

MEMORIA

ISBN: 978-9930-9825-0-1



III CONGRESO INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN

POSICIONAMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EN CONTEXTOS
CAMBIANTES: APORTES PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

COSTA RICA, 2024



GOBIERNO DE COSTA RICA



GOBIERNO DE COSTA RICA



Memoria

Tercer Congreso Internacional de Orientación

“Posicionamiento de la Orientación en contextos cambiantes: aportes para la transformación social”

Organizadores:

Colegio de Profesionales en Orientación
Ministerio de Justicia y Paz
Ministerio de Educación Pública
Instituto Nacional de Aprendizaje
Universidad de Costa Rica
Universidad Nacional

Autoría:

Colegio de Profesionales en Orientación

Comisión Organizadora:

David Chavarría Venegas, coordinador, Colegio de Profesionales de Orientación
Carolina Conejo Novoa, Instituto Nacional de Aprendizaje
Ericka Jiménez Espinoza, Universidad de Costa Rica
Ileana Arce Valerio, Ministerio de Educación Pública
Karen Sánchez Herrera, Colegio de Profesionales en Orientación
Martin Chaves Suárez, Ministerio de Justicia y Paz
Oswaldo Trejos Granados, Colegio de Profesionales en Orientación
Patricia Ruh Mesén, Colegio de Profesionales en Orientación
Silvia Alvarado Cordero, Universidad de Costa Rica
Victor Villalobos Benavides, Universidad Nacional

Comisión científica:

Josué Jiménez Ulate, coordinador, Colegio de Profesionales de Orientación
Ana Lucía Villalobos Cordero, Universidad Nacional
Carol Morales Trejos, Universidad de Costa Rica
Oswaldo Murillo Aguilar, Universidad de Costa Rica

Corrección de estilo: *Ana Carolina Flores Jiménez*

Diseño de portada: *María Amalia Penabad Camacho*

Diseño: *María Amalia Penabad Camacho*

Diagramación: *María Amalia Penabad Camacho*

Esta obra está bajo licencia [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) por [Colegio de Profesionales en Orientación](https://www.colegioorientacion.com/)



Tabla de contenido

PRESENTACIÓN <i>Oswaldo Trejos-Granados</i>	7-12
PONENCIAS	13-13
Orientación intercultural: reconfiguraciones teóricas y prácticas de la orientación educativa en contextos pluriculturales <i>Carol Morales-Trejos</i>	14-26
Recomendaciones para la atención y seguimiento de personas estudiantes trans que cursan la secundaria <i>Alí Roberto Chaves-Jiménez</i>	27-37
Enfoque de desarrollo de la carrera: Una aplicación práctica de la disciplina de Orientación en la formación técnica profesional <i>Ana Cristina Marín-Bermúdez, Carolina Conejo-Novoa, Karen Sánchez-Herrera, Magaly Romero- Vargas, María José Flores- González, Simón Fuentes- Pacheco</i>	38-49
La Orientación en pequeños grupos: una experiencia de intervención para el bienestar integral de estudiantes de secundaria <i>Ana Victoria Garita-Pulido</i>	50-61
Superdotación, más allá del genio: Trabajo realizado con estudiantes de primaria en la Escuela Rafael Moya Murillo <i>Angely Jiménez-Vargas, Aida Ramírez-Zúñiga, Michael Villegas-Chavarría, Yusdeny Jiménez-Cerdas</i>	62-71
Integración del Diseño Universal para el Aprendizaje en el modelo de educación a distancia de la UNED <i>Brenda Isabel Mendoza-Chacón</i>	72-84
Más allá de la prueba: innovando los procesos de admisión en el INA a través de la orientación vocacional <i>Carolina Conejo- Novoa, Ana Cristina Marín- Bermúdez, Karen Sánchez- Herrera, Magaly Romero-Vargas, María José Flores- González, Simón Fuentes- Pacheco</i>	85-96

Implementación del modelo de consulta por parte de profesionales en Orientación de la Universidad Nacional <i>Cristina Arrieta-Araya</i>	97-105
Apoyo académico en la educación superior: descripción de la implementación de la estrategia de seguimiento a cursos con altas tasas de reprobación <i>Eugenia María Barquero-Vargas, Andrés Gerardo Gómez-Chavarría</i>	106-119
Centro de Recursos: Una propuesta tecnológica para la orientación vocacional en secundaria <i>Fanni Rivera-Rojas</i>	120-130
La pandemia de COVID-19: ¿Cómo la enfrentaron las personas profesionales en Orientación y de equipos interdisciplinarios de la DRE de Turrialba? <i>Ivannia Solano-Ramírez</i>	131-141
Empoderando futuros: Modelo de acompañamiento vocacional para personas con necesidades educativas especiales, matriculadas en el programa de III y IV Ciclo Diversificado Vocacional <i>Joseph Morales-Esquivel</i>	142-152
Experiencia de implementación del modelo de admisión vocacional para la formación técnica profesional (EFTP) dirigido a un grupo del Programa Técnico de Tapicería de Muebles del INA <i>Marco Vinicio Álvarez-Barrantes</i>	153-165
Caracterización de la población estudiantil que consolidó el ingreso a carrera en el año 2021 en la Universidad de Costa Rica <i>María Isabel Sánchez-Jiménez, Erick Montoya-Trejos</i>	166-179
Acción orientadora para el desarrollo del bienestar integral desde el modelo del Sistema de Colegios Humanísticos Costarricenses <i>María Marta Castro-Arce, Gabriela Chacón-Fonseca, Ángeles Sánchez-López</i>	180-192
El rol del profesional en Orientación en la implementación de las políticas públicas en Costa Rica <i>Mario Fung-Lung</i>	193-203
Orientación vocacional: un recorrido por su evolución paradigmática <i>Oswaldo Murillo-Aguilar, Mauricio J. Navarro-Bulgarelli</i>	204-219
Resultados de la prueba piloto del Programa de Formación Integral: Diseñando Mi Futuro, MOOC Tiempo para Todo aplicado a estudiantes universitarios de LCI VERITAS Costa Rica <i>Raquel Bulgarelli-Bolaños</i>	220-233

Necesidades de profesionales en Orientación para trabajar con familias en diferentes contextos <i>Ruth Villanueva-Barbarán, Ana Lucía Villalobos-Cordero, Geison Josué Fuentes-Arguedas</i>	234-253
Desarrollo profesional en TIC: Análisis de la formación y utilidad para el colectivo orientador en centros educativos públicos de Costa Rica <i>Daniela Morera-Ulate, Dana Angélica Navarro-Bonilla, José Antonio García-Martínez</i>	254-265
Capacidades y habilidades humanas al servicio de México y Costa Rica: Guía para la orientación contextualizada <i>Ana Luisa Guzmán-Hernández, Angélica Ojeda-García</i>	266-278
Demandas de estudiantes de noveno grado asociadas a la orientación educativa y profesional en Panamá <i>Mirineth Magallón-Olivardía</i>	279-289
Percepción de un grupo de adolescentes sobre el envejecimiento y la vejez <i>Gabriela Alvarado-Montero</i>	290-303
TALLERES	304-304
Transitemos juntos a la vida adulta desde el enfoque de transiciones abordado por Anderson, Goodman y Schlossberg <i>José Adrián Solís-Ceciliano, Luis Alonso Rojas-Porras</i>	305-315
Diseño de vida, una propuesta para trabajar el life design de Savickas de manera grupal, complementándolo con el pensamiento de Freire <i>Mauricio J. Navarro-Bulgarelli</i>	316-322
Beneficios de la recreación para la salud mental de las personas profesionales en Orientación en tiempos de postpandemia <i>Alister Francisco Neira-Mairena</i>	323-333
Referentes teóricos-metodológicos para la orientación grupal con población en primera infancia <i>Ana Victoria Garita-Pulido</i>	334-342
Inteligencia artificial: Uso efectivo de ChatGPT como herramienta de apoyo en la planificación de sesiones individuales de orientación vocacional <i>Pablo Armando Sibaja-Mojica</i>	343-353
Guía para fortalecer el proceso de articulación de transición a primer grado <i>Victoria Castillo-Solano</i>	354-361

El autodistanciamiento como herramienta para el autocuidado de la persona profesional en Orientación <i>María Vanessa Barquero-Barboza</i>	362-370
Redefiniendo el camino: Taller de Transiciones Laborales <i>Yamileth Murillo-Barrantes , Alejandra González-Jiménez</i>	371-376
Autoconocimiento para una mejor gestión del estrés: Neurociencia educacional aplicada <i>Irma Arguedas-Negrini</i>	377-384
Desatando nudos <i>Zeanne González-Palacios</i>	385-392
CIERRE DEL CONGRESO	393-393
CONCLUSIONES DEL CONGRESO	394-399
AGRADECIMIENTOS.....	400-404

Presentación

Los vínculos con la ciencia tienen un punto de encuentro en el III Congreso Internacional de Orientación, *Posicionamiento de la Orientación en Contextos: Aportes para la Transformación Social*. Este evento fue el punto de partida para percibir el empoderamiento que tiene la Orientación en Costa Rica y la asignatura pendiente de su proyección a nivel internacional, donde se refleja un liderazgo significativo.

Este liderazgo se constató en un punto referencial para entender la proyección del futuro y la fortaleza de una historia de 60 años, en la que grandes protagonistas fueron arquitectos y nuevas generaciones se vinculan en una ruta donde la tecnología es protagonista. Estos momentos de oro de la Orientación se immortalizaron en el video [Conmemoración de los 60 años de la Orientación en Costa Rica](#).

El congreso alerta que se está en una transformación social que necesita ver al ser humano de forma integral, donde los objetivos y estrategias deben estar alineados en todos los escenarios técnicos sin perder de vista los retos de una juventud involucrada en la era digital.

Un eje importante es la incertidumbre, la cual obliga a la Orientación a plantear estrategias que favorezcan las inserciones laborales dentro de una visión sostenible y que motiven a quienes se involucran en estos nuevos proyectos de vida.

La brújula técnica se enfoca en los desafíos de una era de inteligencia artificial y la revolución 4.0, manteniendo la atención en aquellos grupos donde se necesita fomentar la resiliencia y el empoderamiento de las personas más vulnerables.

Esta memoria rescata una serie de esfuerzos de profesionales en diversas temáticas: logoterapia, tecnología, neurociencia, orientación en pequeños grupos, transiciones laborales, desarrollo de carrera, autodistanciamiento, desarrollo profesional en las TIC, modelo de consulta, familia, orientación vocacional, modelos de admisión vocacional, orientación intercultural, salud mental, inteligencia artificial, y procesos de transición, por mencionar algunas temáticas dentro de esta gran constelación de quehacer científico.

Para este logro, existe lo que se llamaría el rostro humano de un congreso: todas las personas profesionales que, desde diversos ángulos y distribuidas en comisiones como la científica, inscripción, medios digitales, divulgación, protocolo y cultura, y financiera, brindaron lo mejor de sus competencias.

Un detalle muy significativo fue el homenaje a la Asociación Costarricense de Profesionales en Orientación (ACPO), reconocida como la precursora de la creación del Colegio de Profesionales en Orientación. Sus once destacadas fundadoras fueron mencionadas por la última presidenta de ACPO, Patricia Ruh Mesén, quien con palabras muy significativas mencionó a: Angelina Abarca, Flory Estela Bonilla Gamboa, Telma Baldares Carazo, Ana Lorena Castro Poltronieri, Carmen Frías Quesada, Zoila Rosa Vargas Cordero, Cecilia Villareal Montoya, Alejandrina Mata Segreda, María Luisa Naranjo Pereira, Teresita Pereira García y Nery Segura Gutiérrez.

Este congreso reflejó un mundo que revoluciona en ideas, tecnología, estilos y concepciones, donde el papel del profesional en Orientación debe ser el de una persona lectora aguda que pueda percibir entre líneas las rutas y estrategias necesarias para filosofar y entender la realidad ante tanta incertidumbre.

Llenó de esperanza el gran número de ponencias y talleres de profesionales muy jóvenes, lo que indica que se están haciendo bien las cosas. Al ver la variedad de temáticas hilvanadas con los objetivos del congreso, se confirma un trabajo arduo y permanente que implica un futuro prometedor.

El congreso fomentó la colaboración y el intercambio de ideas entre las personas participantes. La interacción con colegas de diferentes países y contextos les permite a las personas profesionales en Orientación ampliar su perspectiva y enriquecer su práctica profesional.

Existe un reto importante: autogerenciarse de manera adecuada. Todo congreso es una oportunidad para hacer un inventario de las potencialidades que la profesión está generando. El éxito en la economía del conocimiento pertenece a quienes conocen sus propios puntos fuertes, sus valores y sus formas de rendir mejor. Sin duda alguna, cada persona debe tener una idea clara de quién es, su sentido de misión y una clara comprensión de ella. Las investigaciones de la neurociencia demuestran que el pensamiento positivo, ya sea propio o inducido por otras personas, hace que la mente dispare dopamina y serotonina, las cuales hacen sentir mejor al ser humano y estimulan los centros de aprendizaje y productividad del cerebro. El congreso potenció esta posibilidad y, como testigo fiel del evento, pude percibir que todas las personas participantes experimentaron felicidad.

Lic. Oswaldo Trejos-Granados

Presidente, Colegio de Profesionales en Orientación

Objetivos del congreso

1. Ofrecer un espacio reflexivo para el análisis de los avances profesionales y de la disciplina en los ámbitos internacional y nacional.
2. Realimentar teórica y metodológicamente el quehacer de las personas profesionales en Orientación.
3. Intercambiar experiencias con colegas nacionales e internacionales.
4. Discutir las tendencias en cuanto a los aportes que deberá realizar la Orientación a la sociedad costarricense.
5. Analizar estrategias de Orientación para el enfrentamiento de la vulnerabilidad y la incertidumbre en que se desarrollan las personas, tanto en el contexto nacional como en los espacios inmediatos en que se desenvuelven.

Temáticas del congreso

1. Prospectiva de la Orientación

Interesa desde este eje el estudio y visualización de los posibles futuros contextos en los que las personas profesionales en Orientación puedan desempeñarse, que permitan identificar tendencias, proyectar escenarios y anticipar posibles cambios que puedan influir en el desempeño profesional. Desde este eje se busca brindar a las personas orientadoras las herramientas necesarias para adaptarse y tomar decisiones informadas en un entorno en constante evolución respecto al futuro laboral y el desarrollo de la carrera.

Líneas temáticas

- a) Transformación de los ambientes laborales.
- b) Estructura organizativa de la orientación.
- c) Formación inicial y perfil profesional.
- d) Formación continua.
- e) Transformación del rol profesional.

2. Incidencias en políticas públicas

La elaboración de políticas y programas en Orientación desempeña un papel crucial en la consecución de los objetivos en materia del aprendizaje a lo largo de toda la vida. No obstante, “pocos orientadores profesionales están seriamente involucrados en las políticas públicas. Y pocos responsables políticos tienen un conocimiento preciso de la organización y el funcionamiento de la orientación” (OCDE, 2004).

Por lo que esta temática busca reflexionar sobre la importancia de garantizar que todas las personas de todas las edades tengan acceso oportuno a servicios de orientación de calidad y que estos respondan de manera integral e intersectorial a las diferentes necesidades psicosociales que van surgiendo a lo largo de toda la vida, en especial a los colectivos vulnerables, pues la inversión estatal en políticas y programas de orientación centrados en el aprendizaje a lo largo de la vida es fundamental para construir sociedades más inclusivas, dinámicas y preparadas para enfrentar los desafíos a futuro.

Líneas temáticas:

- a) Orientación comunitaria.
- b) Orientación con colectivos vulnerables.
- c) Orientación para todas las personas de todas las edades.
- d) Aprendizaje a lo largo de la vida.

3. Desarrollo de la carrera

El desarrollo de la carrera se puede comprender como un proceso continuo y dinámico de construcción del sentido de identidad y de propósito a lo largo de la vida, en el cual las personas van construyendo y redefiniendo narrativas sobre su trayectorias personales y profesionales, es decir, que en este proceso convergen todas aquellas experiencias de la persona orientada, así como los significados atribuidos a cada una de ellas. Sin embargo, esta construcción no ocurre en un vacío, sino que está íntimamente vinculada a la interacción compleja con el entorno en el que emergen posibilidades y limitaciones para el desarrollo de la carrera.

Por lo que esta temática propone reflexionar sobre la necesidad de asumir nuevos paradigmas desde la Orientación que consideren las aspiraciones, retos y problemáticas de las sociedades latinoamericanas. A la vez, conocer las tendencias y prácticas innovadoras en los

procesos de orientación grupal e individual con especial interés en la utilización de la realidad aumentada, inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes.

Líneas temáticas:

- a) Enfoques teórico-metodológicos del desarrollo de la carrera.
- b) Desarrollo de la carrera en colectivos vulnerables.
- c) Instrumentos de autoexploración para el desarrollo de la carrera.
- d) Rol de la familia en el desarrollo de la carrera.
- e) Contexto sociolaboral y empleabilidad.
- f) Emprendedurismo.
- g) Aplicaciones e implicaciones del uso de la realidad aumentada, la inteligencia artificial y otras tecnologías en los procesos de orientación para el desarrollo de la carrera.

4. Permanencia y éxito educativo

La educación es un proceso y un proyecto conjunto para potenciar el desarrollo humano en todas sus dimensiones, es un recurso primordial para favorecer la movilidad social y bienestar de las comunidades. En prospectiva asegura la vivencia de un futuro mejor; las personas con oportunidades educativas a largo plazo estarán más preparadas, con mayores capacidades, mejor cualificadas, comprometidas y vinculadas con más equidad y bienestar a sus entornos, para responder efectivamente a transiciones y desafíos vitales en sociedad. Por lo tanto, desde Orientación se debe prestar especial atención y promover el logro de la permanencia en estudiantes de todos los niveles. Es decir, que consigan mantener su continuidad en el sistema educativo al mismo tiempo que, el sistema amplía sus capacidades para que las personas permanezcan y logren concluir sus ciclos escolares, evitando así la exclusión, la deserción o el abandono.

La permanencia es condición fundamental para alcanzar el éxito académico, el cual no se circunscribe a la obtención de buenas notas, es un fenómeno de múltiples dimensiones. Su visión es aumentar capacidades personales para la convivencia y la empleabilidad, desarrollar valores y vínculos más sólidos y compromiso social. Es clave para la prevención y corresponsable de la formación ciudadana.

Líneas temáticas:

- a) Trayectorias educativas.
- b) Rol de la familia en la permanencia y éxito educativo.
- c) Factores, tipos y perfiles asociados a la exclusión educativa.
- d) Procesos de orientación para promover la permanencia y éxito educativo en colectivos vulnerables.

5. Bienestar integral

El bienestar integral es un concepto cada vez más valorado y se asocia no solo a un estado de salud integral que busca promover de manera integral el equilibrio emocional y el desarrollo óptimo de toda persona, sino que esta es una aspiración de cualquier sociedad democrática, en el que las personas tengan una participación plena en el ejercicio de sus derechos humanos.

Desde este eje se pueden generar espacios de reflexión, y discusión sobre las condiciones sociales actuales, que conduzcan a clarificar el quehacer, las estrategias de intervención a implementarse en los contextos en que laboran estos grupos de orientadores, de manera que se favorezca el bienestar en los colectivos humanos que orientan, tanto en sus familias, instituciones, comunidades y por ende en la sociedad.

Líneas temáticas:

- a) Impacto de la pandemia.
- b) Contexto social actual y salud mental.
- c) Desigualdad social y colectivos vulnerables.
- d) Habilidades para la vida.
- e) Conductas de riesgo.
- f) Familia y sociedad.

Ponencias



Orientación intercultural: reconfiguraciones teóricas y prácticas de la orientación educativa en contextos pluriculturales



Carol Morales-Trejos
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
carolgraciela.morales@ucr.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0001-9925-3320>

Introducción

La orientación educativa desempeña un papel fundamental en los contextos multiculturales presentes en Costa Rica. Uno de los antecedentes importantes en la promoción de la orientación educativa en contextos multiculturales en Costa Rica es la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los derechos de los pueblos indígenas y tribales. Este convenio reconoce el derecho de las comunidades indígenas a preservar y desarrollar su identidad cultural, así como a recibir una educación que respete su cultura y lengua.

En este contexto, la orientación educativa al considerar en su abordaje principios de la interculturalidad, se vuelve esencial para garantizar una educación equitativa y de calidad en Costa Rica; en tanto, contribuye a brindar apoyo al estudiantado en su desarrollo personal, académico y profesional, teniendo en cuenta sus particularidades culturales y contextuales, y fomentando el respeto, la valoración y la inclusión de las diferentes culturas presentes en el sistema educativo.

Este reto implica proporcionar herramientas teóricas y estrategias para que tanto el profesorado en formación y en ejercicio, así como el estudiantado de los respectivos centros educativos o bien de cualquier entorno social, comprendan y aprecien la diversidad cultural y desarrollen competencias interculturales.

La metodología utilizada en este escrito fue la revisión bibliográfica actual del tema. Según, Machi & McEvoy (2012; como se cita en Alayza-Degola, 2020):

El método de revisión de la literatura se orienta a establecer un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de fuentes de información escrita sobre un tema en particular. Asimismo, tiene como finalidad establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio. (p. 23)

Esta ponencia se desprende de un ensayo académico, el cual se ubica en el eje 4: Permanencia y éxito educativo del congreso. Desde el enfoque intercultural esta muestra una forma de promover el abordaje de la diversidad cultural en Orientación; generando aportes para promover la equidad, el respeto por las diferencias y la movilidad social.

El objetivo de esta ponencia es propiciar la reflexión en el quehacer profesional de la persona orientadora sobre la relevancia no solo de la articulación de la teoría y práctica, sino también de la pedagogía de la pregunta como estrategia pedagógica que posibilita la construcción de una ciudadanía más participativa y reflexiva; contribuyendo así en el desarrollo del pensamiento crítico como herramienta clave para avanzar hacia una pedagogía intercultural en la práctica orientadora que permita situar lo que se podría denominar orientación intercultural.

Este trabajo se encuentra integrado por el referente teórico, el procedimiento metodológico, los principales hallazgos del estudio y análisis de los resultados, así como las conclusiones de la investigación.

Referente teórico

Reconfiguraciones de la orientación educativa en el abordaje de la diversidad cultural

Determinar la relevancia no solo de la articulación de la teoría y práctica, sino también de la pedagogía de la pregunta como estrategia pedagógica que posibilita la construcción de una ciudadanía más participativa y reflexiva en el quehacer profesional de la persona orientadora.

Considerar, en la acción profesional, la práctica comunitaria para el abordaje del mejoramiento de las personas desde la potenciación de habilidades individuales, sociales, culturales, económicas y comunales. Asimismo, entender que hoy, más que nunca, la cultura

juega un papel ineludible en las configuraciones sociales, políticas y económicas, y, por tanto, le confiere a la acción orientadora un carácter intercultural relevante desde lo teórico, que llevado a la práctica supone una intencionalidad por mejorar el entorno educativo, atender las asimetrías y fomentar la equidad.

La disciplina de la Orientación es, para Frías-Quesada (2015), “un campo del conocimiento que es singular y contempla un conocimiento científico que actúa como marco teórico y práctico, y tiene límites que pueden ser claramente definidos” (p. 16). Como saber científico, se determina por una serie de aspectos epistemológicos, principios, procesos metodológicos e instrumentales y finalidades que la fundamentan, definen y diferencian de otras disciplinas (Ministerio de Educación Pública, MEP, 2017).

Asimismo, para Frías-Quesada (2015), la disciplina pertenece a las Ciencias Sociales y es ubicada en las Ciencias de la Educación, ya que su objeto y sujeto de estudio es el ser humano. En el área educativa, Parras-Laguna y otros (2008) indican que:

La concepción actual de la Orientación Educativa determina que su función principal es la prevención y, por lo tanto, no tiene únicamente un carácter asistencial o terapéutico (...) En consecuencia, el contexto del alumno o la alumna cobra una importancia vital y no queda restringido sólo al ámbito puramente escolar. (p. 34)

Desde la puesta en práctica, Molina (citado por Molina-Contreras, 2002) destaca que es un “proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar y frente a las actividades de aprendizaje” (p. 24). Lo anterior refleja cómo la orientación educativa debe responder a la diversidad de cada estudiante y, desde este planteamiento, Brenes-Venegas y otros (2019) mencionan que el abordaje profesional en la disciplina se desarrolla a través de estrategias fundamentadas y flexibles, para propiciar el reconocimiento de la diversidad mediante el intercambio cultural.

Para lograr ese reconocimiento, Fernández-Bartolomé y Gallardo-Vigil (2012) plantean que las personas profesionales en Orientación deben “de partir de la premisa de que todos somos diferentes, y así la educación no se deberá adaptar a unos pocos, sino que se deberá adaptar a todos los alumnos que están dentro del sistema educativo” (p. 41). Y en su actuar, según Álvarez (citado por Fernández-Bartolomé y Gallardo-Vigil, 2012), las personas profesionales en Orientación deben responder a las necesidades del alumnado en la planificación y ejecución de programas de intervención; tomando en consideración sus potencialidades personales, sociales y académicas.

En la misma línea, los autores proponen que los programas para la atención de la diversidad no sólo se dirijan al estudiantado con necesidades educativas especiales, ya que la diversidad de un centro educativo podría estar condicionada por aspectos curriculares, culturales, madurativos, sociales, afectivos, personales e incluso económicos (Fernández-Bartolomé y Gallardo-Vigil, 2012).

Asimismo, Artavia-Aguilar y Fallas-Vargas (2012) señalan que desde la Orientación se debe:

Potenciar la educación inclusiva y la misma inclusividad en todos los procesos educativos (formales o no formales) (...) además como disciplina debe crear apertura de diálogo para poder comprender la misma diversidad e integrarla a la vida de cada ser humano. (p. 51)

Para realizar lo anterior, las personas profesionales en Orientación poseen una serie de principios y funciones que les rigen, entre ellos Frías-Quesada (2015) rescata el principio de prevención con la posibilidad de actuación en tres niveles: la prevención primaria, que busca eliminar factores de riesgo; la secundaria, que implica abordar una parte de la población que se encuentra en una situación de riesgo, para evitar que este avance; finalmente, la terciaria, que actúa en la problemática con intervención interdisciplinar.

Bajo la misma línea, la autora retoma el principio de desarrollo, el cual implica la atención a la persona en búsqueda de potencializar todo su desarrollo en todas sus dimensiones. A la vez, el principio de intervención social, que trabaja sobre el contexto al que pertenece la persona, para mejorar las condiciones que le rodean (Frías-Quesada, 2015). Desde esta perspectiva, Brenes-Venegas y otros (2019) mencionan que el “principio de prevención, desarrollo e intervención social pueden ser visualizados desde la Orientación en intervención intercultural, como bases teórico-prácticas en el trabajo cooperativo y colaborativo entre los distintos actores educativos y comunitarios” (p. 2).

