana Luisa Guzmán Hernández | Universidad de Costa Rica |
| Karen Sánchez Herrera | Junta Directiva CPO |
| Viria Ureña Salazar | Integrante CPO |
| Alvaro Bolaños Vargas | Integrante CPO |
| Manuel Arturo Fallas Vargas | Comisión Organizadora |

Logística: la coordinación logística de todo el evento estuvo a cargo de la Licda. María Castro Chaves y su colaboradora Rebeca Garro Gultrics. Fueron las responsables de coordinar todo lo relacionado con la inscripción, distribución de espacios físicos y su equipamiento; rotulación, y todo lo relacionados con la alimentación, papelería, suministros, aspectos de alojamiento y turismo: Todo en estrecha coordinación con el Hotel sede. Coordina con la comisión científica la distribución de espacios según el Programa y apoya a los moderadores durante la realización del Congreso y controla el ingreso y asistencia de las personas participantes.





1, 2 y 3 de octubre de 2014
Heredia, Costa Rica

Financiera: es el grupo de personas encargado de asumir los compromisos financieros y de cancelar todos los gastos relacionados con el Congreso que hayan sido autorizados por la comisión organizadora y la Junta Directiva. Se encargan de llevar el control contable de todo lo que tiene que ver con los ingresos y gastos del congreso. Participaron como coordinadores de esta comisión los tesoreros Luis Emilio Paniagua (período 2012-2014), Karen Sánchez Herrera (período 2014-2016); el señor Alejandro Solano Barrientos contador del Colegio de Profesionales en Orientación y Carmen Frías Quesada, en su condición de Presidenta del CPO.

Es importante resaltar el compromiso de las personas participantes en la organización de los diferentes aspectos del Congreso. Sin lugar a duda su profesionalismo y dedicación han permitido crear comunidad profesional, sentido de pertenencia y orgullo de pertenecer a la profesión de Orientación.

M. Sc. Patricia Ruh Mesén