Con respecto a las funciones desde la orientación educativa, Parras-Laguna y otros (2008) refieren que deben ser:

- Procurar interpretar correctamente, teniendo en cuenta los aspectos culturales, los comportamientos de cada alumno o alumna y reconocer sus sentimientos ante diversas situaciones.
- Conocer las costumbres, creencias y valores de los alumnos y alumnas de la clase aprovechando la información que puede aportar el propio alumnado y sus familias. Utilizar los datos como recurso didáctico proponiendo actividades de análisis de las diferentes tradiciones sobre un mismo tema, las semejanzas y puntos en común, las diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho, el origen y significado de los días festivos, etc.

- Realizar actividades de identificación de estereotipos y de mensajes racistas y sexistas en materiales escolares o medios de comunicación.
- Participar en la elaboración de un currículum intercultural. (p. 365)

Retomar de la noción de Orientación los principios de universalidad, prevención y desarrollo, así como una comprensión amplia de la diversidad; prosiguiendo dentro de su construcción los conceptos de cultura e identidad, al igual que los fines de promover una educación inclusiva.

De esta manera, la teoría permite realizar reconfiguraciones teóricas al denominar las cosas para avanzar a un plano de acción mucho más pertinente. En el escenario actual se plantearía que es clave que la Orientación sea intercultural en contextos cada vez más diversos, multi y pluriculturales.

Tylor (citado por Barrera-Luna, 2013) permite situar la cultura como ese “complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y (...) otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que es miembro de la sociedad” (p. 3). La identidad es una explicación de los aspectos internos de una persona y su enlace con lo externo (el contexto), permitiendo la expresión de la individualidad y pertenencia a la misma (Rojas De Rojas, 2004).

Por ello, la diversidad cultural, según Dietz (2008), se centra en la multiplicidad donde, por lo regular, se refiere a las diferencias entre grupos culturales; dejando en claro que ninguna cultura es intrínsecamente superior a otra. Del mismo modo, el autor resalta que “la diversidad se debe concebir no como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y multi-perspectivista que estudia las *líneas de diferenciación*” (p. 28).

Interesa centrarse, como reconfiguración básica desde la mirada intercultural, en la importancia de situar la reflexión y acción desde lo cultural. Abordar la diversidad cultural, desde la orientación educativa, permitirá no solo ampliar los horizontes como disciplina, fortalecer habilidades necesarias, sino también promover espacios educativos verdaderamente equitativos y con posibilidades de movilidad social. Siguiendo a Morales-Trejos (2015), en este punto de encuentro la persona profesional debe centrarse en que su actuar busque potencializar el autoconocimiento, la identidad, la toma de decisiones y el conocimiento del contexto sociocultural de la persona orientada, favoreciendo las manifestaciones culturales de la diversidad cultural en el espacio educativo.

Orientación intercultural, aproximaciones para su comprensión

Según Aguado-Odina y otros (2018), el enfoque intercultural es “una praxis crítica comunicativa de co-construcción y transformación sociocultural entre personas concretas, diversas, complejas y cambiantes” (p. 6). Aunado a esto, Aguado-Odina y otros (2008) mencionan que, desde este enfoque, es importante la formación del cuerpo docente, para que atienda las necesidades presentes en la comunidad estudiantil, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades en los sistemas educativos.

Ramírez-Flores (2015) expone que el campo educativo y el enfoque intercultural conlleva un esfuerzo por articular entre la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades. Por un lado, se busca el reconocimiento y la recuperación de la diversidad cultural y, por otro, retomar el principio de igualdad y los valores democráticos. Desde esta perspectiva, educar para la interculturalidad implica reconocer la diversidad desde una visión que nutre, enseña y permite el crecimiento entre las diferentes partes involucradas.

La UNESCO (citada por Ortega-Ruiz, 2013) establece los principios básicos de una educación intercultural, los cuales son:

- La educación intercultural respeta la identidad cultural del alumno a través de la oferta de una educación cultural apropiada, responsable y de calidad para todos.
- La educación intercultural proporciona a los alumnos el conocimiento cultural, las actitudes y las destrezas necesarias para la consecución de una participación y completa en la sociedad.
- La educación intercultural proporciona a todos los alumnos el conocimiento cultural, las actitudes y destrezas que les capaciten para contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre todos los individuos, grupos y naciones étnica, social, cultural y religiosamente diferentes. (p. 404)

Esto evidencia cómo la educación intercultural en la práctica busca respetar las diferentes identidades culturales, informar y formar sobre las diferentes culturas existentes, así que el estudiantado obtenga una participación en la sociedad. Brenes-Venegas y otros (2019) mencionan que un principio de esta educación es “el intercambio y la interacción entre el Yo y el Otro”. (p. 2). Asimismo, para Leiva-Olivencia (2010), los principios deben ser construidos a partir de nuevas formas de participación escolar, con proyectos de innovación curricular y con apoyo a los grupos de profesores.

Por tanto, a partir de la interacción entre la educación y el enfoque intercultural, Morales-Trejos (2015) plantea un modelo dinámico con tres componentes, como referentes generales, que se enriquecen entre sí. Tomando en cuenta las especificidades de la diversidad (étnica, racial, sexual, religiosa, juvenil, cultural, contextual, sociopolítica) que se pretendan comprender y abordar en un contexto determinado, desde planteamientos pedagógicos.

Según la autora, estos tres elementos básicos son el reconocimiento, la valoración y la incorporación. El reconocimiento, para Brenes-Venegas y otros (2019), es clave porque considera aspectos en las relaciones interpersonales y fomenta la tolerancia y la comprensión de que todas las personas son diferentes. Además, plantean que “no se puede dejar de lado que, al trabajar con el estudiantado, observarles y escucharles, son acciones que permiten reconocer las diferencias del alumnado” (p. 18).

En relación con la valoración, es importante mencionar que esta puede ser comprendida desde un ámbito más afectivo, a partir de la sensibilidad y empatía. Según Morales-Trejos (2015), es la apertura que tiene una persona, para considerar el todo que define a otra. Esto implica desarrollar una relación e interacción en la que se incluya al otro a partir de acciones en las que se aprecien lo propio y lo ajeno. Generando así, una riqueza para la humanidad que converge en un mismo espacio. Por su parte, la incorporación, para Morales-Trejos (2015), es aquel momento donde la persona realiza acciones concretas para propiciar espacios de interacción, de comunicación, de escucha, de trabajo en equipo, de discusión de ideas y reflexión.

Al considerar el abordaje del modelo en los centros educativos, es importante mencionar el rol que cumple la persona profesional en Orientación en este, desde la construcción de la identidad cultural, la apropiación cultural y el conocimiento del medio de cada estudiante. Por ello, Cabrera-Ruiz y Gallardo-López (2013) mencionan que es importante favorecer la comunicación y las competencias interculturales; y también formar conocimientos, habilidades y actitudes en el estudiantado para la interacción con todas las personas y con el propio proceso de enseñanza aprendizaje, aceptando y mediando con las demás perspectivas y percepciones del mundo.

Por ello, la persona profesional en Orientación debe ser un agente de cambio en los centros educativos, para transformar la sociedad en un medio más justo y democrático mediante el ofrecimiento al estudiantado de ser miembros críticos y productivos en la sociedad y la promoción de la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia (Cabrera-Ruiz y Gallardo-López, 2013).

Metodología

Desde el enfoque cualitativo, se emplea la estrategia de colección denominada revisión bibliográfica. Machi y McEvoy (2012, citado por Alayza-Degola, 2020) indica que:

El método de revisión de la literatura se orienta a establecer un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de fuentes de información escrita sobre un tema en particular. Asimismo, tiene como finalidad establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio. (p. 23)

Este método fue utilizado para demostrar el estado actual del conocimiento en el campo de la orientación intercultural; incluyendo vocabulario, teorías, variables clave. Por tanto, la conducción de una revisión de la literatura también informa al investigador sobre los autores y grupos de investigación influyentes en el campo (Alayza-Degola, 2020, p. 23).

Esta revisión de la literatura es una recopilación de diferentes investigaciones y artículos al acceder al estado actual de la cuestión por investigar. Se realiza una valoración crítica de otras investigaciones sobre un tema determinado, tal proceso permite ubicar el tema en su contexto. El método ofrece una investigación sistemática, objetiva y lógica del conocimiento actual sobre un tema en particular (Alayza-Degola, 2020, p. 25).

Resultados y discusión

Orientación intercultural: precisiones teóricas y aplicación

Se deriva de este análisis teórico, producto de una revisión bibliográfica que, la orientación intercultural se basa en la premisa que aprender sobre diferentes culturas y formas de vida puede enriquecer nuestras propias vidas y ayudarnos a superar los estereotipos y prejuicios culturales. Asimismo, promueve la idea de que la diversidad cultural es una fuente de riqueza y que todas las personas tienen la responsabilidad de fomentar un mundo más inclusivo y respetuoso.

A modo de síntesis, la orientación intercultural se centra en promover la comprensión y el respeto hacia las diferentes culturas, fomentar la comunicación efectiva en contextos multi y pluriculturales, así como la empatía y la resolución de conflictos en situaciones de diversidad cultural. También, busca desarrollar habilidades de comunicación y competencias interculturales que permita la interacción de manera efectiva con personas de diferentes culturas.

Tabla 1

Orientación intercultural: Anotación crítica de la relación y proyección práctica

Orientación	Interculturalidad	Anotación crítica de la relación y proyección práctica
“El contexto del alumno o la alumna cobra una importancia vital y no queda restringido sólo al ámbito puramente escolar” (Parras-Laguna y otros, 2008, p. 34).	El reconocimiento es clave porque toma en cuenta aspectos en las relaciones interpersonales y fomenta la tolerancia y la comprensión de que todas las personas son diferentes (Brenes-Venegas y otros, 2019).	Conocer y reconocer el contexto, donde vive o proviene una persona, es clave para la Orientación mediante el enfoque intercultural; ya que se identifica la diferencia entre la cultura, costumbre y las razones de ser y actuar de una persona. Lo anterior, invita a la apertura y empatía.
“Conocer las costumbres, creencias y valores de los alumnos y alumnas de la clase” (Parras-Laguna, y otros, 2008, p. 365).	La educación intercultural respeta la identidad cultural del alumno a través de la oferta de una educación cultural apropiada, responsable y de calidad para todos” (UNESCO, citado por Ortega-Ruíz, 2013, p. 404).	Como sujeto de estudio de la Orientación, es importante conocer a la persona para desarrollar una mejor intervención. Al combinar ese planteamiento con el enfoque intercultural, es llevarlo a una forma de trabajo donde no solo se limite al conocimiento del otro, sino a respetar al otro y eliminar barreras de interacción.
“La premisa de que todos somos diferentes” (Fernández-Bartolomé y Gallardo-Vigil, p. 41).	La valoración es la apertura que tiene una persona, para considerar el todo que define a otra. Esto implica desarrollar una relación e interacción en la que se incluya al otro a partir de acciones en las que se aprecien lo propio y lo ajeno (Morales-Trejos, 2015).	La Orientación plantea que las personas son diferentes y el enfoque intercultural busca una valoración de la diferencia. Por tanto, al combinar los planteamientos se desarrollan habilidades como la apertura hacia el intercambio, lo cual fortalece las relaciones interpersonales asertivas con los otros.
Planificación y ejecución de programas de intervención deben responder a las necesidades del alumnado, tomando en consideración sus potencialidades personales, sociales y académicas (Fernández-Bartolomé y Gallardo-Vigil, 2012).	La incorporación es aquel momento donde la persona realiza acciones concretas para propiciar espacios de interacción, de comunicación, de escucha, de trabajo en equipo, de discusión de ideas y reflexión (Morales-Trejos, 2015).	La planificación y desarrollo de programas y proyectos son una función propia de la Orientación, Sin embargo, en la planificación y desarrollo se debe rescatar el enfoque intercultural que plantea incorporar y trabajar la diversidad; sin que esta represente un obstáculo, sino que sea visualizada como una herramienta.

continúa

Orientación	Interculturalidad	Anotación crítica de la relación y proyección práctica
<p>“Potenciar la educación inclusiva y la misma inclusividad en todos los procesos educativos (formales o no formales) (...) además como disciplina debe crear apertura de diálogo para poder comprender la misma diversidad e integrarla, a la vida de cada ser humano” (Artavia-Aguilar y Fallas-Vargas, 2012, p. 51).</p>	<p>El campo educativo y el enfoque intercultural conlleva un esfuerzo por articular entre la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades (Ramírez-Flores, 2015).</p>	<p>Los centros educativos son un área de trabajo de la Orientación, en donde la diversidad es parte de esta. Por ello, en conjunto con el enfoque intercultural, desarrollar una educación inclusiva desde lo cultural permitiría promover la equidad de oportunidades en todo el estudiantado, logrando que la educación se adapte a sus necesidades. Además, disminuye la discriminación y la exclusión.</p>
<p>“Principio de prevención, desarrollo e intervención social pueden ser visualizados desde la Orientación en intervención intercultural, como bases teórico-prácticas en el trabajo cooperativo y colaborativo entre los distintos actores educativos y comunitarios” (Brenes-Venegas y otros, 2019, p. 2).</p>	<p>Desde este enfoque es importante la formación del cuerpo docente, para que atienda las necesidades presentes en la comunidad estudiantil, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades en los sistemas educativos. (Aguado-Odina y otros, 2008).</p>	<p>La Orientación, como disciplina, posee una serie de principios que la rigen y su abordaje de las necesidades de cada estudiante es primordial. No obstante, el trabajo colaborativo y cooperativo con el cuerpo docente proporciona una mejor intervención en pro del desarrollo integral del estudiante; buscando que los sistemas educativos sean contextos de acogida para la diferencia.</p>
<p>Participar como facilitador de procesos de trasmisión de información a otros funcionarios, y personas de la comunidad educativa motivando que se brinde un enriquecimiento en cuanto a la temática de la diversidad en la institución (Morales-Trejos, 2019, p. 6).</p>	<p>“Una praxis crítica comunicativa de co-construcción y transformación sociocultural entre personas concretas, diversas, complejas y cambiantes” (Aguado-Odina y otros, 2018, p. 6).</p>	<p>Las personas profesionales en Orientación deben de abordar también la comunidad, porque es en ella donde la familia aprende y, así, transmite a la sociedad los valores y las formas de relacionarse. Por ello, informar y actualizar a la población a un nivel más macro, podría llevar a una transformación sociocultural y bienestar integral de la sociedad en general.</p>

Nota: Esta tabla muestra definiciones de los conceptos de Orientación e interculturalidad como anotación crítica de la relación y proyección práctica.

Conclusiones

La disciplina de la Orientación se enriquece del enfoque intercultural desde la comprensión de lo cultural e integra en su quehacer principios que le permiten promover el reconocimiento de que los valores, las normas, las creencias y las prácticas culturales varían ampliamente entre las diferentes culturas. El desarrollo de habilidades interculturales, específicamente de comunicación efectiva en contextos diversos, fomentando la empatía, la capacidad de escucha activa y la resolución de conflictos de manera pacífica y respetuosa de las diferencias, es clave en el quehacer de la persona orientadora para trabajar desde el enfoque intercultural.

La orientación intercultural ayuda a superar los estereotipos y prejuicios culturales, promoviendo el entendimiento de las diferencias culturales y fomentando el respeto hacia todas las culturas. Preparar a las personas para el mundo globalizado es esencial para enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades que la globalización trae consigo. Las personas con competencias interculturales están mejor preparadas para vivir, trabajar y colaborar en contextos internacionales.

Mejorar la convivencia y la cohesión social es un resultado importante que, desde la orientación intercultural, se fomenta bajo la premisa del reconocimiento de la diversidad cultural como valor añadido. La orientación intercultural trabaja en contra de la discriminación y promueve la igualdad de oportunidades para todas las personas, sin importar su origen cultural, colaborando en la construcción de sociedades más inclusivas y respetuosas.

Referencias

- Aguado Odina, T, Gil-Jaurena, I. y Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2),275-292. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/56546/41510>
- Aguado Odina, T., Gil-Jaurena, I. y Melero, H. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Relieve*, 24(2),1-21. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>
- Artavia Aguilar, C. y Fallas Vargas, M. (2012) Orientación y diversidad: Por una educación valiosa para todos y todas. *Revista Electrónica Educare*, 16, 47-52. <https://doi.org/10.15359/ree.16-Esp.6>
- Barrera Luna, R. (2013). El concepto de la cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Claseshistoria*,343,2-24. Dialnet-ElConceptoDeLaCultura-5173324.pdf

- Brenes Venegas, J. Herrera López, Y. Méndez Elizondo, F. Morales Trejos C. y Rodríguez Ovideo I. (2019). Intervención desde orientación para el reconocimiento de la diversidad: Consideraciones interculturales en el espacio escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19 (1), 1-30. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n1/1409-4703-aie-19-01-379.pdf>
- Cabrera Ruiz, I. y Gallardo López, T. (2013). Educación Intercultural del estudiante universitario: el enfoque de formación humanístico intercultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-34. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878002.pdf>
- Dietz, G. (2008). *El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.egrupos.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?K9U7J9W7U7xumopxCRMVQPYy-qnemo-CSWPXYRCvthCnoqdy-qlhhyCWXRegb7>
- Fernández Bartolomé, A. y Gallardo Vigil, M. (2012). La orientación educativa para la atención a la diversidad. En: Alemnay, Jiménez y Sánchez. (2012). *Formación del profesorado para la diversidad cultural*. Pp. 41-61. https://www.researchgate.net/publication/259219526_La_orientacion_educativa_para_la_atencion_a_la_diversidad
- Frías Quesada, C. (2015). La Orientación como disciplina y profesión. En: Mata Segrega, A. (Ed) *El desarrollo teórico de la Orientación*. Pp. 15-50. Universidad de Costa Rica. <https://www.orientachile.cl/wp-content/uploads/2016/07/El-desarrollo-te%C3%B3rico-de-la-Orientaci%C3%B3n.pdf>
- Leiva Olivencia, J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182. https://w.educatolerancia.com/pdf/La_educacion_intercultural_entre_el_deseo_y_la_realidad_Reflexiones_para_la_construccion_de_una_cultura_de_la_diversidad_en_la_escuela_inclusiva.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (MEP) (2017). *Programa de Estudio de Orientación*. República de Costa Rica, Ministerio de Educación Pública. http://cse.go.cr/sites/default/files/orientacion_2017.pdf
- Molina Contreras, D. (2002). Concepto de Orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3512924>
- Morales Trejos, C. (2015). *Nociones y principios de la educación intercultural presentes en prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la Región Metropolitana (Chile)*. *Diálogo Andino*, (47), 59-70. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812015000200007&script=sci_abstract

- Morales Trejos, C. (2015). Orientación educativa e interculturalidad: Aportes teórico prácticos al quehacer profesional en Orientación. *Revista "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15, (1), 1-17. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/17626/17159>
- Ortega Ruiz, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 401-442. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3764/La_pedagog%C3%ada_de_la_alteridad_como_paradigma.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Parras Laguna, A., Madrigal Martínez, A., Redondo Duarte, S., Vale Vasconcelos, P. y Navarro Asencio, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de educación, política social y deporte http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf
- Ramírez Flores, N. (2015). *Percepciones sobre la interculturalidad: Estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4 Juan XXIII 2 y San Jorge 1*. [Tesis para optar por el grado de Doctoral, Universidad de Valladolid] <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16538/Tesis909-160314.pdf?sequence=1&isAllowed=y9>
- Alayza Degola, M. (2020) El método de revisión de la literatura. En: Sánchez Huarcaya, A. (Coord.) *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. Pp. 23-33. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/195750>
- Rojas De Rojas, M. (2004). Identidad y cultura. *Revista Educere*, 8(27), 489-496. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19911/articulo6.pdf;jsessionid=20D029C3F0FBCBF05A892A3CD41D71AA?sequence=1>

CURRÍCULUM

Carol Morales-Trejos

Doctora en Educación mención Interculturalidad, Orientadora con experiencia en instituciones educativas públicas y privadas, así como trabajo en comunidades rurales y territorios indígenas del país.

Recomendaciones para la atención y seguimiento de personas estudiantes trans que cursan la secundaria



Alí Roberto Chaves-Jiménez
Universidad Nacional
Alajuela, Costa Rica
ali.chaves.jimenez@una.cr

 <https://orcid.org/0009-0003-2099-9835>

Este estudio busca dar a conocer parte de los resultados preliminares de la investigación denominada: *Atención de estudiantes adolescentes transgénero. Un estudio acerca de la intervención que realizan profesionales en Orientación que laboran en secundaria*. Por tanto, promueve la visibilización de la atención a estudiantes transgénero por parte de las personas profesionales en Orientación, y con ello las fortalezas y los desafíos que se derivan de atender una población históricamente vulnerada por su identidad de género (Carvajal, 2018).

Como elementos teóricos que fundamentan la investigación, se desarrolla el modelo de intervención en Orientación desde los aportes de Bisquerra (1998) y Cobos (2022), del modelo de educación sexual: biográfico profesional y ético, desarrollado por López (2023) y Vargas y otros (2012); además, de una revisión teórica desde el concepto adolescencia y la adolescencia trans, siempre desde una óptica de derechos humanos. Los anteriores, entre otros constructos teóricos contribuyen a comprender las diversas identidades de género y el rol que, como profesionales en Orientación, se tiene frente a la atención de dicha población.

En el proceso investigativo participaron dos personas profesionales en Orientación, dos estudiantes trans, un miembro de la familia de una persona estudiante trans, dos docentes y dos estudiantes cisgénero. Bajo el método fenomenológico se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada participante y, a partir, de la información recolectada, se identificaron una serie de fortalezas y desafíos para las personas profesionales en Orientación y demás actores que intervienen en el proceso de atención y seguimiento de estudiantes trans.

Antecedentes

Para la investigación se realizó una revisión de diversos estudios internacionales y nacionales sobre la diversidad afectiva y sexual, con énfasis en la atención a personas transgénero en la adolescencia. Se incluye literatura de investigaciones de 2015 a 2022, que abarcan tanto trabajos académicos como normativas y protocolos educativos relevantes para la contextualización y establecer el estado de la cuestión.

A nivel internacional se destaca el estudio de Espina, Gajardo y Oliva (2018), quienes examinaron la experiencia de educar a estudiantes transgénero en Chile desde una perspectiva fenomenológica. Su investigación revela cómo las posturas docentes pueden ser armónicas o conflictivas, influyendo en la experiencia educativa. El enfoque teórico desde el feminismo y la justicia social permite un análisis de desigualdades en el sistema educativo y resalta la necesidad de superar visiones reduccionistas y heteronormativas. No obstante, el estudio está limitado a una región específica y un número reducido de participantes (Espina, y otros, 2018).

Otro estudio relevante es el de Bodenhofe (2017), también en Chile, que analizó las experiencias de personas trans y cisgénero en comunidades educativas. Utilizando un enfoque cualitativo y análisis de contenido, identificó respuestas institucionales, relaciones sociales y consecuencias emocionales, tanto negativas como positivas, asociadas con la aceptación o rechazo de la identidad trans. Este estudio proporciona un análisis importante de las dinámicas entre estudiantes trans y cisgénero y la respuesta institucional.

En España, Gabaldón (2020) reflexiona sobre la ética del abordaje de la transexualidad en la infancia y adolescencia. Su estudio critica el modelo médico y aboga por un enfoque basado en los derechos de la persona infante, enfatiza el acompañamiento y el respeto a la autodeterminación de la identidad de género, en lugar de ajustes médicos forzados. La autora propone criterios éticos fundamentales para el apoyo de personas trans, incluyendo la protección frente a la vulnerabilidad y la promoción del respeto a la diversidad.

En esa misma línea, Del Valle (2019) ofrece una visión sobre la transexualidad en entornos educativos en Andalucía, España; destacando el *Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz*. Este protocolo incluye medidas para crear entornos educativos seguros y respetuosos, como el derecho a usar el nombre y género elegidos, y la protección contra la discriminación. La investigación también resalta la necesidad de formación continua para docentes y la integración de la diversidad de género en el currículo escolar.

En el ámbito nacional, Campos y Ramírez (2018) investigaron la resiliencia de personas gays y lesbianas durante la develación de su orientación sexual en Costa Rica. Su estudio cualitativo examina cómo las familias reaccionan ante estas revelaciones y los factores que contribuyen a la resiliencia. Aunque el estudio se centra en la orientación sexual, ofrece perspectivas valiosas sobre el proceso de develación y el apoyo familiar, que pueden ser relevantes para el contexto trans.

Finalmente, Carvajal (2018) y Sánchez y Bolaños (2015) exploran la transexualidad desde el ámbito jurídico y educativo en Costa Rica. Carvajal analiza la transexualidad y la transfobia en el sistema educativo, señalando la falta de protocolos y la necesidad de un cambio cultural en las políticas educativas. Sánchez y Bolaños (2015) discuten la protección legal para las personas trans, destacando la necesidad de una ley específica y actualizaciones conceptuales en la protección de la identidad de género. Ambos estudios subrayan la falta de investigaciones recientes y la necesidad de una atención más profunda a las personas transgénero en el contexto educativo costarricense.

A partir de este breve recuento se establece la importancia de contar con estudios desde la disciplina de la Orientación, que permitan fortalecer el ejercicio profesional para promover la autorrealización de las personas orientadas, en este caso de los colectivos de estudiantes trans.

La Orientación frente a la atención de personas transgénero

Para comprender las características de la atención a personas estudiantes trans en secundaria, se retoma la conceptualización de la Orientación como disciplina de las ciencias sociales y de la educación que tiene por finalidad la autorrealización del ser humano a través de la construcción y reconstrucción de su proyecto de vida, bajo la consigna de un proceso continuo a través de las diversas etapas del desarrollo (Bisquerra, 1996, citado por Cobos, 2022).

Además, desde el Ministerio de la Educación Pública (MEP), se definen dos propósitos fundamentales para la Orientación; el primero reconoce el proceso orientador como parte del currículo educativo para promover el desarrollo pleno de la persona estudiante, a partir de la formación de conocimientos habilidades, actitudes y valores para hacer frente a los desafíos cotidianos en el proceso de aprendizaje, lo vocacional y socio afectivo. Por otro lado, el segundo propósito implica asumir el rol de servicio especializado que potencia el proceso de toma de decisiones frente a las demandas del medio escolar, familiar, social y laboral; lo que incluye el asesoramiento al personal del centro educativo y a las familias en lo relacionado a temas vocacionales y psicosociales como apoyo para la autorrealización de las personas estudiantes (MEP, 2017).

Desde esas definiciones, se retoma lo propuesto por Carl Rogers, el *enfoque centrado en la persona*, como enfoque teórico para Orientación. Naranjo (2006) y Sanchiz (2016) señalan que Rogers plantea un modelo estructurado en el cual la persona orientada explora sus emociones y problemas de manera libre; mientras la persona orientadora, a partir de la empatía y la aceptación genuina, implementa una serie de estrategias para que la persona orientada tome conciencia de sí misma y de su entorno para promover su autorrealización y la construcción de su autonomía.

Para Rogers (2003) es necesario tener presente que en el proceso orientador debe darse una conexión entre la persona orientada y la persona orientadora, la cual requiere ser congruente y auténtica al establecer dicha conexión basada en la empatía y la aceptación genuina; lo más frecuente es que la persona orientada esté en una situación de incongruencia entre el sí misma y el entorno.

Considerando el tema de la atención a personas estudiantes trans, se reconoce el *enfoque centrado en la persona* como el enfoque teórico psicológico que permite, en la acción orientadora, un acompañamiento y asesoramiento respetuoso y empático; en el cual la persona orientada puede expresar con libertad sus necesidades y preocupaciones, sin temor a sentirse juzgada.

Además, destacando la importancia para el tema de contar con elementos teóricos acerca de la sexualidad y de un modelo de educación sexual desde el cual se pueda abordar el tema de la transexualidad de manera ética y respetuosa de los derechos humanos, se rescatan los aportes del modelo biográfico profesional y ético para Orientación.

Para López (2023), el modelo de educación sexual: biográfico profesional y ético se fundamenta en un modelo integral de la sexualidad y una visión positiva, desde el conocimiento científico, no moralista, democrático y libre. Esto concuerda con el modelo que plantea el MEP (2017), a través de la política de educación para la afectividad y sexualidad integral, mediante programas curriculares que brindan un proceso de enseñanza y aprendizaje para la promoción de una vivencia plena y responsable de la sexualidad, teniendo como referencia el marco de derechos humanos y el acceso a información científica y pertinente para el contexto generacional.

En el abordaje de la transexualidad, el modelo biográfico profesional y ético permite, desde el accionar preventivo de la Orientación, que la persona estudiante sea la protagonista del proceso de construcción de su biografía sexual, a través de la mediación de conocimientos científicos, la no imposición de las visiones propias como profesionales, la ética, el acompañamiento a las familias y el reconocimiento del derecho a una vivencia plena de la sexualidad. (Fallas y otros, 2012)

La adolescencia, transexualidad y transgénero

Para este proceso es importante reconocer que la adolescencia como etapa del ciclo vital es el periodo en el cual se potencializan una serie de cambios físicos, emocionales y se alcanza la madurez sexual (Krauskopf, 2004). Por otra parte, para García y Parada (2018), es una etapa que no debe simplificarse o estandarizarse, ya que está mediada por las características culturales y sociales en las que se desarrolla cada persona, siendo un periodo en el que se estructura todo el trayecto histórico biográfico del sujeto.

Al incluir las posturas culturales y sociológicas, se puede afirmar que la adolescencia es un periodo de la vida en el cual la construcción del ser está influenciada por las prácticas culturales, afectivas y sexuales, la industria, el mercado, la educación y la religión, así como, por las diversas intersecciones que conforman su historia de vida (García y Parada, 2018).

Siguiendo con el concepto de adolescencia trans, Platero (2014) señala que para una persona trans esta etapa se presenta bajo una serie de experiencias complejas y subjetivas que chocan con una sociedad centrada en la linealidad evolutiva del desarrollo, con la cual la transexualidad se convierte en la contradicción a la rigidez de la postura dicotómica del sexo-género, que deja a las personas adolescentes trans frente un aparato coercitivo que pretende controlar la madurez, las expresiones y las experiencias de género con el fin de mantenerlas dentro de lo normado.

Es importante acotar en este punto las definiciones de transexualidad y transgénero, el primer término se asocia a la contradicción entre el sexo asignado al nacer y la experiencia psicológica y social de la identidad sexual; además, la persona busca mediante métodos hormonales y quirúrgicos la correspondencia física con la identidad sexual. Por otro lado, el concepto transgénero se refiere a las personas cuya identidad sexual no corresponde con el sexo asignado al nacer, éstas no buscan modificar su anatomía o características físicas mediante procedimientos médicos, centran su experiencia identitaria a partir de diversas expresiones del género (Cervantes, 2018).

Por otra parte, Platero (2014) menciona algunas de las dificultades que puede vivenciar una persona adolescente trans debido al rechazo social, familiar, incluso de sí misma, ya que esta transfobia no es solo una situación que se expresa de la sociedad hacia la persona trans, sino que es interiorizada por la persona y aumenta la vulneración ante factores de riesgo como el uso y abuso de sustancias, la ideación suicida o las autolesiones, siendo importante la construcción de redes de apoyo y contar con la aceptación familiar como mecanismo de prevención (Soriano, 2004).

En cuanto a las relaciones interpersonales en familias con hijos e hijas trans, Platero (2014) menciona que esta experiencia es mediada por un shock emocional, debido a las expectativas que se construyen a partir de la idealización de los roles de género esperados según el sexo de nacimiento. Esto supone para las dinámicas familiares un periodo de aceptación y adaptación en el que se crea un duelo por las expectativas basadas en la heteronorma, que se construyen para la hija o hijo.

En general, el shock emocional, la aceptación y adaptación son condiciones que se viven en los círculos sociales cercanos de la persona adolescente trans, como son el grupo de pares y el personal del colegio. Por tanto, es importante que, reconociendo las diferencias entre las relaciones familiares y las que se dan en los espacios sociales, la labor de las personas profesionales en Orientación esté fundamentada desde el modelo biográfico profesional y ético.

Elementos metodológicos

Para interpretar la información recolectada en la investigación a que hace referencia esta ponencia, se realizó un estudio a partir del enfoque fenomenológico, mediante una entrevista semiestructurada de 29 preguntas, dividida en cuatro partes, cada una de las cuales corresponde a los cuatro propósitos planteados para la recolección de los relatos de las personas orientadoras, estudiantes trans, madres de familia, docentes y estudiantes cisgénero. Específicamente en relación con el cuarto propósito, en el que se buscó conocer las fortalezas y desafíos de las personas profesionales en Orientación para la atención de personas estudiantes transgénero, surgió una serie de recomendaciones para el abordaje de la transexualidad en los espacios escolares.

Las personas profesionales en Orientación que participan del estudio son mujeres cisgénero con un promedio de 15 años de laborar en instituciones de secundaria. Las personas estudiantes adolescentes trans tienen 16 y 18 años, correspondientemente, cursan el décimo y undécimo año del colegio y se autodefinen como hombres trans. En el caso de las personas docentes, una de ellas es mujer cisgénero, con 15 años de laborar y docente de inglés; la otra persona docente es un hombre cisgénero, con 30 años de laborar y es docente de educación religiosa. Por otra parte, las personas estudiantes cisgénero que participaron de la investigación son una mujer de 16 años, que es estudiante de décimo año del colegio; el otro es un hombre cisgénero, que cursó undécimo año al momento de realizar el trabajo de campo. Por último, la madre de la persona estudiante trans que participó de la investigación es mujer cisgénero y trabaja en casa, además, tiene dos hijas mayores además del estudiante trans.

A partir de las personas participantes, se recuperaron las vivencias de la atención que reciben las personas estudiantes trans por parte de la persona profesional en Orientación y desde las personas que representan la comunidad educativa, teniendo un panorama integral de lo que implica un proceso orientador.

Para la recolección y sistematización de la información se establecieron las fortalezas como categorías a explorar. Estas son entendidas como el conjunto de actitudes y aptitudes personales, así como las competencias profesionales que permiten el desarrollo de la intervención orientadora, y los desafíos que se identifican como aquellas condiciones personales, profesionales y ambientales que influyen en la intervención orientadora.

En la tabla 1 se presentan las fortalezas descritas por las personas participantes a través de las entrevistas semiestructuradas. Estas fortalezas se dividieron en actitudes y aptitudes personales y en competencias profesionales.

Tabla 1
Clasificación de las fortalezas de la persona profesional en Orientación

Personas participantes	Actitudes personales	Aptitudes personales	Competencias profesionales
Personas profesionales en Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuosa • Ser muy activa 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Asertividad 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Congruencia
Personas estudiantes trans	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuosa • Paciencia • Confidencialidad • Simpatía • Empatía 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Disponibilidad • Capacidad de aprender más 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Congruencia • Confidencialidad
Madre de la persona estudiante trans	<ul style="list-style-type: none"> • Buena profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a las personas estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Se prepara en el tema
Docentes personas estudiantes trans	<ul style="list-style-type: none"> • La paciencia • Amor por lo que hace 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalismo • Tolerancia para abordar a las personas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación
Personas estudiantes cisgénero	<ul style="list-style-type: none"> • Es buena escuchando • Es ágil en la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización constante 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Escucha activa • Congruencia • Conocimiento del tema • Brinda estrategias

Nota: Elaboración propia.

A través de la tabla 1 se describen las fortalezas que las personas participantes reconocen en las personas profesionales de Orientación, que en general concuerdan con expresiones como la confidencialidad, escucha activa y la empatía; siendo esta última la característica que se más se menciona, tanto como una actitud y aptitud personal, así como una competencia profesional. Por consiguiente, se observa que se valora al colectivo orientador como las primeras personas en el centro educativo que tienen las competencias para atender las necesidades personales, sociales y vocacionales de la población de estudiantes trans y cisgénero.

Con respecto a los desafíos se extrajo, como generalidad, que las personas participantes identifican el acceso a capacitación sobre temas de diversidad sexual, especialmente capacitación y herramientas para abordar la población juvenil trans. Ejemplo de esto es lo que menciona una de las personas orientadoras, “la primer emoción fue miedo a la incertidumbre... ocupamos más capacitación en los temas y herramientas que se deben trabajar con ellos, para tener mayor claridad de cómo abordarlo” (Persona orientadora 1).

Este desafío muestra la necesidad de una formación continua que es responsabilidad, primero, de cada profesional el buscar espacios de actualización, y también de las instituciones que forman profesionales en el campo de la Orientación, de los colegios profesionales y del MEP como ente rector de la educación pública. Asimismo, se refleja que han existido avances para la consolidación de políticas de respeto a los derechos humanos y teorías sociales más integrales y respetuosas con la población transexual, lo cual le ha permitido ser más visible en la sociedad y la sensación de no tener que ocultar su identidad; por tanto, profesionales requieren constante capacitación y actualización acerca del tema.

Este es un desafío que puede exportarse a otros colectivos y espacios de trabajo, considerando que las personas han trabajado durante 15 a 20 años en el campo de la educación, y los progresos en el campo de la teoría y política social para la protección de los derechos de las personas crea un sesgo generacional de conocimiento acerca de cómo abordar, de manera pertinente y respetuosa, a colectivos de diversidad afectiva y sexual, personas con discapacidad, personas con altas capacidades, de diversidad étnica, cultural, entre otras.

De esta manera surgen algunas recomendaciones para la atención de las personas trans, reconociendo la pertinencia generacional, los derechos humanos, el respeto a la biografía sexual propia de cada persona y los más altos principios éticos de la labor orientadora.

Recomendaciones para la atención de personas trans en diversos espacios laborales

Como personas profesionales en Orientación es necesario reconocer que la sociedad y el conocimiento evoluciona constantemente, razón por lo cual la capacitación constante y una actitud autodidacta son esenciales para afrontar dichos cambios, en especial en la atención de colectivos que social, económica y culturalmente han sido vulnerados.

Es importante que se actúe desde la autenticidad genuina, el respeto de las biografías sexuales de las personas y de sus identidades de género, para asegurarles que están en un espacio seguro para hablar de sus inquietudes y necesidades en torno a su proceso de transición y construcción identitaria, siempre a partir del modelo de educación sexual biográfico profesional y ético.

Identificar redes de apoyo para el abordaje de la temática con la comunidad educativa o el espacio laboral en el que se encuentre, es decir, tener el contacto de organizaciones no gubernamentales que trabajen con población trans o colectivos de diversidad afectiva y sexual.

En el caso de la atención con personas de identidad de género diversa, no hay que suponer o preguntar cómo quieren que se refieran a ellos; ya que el respeto por su identidad inicia con el reconocimiento de su nombre en congruencia con su género autopercebido y sus expresiones de género.

Plantear estrategias que se puedan reproducir y mantener en el tiempo, capacitaciones constantes o periódicas al personal, que respondan a un modelo de sexualidad integral y respetuoso de la biografía sexual de las personas orientadas; y también campañas de información, siempre cuando se mantenga la consistencia en el tiempo, sean planificadas y su contenido sea congruente con el modelo ya citado.

Es necesario capacitarse en el tema y conocer las instituciones que trabajan el tema de manera teórica, como la Fundación Justicia y Género; la cual cuenta con una plataforma virtual de formación en temas de género, diversidad sexual, derechos humanos, entre otros recursos gratuitos como los podcasts en aplicaciones móviles.

Finalmente, sin considerar que el tema está acabado, la importancia de tener como punto de partida el abordaje desde los derechos humanos y la ética profesional, además de realizar una revisión y trabajo a partir de los valores propios, modelos de aprendizaje de educación sexual, para no imponer dichos modelos al estudiantado y mantener una constante toma de conciencia de los propios conocimientos, actitudes, mitos, etc., con respecto a la transexualidad, la diversidad de género y las diversas orientaciones del deseo sexual.

Referencias

- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial Praxis.
- Bodenhofer, C. (2017). *Experiencias de comunidades educativas ante la visibilización de estudiantes trans* [Trabajo final de graduación, Universidad de Chile]. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/311/1/RCIEM275.pdf>
- Campos, M., & Ramírez, D. (2018). *Factores que contribuyen al desarrollo de la resiliencia de dos personas gais y dos personas lesbianas, durante el proceso de la revelación de su orientación sexual a su familia, de las zonas de San Carlos y San Ramón de Alajuela: Un estudio desde la disciplina de la orientación* [Trabajo final de graduación, Universidad Nacional].

- Carvajal, A. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Revista Humanidades*, 8(1), 163-193. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4980/498054615009/html/index.html>
- Cervantes, J. (2018). *Los derechos humanos de las personas transgénero, transexuales y travestis*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r38366.pdf>
- Cobos, A. (2022). *Manual de orientación educativa: Teoría y práctica de la psicopedagogía*. Narcea S.A.
- Del Valle, M. (2019). La transexualidad en entornos educativos. En: C. Morales & M. Cabrera (Eds.), *Personas con necesidad de oportunidades: Una perspectiva práctica* (1ª ed., pp. 301-321). Dykinson. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/sidunalibro-ebooks/reader.action?docID=6484043&ppg=301>
- Espina, C., Gajardo, C., & Oliva, C. (2018). *La experiencia de educar a estudiantes transgénero en educación básica: Un estudio fenomenológico* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad de Valparaíso, Chile]. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-6000/UCC6124_01.pdf
- Fallas, M. (2009). *Educación afectiva y sexual: Programa de formación docente de secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca] https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/76433/DPEE_Fallas_Vargas_MA_Educacion_afectiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fallas, M., Artavia, C., & Gamboa, A. (2012). Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista Electrónica Educare*, 16, 53-71. <https://doi.org/10.15359/ree.16-Esp.7>
- Gabaldón, S. (2020). *Infancia y adolescencia trans: Reflexiones éticas sobre su abordaje* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/171095/1/SGF_TESIS.pdf
- Suárez, C. I. G., & Rico, D. A. P. (2018). "Construcción de adolescencia": Una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística*, 85 (85). <https://doi.org/10.11144/javeriana.uh85.cach>
- Kraufkopf, D. (2004). *Adolescencia y educación* (10ª reimp., 2ª ed.). EUNED.
- López, F. (2023). *Modelos de educación sexual: El modelo biográfico y ético. Teoría y práctica*. Ediciones Pirámide.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de estudios de educación para la afectividad y sexualidad integral, educación diversificada*. San José, Costa Rica.

- Ministerio de Educación Pública. (2016). Resolución N°3566-2016. <https://www.mep.go.cr/educatico/resolucion-3566-2016>
- Naranjo, M. (2006). *Enfoques humanísticos-existenciales y un modelo ecléctico* (1ª ed.). Editorial UCR.
- Platero, L. (2014). *Trans-exualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos* (2ª ed.). Ediciones Ballaterra.
- Rogers, C. R. (2003). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Constable&Robinson. <http://library.lol/main/7B52CAA152AC77CE1CE9E63DB623F3B8>
- Sánchez, D., & Bolaños, T. (2015). *Transexualidad a la luz del derecho humano a la identidad sexual y personal* [Tesis de licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Costa Rica]. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/4829/1/39188.pdf>
- Sanchiz, M. L. (2016). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. <https://elibro.una.elogim.com/es/lc/unacr/titulos/51614>
- Soriano, S. (2004). *Cómo se vive la homosexualidad y el lesbianismo*. Amarú Ediciones.

CURRÍCULUM

Alí Roberto Chaves-Jiménez

Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz, Universidad Nacional. Académico en el área de Estudios Generales y Encargado de Éxito Académico en la Sede Interuniversitaria de Alajuela, Universidad Nacional.

Enfoque de desarrollo de la carrera: Una aplicación práctica de la disciplina de Orientación en la formación técnica profesional



Ana Cristina Marín-Bermúdez
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
AMarinBermudez@ina.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0003-2406-5984>

Carolina Conejo-Novoa
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
CConejoNovoa@ina.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0000-4010-7687>

Karen Sánchez-Herrera
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
PSanchezHerrera@ina.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0009-8080-8483>

Magaly Romero-Vargas
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
MRomeroVargas@ina.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0009-3330-0564>

María José Flores-González
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
MFloresGonzalez@ina.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0003-1311-1922>

Simón Fuentes-Pacheco
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
SFuentesPacheco@ina.ac.cr
 <https://orcid.org/0009-0005-3255-2672>

Introducción

El Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) ha asumido el reto de atender las nuevas demandas de los distintos sectores productivos y sociales, tal y como se señala en las recomendaciones 150 y 195 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), las cuales realizan observaciones directas sobre la necesidad de brindar servicios de orientación profesional a la población estudiantil de la Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP). La institución se funda en 1965 y, en 1967, se crea la Sección de Selección y Orientación, la cual diseña las acciones a ejecutar, para el ingreso de personas candidatas interesadas en capacitarse con el fin de poder incorporarse a corto plazo al mercado laboral.

En 1996, se realiza la transición a la regionalización del Departamento de Orientación con la intención de brindar una atención más específica y contextualizada a las necesidades detectadas en la población meta del INA, ubicada en los diferentes centros de formación. Este hito propició mayor presencia de las personas profesionales en Orientación en cada una de las nueve unidades regionales.

En el periodo 2002-2004, mediante la contratación de la empresa IDEAS, se evalúa la viabilidad de los insumos utilizados en el modelo de selección establecido desde 1967, lo que resultó en la modificación de la batería de pruebas establecidas en los procesos de selección. Con esto, es importante recalcar que esta evaluación fue la última actualización realizada por el Servicio de Orientación hasta el 2021, dejando en evidencia un alto nivel de estancamiento del equipo de personas profesionales en Orientación

Para el 2010, el INA y otras instancias de la formación técnica inician un proceso de transformación para dar una mejor respuesta del mercado laboral nacional, según los lineamientos internacionales relacionados con empleabilidad. En el 2018, se publica la primera edición de la actualización del Modelo curricular para la educación y formación técnica profesional del Instituto Nacional de Aprendizaje. Es a partir de esta modificación que la institución ve la necesidad de realizar cambios en las diferentes áreas vinculadas a la ejecución de los Servicios de Capacitación

y Formación Profesional (SCFP) que se ofrecen, en donde el Servicio de Orientación mantiene un papel relevante en toda la trayectoria que la población estudiantil posee dentro de la formación técnica; en la cual la persona profesional de Orientación asume el rol de facilitadora de procesos en las diferentes etapas donde la persona usuaria transita, desde la fase informativa previa al ingreso para una adecuada toma de decisiones, así como el acompañamiento y seguimiento durante todo su proceso formativo hasta culminar su camino al egresar de la institución.

Además, en el 2021 con la aprobación de la ley n.º 9931, llamada Fortalecimiento de la formación profesional para la empleabilidad, la inclusión social y la productividad de cara a la revolución industrial 4.0 y el empleo del futuro, se enfatiza en la necesidad de fortalecer las áreas vocacional y laboral que se ejecutan desde el Servicio de Orientación para coadyuvar en la inclusión e inserción laboral; permitiendo así disminuir las brechas sociales, de género y mercado laboral. Este evento revela el desafiante proceso de cambio y mejora para poder adaptarse a las nuevas realidades sociales al ofrecer una atención más oportuna y ajustada a la población meta. Ante este escenario, el Servicio de Orientación del INA asume el reto de elaborar el modelo de orientación para la educación y formación técnica en el INA, lo cual conlleva todo un cambio de paradigma en la manera en que se venía ejerciendo la Orientación en esta institución.

Tomando en consideración lo descrito, anteriormente, y en el marco de la celebración de los 60 años de la Orientación como profesión en Costa Rica, esta ponencia tiene como objetivo reconocer la innovación metodológica del quehacer de la disciplina de Orientación en el contexto de la educación técnica profesional. Esto, a partir de la implementación teórica-práctica del enfoque de desarrollo para la carrera, la teoría de la incertidumbre y trayectorias y transiciones, como insumo para que las personas profesionales en Orientación puedan poner en práctica los nuevos postulados de la disciplina desde sus distintos ámbitos laborales; invitando a la persona lectora a que analice con esta experiencia la relevancia que tiene la actualización en los nuevos postulados teóricos de la disciplina, para enriquecer el quehacer profesional mediante la propuesta de acciones innovadoras que den respuesta oportuna a las necesidades y cambios detectados de la institución donde se desempeña la disciplina.

Referente teórico

El Modelo curricular del INA establece el contexto institucional en el que se desarrollan los procesos del Servicio de Orientación. Este modelo menciona, dentro de los elementos relevantes en la ejecución de los Servicio de Capacitación y Formación Profesional (SCPF), la orientación vocacional; sin embargo, es importante tomar en consideración que la Orientación es más amplia que lo vocacional. Por su parte, Vargas (2020) menciona que la "orientación es educar para la vida. Educar (formar, informar) a la persona o grupos de personas hacia un aprendizaje y comprensión cognitivo de su ser persona, incluyendo las condiciones contextuales,

las oportunidades existentes y posibilidades de desarrollo que favorezca su capacidad de adaptación de sí con el medio y con el mundo. Orientar es aprender a vivir. Asesorar y apoyar a las personas durante la trayectoria de la vida” (p. 65).

Por lo tanto, al partir de un entendimiento más amplio de la Orientación, lo vocacional se transforma al concepto de orientación para la carrera. Sánchez y Álvarez (2012) mencionan que, “ésta debe de ir de la mano con una orientación a lo largo de la vida, entendiéndolo como un proceso continuo, que ayuda a las personas de cualquier edad a reconocer sus competencias y cualidades, a tomar decisiones en todo lo que concierne a su vida académica, profesional y personal... reforzando el papel activo de la persona en su propio proceso de orientación” (p. 24).

La visión que se describe de la Orientación se asume desde los fundamentos evolutivos del desarrollo, al considerar que la elección de una ocupación y el posterior ingreso a la vida laboral es un proceso que se desarrolla en todas las etapas de la vida, determinado por una gran complejidad de factores personales internos y externos de la historia personal y del entorno y, tal como se ha mencionado, donde la persona es protagonista de su propia historia; en este proceso la disciplina de la Orientación acompaña como una ciencia social y una ciencia de la educación estimulando el desarrollo integral del ser humano. Todo inicio orientador refiere a realizar la exploración de la persona y su contexto de acuerdo con el área de Orientación correspondiente: familiar, social, académico, vocacional-ocupacional y laboral, entendiendo que en algunos casos no se excluye ninguna (Vargas, 2020).

También es importante considerar que el concepto de transiciones, relacionados con los cambios esenciales que se dan en el curso de la vida y que tienen efectos duraderos afectando decisivamente la representación personal del mundo, permite comprender que la vida y sus procesos son cambiantes, y que las tareas del desarrollo ya no se cumplen por etapas. En el ámbito de la Orientación se entenderán las transiciones como las define Schlossberg (2002, citado por Guichard, 2006), al indicar que son “todo acontecimiento que genere cambios en las relaciones, ocupaciones cotidianas, creencias y funciones” (p. 10). Por tanto, para este autor las transiciones pueden darse de una manera prevista o imprevista e identificarse más dependientes de los contextos y los acontecimientos en la vida adulta

En este escenario el papel de la persona profesional en Orientación será de estímulo, apoyo, guía, acompañamiento, mediación. Actuará proporcionando asesoramiento e información; promoviendo experiencias de aprendizaje que favorezcan la adquisición de los conocimientos, competencias y actitudes necesarias para que la persona pueda gestionar su carrera (Sánchez y Álvarez, 2012).

Como parte de los fundamentos del Modelo de orientación para la educación y formación técnica profesional en el INA, se toma en cuenta la posición ontológica y la posición epistemológica.

Desde la visión del INA, la posición ontológica permite caracterizar a la población objetivo (personas mayores de 15 años), la cual busca formación técnica profesional para integrarse al mercado laboral, hacer mejoras en su calidad de vida por medio de la especialización en un área técnica, y establecer emprendimientos. Esta población es diversa y está influenciada por factores externos (ambientales, sociales, históricos, económicos, familiares, culturales) e internos, que afectan sus creencias y percepción de la realidad. Tal como lo señala Vargas(2020), cada persona es única y capaz de usar la información del entorno para tomar decisiones conscientes y responsables.

El Servicio de Orientación del INA considera a las personas como seres capaces de generar conciencia y responsabilidad sobre sus vidas, lo que les permite tomar decisiones y adaptarse a un mundo cambiante. El entorno educativo del INA fomenta competencias emocionales, sociales y educativas necesarias para enfrentar las demandas del mundo laboral y educativo.

Con respecto a la posición epistemológica, para el quehacer de las personas profesionales en Orientación resulta esencial comprender, para un abordaje integral, como las personas adquieren el conocimiento y analizan la ciencia desde el desarrollo integral del ser humano. De esta manera, Morales (2019) menciona que “la epistemología es el estudio del conocimiento científico, el cual comprende el análisis de sus conceptos más importantes tales como validez, objetividad, verdad” (2019, p. 12).

Partiendo de dicho concepto, en el planteamiento del Modelo de orientación y, a la luz, del Modelo curricular del INA se considera pertinente tomar en cuenta el paradigma de la complejidad, el humanismo y el constructivismo social.

El paradigma de la complejidad resalta la necesidad de adaptabilidad y aprendizaje continuo en un entorno cambiante. Esto es crucial para preparar a las personas estudiantes a un futuro incierto, enfocándose en su capacidad de adaptación y crecimiento personal. Asimismo, el enfoque humanista en la Orientación subraya la importancia de ver a la población estudiantil como un todo; reconociendo su singularidad y responsabilidad personal, fomentando un trato más personalizado y comprensivo, esencial para el desarrollo integral de cada individuo. Finalmente, el socio constructivismo enfatiza la importancia de la experiencia personal en el aprendizaje, sugiriendo que cada individuo construye conocimiento de manera única. Este enfoque es fundamental para la Orientación, ya que ayuda a las personas estudiantes a desarrollar su proyecto de vida de manera personalizada y basada en sus experiencias previas.

El Modelo de orientación del INA, apoyado en los paradigmas de la complejidad, el humanismo y el socio constructivismo, busca ofrecer una educación integral que prepare al estudiantado para enfrentar la incertidumbre y desarrollarse de manera completa y

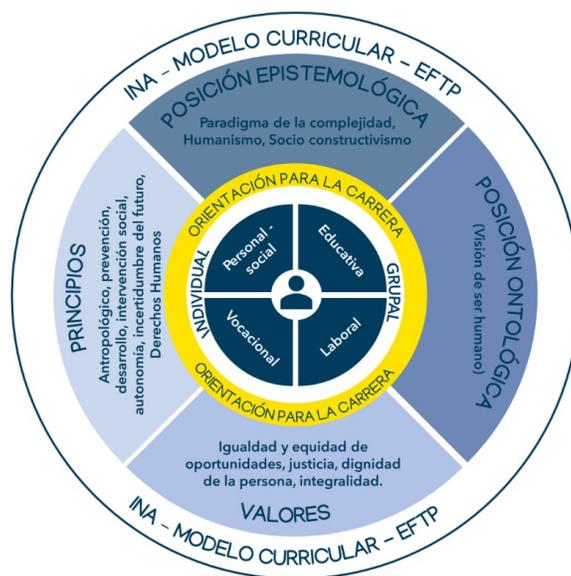
personalizada. Estos enfoques guían el accionar del Servicio de Orientación, promoviendo el respeto y defensa de los derechos humanos y facilitando la autorrealización de cada estudiante.

Dentro de la fundamentación teórica no se pueden apartar los principios de la Orientación, resaltados por Sanchiz (2009) y Guichard (2002), los cuales son: antropológico, prevención, desarrollo, intervención social, autonomía, la incertidumbre del futuro.

Además, se incorpora el principio de los derechos humanos que, según la Estrategia institucional contra la exclusión educativa (2021), considera reconocer a todas las personas como sujetas de derecho y obliga a las instituciones a garantizar su reconocimiento y práctica.

Por consiguiente, es importante resaltar los valores de la orientación: igualdad y equidad de oportunidades, dignidad de las personas, justicia e integralidad.

Figura 1
Representación del Modelo de orientación para la EFTP



Nota. El esquema representa la fundamentación teórica que cubre todo el Modelo de orientación para la EFTP. Tomado del *Modelo de orientación para la educación y formación técnica*, por Instituto Nacional de Aprendizaje, 2022.

Metodología

El proceso de investigación inició con la solicitud, por parte del equipo implementador del modelo curricular, de crear un modelo de orientación para la educación técnica profesional que se utilizara a nivel nacional. Sin embargo, por iniciativa de la Comisión Técnica de Orientación que se encargó de construir este modelo, el equipo defendió la propuesta de que no se podía extender a otras instituciones de educación técnica. Esto debido a que el contexto INA es muy diferente de estas entidades y, además, implicaba que el equipo técnico de trabajo debía estar conformado por representación de estas otras instancias, para tener la visión de cada una y lograr un modelo que integrara todas estas visiones; pero, para los fines del proyecto no era pertinente, por lo que el producto final fue únicamente para el contexto del INA.

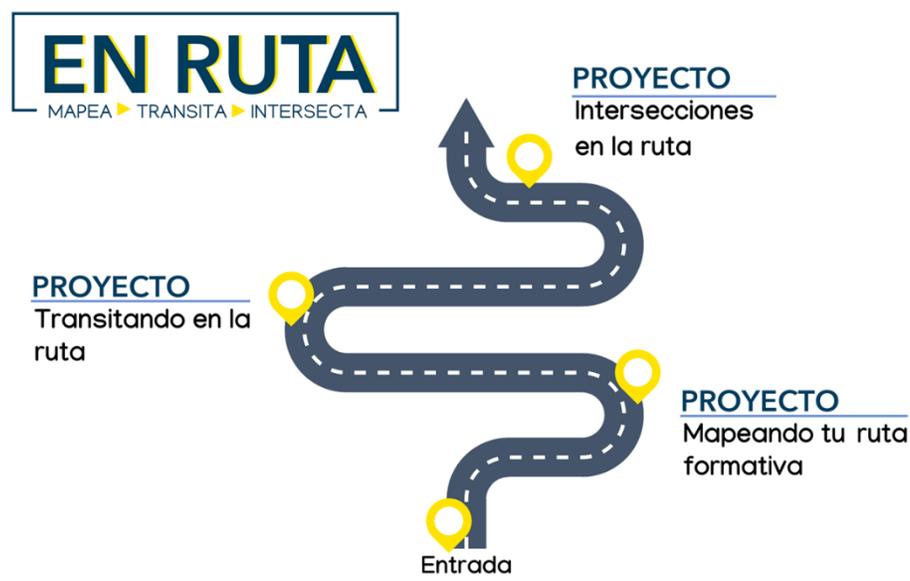
Se realizó una investigación práctica de tipo cualitativa que permitió recopilar y analizar, opiniones, experiencias y significados del quehacer de la disciplina de Orientación en el INA; esto mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a una muestra de personas encargadas del proceso de servicio al usuario y a una jefatura regional, grupos focales con personas encargadas de Planeamiento y Evaluación de los Núcleos de Formación y Servicios Tecnológicos, equipos de apoyo y profesionales de Orientación de las diferentes regionales del país, reuniones con expertos externos de la Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica.

Este proceso investigativo detectó que el equipo de profesionales en Orientación realizaba labores descontextualizadas, las cuales no se vinculan con los nuevos postulados teóricos de la disciplina en el quehacer profesional que fortalecen la respuesta oportuna y pertinente para la óptima atención de la persona estudiante, ante las nuevas dinámicas del contexto social que es cambiante, complejo e incierto.

A partir de este hito se pudo identificar las áreas que debían fortalecerse en las funciones que la persona profesional en Orientación ejecuta en el INA. Estas áreas comprenden el ingreso, atención y seguimiento, y el egreso de la población estudiantil de los servicios de capacitación y formación profesional.

Con base en la teoría y el análisis de estas tres áreas por fortalecer, se diseña el proyecto En Ruta, el cual se compone de tres subproyectos que reestructuran todo el quehacer de la persona profesional en Orientación. Este se detalla en el siguiente gráfico.

Figura 2
Programa En Ruta y los proyectos que lo conforman



Nota. Descripción de los tres principales productos de intervención en Orientación para el INA. Tomado del *Modelo de orientación para la educación y formación técnica*, por Instituto Nacional de Aprendizaje, 2022.

A continuación se detallan los resultados de la implementación del proyecto En Ruta y cómo impactó en la dinámica interna de la persona orientadora.

Resultados

El proceso de construcción y transformación de la Orientación dentro de la formación técnica, a partir del desarrollo del Modelo de orientación, permite obtener dos grandes resultados. El primero es un producto denominado En Ruta, diseñado para aplicarlo con la población estudiantil. El segundo resultado, no previsto inicialmente, revela una valiosa oportunidad para revitalizar la Orientación: la mediación pedagógica. Al redescubrir y aplicar esta herramienta, se enriquece significativamente la práctica profesional. Este recurso permite reconectar con los fundamentos de la disciplina y, al mismo tiempo, brindar a la población estudiantil del INA un espacio para reflexionar sobre su trayectoria personal y académica, propiciando el desarrollo de las competencias necesarias para una inserción laboral exitosa.

A continuación se desarrollan de manera más específica los dos resultados descritos anteriormente:

Programa En Ruta

Basado en el modelo de programas, *En Ruta* está compuesto por tres proyectos. Estos, desde un enfoque de desarrollo de la carrera, buscan potencializar en las personas que ingresan al INA la construcción personal fundamentada en su historia de vida, capital cultural, manejo de incertidumbre, entre otros; que les permita transitar por su proceso formativo, no solo como un desarrollo de conocimiento técnico para el mercado laboral, sino como la construcción de su proyecto de vida para el afrontamiento de las nuevas transiciones en su vida.

Proyecto Mapeando tu Ruta Formativa. Tiene como objetivo establecer un proceso orientador que favorezca la toma de decisiones de la persona según sus aptitudes, capacidades, intereses y análisis del contexto para su incorporación en la EFTP.

Pretende favorecer el proceso de admisión mediante la metodología de desarrollo de la carrera, trayectorias-transiciones y diseño de vida, partiendo de las experiencias previas de la persona y la creación de nuevas vivencias en las diferentes áreas técnicas que ofrece el INA, para valorar y explorar nuevos intereses ocupacionales, que le permitan a la persona la adecuada toma de decisiones vocacionales-ocupacionales a partir de su realidad y el contexto social.

La operacionalización de las acciones se encuentra consignada en el instructivo institucional correspondiente, donde se retoman estrategias en exploración vocacional (información de la EFTP, conocimiento de sí mismo, conocimiento del medio, toma de decisiones) y procesos de admisión.

Proyecto Transitando en la Ruta. Su propósito es brindar acompañamiento a la población estudiantil por medio de la implementación de un proceso de Orientación, que permita el fortalecimiento del desarrollo personal, la permanencia, el éxito académico y el desarrollo de competencias laborales para la empleabilidad. Se realizan las acciones indicadas en el instructivo institucional correspondiente.

Proyecto Intersecciones en la Ruta. Tiene como finalidad facilitar estrategias que permitan la incorporación al mundo del trabajo de las personas, vinculando los procesos de orientación laboral de las unidades regionales del INA, para ello se propone el desarrollo de las acciones establecidas en el Modelo de gestión del Sistema Nacional de Empleo (SNE) y el Modelo de orientación laboral para la promoción del talento humano en el INA; este último fundamentado en el balance de competencias, que plantea un análisis y reflexión acerca de los conocimientos, capacidades y competencias. Para la ejecución de estas acciones de orientación laboral, se debe hacer referencia al instructivo institucional correspondiente. Las

actividades se implementarán de manera coordinada entre el Proceso Agencia Nacional de Empleo (PSANE) y el Servicio de Orientación, con el fin de lograr el bienestar integral de las personas estudiantes.

Se observa que, la investigación implementada desde un modelo innovador, le permite a la población estudiantil desarrollar un proceso formativo integral que fomenta en las personas ser las constructoras de su proyecto de vida; como lo mencionan Álvarez y Sánchez (2012), al considerar que la elección de una ocupación y el posterior ingreso a la vida laboral es un proceso que se desarrolla en todas las etapas de la vida, determinado por una gran complejidad de factores personales internos y externos de la historia personal y del entorno, donde la persona es protagonista de su propia historia.

En cuanto al segundo resultado obtenido mediante esta investigación, se resalta la inminente necesidad de transformación y adaptación del quehacer profesional a las nuevas realidades generacionales y contextuales, fomentando procesos de intervención más oportunos a la población estudiantil.

En este proceso se reconocen dos elementos fundamentales. El primero es la necesidad de la medición como principal herramienta de trabajo para un apropiado abordaje del enfoque de desarrollo de la carrera, lo cual obliga a las personas profesionales en Orientación del INA a realizar un cambios significativos en las prácticas habituales; modificando procedimientos y acciones estructuradas que se venían desarrollando desde los inicios de la Orientación en la Institución, y dando pie a un proceso de actualización y mejora con el fin de responder de forma oportuna y eficaz desde la labor profesional. Esto es todo un reto para el equipo de profesionales en Orientación, pues deben no solo comprender el desarrollo de un nuevo enfoque profesional, sino también su adecuada intervención en lo colectivo.

El segundo de los elementos destacados es el desarrollo de insumos y estrategias para el trabajo con la población estudiantil de manera colectiva, esto debido a que el enfoque de desarrollo de la carrera, por sus postulados y planteamientos, se percibe más como un enfoque de aplicación para lo individual. Sin embargo, la investigación realizada permite determinar que es posible desarrollar intervención colectiva desde dicho enfoque, teniendo la mediación como el principal insumo para la intervención profesional, permitiendo la atención de grupos, y brindando el acompañamiento pertinente para que la persona estudiante sea el actor principal en la construcción de su proyecto de vida. Esto no solo desde el proceso formativo que realiza, sino visualizándolo como un ser en permanente cambio, construcción y reconstrucción.

Conclusiones

La investigación evidencia la necesidad de la permanente actualización profesional, teniendo consciencia de que las personas están inmersas en una sociedad en constante transformación y evolucionan con relación a la realidad de sus contextos. Esto corresponde al eje central de trabajo, para propiciar la necesidad de ser profesionales en constante revisión y transformación, con el fin de dar una respuesta oportuna a las diferentes poblaciones que se atienden.

A su vez se reconoce la aplicabilidad del enfoque de desarrollo de la carrera para su intervención no solo desde lo individual, sino también desde lo colectivo; ya que esta modalidad es la más utilizada en la mayoría de los contextos de ejecución de las personas profesionales en Orientación.

Uno de los mayores aportes que brinda el Modelo de orientación a la educación técnica profesional en el INA, es la posibilidad de un trabajo alineado a los nuevos cambios que la institución ha venido realizando en los últimos años; ofreciendo de esta manera un servicio, desde el quehacer de la Orientación actualizado y pertinente, a las nuevas dinámicas de la educación técnica emanadas de instancias internacionales como la OIT y la OCDE, entre otras.

Finalmente, se destaca la importancia de que las personas profesionales en Orientación se capaciten en mediación pedagógica, siendo esta una herramienta de gran relevancia para una adecuada intervención desde el enfoque de desarrollo de la carrera.

Referencias

- Guichard, J. (2002). Problemáticas y finalidades de la orientación profesional. *Revista Europea en Formación Profesional*. ISSN 0258-7483, n.º 26, 2002, págs. 5-2.
- Guichard, J. (2006). Marcos teóricos para las nuevas tareas en orientación y guía sobre carreras. *Revista Orientación y Sociedad*. Vol. 6.
- Instituto Nacional de Aprendizaje. (2018). *Modelo curricular para la formación profesional del Instituto Nacional de Aprendizaje* (2ª edición). San José, Costa Rica: INA.
- Instituto Nacional de Aprendizaje. (2021). *Estrategia institucional contra la exclusión educativa* San José, Costa Rica: INA. Instituto Nacional de Aprendizaje. (2022). *Modelo de orientación para la educación y formación técnica profesional*. San José, Costa Rica: INA.
- Morales, S (2019) ¿Qué es la epistemología y para qué le sirve al científico? *Ciencia del Sur*. <https://cienciasdelsur.com/2019/07/04/que-es-la-epistemologia-y-para-que-le-sirve-al-cientifico/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%2C%20entonces%2C%20la,%20evidencia%2C%20ley%2C%20etc%C3%A9tera.>

Organización Internacional del Trabajo. (2004). *Recomendación 195. Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente.*

Sánchez G, Álvarez G (2012). *Bases teórico – prácticas de la orientación profesional.* UNED, Madrid.

Sanchiz, M. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Universidad Jaume. Jaume

Vargas, Z. R. (2020). *La Orientación: Una revisión histórico-metodológica.* San José, Costa Rica. Edinexo.

CURRÍCULUM

Ana Cristina Marín-Bermúdez

Maestría en Orientación Profesional, Universidad de Costa Rica. Coordinadora del Servicio de Orientación, Instituto Nacional de Aprendizaje

Carolina Conejo-Novoa

Maestría en Violencia intrafamiliar y de género, Universidad de Costa Rica – Universidad Nacional. Coordinadora del Servicio de Orientación, Instituto Nacional de Aprendizaje.

Karen Sánchez-Herrera

Maestría en Orientación Profesional, Universidad de Costa Rica. Orientadora, Servicio de Coordinación Sobre Discapacidad, Instituto Nacional de Aprendizaje.

Magaly Romero-Vargas

Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad Católica de Costa Rica. Orientadora, Instituto Nacional de Aprendizaje.

María José Flores-González

Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Orientadora, Instituto Nacional de Aprendizaje.

Simón Fuentes-Pacheco

Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad Católica de Costa Rica. Orientador, Asesoría de Igualdad y Equidad de Género, Instituto Nacional de Aprendizaje.

La Orientación en pequeños grupos: una experiencia de intervención para el bienestar integral de estudiantes de secundaria



Ana Victoria Garita-Pulido
Ministerio de Educación Pública
Cartago, Costa Rica
ana.garita.pulido@mep.go.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-3479-7893>

Introducción

Esta ponencia se deriva de la sistematización de una experiencia profesional que consistió en la implementación de cuatro sesiones de intervención bajo la modalidad personal-grupal o pequeños grupos, con estudiantes de noveno año de la Unidad Pedagógica Rafael Hernández Madriz (UPRHM), perteneciente al circuito 01 de la Dirección Regional de Educación Cartago, Costa Rica, durante el segundo semestre del curso lectivo 2023.

El objetivo de esta sistematización fue fortalecer el bienestar integral de la población estudiantil mediante la intervención desde la Orientación bajo la modalidad personal-grupal o pequeños grupos. El objeto de sistematización fue las sesiones de intervención desde la Orientación personal-grupal o en pequeños grupos con estudiantes de secundaria de la UPRHM, durante el curso lectivo 2023. El eje de sistematización fue: ¿cuáles son los beneficios obtenidos por un grupo de estudiantes de secundaria de la UPRHM que participaron de sesiones de Orientación, bajo la modalidad personal-grupal o pequeños grupos en el curso lectivo 2023?

Se llegó a la conclusión de que la modalidad personal-grupal o pequeños grupos resulta relevante dentro del abanico de estrategias que la persona profesional en Orientación debe implementar para la atención de población adolescente en los centros educativos, por los beneficios potenciales de esta modalidad de intervención en su bienestar integral.

A continuación se presenta un breve referente teórico, la metodología implementada, el análisis de la experiencia y las conclusiones a partir de los aprendizajes obtenidos de lo ejecutado.

Referente teórico

La experiencia de intervención ejecutada favoreció habilidades para la vida en el grupo participante. Por las realidades actuales y el perfil de la población, se decidió focalizar en aquellas habilidades vinculadas al manejo del estrés.

Los desafíos económicos, políticos y sociales demandan capacidades personales para hacerles frente, de manera que las personas puedan alcanzar y mantener su salud y bienestar personal. Las personas adolescentes enfrentan a diario estos desafíos; esto supone que los actores sociales deben dirigir sus acciones a fortalecer una serie de habilidades que les permita desarrollar su vida con plenitud pese a las presiones y riesgos del entorno.

La adolescencia es una etapa crucial en que se llevan a cabo una serie de procesos de maduración a nivel físico, cognitivo, moral y psicosocial; que trae consigo una serie de retos cotidianos que exigen una serie de habilidades para su adecuado afrontamiento.

Las habilidades para la vida se entienden como el “grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales (...) que pueden orientarse hacia acciones personales, interpersonales y aquellas necesarias para transformar el entorno de manera que sea propicio para la salud” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2003, citado en Martínez, 2014).

Esto implica que se favorezca en las personas adolescentes el repertorio de respuesta, para enfrentar de manera satisfactoria las presiones y situaciones de riesgo que puedan comprometer su salud y bienestar, como: la violencia, las drogas, la delincuencia, la pobreza, la inequidad, entre otros.

La OMS ha destacado diez habilidades como cruciales para ser desarrolladas de manera prioritaria con población menor de edad, según Martínez (2014) estas habilidades son:

- Autoconocimiento
- Comunicación asertiva

- Toma de decisiones
- Pensamiento creativo
- Manejo de emociones y sentimientos
- Empatía
- Relaciones interpersonales
- Solución de problemas y conflictos
- Pensamiento crítico
- Manejo de tensiones y estrés

La promoción de estas habilidades fortalece en la persona adolescente una serie de capacidades que le permitan brindar respuestas acordes a los desafíos que enfrenta, de manera que indistintamente de cuál sea el desafío, sea capaz de priorizar acciones que promuevan su salud y el bienestar personal y colectivo.

El estrés constituye una realidad cotidiana de la que ninguna persona queda exenta, esto supone considerar que las diversas situaciones de la vida pueden generar un nivel de tensión considerable que comprometa la salud y el bienestar personal.

El estrés se entiende como “una relación particular entre la persona y su ambiente, la que es evaluada por ella como excediendo sus recursos y amenazando su bienestar” (Lazarus & Folkman, 1984, como se citó en Cumsille y Loreto, 1994).

Los desafíos propios del desarrollo en la etapa adolescente pueden constituir fuentes de estrés, así como, los diversos condicionantes sociales, culturales, políticos, económicos y sociales propios del momento histórico que se vive; generando consecuencias significativas en el estado de salud física y mental en la persona adolescente.

La acumulación de eventos estresantes puede afectar el bienestar y la salud del adolescente, ya sea directamente o a través de su influencia en las conductas de salud, en el estado emocional y en la percepción de apoyo social. Y esto no sólo se aplicaría a los eventos estresantes más significativos o intensos, sino que también a aquellos estresores menores o problemas cotidianos que pueden llegar a tener un efecto acumulativo y aumentar la vulnerabilidad a presentar problemas de salud física y/o mental. (Aysan, Thompson & Hamarat, 2001; O'Neill, Cohen, Tolpin & Gunthert, 2004, citados en Barra, Cerna, Kramm, Véliz, 2006, p. 56)

La percepción de estos factores estresantes por parte de la persona adolescente podría determinar el tipo de respuesta para enfrentarlos; de manera que de no contar entre su repertorio de respuesta con habilidades que le permita afrontarlos de manera adecuada, su salud y bienestar personal podrían verse comprometidos.

Es preciso que la persona adolescente pueda enfrentar los desafíos propios de su etapa de desarrollo y los eventos circunstanciales de la cotidianidad a partir de una percepción positiva, que le permita encontrar, en sí misma y en su entorno, recursos que le posibiliten articular una respuesta efectiva para afrontarlos sin que se vea comprometido su bienestar.

La habilidad para el manejo de la tensión y el estrés figura entre las diez habilidades que la OMS ha definido como prioritarias para el trabajo con personas menores de edad. De acuerdo con Martínez (2014), esta habilidad permite “identificar oportunamente las fuentes de tensión y estrés en la vida cotidiana, saber reconocer sus distintas manifestaciones, y encontrar maneras de eliminarlas o contrarrestarlas de forma saludable” (p. 68).

Así la persona adolescente puede articular una respuesta cognitiva, afectiva y conductual que le permita enfrentar de manera efectiva los factores estresantes que vivencia, a partir de su identificación y la aplicación de estrategias alternativas que le permitan afrontarlos.

Con lo que se le fortalece para actuar en consecuencia ante los desafíos propios de la cotidianidad y las presiones que se suscitan en su interacción con el entorno, de manera que pueda construir una respuesta competente que le permita conservar su salud y bienestar integral.

Metodología

El grupo estuvo constituido por nueve estudiantes de noveno año de la UPRHM. Entre los criterios de inclusión se encuentran su compromiso y responsabilidad para participar de actividades extracurriculares, así como que coincidieran en horario.

Según lineamientos del Departamento de Orientación Educativa y Vocacional (DOEV) del Ministerio de Educación Pública (MEP), se debe implementar pequeños grupos con la población estudiantil, cuya metodología se base en el interaprendizaje; además articular estrategias vivenciales que les brindaran protagonismo a las personas participantes.

Por lo que se trazó para cada sesión un proceso que partiera de conectar con los conocimientos previos, experiencias y sentimientos a partir de preguntas generadoras; seguido de alguna técnica vivencial que propiciara la construcción de conocimientos a partir de un trabajo colaborativo o de trabajo individual que facilitara la exploración personal, la socialización de lo construido, y la delimitación de compromisos a partir de preguntas generadoras. De esta manera, se elaboró un plan de trabajo flexible para cada sesión, que se ajustara en el proceso a la dinámica del grupo y sus necesidades.

La primera sesión versó sobre definir qué es el estrés y cómo se manifiesta en la vida de las personas. Se hizo una ronda inicial a partir de las preguntas: ¿qué es el estrés?, ¿por qué tenemos que hablar del estrés?, ¿cómo se manifiesta el estrés en la vida de las personas?

Posteriormente, observaron un video corto que retomaba elementos centrales sobre el tema, que fue base para la construcción de un cartel en que sintetizaran ideas que sumaran conocimientos nuevos para responder las preguntas iniciales, el cual expusieron al resto del grupo. Finalmente, expresaron qué se llevaban de la sesión para aplicar en su vida.

La segunda sesión se focalizó en identificar situaciones e indicadores de estrés en su vida. Se inició con las preguntas: ¿qué situaciones me generan estrés?, ¿cómo me doy cuenta de que estoy bajo estrés? A esto siguió un trabajo individual mediante una hoja de trabajo en que clasificaron de leve a fuerte las situaciones cotidianas que les genera estrés. Después, compartieron con el grupo el trabajo realizado, así como indicadores a nivel físico y emocional que asocian a dichas situaciones. Se finalizó la sesión respondiendo la pregunta: ¿qué puedo hacer ante esas situaciones o indicadores de estrés en situaciones futuras?

En la tercera sesión se enfatizó en técnicas para canalizar el estrés. Se inició con las siguientes preguntas: ¿qué es lo que hago cuando me estreso?, ¿qué cosas genera eso que hago cuando me estreso? Posteriormente, observaron un video que presentaba algunas técnicas para el control del estrés.

Se unieron en subgrupos que, a partir de una tarjeta que describía alguna técnica para el control del estrés, debían presentar a los otros miembros del grupo, mediante la técnica de escultura, en qué consistía la técnica. Se finalizó la sesión con preguntas generadoras: ¿cuáles técnicas voy a implementar en situaciones de estrés?, ¿qué beneficios me generarían?

La cuarta sesión giró en torno a la construcción de una estrategia personal para el control del estrés. Se inició con las preguntas generadoras: ¿qué técnicas para el control del estrés

apliqué en esta semana?, ¿qué dificultades tuve?, ¿qué beneficios obtuve? Posteriormente, se realizó una construcción colectiva sobre el concepto estrategia relacionado con el control del estrés.

Seguidamente, de manera individual, completaron una hoja de trabajo en que debían plasmar paso a paso una ruta de acción ante situaciones de estrés. Compartieron con el grupo lo plasmado en dicha hoja. Se cerró la sesión con una ronda de preguntas generadoras: ¿qué de lo compartido en este proceso voy a aplicar en mis situaciones cotidianas?, ¿qué me llevo de este proceso?

Posteriormente, se aplicó un cuestionario de frases incompletas que tenía como propósito evaluar los alcances de este proceso.

Resultados y discusión

Las personas participantes valoraron positivamente la intervención en pequeños grupos, ya que supuso una experiencia diferente a lo que se experimenta en la orientación colectiva. De esta manera, participante 1 manifestó: “Bonito y lleno de experiencias nuevas”. Asimismo, participante 6 indicó: “Muy importantes para los estudiantes”.

Estas expresiones evidencian que las personas participantes lograron reconocer la “fuerza terapéutica y poder resolutivo” (Vargas, 2020, pág. 143) de esta modalidad de intervención. Aspecto que pudo generar un mayor aprovechamiento de los beneficios de este espacio de intervención por parte del grupo.

Se constata que es un acierto incorporar en el plan de trabajo este tipo de intervención, ya que se fortalece el desarrollo integral del estudiantado desde una arista transformadora, y también desde el carácter educativo que aborda la orientación colectiva.

Según lo vivenciado por algunas personas participantes, este tipo de intervención resulta ser un espacio de crecimiento y transformación personal. Así lo indicaron, por un lado participante 4: “Todos podemos compartir nuestras ideas y desahogarnos”, y por otro, participante 2: “Esto ayuda a los estudiantes a evitar autolesiones y otras cosas”.

Se observa que es claro, para las personas participantes, que este nuevo espacio de intervención les reportó beneficios para su bienestar integral, con lo que se comprueba que se obtiene “mayor beneficio con la asociación y cooperación que manifiesta el grupo, dándose

apoyo mutuo hacia la comprensión de sí y el posible cambio necesario para su bienestar” (Vargas, 2020, pág. 144).

Por tanto, esta modalidad de intervención resulta no solo efectiva, sino necesaria entre la diversidad de respuestas que la persona profesional en Orientación puede brindar a las diversas realidades y necesidades que manifiestan las poblaciones que atiende. Lo que convierte la orientación personal-grupal o en pequeños grupos en una experiencia de intervención que debería privilegiarse en el entorno educativo.

La percepción de los beneficios potenciales de este espacio se vio reforzada por las sensaciones experimentadas en cada sesión. Al respecto, participante 3 se sintió “en confianza”, y la participante 4 experimentó: “Cómoda, ya que fue un lindo espacio para compartir” .

En cada sesión encontraron contención y apoyo del grupo (Ortiz, 1992, citado en Arrivillaga, Correa y Salazar, 2007), donde según los objetivos trazados, construyeron pautas para un cambio personal con relación al manejo del estrés. Así, el trabajo en pequeños grupos permite a quien participa encontrar beneficios para transformar su realidad personal en un espacio más privado, que reduce la sensación de exposición y vulnerabilidad al reconocer la propia experiencia en la experiencia de las demás personas. Lo que representa una razón más que valida la importancia de ofrecer de manera permanente este tipo de espacios para la población estudiantil.

Respecto a las actividades realizadas en cada sesión, las personas participantes las consideraron interesantes y agradables. En este sentido, por un lado participante 4 indicó: “Divertidas y muy bonitas”, y por otro lado, participante 6: “muy creativas y relevantes”.

El que las actividades ejecutadas resultaran de agrado y ajustadas a los intereses de las personas participantes resultó un acierto, ya que esto pudo constituir un factor que generara adherencia al proceso y, a la vez, que favoreciera la obtención de los beneficios de participar de este espacio de intervención. Se puede inferir que el proceso facilitado permitió a los miembros del grupo “participar, preguntar, construir y desarrollarse, de acuerdo con sus propias experiencias, edad, potencialidades e intereses” (MEP, 2017, pág. 21).

Por consiguiente, resulta relevante que la persona facilitadora trace un plan de trabajo que parta de las necesidades, intereses y capacidades de las personas participantes; ya que esto constituye un aspecto que permite conducir al grupo a alcanzar los beneficios potenciales de esta modalidad de intervención.

Además de los beneficios alcanzados indicados, las personas participantes hicieron referencia a algunos aprendizajes con relación al manejo del estrés en su vida cotidiana. Al respecto, participante 1 mencionó “que hay métodos y maneras de manejar el estrés”. Así también, participante 3 indicó: “Poder conocerme y conocer a los demás con situaciones pasadas”.

Lo manifestado por las personas estudiantes permite inferir que se cumplió uno de los propósitos de este espacio de intervención, en cuanto a que:

Se produce una cierta fusión de individualidades en un todo común, de manera que la vida comunitaria y el objetivo del grupo se trasladan a la vida y objetivo de cada miembro con la convicción de pertenencia, la confianza que esta les otorga para mirarse con oportunidad de trascender y transformar aquello que amerite”. (Vargas, 2020, pág. 147)

Se evidencia que la experiencia del pequeño grupo les generó un espacio propicio a las personas participantes, para encontrarse con otras personas para mirar sus historias y mirar la propia, poder reflexionar y comprometerse con acciones que favorecieran cambios que les permitieran afrontar las situaciones de estrés en su cotidianidad.

Además, hicieron referencia a que este espacio de intervención permitió la gestión de sus emociones vinculadas a sus vivencias personales. En este sentido, por un lado participante 4 mencionó: “Poder desahogarme y poder expresarme”, y por otro lado, participante 6: “Dar mi humilde opinión”.

Ante lo expresado, se puede inferir que el proceso ejecutado cumplió con un aspecto característico de este tipo de intervención, ya que se observa el énfasis en “las experiencias y sentimientos de los participantes, con una perspectiva más curativa” (Vargas, 1997, pág. 94).

De esta manera se potenciaron los beneficios del pequeño grupo, en tanto que se generó contención y apoyo, que se tradujo en la percepción de cierto alivio emocional por parte de las personas participantes mediante la autoexpresión a lo largo del proceso.

Otro logro en el pequeño grupo es la percepción de que cada participación constituyó un espacio de autoayuda. Por tanto, por un lado participante 5 indicó que este proceso le permitió: “Ayudarme”, y por otro lado, participante 1: “Relajarme”.

Se comprueba el efecto transformador de la modalidad personal-grupal, en cuanto a que el encuentro de las realidades individuales constituye un factor catalizador para la transformación personal; pues en el compartir del pequeño grupo se alcanza un efecto

terapéutico, cuando el compartir se basa en esa interacción que permite alcanzar aprendizajes para la transformación personal y colectiva (Bennet, 1963, citado en Vargas, 2020).

De esta forma se constata, una vez más, la necesidad de ofrecer a la comunidad estudiantil estos espacios de intervención, por los trascendentes beneficios que genera para las personas que participan de ellos.

Por otra parte, para algunas personas participantes el trabajo realizado por la orientadora a lo largo de las sesiones resultó pertinente y satisfactorio. Así, participante 6 indicó: "Muy bueno y organizado", y participante 4: " Súper lindo y súper divertido".

Esto evidencia que la facilitadora hizo un uso adecuado de "técnicas o actividades que fomenten la participación, discusión y apertura de los participantes" (Vargas, 1997, pág. 96), ajustadas a los intereses de los miembros del grupo; con lo cual se propició su crecimiento y desarrollo. (Vargas, 1997)

Se observa que el trabajo realizado resultó de interés para el grupo, lo que constituye un factor que posiblemente promovió la adherencia al proceso y, a la vez, su valoración positiva, haciendo de este espacio de intervención un espacio de aprendizajes significativos desde una modalidad de intervención no conocida para el grupo.

A la vez, para la facilitadora, al ser una modalidad de trabajo poco implementada en su trayectoria profesional, resultó un desafío sesión a sesión el poder trazar una estructura flexible que respondiera a los intereses del grupo y le condujera al logro de los objetivos. Con lo que se comprueba que:

El arte del uso de la técnica dependerá del conocimiento, destreza y habilidad del profesional para programar sistemáticamente una serie de actividades que promuevan fuerzas dinámicas grupales, por medio de claros procesos que conduzcan al logro de los fines u objetivos propuestos. (Vargas, 1997, p. 98)

Como cualquier otro proceso grupal, esta modalidad de intervención demanda una etapa de reflexión profesional que permita planear el proceso a ejecutar sesión a sesión para que las personas participantes alcancen los objetivos trazados. Esto supuso un bucle teoría-práctica-teoría que permitiera realimentar el proceso durante su ejecución y al final de este, con el fin de optimizarlo para una posterior ejecución.

Los alcances de lo ejecutado se vieron mediados no solo por los conocimientos teóricos-metodológicos y las habilidades de la facilitadora, sino también por su capacidad de ser y estar con el grupo. Algunas personas participantes nombraron elementos vinculados a actitudes de la facilitadora que les generó seguridad y contención. Por consiguiente, participante 1 indicó: “Pacífica, nos tuvo mucha paciencia” ,y participante 2: “Excelente, me ayudó a sentirme más confiado y honesto”.

El componente actitudinal en el rol facilitador resulta trascendente en la implementación de la modalidad personal-grupal o pequeños grupos, respecto a las actitudes que la persona profesional articula en lo que ejecuta, favorece la apertura, la vinculación, la participación, y con ello, la obtención de los beneficios potenciales de este tipo de intervención. En esta línea, participante 5 sintetizó el quehacer de la facilitadora como “algo lindo porque ayuda a muchas personas”.

Se puede inferir que, asumirse como facilitadora del proceso desde una postura horizontal que promueva confianza, seguridad, así como contención y apoyo, resulta un acierto en este espacio de intervención; pues no solo genera adherencia al proceso, sino también que las personas participantes consigan “expresar sentimientos y revelar experiencias con el fin de que logre hacer frente a los problemas” (Vargas, 1997, pág. 97)

Así la facilitación del proceso llega a ser un recurso indiscutible para la consecución de los objetivos propuestos y los beneficios que supone esta modalidad de intervención.

Conclusiones

Las realidades actuales demandan que la persona profesional en Orientación despliegue diversidad de acciones con el fin de responder a ellas. Esto supone articular las posibilidades que da la intervención desde lo grupal.

Si bien es cierto que el sistema educativo costarricense cuenta con el espacio de lección de Orientación para el trabajo a nivel preventivo, resulta relevante implementar nuevos espacios de intervención desde la modalidad personal-grupal o pequeños grupos; con el fin de atender diversidad de necesidades de la población estudiantil bajo una óptica más curativa, que promueva el crecimiento, el desarrollo y bienestar personal.

La experiencia de intervención en pequeño grupo, vivida con un grupo de estudiantes de noveno año de la UPRHM durante el curso lectivo 2023, comprueba la necesidad de estos nuevos espacios de intervención como parte de la oferta permanente del servicio de Orientación en un centro educativo.

Experiencia constituida de cuatro sesiones presenciales, que giraron en torno a fortalecer habilidades para el manejo del estrés por parte de las personas estudiantes. Cuya propuesta metodológica articuló diversidad de técnicas y actividades ajustadas a los intereses del grupo, que favorecieron la interacción, vinculación, participación, contención y apoyo entre sus miembros. Esto les permitió su crecimiento, desarrollo y bienestar, al encontrar pautas para transformar su realidad.

Desde la perspectiva de las personas participantes este espacio de intervención resultó valioso, satisfactorio y transformador, ya que se ajustaron las actividades según sus intereses. Asimismo, propició sensaciones agradables de tranquilidad, seguridad y confianza, y constituyó un espacio novedoso y efectivo para su propio bienestar.

Entre los logros percibidos se encuentran habilidades para gestionar el estrés en sus vidas, y también las emociones mediante la autoexpresión en el compartir grupal y reconocer el poder de contención y apoyo del grupo como espacio propicio para la autoayuda. Así, lo ejecutado cumplió su propósito: ser un espacio de crecimiento y desarrollo para las personas participantes para su bienestar integral.

Por otra parte, consideraron que el rol de la facilitadora resultó relevante, pues su cercanía, con actitudes que favorecieron la seguridad y confianza para la autoexpresión, promovió el alcance de los beneficios de este espacio de intervención. Esto comprueba que el rol facilitador es un recurso indiscutible en la ejecución de procesos de este tipo, para que las personas participantes se vinculen, participen y se beneficien.

Lo percibido por las personas participantes, respecto a los beneficios obtenidos en este espacio de intervención, valida la modalidad personal-grupal o pequeños grupos como un espacio de intervención que debería tener un lugar privilegiado dentro del repertorio de respuesta de las personas profesionales en Orientación en un centro educativo.

Referencias

- Arrivillaga, M., Correa, D. & Salazar, I. (2007). *Psicología de la Salud: abordaje integral de la enfermedad crónica*. Colombia.
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D. y Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Revista Terapia Psicológica*. <https://www.redalyc.org/pdf/785/78524106.pdf>

- Cumsille, P. y Martínez, M. (1994). Efectos del estrés y el apoyo social sobre el bienestar psicosocial de los adolescentes: revisión de la literatura. *Revista Psykhe*. <https://cuadernos.info/index.php/psykhe/article/view/20171/16673>
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Revista Itinerario Educativo*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280206>
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de estudio de Orientación Primero, Segundo, Tercer Ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/orientacion-nuevo.pdf>
- Vargas, Z.R. (1997). La Orientación en los grupos: dos modalidades a utilizar. *Revista Educación*. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/7291>
- Vargas, Z.R. (2020). *La Orientación: una revisión histórico-metodológica*. Edinexo

CURRÍCULUM

Ana Victoria Garita-Pulido

Maestría Profesional en Orientación, Universidad de Costa Rica. Orientadora 2, Ministerio de Educación Pública.

Superdotación, más allá del genio: Trabajo realizado con estudiantes de primaria en la Escuela Rafael Moya Murillo



Angely Jiménez-Vargas
Investigadora independiente
Heredia, Costa Rica

angely.jimenez.vargas@est.una.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0004-4800-1296>

Aida Ramírez-Zúñiga
Investigadora independiente
Heredia, Costa Rica

aida.ramirez.zuniga@est.una.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0008-5920-0687>

Michael Villegas-Chavarría
Investigadora independiente
Heredia, Costa Rica

michael.villegas.chavarria@est.una.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0006-2831-6316>

Yusdeny Jiménez-Cerdas
Investigadora independiente
Heredia, Costa Rica

yusdeni.jimenez.cerdas@est.una.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0004-0441-3969>

Introducción

El estudio de la superdotación es un área poco conocida que requiere atención debido a la gran diversidad de manifestaciones que puede presentar. La superdotación abarca diferentes capacidades avanzadas que pueden incluir diferentes áreas como, el ámbito intelectual, creativo, artístico, de liderazgo, o áreas académicas específicas. Esta diversidad hace que no exista una

definición precisa y universalmente aceptada de lo que significa ser superdotado. Es decir, la alta habilidad intelectual puede manifestarse de varias maneras, lo que complica la creación de una única definición que incluya todas las posibles expresiones de la superdotación.

Este trabajo explora características, identificación, causas, clasificaciones, mitos, implicaciones y estrategias vocacionales relacionadas con la superdotación, subrayando la importancia de una identificación temprana y un apoyo adecuado. Esta investigación es de tipo cualitativo, con un enfoque fenomenológico, y se llevó a cabo con cinco niños y niñas entre 9 y 12 años. Se utilizaron dos herramientas: observación no participativa y entrevistas semiestructuradas con docentes, para entender las experiencias y necesidades del estudiantado. El estudio también destaca la importancia de desarrollar estrategias vocacionales personalizadas que fomenten tanto el crecimiento académico como el bienestar emocional y social de la niñez superdotada.

Referente teórico

Superdotación

La población infantil superdotada es sumamente diversa, y esto hace que no exista una definición precisa y universalmente aceptada de lo que constituye ser superdotado, es decir, el hecho de que la alta capacidad cognitiva de esta niñez pueda manifestarse de múltiples maneras, complica la creación de una única definición que abarque todas las posibles expresiones de superdotación. Las capacidades cognitivas avanzadas pueden manifestarse en distintos ámbitos, tales como el intelectual, creativo, artístico, de liderazgo, o en áreas académicas específicas. Existen diversas conceptualizaciones desde distintos enfoques sobre la superdotación; sin embargo, García y otros (2011), ayudan a comprenderla de la siguiente forma:

Se define a los niños y adolescentes con altas capacidades o superdotados, como aquellos que muestran una elevada capacidad de rendimiento en las áreas intelectual, creativa y/o artística; poseen una desusada capacidad de liderazgo o sobresalen en áreas académicas específicas. (párr.6)

Esta definición resalta la variedad de formas en que puede manifestarse la superdotación, reconociendo que una población infantil superdotada no necesariamente debe ser excepcional en todos los aspectos como muchas personas lo creen, sino que puede ser excepcional en una o varias áreas en específico.

¿Cómo se puede identificar a una niñez superdotada?

De acuerdo con Martínez (2022), "desde los primeros meses de vida, los niños superdotados suelen llamar la atención debido a su desarrollo precoz" (párr.12). Por lo tanto, padres, madres y cuidadores frecuentemente notan que esta infancia avanza más rápido que sus pares en áreas

de desarrollo como el lenguaje y la motricidad. Asimismo, puede mostrar una curiosidad interminable, una capacidad de atención más prolongada y una capacidad de aprendizaje y procesamiento rápido, uno de los primeros indicios de posibles altas capacidades es este desarrollo temprano y rápido. La identificación temprana de la superdotación es crucial para proporcionar el apoyo adecuado. Cuando padres, madres o profesorado sospechan que una población infantil puede ser superdotada, es esencial realizar una valoración de inmediato con un especialista, la cual comúnmente es realizada por especialistas en psicología clínica, los cuales deberán realizar ciertas pruebas específicas para evaluar diversas áreas del desarrollo cognitivo.

¿Por qué razones se da la superdotación?

La superdotación o *genios*, como lo llaman algunos autores, es un tema nuevo, y las razones por las que se da puede ser confuso. Dicho lo anterior, dentro de las escasas razones, se encuentra la descrita por Mrazik y otros (2010), quienes mencionan que una de ellas podría ser una exposición prenatal de la testosterona, haciendo que en el feto se incrementen las conexiones neuronales y especialmente en la corteza prefrontal derecha; es este exceso de hormona el que puede contribuir al desarrollo neurológico del feto.

Asimismo, Cañete (2012) menciona algunos modelos teóricos como factores genéticos, ambientales, culturales y educativos como parte de la causa y el desarrollo de alta habilidad intelectual de la persona; ya que también depende de la estimulación del aprendizaje que se le dé en su niñez, esencialmente en sus primeras etapas de vida, y además de qué tan favorable es su contexto.

Con esto se puede mencionar que una amplia gama de habilidades y talentos excepcionales componen la superdotación intelectual. La población infantil superdotada no sólo destaca en áreas cognitivas específicas, sino que también puede mostrar creatividad, habilidades de liderazgo y competencias específicas en diversas disciplinas. Debido a esta diversidad, Cortés (2021) aclara que, si bien no existe una clasificación única con respecto a los tipos de superdotación, los psicólogos específicamente suelen distinguir los siguientes 5 tipos:

Clasificación de la superdotación

- La superdotación intelectual: Se caracteriza por una mayor observación, concentración y capacidad de análisis de la información. Estos niños y estas niñas tienen un alto coeficiente intelectual, tienen un fuerte pensamiento crítico y suelen destacar en una sola asignatura.
- La superdotación académica: Implica una excelente memoria. Aprenden con facilidad y de forma autónoma, porque el aprendizaje es divertido para las niñas y los niños. En general, son capaces de completar varios grados en un año escolar.

- La superdotación creativa: Puede manifestarse en una rica imaginación y en un pensamiento fuera de lo común. Un caso especial es la dotación creativa, es decir, la inclinación de los niños y las niñas por el dibujo, la danza, la música, la poesía, la actuación y otras artes.
- La superdotación social: Es la presencia de cualidades de liderazgo, un alto nivel de empatía, intuición, carisma brillante. Tales niñas y niños pueden comunicarse fácilmente con personas de diferentes edades y suelen tener una inteligencia emocional innata, es decir, sensibilidad a los sentimientos de las otras personas.
- La superdotación psicomotriz: Implica un desarrollo físico avanzado para la edad. Estos niños y estas niñas muestran interés por los juegos y los deportes desde una edad temprana.

¿Cuáles son los mitos más comunes que la sociedad utiliza con respecto a la superdotación?

- Son buenos en todas las áreas escolares.
- Pertenecen a clases sociales altas.
- No necesitan de ningún apoyo diferenciado.
- Ellos todo lo saben.

Implicaciones de la superdotación

Según García y Sierra (2011), las posibles implicaciones de las personas con habilidad intelectual de superdotación están condicionadas por las características propias de la persona superdotada, por ejemplo, la inestabilidad emocional, falta de confianza y acoso escolar, y también el desconocimiento del tema por parte de profesionales, como lo es la escasa identificación de superdotación de las niñas y los niños. El nivel socioeconómico es otro factor que puede influenciar, dado que las personas más desfavorecidas presentan mayor riesgo de fracaso escolar y están desprovistas de un tratamiento psicopedagógico apropiado, como la adaptación curricular. Comprender las implicaciones que pueden vivenciar las personas con superdotación ayuda a desarrollar métodos más efectivos para identificar, apoyar y nutrir a la población infantil superdotada, permitiéndole desarrollarse al máximo.

Orientación vocacional en la diversidad de personas con superdotación intelectual

La diversidad en la superdotación intelectual requiere un enfoque especializado que considere los diferentes aspectos de las capacidades y necesidades según cada persona, esto debido a las razones que se han visto en apartados anteriores y, además, que la amplia gama

de características en personas que presentan esta condición es muy variada. Por lo que, desde la orientación vocacional, es fundamental que profesionales utilicen herramientas y métodos de evaluación diferenciados para la población de alta dotación; ya que tomando en cuenta el principio de igualdad de oportunidades, al alumnado se le debe brindar la ayuda requerida, que esté adaptada a sus características y talentos. De la misma manera, Almázan y otros (2021) dicen que varias investigaciones “ya han descrito los efectos positivos de estos programas educativos diferenciados para estudiantes con inteligencia superior al promedio en el rango de beneficios psicológicos, académicos, intelectuales y sociales” (párr. 2), en consecuencia la mediación y la metodología diferenciada marcan una pauta para la mejora del rendimiento académico, visto como una parte del bienestar vocacional.

Dicho lo anterior, es importante reconocer lo que Super (1953) plantea para el desarrollo vocacional. Explica que es un proceso en marcha que ocurre a lo largo de la vida y que incluye las experiencias de la escuela, hogar y comunidad; por lo tanto, se considera crucial tomar en cuenta el contexto de cada persona con esta condición de alta dotación, ya que las oportunidades, retos y desafíos a los que se enfrenta depende mucho del contexto en el que se desarrolle y los recursos económicos y sociales con los que cuenta. Por esto, específicamente en cuanto recursos y apoyo, es un deber de profesionales buscar la manera de apoyar al estudiantado para que desarrolle y potencie al máximo sus capacidades, y no sea limitado por la sociedad. Esto, porque se ha visto cómo muchos centros educativos limitan al alumnado por ser una carga al tener que adaptar las clases y actividades, en general, a sus capacidades.

Asimismo, Sánchez y otros (2017) mencionan cómo el departamento de orientación debe de ser de apoyo en el proceso, dando tres pilares para la integración en el mundo académico y el éxito social; siendo estos, el diagnóstico precoz, la aplicación de test especializados y la adaptación curricular individualizada (pp. 83-84). Las autoras hacen énfasis en que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para la atención de los casos de manera individual. La ausencia de programas adecuados pone directamente en una desventaja considerable a esta población y resalta la desigualdad de oportunidades, esto al condicionar de manera significativa las opciones académicas y profesionales, impidiéndoles alcanzar su máximo potencial por su diversidad personal.

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa con un enfoque fenomenológico, que explora cómo un grupo pequeño de personas experimenta un fenómeno específico. En este caso, el fenómeno estudiado es la alta dotación o sobredotación, y el objetivo es comprender cómo este se manifiesta en los comportamientos de la población en estudio. La investigación se llevará a cabo en la Escuela Rafael Moya Murillo, ubicada en la provincia de Heredia, con una muestra de tres niños y dos niñas.

Para abordar este fenómeno, se emplearán dos estrategias metodológicas principales. Primero, se realizará una observación no participativa en el aula, lo que permitirá registrar comportamientos sin intervenir en el entorno. En segundo lugar, se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas con profesores, quienes proporcionarán información valiosa sobre las características y necesidades de esta población estudiantil. Las categorías de análisis incluyen la relación con pares, las características de alta dotación, los comportamientos y actitudes observados, y el conocimiento del medio para implementar apoyos vocacionales.

Consideraciones éticas

Dicha investigación se realiza desde el marco de los principios éticos, con el objetivo de garantizar la dignidad, los derechos e integridad de las personas participantes. Además, cada una de las acciones se llevan a cabo de manera transparente y respetuosa, entendiendo que las personas participantes son protagonistas de la investigación para así obtener resultados precisos y confiables.

Análisis y resultados

Las personas con alta dotación, como se mencionó anteriormente, tienen una alta capacidad intelectual en diferentes áreas superior a la que comúnmente deberían de tener para su edad. Por lo que, mediante esta investigación se pretende tener claridad en algunos aspectos relacionados con la alta dotación. Al ser un tema que, recientemente, se está empezando a implementar en el Ministerio de Educación Pública, se tiene poca información y surgen diferentes dudas y cuestionamientos al respecto.

Por medio de las entrevistas, se obtiene la siguiente información de las personas docentes. El profesorado menciona que el estudiantado de alta dotación tiene características que resaltan, por ejemplo, que son personas muy activas pero que mantienen una conducta alterada durante las lecciones, además suelen ser independientes e investigadores la mayoría del tiempo con temas de su interés. Asimismo, que son sobresalientes académicamente y tienen una conducta definida en el aula. Con respecto a lo anterior, por medio de la observación se logró comprobar algunas de las características mencionadas por el profesorado. Aunque estas características suelen variar dependiendo del estudiantado, algunas de estas personas eran calmadas pero también investigadoras, otras se percibían alteradas pero independientes. Asimismo, es importante destacar que toda la población infantil observada comparte la característica de sobresalir académicamente como lo proyecta la teoría.

Por otro lado, el profesorado menciona que esta población, dentro de los comportamientos y actitudes, es muy estimulada, trata de llamar la atención y no se relaciona mucho con sus compañeros y compañeras. Con respecto a lo anterior, durante la observación el com-

portamiento de las niñas y los niños dependía de su entorno; por ejemplo, una de las niñas de cuarto año no se relacionaba con demás compañeros y compañeras, estuvo callada durante la mayoría de la clase, y solo hablaba cuando la profesora preguntaba sobre la materia. Después, su actitud cambió drásticamente cuando la profesora salió del aula, la niña tomó el rol de líder y comenzó a callar a sus compañeras y compañeros con una actitud de superioridad, la cual es una característica que Martínez (2021) señala como parte de las conductas de esta población.

Dicho esto, se analiza una diferencia con la otra niña de cuarto año que se relacionaba con sus compañeras con mayor facilidad. La profesora mencionó que ella no tenía problemas para relacionarse, era muy sociable, ayudaba a sus amigas cuando terminaba sus trabajos. Por lo que, se considera que la actitud de los niños y las niñas va a depender de sus compañeras y compañeros, su profesorado y la personalidad de este.

En relación con las características mencionadas sobre la estimulación del estudiantado, se observó que muestra un mayor interés por aprender y aprovechar las lecciones. Se destacó que suele hacer muchas preguntas e investigar los temas vistos en clase con mayor profundidad, como señala Martínez (2021). Además, busca destacar ante su profesorado y compañeros y compañeras; no tanto por querer sobresalir, sino para demostrar las habilidades que posee. Este comportamiento fue evidente en todos los casos.

En la entrevista se señala que el personal docente implementa estrategias personalizadas para el estudiantado, ajustando la flexibilidad curricular en el plan de enseñanza. Esto se hace con el fin de mantener el enfoque y compromiso del alumnado, aprovechando sus fortalezas. El cuerpo docente menciona que uno de los ajustes que suele realizar es la modificación de los indicadores de evaluación. En el caso de las niñas y los niños con alta dotación, se les evalúa con indicadores superiores a los de su grado académico y se eliminan los indicadores bajos. Un ejemplo observado es cómo esta población estudiantil puede explicar la materia con determinación a sus compañeros y compañeras de clase. Como se indicó anteriormente, tiende a investigar los temas vistos en clase con mayor profundidad, y el personal docente relaciona el contenido con temas de interés de las niñas y los niños para captar su atención.

Uno de los mitos comunes mencionados es la creencia de que la niñez superdotada sabe todo y es buena en todo, como también lo indica Cortés (2021). Sin embargo, es importante aclarar que, como señala el profesorado, esta población estudiantil suele destacar en áreas específicas y se desenvuelve mejor si el tema es de su interés. Por lo tanto, no necesariamente sobresale académicamente en todas las materias.

En cuanto al apoyo interdisciplinario, el cuerpo docente coincide en que falta un equipo especializado que pueda ayudar adecuadamente a estudiantes de alta dotación. En su lugar, son las mismas profesoras quienes colaboran entre sí para coordinar actividades que mantengan el interés del estudiantado, como olimpiadas académicas o clases adicionales,

como japonés. Además, se encargan de regular el comportamiento de esta población porque suele hacer muchas preguntas durante la explicación, interrumpiendo el ritmo de la clase. Por estas razones, el personal docente destaca la necesidad vital de contar con un equipo interdisciplinario que ofrezca una atención más especializada y efectiva.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, se analiza sobre el proceso vocacional que se puede desarrollar con dicha población. Al reconocer que no todas las personas superdotadas son excepcionales en todas las áreas, como lo mencionaron García y Sierra (2011), y el profesorado en las entrevistas, se puede llevar un proceso de autoconocimiento, para identificar aquellas áreas que se alineen con el interés del niño o niña y con sus habilidades desarrolladas.

Por ende, la regla de que puedo tener interés en un área y no ser buena queda exenta para la población superdotada, por lo que la exploración de sus habilidades e interés es primordial para realizar un proceso vocacional eficiente y que mantenga la atención y motivación de la población. Por ejemplo, el caso de una niña que le gusta mucho la autora Carmen Lyra, y no tenía deseos de investigar a una autora distinta para su trabajo de clase, la profesora la incitó a realizarlo profundamente porque se iba a sorprender. La niña, al buscar, encontró que la autora era la mejor amiga de Carmen Lyra. En este caso la profesora mencionó que la niña cuenta con una cantidad impresionante de información sobre dicha escritora, y que incluso se sintió decepcionada al descubrir que ella tenía más información sobre Carmen Lyra que el museo que visitó. Con esto se recalca la importancia de conocer a profundidad a la persona con alta dotación.

Trabajar con personas de alta dotación en el ámbito vocacional requiere una comprensión profunda y especializada de sus intereses y capacidades. Estas personas suelen tener una alta capacidad para aprender y una curiosidad innata que las lleva a profundizar en temas específicos. Por lo tanto, las personas profesionales en Orientación que trabajan con ellas deben estar preparadas para abordar estos intereses de manera informada y estimulante, es decir, mantenerse en constante formación y actualización. Es esencial destacar que las personas con alta dotación tienen un perfil único, por lo que cada plan vocacional debe de ser contextualizado y en él verse reflejado los intereses de la persona. Aunque, el ámbito vocacional no solo implica ofrecer estímulos intelectuales y recursos avanzados, sino también establecer límites y reglas claras. Esto es fundamental para mantener un ambiente estructurado y respetuoso, ya que algunas personas con alta dotación suelen asumir el rol de la persona profesional, y pueden llegar a sentir que saben más sobre ciertos temas.

Otro aspecto que se puede trabajar desde lo vocacional con la población de alta dotación es la parte de habilidades blandas, como el trabajo en equipo; ya que, aunque son niños y niñas con una alta habilidad intelectual, muchas veces se les puede dificultar la relaciones entre pares, y específicamente el trabajo en equipo. Como mencionó el cuerpo docente, esta población termina sus tareas antes que sus compañeras y compañeros de clase, y prefiere hacer las tareas o cotidianos individualmente para llevar su propio ritmo y asegurarse de hacerlo de la mejor manera.

Sin embargo, la parte social es fundamental para cualquier ser humano; ya sea en áreas educativas o profesionales, trabajar con compañeros y compañeras es el medio para adquirir un resultado óptimo del objetivo que se tiene y dar paso a la diversidad de opiniones, ideas y soluciones.

Conclusiones

Mediante la investigación se puede concluir, primeramente, que la diversidad de la superdotación resalta la necesidad de enfoques individualizados y especializados en el ámbito educativo, psicopedagógico y en su proceso vocacional. Las diferencias en las capacidades cognitivas, creativas, y de liderazgo de la niñez superdotada requiere de estrategias de enseñanza y de intervención vocacional que no solo reconozcan estas habilidades, sino que también promuevan un desarrollo equilibrado e integral.

Por otro lado, las condiciones socioeconómicas, el acceso a recursos educativos adecuados y un entorno estimulante son fundamentales para el desarrollo pleno de sus potencialidades, por lo que la detención temprana del mismo brinda una atención pronta para que la persona aprenda a sobrellevar situaciones que podrían presentarse en su cotidianidad y reciba el apoyo necesario por parte de profesionales correspondientes.

La orientación vocacional para la población infantil superdotada no solo debe limitarse al ámbito académico, sino extenderse a la exploración, para que dicha población se vincule con sus habilidades intelectuales, y también con sus intereses personales y emocionales. El desarrollo de habilidades blandas, como la colaboración y la comunicación, es igualmente esencial para garantizar que estos niños y estas niñas sean capaces de integrarse y contribuir efectivamente en sus centros educativos e incluso en sus comunidades.

El sistema educativo no se encuentra preparado para abordar las diferentes diversidades, incluidas las adecuaciones, condiciones y habilidades del estudiantado. Por ello, es crucial adaptar el currículo y las metodologías de enseñanza para las distintas poblaciones. En este contexto, abordar la superdotación desde la perspectiva de la diversidad es esencial para garantizar que toda la niñez reciba la educación y el apoyo necesarios para alcanzar su máximo potencial. Asimismo, es fundamental el proceso de orientación vocacional para la población infantil superdotada, ya que permite identificar y desarrollar sus talentos en áreas específicas, orientándola hacia carreras que se alineen con sus intereses y habilidades. Además, este proceso de orientación brinda una preparación temprana para desarrollar y potenciar las habilidades blandas previamente mencionadas, como la comunicación, el trabajo en equipo y el liderazgo, que son fundamentales para su éxito tanto académico como profesional. De esta manera, no solo se favorece su crecimiento personal, sino que también se promueve una cultura de inclusividad y respeto por todas las formas de capacidad y talento humano, lo que en última instancia beneficia a la sociedad en su conjunto.

Referencias

- Almazán, A., y Almazán, D. (2021). El modelo para la capacitación de docentes en el sector de educación para personas superdotadas, una investigación en América Latina. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 261-280.
- Cañete, M. (2010). La educación en niños y niñas superdotados. *Innovación y Experiencias Educativas*, 45, 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_30/MARIA_DEL_MAR_CANETE_PULIDO_01.pdf
- Cortés, D. (2021). ¿Quiénes son los niños superdotados? <https://www.ceupe.com/blog/quienes-son-los-ninos-superdotados.html>
- García, A., y Sierra, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales: Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72. [https://doi.org/10.1016/s1696-2818\(11\)70010-5](https://doi.org/10.1016/s1696-2818(11)70010-5)
- Martínez, D. (2022). Niños superdotados: Tipos y señales. *Blog Salud MAPFRE*. <https://www.salud.mapfre.es/salud-familiar/ninos/enfermedades-del-nino/ninossuperdotados/>
- Mrazik, M., y Dombrowski, S. C. (2010). Los fundamentos neurobiológicos de la superdotación. *Roeper Review*, 32(4), 224-234.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185-190. <https://doi.org/10.1037/h0056046>

CURRÍCULUM

Angely Jimenez-Vargas

Estudiante del Bachillerato en Orientación, Universidad Nacional.

Aida Ramírez-Zúñiga

Estudiante del Bachillerato en Orientación, Universidad Nacional.

Michael Villegas-Chavarría

Estudiante del Bachillerato en Orientación, Universidad Nacional.

Yusdeny Jiménez-Cerdas

Estudiante del Bachillerato en Orientación, Universidad Nacional.

Integración del Diseño Universal para el Aprendizaje en el modelo de educación a distancia de la UNED



Brenda Isabel Mendoza-Chacón
Universidad Estatal a Distancia
San José, Costa Rica
bmendozac@uned.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0004-5054-3529>

Introducción

Esta ponencia se deriva de una investigación en la que se optó por el posgrado de Maestría Académica en Educación a Distancia y Aprendizaje en Línea de la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica (UNED). El estudio que dio origen a esta ponencia lleva como título: *Perfil docente desde las dimensiones emergentes en la educación a distancia, UNED de Costa Rica, en el 2023.*

A partir de la información obtenida en este estudio se identificaron varias áreas de interés para desarrollar la ponencia ligada con normativas institucionales, pautas nacionales y estándares establecidos para la atención de la diversidad. Es por esto y su vinculación con los objetivos del congreso, relacionados al eje temático de aprendizaje a lo largo de la vida, que se analiza la variante sobre la integración del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la mediación pedagógica en el modelo de educación a distancia en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en Costa Rica.

El objetivo general del estudio consiste en analizar la integración del DUA en el modelo de educación a distancia de la UNED a través de las estrategias de mediación pedagógica que promueven las cátedras de la universidad.

Los objetivos específicos que se derivan son:

- Conocer las políticas y lineamientos establecidos por la UNED para la incorporación del DUA en los entornos educativos.
- Identificar las estrategias de mediación pedagógica que utilizan las cátedras de la UNED para facilitar la implementación del DUA.
- Identificar los recursos tecnológicos y didácticos utilizados en la implementación del DUA en las cátedras.
- Relacionar las estrategias utilizadas en las cátedras con las disposiciones y lineamientos institucionales

La importancia del proceso radica en la normativa que la UNED consolidó a partir del año 2017 y que fue aprobada en el año 2019, para que el DUA se implementara en todos los contextos de la universidad.

En la sesión 2366-2017 del Consejo Universitario, se remitió a la Comisión de Políticas de Desarrollo Académico la propuesta de una Política para la Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en todo el quehacer de la universidad y en sesión 2717-2019, Art. V, inciso 3-c), celebrada el 21 de febrero del 2019, se aprobó (UNED, 2019).

Dicha política propone los siguientes objetivos:

- Establecer el DUA como base de la actividad docente, investigativa, de extensión y de gestión de la UNED.
- Promover en la universidad una cultura de respeto a la diversidad, no discriminación, respeto a la dignidad humana e igualdad. (UNED, 2019, p. 17)

En esta política se estableció una guía de implementación del DUA en la UNED, que hace énfasis en lo siguiente: "el DUA permite preparar el sistema educativo para que todo el estudiantado pueda tener acceso a la educación sin restricción; por ende, es imprescindible que el personal docente esté comprometido y capacitado para la atención a la diversidad" (UNED, 2019, p. 10).

Para poder vincular los conceptos de la propuesta de investigación se determinan las estrategias de mediación docente, en las que se debe incluir: la propuesta del DUA, la equidad educativa, la gestión de la Universidad y el eje medular de la institución, que es el estudiantado, para que se fomenten en el modelo la autonomía y el aprendizaje autorregulado.

Se considera importante retomar esta temática desde la necesidad de identificar las pautas que sean aplicables para la mediación pedagógica, de atender la diversidad y proponer una educación para todas las personas.

Esta ponencia se encuentra estructurada por un componente teórico que integra los principales conceptos del DUA y las políticas en las cuales se rige el estudio. Asimismo, contiene una metodología en la que se establece el enfoque, el paradigma y el tipo de la investigación; y también las fases, instrumentos y población de análisis.

Se incorpora un apartado de análisis de los resultados, en este se explican los principales hallazgos suministrados de la recolección de datos cuantitativos y cualitativos. Además, se incluye el último apartado, en el que se identifican las conclusiones sobresalientes del estudio.

Referente teórico

En este estudio se contemplan los componentes teóricos sustanciales, que consolidan argumentos de las políticas propuestas por la UNED en la implementación del DUA, el modelo educativo a distancia, estrategias de mediación y los recursos o medios tecnológicos educativos.

En esta ponencia se plantea un estudio sobre la dinámica que presentan las cátedras de la UNED según el marco de trabajo en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), establecido por la universidad, para analizar la implementación adecuada en el proceso educativo de su estudiantado en el modelo a distancia.

El enfoque planteado por la UNED, sobre las metodologías de educación a distancia, distingue un modelo que solidifica métodos, técnicas y recursos que fomentan la productividad del proceso y que proporcionan a la persona estudiante estrategias que le permitan continuar con su aprendizaje, apropiando y construyendo conocimientos según sus necesidades, ritmo y superando las posibles barreras relacionadas al tiempo y al espacio (Chaves, 2017).

Por otra parte, las cátedras en la UNED se encuentran inmersas en cada una de las escuelas de la universidad, y se han determinado como instancias gestoras que coordinan de forma administrativa y académica varias asignaturas, integrando diferentes planes de estudio. Cada una de las cátedras posee una persona coordinadora, quien tiene la facultad para liderar al grupo de profesionales docentes a su cargo, velar por el trabajo en equipo, construcción de estrategias de mediación pedagógica y demandas propias a lo interno de la universidad (Azofeifa, 2017).

La UNED (2019) determina que los funcionarios y encargados de cátedras asuman la responsabilidad de la organización de los entornos virtuales y de proveer elementos didácticos aplicables para cada una de las asignaturas; esto con el fin de minimizar posibles barreras de aprendizaje, y crear entornos accesibles de interés para todos.

Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha identificado como una posición que beneficia el aprendizaje de una forma continua e incluyente, en el cual se promueve la adaptación de los currículos, para tornarlos flexibles y minimizar las barreras que puedan obstaculizar el aprendizaje (Tobón y Cuesta, 2020). Asimismo, se integran las particularidades de las personas aprendientes en su estilo, ritmo y motivación en los procesos cognitivos.

El DUA “se constituye en una herramienta esencial para la atención a la diversidad, el cual permite que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades sugeridas desde el contexto en cual se desenvuelvan” (Tobón y Cuesta, 2020, p. 168). En esta misma línea, Alba, Sánchez y Zubillaga (2014) destacan que el DUA integra objetivos educativos, metodología y evaluación de los procesos proporcionando al estudiantado la adquisición de conocimientos, habilidades y motivación para el aprendizaje.

A partir de estas apreciaciones se puede derivar que, tanto en la gestión educativa como en la práctica docente, se requiere incluir en el diseño curricular estrategias de mediación pedagógica que atiendan las singularidades de la población, y establecer múltiples mecanismos para equiparar las oportunidades de estudio a quienes las soliciten (Mendoza, 2024).

La UNED plantea, en su guía de consideraciones para implementación de las pautas que se establecen en el DUA en los entornos virtuales de la UNED (2019), la connotación persona docente en el modelo a distancia; como un reto en el que debe estar integrado el DUA en las estrategias de mediación pedagógica y, además, fomentarse la autonomía y la autorregulación. La propuesta indica que el DUA debe integrar la equidad educativa, la importancia de la gestión académica y el estudiantado, que es el actor principal.

El DUA fue propuesto de manera formal en la UNED en el año 2017, pero no fue hasta el año 2019 que se aprobó. Por lo tanto, este motiva en la comunidad universitaria una transformación curricular en fortalecimiento de la mediación pedagógica para que sus estudiantes se encuentren en un ambiente seguro sin sufrir ningún tipo de discriminación, ya sea por su etnia, estrato social, situación cognitiva; enfocándose en la persona estudiante de manera inclusiva con una educación accesible.

Según indica el Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PACE, 2018):

La UNED, desde sus diferentes documentos, reglamentos y normativas, motiva siempre a visualizar a la persona estudiante como el centro del aprendizaje de manera que esta sea protagonista y junto con el docente mediador, comunicativo y que realice retroalimentación como parte de su rol. (p. 2)

Así mismo indica las recomendaciones que se deben considerar para la incorporación del DUA en el diseño curricular destacando los elementos del currículo; desde medios, materiales didácticos que deben estar al alcance de todos y todas en varias formas de presentación, las estrategias metodológicas, que promuevan la participación estudiantil y el acceso, la propuesta de evaluación para propiciar la autorregulación relacionada al enfoque evaluativo de las asignaturas y las orientaciones didácticas, las cuales deben ser claras con suficiente detalle para promover el aprendizaje. (PACE, 2018)

Importancia de la transformación de la educación a distancia

La UNED ha sido un centro de enseñanza modelo, y de ella han aprendido tanto las otras cuatro universidades públicas, como las universidades privadas del país y la enseñanza de educación general básica y diversificada. El plan operativo anual de la UNED establece que:

La educación a distancia tiene particularidades que la caracterizan y la diferencian del modelo pedagógico de las otras universidades del Estado, pero que, a la vez, le marcan desafíos desde su naturaleza pedagógica, proyección nacional y posibilidades de mejorar el impacto de su ejecución. Sin embargo, todo debe estar asociado con las tendencias de la educación superior que deben ser analizadas y adaptadas al modelo de educación a distancia, según sus fortalezas para un mejor impacto de su oferta y ejecución. (UNED, 2019, p. 11)

La metodología propuesta por la UNED revela que el aprendizaje actual presenta múltiples desafíos que se rigen por políticas actuales, las cuales repercuten a nivel social y económico; y que se requiere de recursos para incrementar las competencias pedagógicas, para que se encuentren a un nivel de los parámetros de la calidad tanto dentro como fuera de las fronteras costarricenses.

La educación a distancia es un modelo de suma importancia que se ha transformado a lo largo de la historia, que además ha integrado un elemento fundamental para su desarrollo utilizando los medios y recursos tecnológicos, para alcanzar la mayor cantidad de población estudiantil y de brindar una distancia sin barreras.

Según indica Salas (2019), para que el modelo de educación a distancia sea exitoso, este no radica solo en la integración o adopción de las tecnologías, sino que a su vez se debe replantear las prácticas académicas como un complemento social y en congruencia con la diversidad estudiantil.

Sin embargo, actualmente se plantea una variante educativa que integra la educación, la distancia y la digitalización, por lo que Rama (2021) determina que:

Es una nueva educación digital que supera tanto la educación tradicional presencial en el aula de tipo catedrática apoyada en la tiza, la lengua y el pizarrón, como la tradicional educación a distancia solo apoyada en el libro y basada en el autoaprendizaje autónomo o la educación virtual basada solo en plataformas de Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés) y con nuevos sistemas sincrónicos de videoconferencias. (p. 27)

Este planteamiento del autor conlleva a realizar un análisis sustancial de la dinámica de la gestión en la construcción o diseños de las asignaturas, del componente de los roles de la persona docente y de las personas aprendices inmersas en el proceso, de las estrategias de mediación pedagógica, y de los medios tecnológicos utilizados para propiciar el desarrollo educativo, para que el estudiantado pueda integrar un aprendizaje significativo y, por ende, la consecución de sus metas educativas.

Metodología

El método de investigación utilizado en el estudio corresponde al tipo mixto. Se planteó la recolección de datos cuantitativos mediante la aplicación de un cuestionario a 80 personas coordinadoras de cátedra, y los datos cualitativos se recopilaron por medio de una entrevista con cuatro personas coordinadoras distribuidas en las cuatro escuelas.

El estudio se desarrolló entre los años 2022 y 2023, estructurado de la siguiente manera:

- Consolidación del proyecto
- Revisión de la propuesta de investigación
- Consolidación del referente teórico
- Planteamiento de la metodología
- Construcción y validación de los instrumentos
- Recolección de los datos
- Análisis de la información.
- Construcción del informe del estudio.

Al ser una investigación de carácter mixto, en que se realiza una integración de los factores, se identifican variables cuantitativas y se consolidan paralelamente las categorías cualitativas. Según Creswell y Creswell (2018), los modelos mixtos son desafiantes en los procesos investigativos, donde la recolección de datos se debe organizar sistemáticamente para poder relacionar los dos enfoques que la integran.

Por ende, en este estudio se consideró en primera instancia la recolección de los datos cuantitativos y, a partir de su análisis, se constituyen las categorías cualitativas, se construye el instrumento y se aplica la entrevista a las personas consideradas según criterios de inclusión y exclusión planteados.

Este enfoque mixto se relaciona con el paradigma constructivista y el enfoque sistémico, lo que permite una integración de la temática planteada con el contexto actual de la universidad. Los enfoques sistémicos constructivistas se consideran de relevancia en los procesos debido a que capturan, procesan y analizan los datos obtenidos con las realidades del contexto donde se desarrolla.

Además, se contempló en la metodología la investigación descriptiva que, según Behar, (2008) requiere de un análisis de cómo es el fenómeno, la forma cómo se presenta y los elementos que lo integran. Por lo tanto, este tipo de investigación profundiza más que el exploratorio.

La recolección de la información se llevó a cabo mediante dos fases, las cuales se describen a continuación:

Fase 1: Se aplicó un cuestionario, como instrumento cuantitativo, a las personas encargadas de cátedra (aplicación de un total de 80 instrumentos, de una totalidad de 108 cátedras existentes en la UNED). Este se les suministró por medio de una herramienta digital, con un periodo de aplicación de ocho semanas.

Se contemplaron aspectos de caracterización de las habilidades, destrezas, capacidades, desempeño profesional y aplicación del DUA en las estrategias de mediación pedagógica por cada una de sus instancias. Por consiguiente, se validó por diferentes especialistas de la UNED que poseen experiencia en el modelo educativo a distancia, que han realizado publicaciones, con posgrados académicos, y con conocimientos de pedagogía, currículo, evaluación y didáctica.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante un proceso de estadística descriptiva, permitiendo sintetizar y presentar la información de una forma organizada y clara, en proporción a una integralidad y rigurosidad del estudio (Villalobos, 2017).

Fase 2: A partir del análisis de la información cuantitativa se estructuró un instrumento cualitativo que contemplaba las categorías de análisis. De esta manera, se aplicó una entrevista a cuatro personas encargadas de cátedra de diferentes escuelas de la universidad, en donde la elección de la población sujeta de estudio se realizó mediante criterios de inclusión y exclusión propuestos en el estudio.

En el proceso de integración y triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos, “los hallazgos encontrados en los datos cuantitativos dieron pauta para la selección de la muestra cualitativa, esto con el objetivo de que se muestre una aproximación de la población que previamente se censó, para que su vinculación sea significativa” (Mendoza, 2024, p.111).

La codificación se efectuó mediante un proceso manual, realizando las agrupaciones según las categorías de análisis, generando sentido y refinando cada uno de los códigos para una mejor precisión.

Resultados y discusión

Al contemplar los diseños mixtos se establece que los datos cuantitativos y los datos cualitativos se integren para converger la información, realizando comparaciones y consolidándose conjuntamente y en congruencia con los componentes teóricos que fundamentan el estudio (Creswell y Creswell, 2018).

Como se mencionó anteriormente se recopilaron 80 instrumentos, distribuidos de la siguiente forma: Escuela de Ciencias de la Administración cuatro instrumentos, Escuela de Ciencias Exactas y Naturales 38 instrumentos, Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades 21 instrumentos y Escuela de Educación 12 instrumentos, para un total de 75 instrumentos completos. Tres personas no lo completaron, una persona indicó que estaba en periodo de incapacidad, y otra que no poseía las características para poder completar el cuestionario.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó a través de una estadística descriptiva que, según Villalobos (2017), estipula como una forma de resumir y presentar datos de forma organizada y específica, proporcionando una perspectiva integral del fenómeno estudiado.

En la recolección de los datos cualitativos se aplicó la entrevista a cuatro personas encargadas de cátedra de las diferentes escuelas. Cada entrevista, aplicada de manera individual, duró una hora en promedio. Asimismo, esta fue grabada y transcrita, y su información se mantiene a discrecionalidad según lo estipulado en el consentimiento informado.

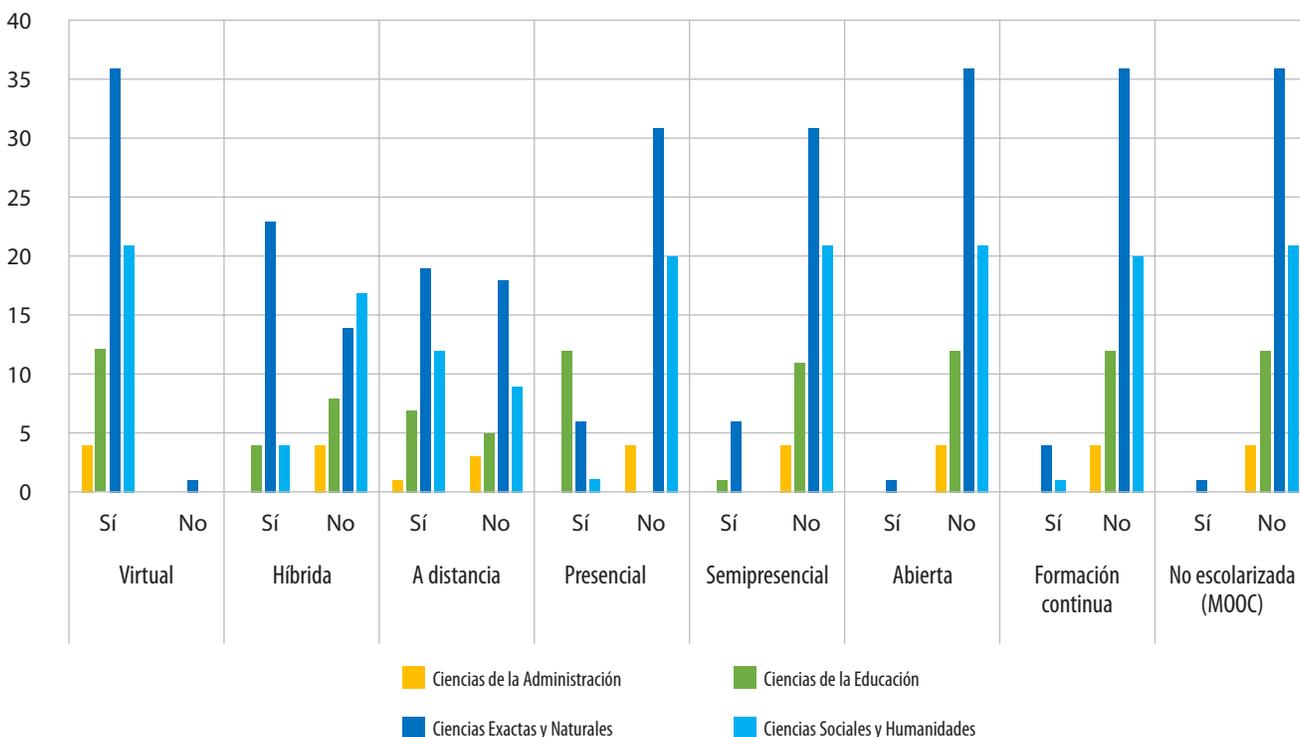
Las personas encargadas de cátedra cuentan con experiencia en las labores realizadas entre un año y 19 años, dando un promedio de 10,57 años. Además, cuentan con grados académicos, por lo que 18 personas poseen un doctorado, 51 una maestría y seis una licenciatura.

Se realiza el análisis por escuela y se consideran las modalidades en las que se ejecutan las asignaturas; por lo tanto, en la figura 1 se identifica que la primera modalidad utilizada en la universidad es la virtual, en segundo lugar, la híbrida, dejando en últimos lugares la presencial y las otras formas de mediación, tanto tradicionales como no tradicionales.

Este dato es necesario conocerlo para identificar la forma de la mediación pedagógica y los recursos que provee la universidad para ejecutar las asignaturas en cada una de las escuelas.

Figura 1

Modalidades de las asignaturas que utilizan por escuela

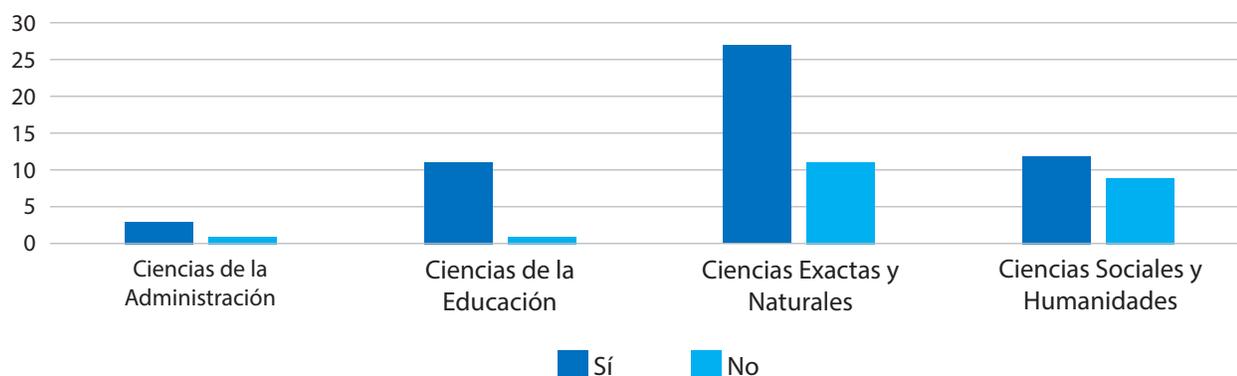


Nota. Se muestran datos obtenidos a partir del instrumento cuantitativo aplicado a las personas encargadas de cátedra.

Con relación a las estrategias de mediación pedagógica implementadas, la figura 2 muestra que en la mayoría de las cátedras se implementan las consideraciones estipuladas por la universidad con relación al DUA. Esto equivale que un 29.33% no se encuentra aplicando las políticas institucionales, mientras que el 70.67% sí está implementando los ajustes a las estructuras de mediación pedagógica.

Figura 2

Implementación de los lineamientos y políticas institucionales sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en las asignaturas de las cátedras



Nota. Se muestran datos obtenidos a partir del instrumento cuantitativo aplicado a las personas encargadas de cátedra.

Asimismo se realizó una valoración con respecto a la implementación del DUA en sus cátedras, según los diferentes recursos que promueve la universidad en el desempeño de la mediación pedagógica. Lo anterior se expone en la tabla 1.

Tabla 1

Percepción de la implementación del DUA en la mediación pedagógica

Formas de implementar el DUA	Deficiente	Mala	Regular	Buena	Excelente	N/A
Se generan instrucciones claras y precisas para la población estudiantil.	0	0	8%	37,33%	49,33%	5,33%
Utilizan audios en MP3 y MP4, con dominios de ajuste de velocidad.	9,33%	6,67%	24%	22,66%	14,67%	22,67%
Se implementan actividades para que la población estudiantil participe por diferentes medios (por ejemplo, foros, tareas, diarios, audios, videos o de forma escrita).	0	0	5,33%	29,33%	61,33%	4%
Se brindan retroalimentaciones orales o escritas al estudiantado.	0	1,33%	8%	30,67%	56%	4%
Se sugiere al estudiantado el uso de diferentes herramientas para facilitar el desempeño en el aprendizaje.	0	0	8%	30,67%	58,67%	2,67%
Planifica espacios de interacción con sus estudiantes.	0	1,33%	5,33%	29,33%	30,67%	5,33%
Utilización de diferentes tipos de interacción con la comunidad estudiantil.	0	0	8%	37,33%	49,33%	5,33%
Se promueven acciones de motivación en los entornos de aprendizaje.	0	0	8%	37,33%	49,33%	5,33%
Se promueven actividades para el aprendizaje colaborativo y de aprendizaje autónomo.	0	1,33%	10,67%	30,67%	50,67%	6,67%

Nota. Se muestran datos obtenidos del instrumento cuantitativo aplicado a las personas encargadas de cátedra.

Según la tabla anterior, se puede determinar que los audios o los medios de reproducción son recursos que se utilizan con menor frecuencia en la implementación del DUA, a pesar de que en los entornos virtuales sí existen las herramientas para este fin como una forma de evaluación o retroalimentación del estudiantado.

Asimismo, también se consulta sobre la frecuencia de uso de los medios o herramientas para el desarrollo de las asignaturas y se logró identificar que el medio que predomina es el uso del campus virtual, seguido por los foros, y las tradicionales unidades didácticas que se encuentran en versión física y que son suministradas a sus estudiantes cuando realizan la matrícula. Por otra parte, las de menor uso son las que se encuentran estrechamente ligadas a la tecnología, como las animaciones, los audios o las redes sociales.

Relacionado a este aspecto también se identificó que consideran que la mediación pedagógica podría tener mayor fortaleza con respecto a la integración de la tecnología en los entornos de aprendizaje, lo cual fomentaría en sus estudiantes la creatividad, la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo. Al integrar estos recursos y herramientas digitales se estaría incentivando el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo de la comunidad estudiantil.

Además, se considera que, para aplicar políticas institucionales en la mediación pedagógica incorporando el DUA, se debe conocer en primera instancia el modelo educativo de la UNED. Este es un reto que implica una adecuada planeación de las orientaciones académicas y estar sujeta a las necesidades estudiantiles.

Asimismo, las personas encargadas de cátedra destacan, de manera prioritaria, que sus colaboradores (personal docente universitario) estén actualizados profesionalmente para el uso e innovación de las tecnologías de información y de comunicación y que, al mismo tiempo, se relacionen con las normativas curriculares, académicas y evaluativas que integra la universidad.

Por lo que se considera un panorama integrado entre la coordinación de la cátedra y sus docentes en la vanguardia con las novedades propias de cada una de sus disciplinas, una alfabetización tecnológica, saberes relacionados con las competencias digitales y las transformaciones en los modelos educativos a distancia.

Conclusiones

Se considera que, en la actualidad, la educación en las universidades requiere desarrollar acciones en la revisión de los modelos de mediación pedagógica, así como la implementación de políticas institucionales que fomenten una educación para todas las personas.

Se destaca que la UNED sí cuenta con lineamientos institucionales y con una política de atención a las necesidades de sus estudiantes. Cabe mencionar que la diversidad en su matrícula incluye una variante significativa, por ejemplo, es la única universidad que atiende a privados de libertad; de manera que se podrían citar muchas características de la población a la que atiende.

A pesar de que no todas las cátedras han implementado el DUA, sí es importante subrayar que en su mayoría lo hacen o por lo menos se encuentran trabajando en el diseño de sus materiales para hacerlos más inclusivos.

La universidad ha venido arduamente capacitando a su personal para la aplicación y diseño de los recursos para que estos se ajusten a las políticas y a la guía establecida, y también pone a disposición profesionales en el campo para evacuar dudas y atender a quienes lo soliciten.

La UNED provee de recursos dentro de los entornos virtuales para favorecer la accesibilidad y, en consecuencia, fortalecer los procesos educativos para que sean equitativos; sin embargo, se percibe que, a pesar de existir estos recursos, todavía se utilizan los medios tradicionales.

Es importante señalar que, actualmente, los procesos educativos y la mediación pedagógica se acompañan por retos que vislumbran transformaciones. Esto implica que quienes tienen la responsabilidad de liderar las cátedras sean capaces de integrar las competencias tecnológicas, renovación de los conocimientos, aplicación de las políticas institucionales y la destreza para atender y ajustar los entornos a las nuevas generaciones de estudiantes.

También es necesario que los entornos sean construidos y diseñados de manera amigable, llamativa; integrando tutoriales, recursos multimedios, y gráficos, con instrucciones claras, de fácil accesibilidad, con poco consumo de los datos móviles y que, además, se ajusten a cualquier tipo de dispositivo móvil, para que se pueda fortalecer el intercambio académico de contenidos digitales.

Referencias

- Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Azofeifa, J. (2017). *Inducción a la gestión académica de la UNED*. CECED. https://uned.cr/academica/images/ceced/docs/M1_Conociendo_la_UNED.pdf

- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Shalom.
- Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41. <http://dx.doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Mendoza, B. (2024). *Perfil Docente desde las Dimensiones Emergentes en la Educación a Distancia, UNED de Costa Rica en los años 2022-2023*. [Tesis de Maestría Académica inédita]. Universidad Estatal a Distancia.
- PACE. (2018). *Diseño Universal para el aprendizaje. Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes*. https://www.uned.ac.cr/academica/images/PACE/docs/diseño_asignatura/Diseño_Universal_para_el_Aprendizaje_PACE.pdf
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Cuadernos de Universidades.
- Salas, I. (2019). Capítulo 1. El desarrollo de la educación a distancia y la adopción de las tecnologías. En: Barrientos, M. y Mora, A. (2019). *Escenarios de los procesos formativos en Educación a Distancia* (1ª Ed.) (pp. 9-31), San José, C.R: EUNED.
- Tobón, I. y Cuesta, L. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Revista Sophia*, 16(2), 166-182. <https://doiorg.cidreb.uned.ac.cr/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- UNED. (2019). *Guía Consideraciones para implementación de las pautas que se establecen en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en los Entornos Virtuales de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica*. <https://www.uned.ac.cr/dpmd/pal/images/documentos/Profesores/dua-VR-2021.pdf>
- Villalobos, L. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social: Cuantitativos, cualitativos y mixtos*. EUNED.

CURRÍCULUM

Brenda Isabel Mendoza-Chacón

Magister en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Nacional. Docente, Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, Cátedra de Métodos de Estudio a Distancia, Universidad Estatal a Distancia. Orientadora, Asesora Unidad de Éxito Académico, Vicerrectoría de Docencia, Universidad Nacional.

Más allá de la prueba: innovando los procesos de admisión en el INA a través de la orientación vocacional



Carolina Conejo-Novoa
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
CConejoNovoa@ina.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0000-4010-7687>

Ana Cristina Marín-Bermúdez
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
AMarinBermudez@ina.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0003-2406-5984>

Karen Sánchez-Herrera
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
PSanchezHerrera@ina.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0009-8080-8483>

Magaly Romero-Vargas
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
MRomeroVargas@ina.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0009-3330-0564>

María José Flores-González
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
MFloresGonzalez@ina.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0003-1311-1922>

Simón Fuentes-Pacheco
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica

 <https://orcid.org/0009-0005-3255-2672>
SFuentesPacheco@ina.ac.cr

Introducción

En Costa Rica la presión por atender solicitudes, como la Agenda para el Desarrollo Sostenible, los compromisos para la adhesión en el 2021 a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (OCDE), las demandas de la Revolución Industrial 4.0, las peticiones del sector empresarial, la implementación de la Agencia Nacional de Empleo en el 2021, ha impulsado una profunda transformación en el sector educación, en este caso en la educación y formación técnica profesional (EFTP); la cual es un tipo de educación que se orienta en preparar a las personas para el mundo laboral, dotándolas de las habilidades, conocimientos y competencias técnicas específicas que les permitan desempeñarse de manera eficiente y eficaz en diferentes sectores productivos. Siendo ésta una valiosa oportunidad para impactar principalmente a las personas de los estratos más vulnerables.

Esta transformación ha implicado sumarse a la alineación de la oferta con estándares internacionales, a través del Marco Nacional de Cualificaciones de Educación y Formación Técnica Profesional de Costa Rica (MNC-EFTP-CR), consolidado en el país desde el 2019; exigiéndole al Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) una adaptación significativa de sus normativas, procedimientos y metodologías.

Para ello, en el año 2018 el INA estableció un nuevo Modelo curricular, el cual traza el camino en cómo se implementa la formación profesional. En síntesis, surge, el trabajo con un enfoque por competencias, centrado en la persona estudiante; orientando a la institución hacia el trabajo oportuno, eficiente, ágil, de manera que pueda afrontar las nuevas demandas del mundo del trabajo (Modelo curricular, 2018).

El servicio de Orientación no es ajeno a los cambios institucionales. Por lo tanto, entre el 2020 y 2021, se realizó una investigación a solicitud de la Subgerencia Técnica, que involucró una revisión y análisis de las prácticas profesionales, para que se pudieran ajustar a las nuevas necesidades institucionales. Uno de los ajustes de mayor impacto a nivel del Servicio de Orientación fue la modificación a la metodología de ingreso que, históricamente, se ejecutaba a través de los *procesos de selección*, siendo éste un proceso liderado por Orientación y de gran arraigo institucional, debido a que se ejecutaron con poca variación por más de 50 años. Al respecto, Jara (2018) menciona que:

Por todo lo mencionado, en el campo específico de la reflexión teórica y metodológica sobre la sistematización de experiencias, debemos ser coherentes con su sentido de fondo: no se trata tanto de mirar hacia atrás, para apropiarnos de lo ocurrido en pasado, sino, principalmente, recuperar de la experiencia vivida los elementos críticos que nos permitan dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora, tanto de la realidad

que nos rodea, como transformadora de nosotros mismos como personas. Entender la actualidad del presente como acontecimiento inexplicable sin el pasado y que a la vez contiene las potencialidades de un futuro por construir. Es decir: sistematizar las experiencias para construir nuevos saberes, sensibilidades y capacidades, que nos permitan... apropiarnos del futuro. (pág.21)

Por esta razón, esta sistematización busca reconstruir la experiencia de mejora del proceso de selección de estudiantes para los programas del INA, con el fin de documentar el proceso vivido. Para mejorar este proceso de selección se optimizó la metodología de ingreso, permitiendo a las personas candidatas una inmersión temprana y controlada en el ámbito laboral, incentivando así una reflexión profunda sobre su proyección profesional y facilitando una toma de decisiones vocacionales más informada.

Esta actualización del proceso de selección estuvo a cargo de un equipo técnico de diez personas profesionales en Orientación, de las cuales ocho se desempeñaban en diferentes unidades regionales, y dos en la Unidad de Servicio al Usuario, en el Proceso de Registro y Bienestar Estudiantil; lo que permitió tener una visión más integral al contemplar diversas zonas y contextos.

El definir cómo ingresa la persona a los programas del INA siempre ha sido un reto institucional, debido a la gran demanda de personas candidatas que esto puede representar. A esto, se debe sumar que se cuenta con plazos establecidos para la realización de los procesos de selección, dado que, si se extienden, se atrasa toda la programación de los servicios. A continuación, se describen algunos hitos de este proceso.

Desde la década de 1970, se establecieron los procesos de selección para los programas de aprendizaje con *aplicación de pruebas de ingreso*, esto como resultado de la propuesta realizada con un aporte del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), definiendo así el *Modelo para el Servicio de Orientación*. De tal manera que, en 1972, se estableció un departamento de selección, liderado por Orientación, el cual se ubicaba solo en Sede Central y se encargaba de los ingresos de las personas candidatas.

Para el año 1992, surge el documento denominado *Manual de procedimientos para la aplicación del modelo de selección*, basado en las recomendaciones 150 y 195 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); en donde mediante una contratación externa se diseñaron nuevas pruebas de ingreso aplicadas por el Servicio de Orientación en los diferentes programas, las cuales eran en su mayoría de marque con equis y revisadas con plantillas. También se implementaron pruebas manipulativas, como para el Núcleo Textil, las cuales permitían conocer la destreza manual de la persona candidata.

En el 2002 la institución gestiona la contratación de la empresa Ideas, la cual trabaja en la construcción de un banco de pruebas: Mat 01, Mat 02, Mat 03 (correspondientes a matemáticas), V01, V02, V03, (correspondiente al área verbal), EP 01 (espacial perceptivo), RA 01 (razonamiento abstracto) CM 01 (científico mecánico); además de pruebas de menor complejidad, como 053A y 053B, en donde se exploran conocimientos en áreas como operaciones básicas matemáticas, sinónimos, antónimos, entre otros. Es importante indicar que estas pruebas son de conocimiento cognoscitivo, y de ninguna manera responden a pruebas psicométricas, son pruebas estandarizadas, validadas, diseñadas bajo esquemas de confiabilidad y viabilidad.

En el 2004 se establece el *Modelo de selección en la formación profesional INA*, aplicado únicamente para programas de formación o técnico especializado, de tal manera que el proceso de selección estaba compuesto por diferentes fases:

- a) Sesión de Orientación Vocacional (SOV): Se ofrecía información general del INA y la participación no era obligatoria.
- b) Sesión de Orientación Específica (SOE): Se facilitaba información específica del programa que la persona quería cursar, así como información de índole administrativa, como fechas y horarios.
- c) Aplicación de pruebas de ingreso: Seguían siendo aplicadas y revisadas por las personas profesionales en Orientación, cada sector productivo decidía cuál tipo de prueba se aplicaba y en cuáles programas.
- d) Entrevista de Orientación: Generalmente, se realizaba de manera individual.
- e) Valoración técnica docente: Se aplicaba de manera obligatoria, si era establecida por cada subsector. En la mayoría de los casos era una entrevista realizada por la persona docente, lo que distaba mucho de la creación de experiencias que acercaran a la población candidata a la ocupación. Además, que no brindaba información que sustentara la identificación de las habilidades básicas requeridas- Es importante mencionar que, para aplicar la técnica de entrevista, se requiere de entrenamiento para eliminar la subjetividad en el proceso.
- f) Conformación de grupo: Esta fase era responsabilidad de la persona orientadora y la persona docente.

Esta dinámica fue utilizada hasta el 2020, en donde se sumó la pandemia por COVID-19, la cual evidenció la dificultad para realizar los procesos de selección de esta manera; debido a que los programas requerían de aplicación de pruebas de ingreso de manera presencial y

no se contaba con los mecanismos para realizarlo por medios tecnológicos. Esto, aunado a la dificultad de trabajar en aforos reducidos, lo que extendía los plazos para la aplicación de todo el proceso de selección.

Una de las mayores críticas de este proceso, por parte del colectivo de profesionales de Orientación que lo ejecutaba, era que las personas docentes lo realizaban con un alto nivel de subjetividad, que la estructura de la entrevista de Orientación se desarrollaba desde un enfoque de rasgos y factores; lo cual es distante del enfoque de desarrollo de la carrera que promueven desde hace algunos años organismos internacionales, como la Organización del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) y el Banco Mundial (BM).

Desarrollo

En el 2021 se realiza la primera reunión de la Subgerencia Técnica y la Gestión de Formación y Servicios Tecnológicos, para iniciar con acciones de simplificación de procesos de selección. Esta Subgerencia Técnica les gira la instrucción a las personas encargadas de los sectores productivos y a las encargadas del diseño curricular para que agilicen los procesos de selección, con una atención y respuesta rápida y oportuna a las personas candidatas que deseen ingresar a un programa en el INA; siendo esta una prioridad institucional ante un panorama de desempleo con niveles de porcentajes muy altos y desalentadores en el país. Por tanto, ahí es donde el INA representa una opción para dotar de competencias a las personas que necesitan insertarse al mercado laboral de manera pronta y, en ese proceso, coadyuvarles en la toma de decisiones para elegir un programa de acuerdo con sus necesidades y habilidades.

El equipo técnico de orientación realizó 18 reuniones para investigar y analizar el tema. La mayoría de las sesiones se realizaron a través de un medio tecnológico, abarcando rigurosamente el tema entre los meses de setiembre y noviembre del 2021. Asimismo, en este período el equipo realizó dos entrevistas a personas expertas en orientación vocacional en el ámbito nacional.

Se aplicó por medio de la herramienta de Microsoft Forms, un formulario de consulta a personas profesionales en Orientación del INA, denominado: ¿Cómo te lo imaginas?, de manera que las personas orientadoras indicaran cómo visualizan la nueva propuesta del proceso de selección.

En total 25 personas contestaron el formulario. Dentro de sus observaciones generales, destaca que existe incertidumbre en cómo se va a proponer la nueva metodología y sobre cómo va a hacer tomado el cambio a nivel institucional. Asimismo, se evidencia un fuerte

arraigo de las personas orientadoras a la entrevista de ingreso como técnica de recolección de información de la persona candidata y se percibe como la única forma de conocer a la persona previo al ingreso. Se denota cómo este colectivo profesional manifiesta la necesidad de dejar de aplicar pruebas de ingreso, debido a que no solo requieren mucho tiempo, sino que es una actividad que no es propia de la disciplina, pues hacen énfasis en la meritocracia; y solo las personas que las aprueban pueden continuar en el proceso, sin contemplar otros factores más allá de estas pruebas sumativas.

Se realizó un grupo focal con personas encargadas del diseño curricular y sus equipos de apoyo, para conocer su percepción sobre la eficacia y eficiencia de los procesos. Participaron 12 personas, que realizaron observaciones del proceso, dentro de ellas destacan: que no hay una receta mágica para la selección de personas, que en términos generales hay deficiencias en los procesos vocacionales de las personas que asisten al INA, que hay especialidades que se *venden* mejor que otras, que es importante retomar las visitas a los talleres, y que es importante involucrar a los centros de formación en la creación de experiencias. También, consideran que las sesiones específicas son importantes y necesarias, referente a las pruebas de ingreso en caso de que se mantengan tienen que actualizarse ya que se quedarían cortas con el nuevo modelo curricular, que las valoraciones técnicas pueden y deben aportar un valor agregado, con lógica y con sentido, que con el nuevo modelo curricular al tener requisitos de ingreso más altos quizás haya una *mejora* en el ingreso, que se debe de reforzar la exploración vocacional, que desde el Servicio de Orientación se apoye a los núcleos en cómo hacer las valoraciones docentes de una manera más adecuada, así como que es necesario fortalecer la orientación vocacional previo al ingreso para que las personas no anden de *curso en curso*.

Asimismo, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a una muestra de personas encargadas de Proceso de Servicio al Usuario y a una jefatura regional, donde enfatizan que los procesos de selección *son un mal necesario*, debido a que, si bien implican mucho tiempo, logística, recurso humano, permiten filtrar a las personas que tienen un perfil de ingreso más acorde al programa. Esto incide en la permanencia de las personas y, por ende, en la estadística de personas graduadas, dándoles un mejor uso a los recursos institucionales, principalmente al económico; ya que las capacitaciones que ofrece la institución, si bien son gratuitas para las personas, tienen un alto costo económico y operativo a nivel institucional.

Como consulta internacional, en el mes de agosto de 2021 se realizaron dos reuniones, por medios tecnológicos, con personal de la Dirección de Formación Profesional del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), homólogo del INA en Colombia, lo que permitió conocer las diferentes formas que ellos realizan para el ingreso de sus estudiantes.

A partir de la información recolectada y la investigación teórica realizada de los nuevos enfoques y paradigmas en Orientación, el equipo técnico diseñó una nueva propuesta del proceso de selección. De esta manera, en noviembre de 2021 se realizó la validación de la metodología propuesta, en la cual participaron nueve personas profesionales en Orientación de seis Unidades Regionales, aplicando la nueva metodología a más de 180 personas candidatas en diferentes programas y estudiantes.

En diciembre del 2021, se contrató a la Universidad Nacional para realizar una capacitación de actualización a todo el personal del Servicio de Orientación sobre enfoques de intervención en Orientación en el siglo XXI: Acompañando en la construcción de itinerarios formativos y laborales, de manera que se puede actualizar en la nueva teoría por implementar.

La propuesta trae consigo un cambio significativo de nombre, al pasarse a llamar *Procesos de admisión*; desmarcándose de la *Selección de personas candidatas*, por considerarse excluyente. Se adopta la *admisión* por ser un término más inclusivo y de uso más regular en el área educativa, y porque las personas están mejor familiarizadas con el concepto.

La nueva metodología diseñada consta de cuatro fases:

Fase 1: Sesión ¿Esto es lo mío?

Tiene como objetivo fortalecer el proceso de toma de decisiones de la persona al tener toda la información necesaria con relación al programa elegido. En esta fase participa la persona profesional en Orientación, el personal docente designado para este proceso, la persona Administradora de Servicios y en caso de ser posible la persona profesional en Trabajo Social. Cada profesional brinda la información correspondiente.

En esta sesión la participación de la persona docente toma gran relevancia, ya que clarifica el contenido del programa, el cual debe detallar lo siguiente: perfil de ingreso del programa (explicar el por qué se requieren en el puesto de trabajo las habilidades básicas que se detallan en el documento), cantidad de módulos, si son teórico prácticos, cuántas horas comprende el programa, opciones de mercado laboral, posibilidad de realizar emprendimiento, características de la ocupación en general: horarios, aproximación salarial, articulación con otras carreras técnicas (ruta formativa) para aumentar la empleabilidad, entre otros. Además, se abordan aspectos administrativos del programa, como las fechas de inicio y posible finalización, horarios, asistencia, entre otros.

Asimismo, la persona profesional en Orientación brinda información sobre la construcción del proyecto formativo y laboral y la toma de decisiones. Este espacio propicia que la persona en su proceso reflexivo pueda tomar una decisión más acertada para continuar con el proceso de admisión o solicitar una revaloración vocacional.

Fase 2: Exploración Vocacional Específica (EVE)

La Exploración Vocacional Específica (EVE) es una técnica vocacional, la cual es ejecutada de manera grupal (de 10 a 15 personas) a través de una autoexploración dirigida de manera colectiva, en donde la participación de la persona profesional de Orientación asume un papel relevante en el desarrollo de la técnica, dado que es la persona responsable de guiar la reflexión del proceso exploratorio, motivando a las personas candidatas a expresar a través de la narrativa quién es ella, que quiere para sí misma y cómo va a lograr esta meta. Busca promover reflexión en el manejo de la incertidumbre e incorporar otras trayectorias educativas y laborales que la persona ha tenido, las cuales están relacionadas con los cambios esenciales que se dan en el curso de la vida y que tienen efectos duraderos afectando de manera decisiva la representación personal del mundo; permiten comprender que la vida y sus procesos son cambiantes, que las tareas del desarrollo ya no se cumplen por etapas. En el ámbito de la Orientación se entenderán las transiciones como las define Schlossberg (citado en Guichard, 2002, p. 10), quien indica que son “todo acontecimiento que genere cambios en las relaciones, ocupaciones cotidianas, creencias y funciones”.

Se cuenta con una presentación interactiva que es la base para guiar la mediación con las personas participantes en el llenado de la hoja de trabajo. Para guiar a las personas candidatas, la persona profesional en Orientación debe conocer y dominar el perfil de ingreso establecido por el área técnica.

Esta exploración sustituye la entrevista de ingreso. En este escenario el papel de la persona profesional en Orientación será de estímulo, apoyo, guía, acompañamiento, mediación y actuará proporcionando asesoramiento, información, promoviendo experiencias de aprendizaje que favorezcan la adquisición de los conocimientos, competencias y actitudes necesarias para que la persona pueda gestionar su carrera (Sánchez, Álvarez, 2012).

Fase 3: Valoración Técnica Docente (VTD)

Es una actividad a cargo de la persona docente para conocer si el perfil de la persona candidata es congruente con el perfil de ingreso que se establece desde el diseño curricular.

Su objetivo es crear experiencias en la persona candidata, con el fin de ampliar el capital cultural con el cual ingresan las personas a la institución. De acuerdo con Ezcurra (2007), por capital cultural se debe entender al bagaje de conocimiento que posee la persona; hace referencia no solo al conocimiento académico, sino también a experiencias, hábitos, formas de pensamiento, entre otra información adquirida por la experiencia y el entorno social en el cual la persona se desenvuelve. Tomar en cuenta el capital cultural permite entender que las personas pueden tener o no el mismo bagaje de conocimiento al ingresar a la institución; por eso la importancia de ampliarlo, para que puedan valorar otras opciones ocupacionales que ni siquiera han llegado a contemplar, más cuando el énfasis institucional es la atención de personas en condición de vulnerabilidad.

A través de una estrategia que permita un acercamiento más real al programa elegido, se requiere que la ejecución de la VDT aproxime a la persona a situaciones cotidianas de la ocupación en un ambiente controlado. Al ser un proceso exploratorio es necesario que, en la sesión ¿Esto es lo mío?, la información brindada por el área técnica a la persona candidata haya sido robusta, para que ella logre reflexionar sobre las habilidades requeridas por el programa en comparación a lo que cada una posee. El fin es observar la trazabilidad del proceso desde el aspecto de cómo la persona candidata asimila la información y se identifica con la ocupación en la ejecución de la VTD, hasta el momento en que la persona docente analiza la información suministrada por la población candidata y emite un criterio técnico.

Es importante aclarar que este instrumento no pretende medir conocimientos, sino, explorar las habilidades que posee la persona candidata y determinar si son congruentes con las habilidades básicas establecidas en el perfil de ingreso para el programa de interés. Además, le permite a la persona docente hacer un mapeo de la caracterización de la población admitida, para que durante la ejecución del programa pueda reforzar las áreas que se identificaron como débiles en la población a lo largo del proceso de admisión. La VTD se compone de ejercicios prácticos, clase simulada o una combinación de ambas propuestas.

Fase 4: Conformación de grupo

Es la última fase del proceso de admisión, en el cual participan únicamente la persona docente y la persona orientadora, y de manera conjunta realizan en análisis del perfil mostrado en la persona en la aplicación de la EVE y la VTD. Para formación dual, si alguna persona representante de la empresa participó en la aplicación de la VTD puede dar su opinión en esta fase del proceso.

Conclusiones

Dentro de los aprendizajes más significativos que genera la sistematización, es comprender que los procesos de ingreso (llámese selección o admisión) están sumamente arraigados en la cultura INA, y que están directamente asociados con la persona orientadora aún y cuando en él participen otros actores institucionales. Esto coloca a la Orientación en un lugar importante en la dinámica institucional, permitiendo visualizar la incidencia directa de la orientación vocacional en las personas.

La sistematización permite visualizar que las autoridades superiores y jefaturas consideran importantes y necesarios estos procesos porque impactan directamente en la permanencia estudiantil, reduciendo los índices de deserción a causa de que las personas eligen servicios de capacitación a partir de un autoconocimiento y de las oportunidades que le ofrece el medio para su posterior incorporación al mundo del trabajo.

A partir de la investigación realizada y la validación de la nueva metodología del proceso de selección de personas estudiantes, se pretende un proceso más inclusivo donde se permita ampliar el capital cultural de las personas candidatas, para que tomen decisiones vocacionales ocupacionales más asertivas a partir de sus habilidades, preferencias, contexto e historia de vida.

La revisión documental permite reconocer que, desde la validación del nuevo proceso, se demostró que la nueva metodología permite maximizar recursos materiales, recurso humano, optimizar el tiempo, y ajustarse a la visión territorial.

El tratamiento de la información permite visualizar que hay un cambio significativo con la nueva metodología que aplica la persona profesional en Orientación, ya que pasa de una posición de poder (al realizar una entrevista subjetiva, basada en rasgos y factores), donde decidía quién ingresaba y quién no a una posición de persona facilitadora de una fase exploratoria vocacional, donde mucho del resultado depende de la calidad de mediación que realice. Para ello, requiere conocer el contexto y tener actualización profesional. Esto hace que se actualice una práctica que se realizó por más de 50 años.

Por parte del Servicio de Orientación, esta nueva metodología no solo busca ir más allá de la recolección de información que generaba la técnica de entrevista, sino incidir en la reflexión de la persona candidata con la técnica de la narrativa guiada, que les permite a las personas usuarias la introspección, mediante el uso de los recursos diseñados para este fin, y que se reduzcan los tiempos de ejecución, para optimizar el espacio del proceso de admisión

El proceso de admisión demandó la actualización, modernización de la Valoración Técnica Docente (VTD), es decir, cada unidad técnica tuvo que diseñar y estructurar una actividad que ejecuta la persona docente a partir del perfil de ingreso. Esto permite que se reduzca, de manera significativa, el uso de la técnica de entrevista por parte de la persona docente, aminorando la subjetividad en la conformación de grupo.

Recomendaciones

Producto de la experiencia de sistematizar el proceso vivido, se recomienda revisar y actualizar de manera constante las metodologías aplicadas por el Servicio de Orientación, para brindarles un mejor acompañamiento a las personas desde las demandas institucionales.

Asimismo, se requiere constante actualización profesional para atender las demandas actuales de las personas y del medio, enfatizándose en enfoques modernos que faciliten la exploración vocacional y la toma de decisiones informadas por parte de las personas candidatas.

Sin duda, se debe de fortalecer la comunicación a lo interno para garantizar que todas las personas actoras en el proceso de admisión estén informadas y alineadas con los nuevos objetivos y procedimientos.

Es importante robustecer la colaboración interinstitucional a través de alianzas con universidades y centros de investigación, para fomentar la colaboración en proyectos de investigación, lo cual permite salirse de una única visión institucional.

Referencias

- Ezcurra, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
- Guichard, J. (2002). Problemáticas y finalidades de la orientación profesional. *Revista Europea en Formación Profesional*, (26), 5-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=307088>
- Instituto Nacional de Aprendizaje. (2018). *Modelo curricular para la formación profesional del Instituto Nacional de Aprendizaje* (2ª ed.). San José, Costa Rica: INA.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá, Colombia. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Sánchez G, Álvarez G. (2012). *Bases teórico – prácticas de la orientación profesional*. UNED.

CURRÍCULUM

Carolina Conejo-Novoa

Maestría en Violencia intrafamiliar y de género, Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional. Coordinadora del Servicio de Orientación, Instituto Nacional de Aprendizaje.

Ana Cristina Marín-Bermúdez

Maestría en Orientación Profesional, Universidad de Costa Rica. Coordinadora del Servicio de Orientación, Instituto Nacional de Aprendizaje.

Karen Sánchez-Herrera

Maestría en Orientación Profesional, Universidad de Costa Rica. Orientadora, Servicio de Coordinación Sobre Discapacidad, Instituto Nacional de Aprendizaje.

Magaly Romero-Vargas

Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad Católica de Costa Rica. Orientadora, Instituto Nacional de Aprendizaje.

María José Flores-González

Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Orientadora, Instituto Nacional de Aprendizaje.

Simón Fuentes-Pacheco

Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad Católica de Costa Rica. Orientador, Asesoría de Igualdad y Equidad de Género, Instituto Nacional de Aprendizaje.

Implementación del modelo de consulta por parte de profesionales en Orientación de la Universidad Nacional



Cristina Arrieta-Araya
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
cristina.arrieta.araya@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0007-8523-594X>

Introducción

La Universidad Nacional (UNA) es una de las cinco universidades estatales de Costa Rica. Se fundó en el año 1973, como universidad humanista y necesaria. Se distribuye en ocho campus universitarios a lo largo de las regiones Central, Huetar Norte, Brunca y Chorotega; y sus carreras se organizan en ocho facultades y 32 escuelas. La UNA:

Tiene como misión histórica crear y transmitir conocimiento en favor del bienestar humano, mediante acciones que propician la transformación de la sociedad para llevarla a estadios superiores de convivencia. Honra la libertad, la diversidad, la búsqueda de la verdad y la sustentabilidad natural y cultural, en beneficio del conocimiento, la equidad, la justicia y la dignificación de la condición humana. Cumple su misión mediante la docencia, la investigación, la extensión social y la producción intelectual. (UNA, 2015)

La UNA cuenta con un modelo de admisión que favorece la equidad en el acceso a las poblaciones vulnerables. El Sistema de Estadísticas Estudiantiles destaca que, para el 2020, el 85% de las personas estudiantes provenían de colegios públicos y de todas las provincias del país, y más del 57% recibía algún tipo de beca, porcentaje que se incrementa casi al 80% en las sedes regionales.

La UNA es un centro de educación superior comprometido con el éxito académico y la permanencia del estudiantado de sus carreras. Históricamente, ha desarrollado y establecido acciones y normativas para contemplar un abordaje integral en el que participan diversas instancias y profesionales. Por ejemplo, en los últimos años ha fortalecido el fondo de becas, y se ha incrementado las iniciativas para que el estudiantado que ingresa a las carreras culmine su plan de estudios y se gradúe en el tiempo establecido.

Dentro de las metas que la UNA ha propuesto para el presente quinquenio, se encuentra la meta 2.3.7, que llama a: "Fortalecer las acciones de seguimiento, acompañamiento, atención del rezago y la repitencia, para la permanencia, logro y graduación en tiempo oportuno de las personas estudiantes" (Plan de Mediano Plazo Institucional, 2023). En este marco, el equipo de profesionales en Orientación que labora en la Unidad de Éxito Académico, de la Vicerrectoría de Docencia, desempeña una labor trascendental.

La Unidad de Éxito Académico (UEA) surge en el año 2009 como un complemento al modelo de admisión equitativo que inicia también en dicho año; ya que al posibilitar un mayor acceso de sectores vulnerables, la UNA decide fortalecer los apoyos académicos que se ponen a disposición del estudiantado. Con el paso del tiempo, la labor de los seis profesionales en Orientación que conforman el equipo de la UEA se ha ido potenciando hasta lograr que, actualmente, sea una de las profesiones e instancias que orienta el quehacer en relación con el éxito del estudiantado de las diferentes carreras.

En consecuencia, las personas orientadoras tienen un rol fundamental con las más de 40 carreras de los diferentes campus universitarios que han adoptado la meta 2.3.7, debido a que desde la UEA se ofrecen servicios y un proceso de acompañamiento, y asesoría que promueve que las carreras movilicen recursos y estrategias para apoyar a las estudiantes y los estudiantes durante su trayectoria universitaria.

Este escrito tiene el objetivo de socializar el quehacer que desarrolla el equipo de profesionales en Orientación desde el modelo de consulta, como apoyo a las diversas carreras, lo que evidencia la incidencia de la profesión en la gestión y docencia universitaria, desde la que se busca que el estudiantado avance en sus propósitos académicos y profesionales.

Referente teórico

Los modelos pueden definirse como "la representación de la realidad del proceso de intervención (incluyendo el diseño, la estructura y los componentes esenciales), y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicho proceso" (Álvarez y Bisquerra, 1997; Rodríguez y otros, 1993, como se citaron en González-Benito, 2018, p. 3).

El modelo define una ruta de actuación en busca de objetivos concretos. Por tanto, es importante señalar que gran parte del quehacer del equipo orientador de la UEA se ejecuta desde el modelo de consulta, que Sanchiz (2009) lo define como:

La relación entre dos profesionales generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor, familia) que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar/asesorar a una tercera persona o institución. Ésta puede ser un alumno, un servicio, una empresa, etc. (p. 96)

Por su parte, Álvarez y Bisquerra (2012) definen también este modelo de consulta, como una relación que es voluntaria y busca una mejora educativa. Dicha relación, generalmente, se establece entre personas de un mismo estatus, donde cada persona respeta y valida al otro, y donde cada persona se enfoca en su respectivo rol (Sanchiz, 2009). Asimismo, puede decirse que la población profesional en Orientación desempeña una intervención indirecta sobre el beneficiario último, que en este caso es el estudiantado, dado que la intervención es en un contexto educativo.

No obstante, en ocasiones la intervención es directa desde lo que se denomina consulta colaborativa, en la que “son varios los profesionales que intervienen y, una diferencia fundamental con respecto a la consulta anteriormente expuesta, es que, en ésta, el orientador se implica de forma directa en la intervención, como un miembro más del equipo educativo” (Sanchiz, 2009, p. 18).

Según Patonillet (1975, como se citó en Matas-Terrón, 2007), el consultor en el ámbito educativo “es un profesional que promueve el trabajo colaborativo entre todos los agentes implicados en el desarrollo del alumno/a. Este submodelo tiene un carácter preventivo, remedial y dirigido al desarrollo”.

Patouillet (1957, como se citó en González-Benito, 2018) señalaba que “debía haber un profesional (el orientador) que se ocupara de promover el desarrollo personal y académico de cada alumno de modo colaborativo entre todos los agentes educativos”, razón por la que se suele mencionar a dicho autor como el precursor de la consulta en el área educativa (p. 14).

Siguiendo la propuesta de Bisquerra (1998, como se citó en Sanchiz, 2009), el modelo de consulta se desarrolla en seis fases: 1) el contacto con la persona que consulta, 2) el análisis de la situación, 3) la búsqueda de alternativas, 4) el establecimiento del plan de acción, 5) la puesta en práctica de las acciones, y 6) la evaluación de lo propuesto.

En este orden de ideas, cabe destacar que:

En el modelo de consulta, el orientador ejerce un importante papel como agente de cambio, favoreciendo la construcción conjunta del conocimiento por parte de todos los miembros de la comunidad educativa implicados en el proceso formativo del alumnado, y permitiendo, con ello, que se produzcan pequeñas transformaciones del pequeño mundo escolar y familiar en el que están inmersos. (Sanchiz, 2009, p. 99)

En la UNA este modelo se visualiza como un proceso de acompañamiento o asesoría, que las instancias académicas o carreras solicitan, o que se desarrolla a partir de alguna necesidad específica identificada por las mismas personas orientadoras, quienes analizan y establecen rutas de acción antes situaciones particulares, siempre procurando generar estrategias, normas, mecanismos y perspectivas que aporten a la población estudiantil y a quienes desarrollan la gestión académica y la docencia universitaria.

Metodología

Un gran porcentaje de la labor de las personas profesionales en Orientación de la UEA se desarrolla desde el modelo de consulta, asesorando a las instancias académicas para que desde su gestión y labor docente se planifiquen y ejecuten estrategias preventivas que le permitan al estudiantado prepararse y adaptarse favorablemente a la Universidad y sus carreras, asimismo, para realizar acciones remediales cuando se presentan situaciones de repitencia y rezago.

Desde el PMPI 2023-2027 se diseñó un plan de asesoría que integra varias etapas. Hasta el 2024 se han ejecutado tres de estas etapas, las otras dos se contemplan para los próximos años. Las etapas son:

- I. Diagnóstico de necesidades de asesoría por parte de las instancias académicas
- II. Definición de la ruta de asesoría
- III. Implementación del Plan de asesoría o acompañamiento
- IV. Evaluación del Plan y definición de aspectos por actualizar o mejorar
- V. Implementación de mejoras

La primera etapa se llevó a cabo mediante giras a cada uno de los campus de la Región Brunca, Chorotega y Huetar Norte de la UNA. Se trabajó con las direcciones académicas, personas académicas que integran comisiones estratégicas, coordinaciones de las carreras y personal docente que imparte cursos de primer nivel. En dichas giras se realizó una presentación general del equipo de orientadores, para generar un mayor acercamiento como profesionales a los cuales pueden acudir en caso de requerir asesoría. Se explicó el objetivo de la visita y de la UEA como instancia de apoyo, y se hizo alusión a la meta institucional 2.3.7. Asimismo, se aplicó un FODA para identificar las áreas requeridas de acompañamiento y apoyo.

Adicionalmente, se hizo una revisión general de los datos estadísticos en los temas de permanencia, rendimiento académico y graduación; y para todas las carreras, se realizó una revisión detallada de las metas y acciones estratégicas propuestas en el PMPI para el quinquenio, enfatizando en los aportes estratégicos que cada carrera deberá alcanzar en el plazo 2023-2027.

La segunda etapa consistió en elaborar una matriz que sistematiza e integra la información recopilada y donde las personas orientadoras han integrado los datos y detalles del acompañamiento que históricamente se realiza con las instancias, como un esfuerzo por identificar el avance que ya de por sí las carreras tienen o podrían tener respecto a sus propósitos en el quinquenio; es decir, se reconoce que existe un trabajo de asesoría previo que ha permitido que, muchas de las acciones desarrolladas en las carreras, tengan niveles iniciales y en muchos otros casos se estén consolidando.

A partir de lo anterior, se han establecido prioridades de atención, de modo que las personas profesionales en Orientación se acercan a las carreras considerando la información recopilada en las etapas I y II, y además atienden las solicitudes que las carreras gestionan por propia iniciativa.

En este sentido, la tercera etapa ha consistido en generar espacios de encuentro con las instancias que lo requieren o lo solicitan, y estos espacios se realizan con las autoridades de las carreras, el personal docente, representantes de comisiones y, en ocasiones, con el estudiantado. Los encuentros se han llevado a cabo en espacios cerrados para poblaciones específicas, o en espacios abiertos donde participan diversas instancias o interesados.

La cuarta etapa se realizará en 2025, cuando se haya podido establecer el acercamiento al 100% de las instancias comprometidas con la meta 2.3.7 y se logre definir el nivel de avance en la concreción de sus aportes institucionales, lo que a su vez permitirá definir los aspectos de mejora y su implementación como parte de la quinta etapa.

Resultados y discusión

A partir de los espacios de encuentro en las giras, la aplicación del FODA y la revisión del PMPI se pudieron identificar las necesidades de consulta al definir que algunas carreras requieren asesoría para atender a las personas de primer año, unas requieren apoyo para trabajar en el seguimiento para prevenir la deserción y otras para atender el bajo rendimiento académico.

Es así como se ha logrado identificar que, según el PMPI, al menos 13 carreras podrían requerir acompañamiento de la persona profesional en Orientación respecto al abordaje de la población de primer ingreso a la Universidad, pero la cantidad incrementa a 42 cuando se integran las carreras a las cuales se les diagnosticó este tema como una necesidad.

Por su parte, 28 carreras requieren asesoría en temas de seguimiento académico del estudiantado y, al considerar el diagnóstico, se alcanza un total de 52. En el tema de rendimiento académico, repitencia y rezago, a 59 carreras se les direcciona el apoyo, y estas incrementan en cuatro al considerar el diagnóstico.

Para la preparación y adaptación académica del estudiantado de primer ingreso, la UEA ha impulsado la estrategia La UNA te prepara, desde la cual la persona profesional en Orientación define la ruta de acción, las fechas de ejecución, dirige la estrategia de divulgación, y gestiona con las autoridades y personas académicas las pautas básicas de las acciones de adaptación y los cursos de preparación que cada carrera diseña en sus áreas disciplinares específicas.

Adicionalmente, se definen los cursos de habilidades básicas que el estudiantado requiere a nivel general para la vida académica e igualmente se establecen las pautas para su elaboración, ejecución y evaluación.

En coordinación con otros profesionales en Orientación de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, se planifican y desarrollan sesiones de sensibilización con el personal docente que imparte cursos en el primer nivel de las carreras, procurando que, desde la docencia universitaria se integre la perspectiva estudiantil, se conozca el perfil del estudiantado que recibe la UNA, sus necesidades y sugerencias de abordaje. Además, en estas sesiones se brinda información de los apoyos académicos que las orientadoras y los orientadores ofrecen a las personas estudiantes.

Siguiendo a Matas-Terrón (2007), el modelo de consulta permite “capacitar a las personas que demandan este servicio (normalmente maestros y tutores) para que sean ellos/as quienes realicen las intervenciones de orientación”. No obstante, la persona orientadora acompaña y apoya en momentos específicos, pues mantiene vinculación en el proceso.

Por otra parte, para la atención de la repitencia y los cursos con altas tasas de reprobación, la persona profesional en Orientación asesora también a las autoridades y docentes para que dentro de su planificación de ciclo se implemente la estrategia de asignar cursos específicos y exclusivos para personas en condición de repitencia. Por tanto, el profesional en Orientación realiza un trabajo de sensibilización y guía en el cómo y por qué hacerlo, además da seguimiento y acompañamiento durante el proceso.

Puede decirse que el asesoramiento procura potenciar los recursos de las otras personas, para que éstas sean capaces de atender las tareas asignadas (Sanchiz 2009, p. 99).

Por último, desde el modelo de consulta también se impulsa la estrategia de Guía Académica, con la que se pretende que todas las carreras planifiquen acciones de seguimiento académico al estudiantado. El rol de la persona asesora consiste en establecer los lineamientos normativos para la Guía, capacitar a los equipos que planifican y ejecutan la estrategia, generar insumos de apoyo y, en ocasiones, orientar las propuestas; asimismo, atiende o canaliza las necesidades que surgen en las carreras.

De esta forma, desde el modelo de consulta “el consultor es un formador de formadores y de padres, así como un impulsor de la estructura funcional de la organización educativa. Esto se pone de manifiesto en las fases habituales de intervención del modelo: establecer las relaciones adecuadas, realizar los procesos y analizar el impacto de las acciones” (Matas-Terrón, 2007).

En este sentido, el equipo de profesionales en Orientación desarrolla su quehacer en alianza y coordinación con diversas personas e instancias institucionales, entre ellas personas académicas que imparten cursos, las direcciones y subdirecciones de las carreras y colegas de otras vicerrectorías. Cabe agregar que estas articulaciones se dan en el entendido de que la permanencia es permeada por diversos factores, por lo que su abordaje debe ser integral.

Como señalan Zamora y otros (2023), las causas de abandono pueden estar relacionadas con aspectos individuales, sociales, familiares, de la comunidad e inclusive del sistema educativo, por ello dichos autores también mencionan que “cualquier intervención dirigida a enfrentar esta problemática requiere de un abordaje integral, dado que las tasas de abandono escolar están afectadas por multiplicidad de factores” (p. 107).

Por otra parte, algunas acciones ejecutadas se analizan y elaboran en coordinación con otros actores institucionales como el estudiantado, la Defensoría Estudiantil, colegas de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, Asesoría Jurídica y otros órganos institucionales; lo que reafirma que es un trabajo colaborativo que permite generar acciones cercanas a las dinámicas y posibilidades de las carreras y la universidad.

Otra de las tareas de la persona profesional en Orientación es la generación de normativa institucional mediante instrucciones, circulares, procedimientos, orientaciones y documentos generales; por ello, actualmente la UNA cuenta con normativa asociada a: I) Acciones generales de seguimiento al estudiantado, II) Acciones para facilitar la transición a la vida universitaria y la preparación académica del estudiantado de primer ingreso, III) Implementación de la estrategia de Guía Académica y IV) Acciones para el seguimiento del rendimiento académico en los cursos con bajo rendimiento, altas tasas de reprobación y estudiantes en condición de repitencia.

Adicionalmente, y aunado a los esfuerzos institucionales, el impulso de las asesorías de la UEA en los temas de permanencia y logro académico ha permitido su comprensión y apropiación en las instancias académicas, de forma tal que se haya ido posicionando y para el presente quinquenio sean más de 40 carreras las que se comprometieron a desarrollar acciones relacionadas. Esto en alguna medida evidencia el resultado de la sensibilización que cada actor tiene en su rol, para atender el rendimiento académico y la permanencia.

Conclusiones

La intervención de la personal profesional en Orientación a través del modelo de consulta se encuentra instaurado en el sistema de educación superior desarrollado en la UNA, donde las personas de la UEA han ido fortaleciendo su quehacer de la mano de las instancias académicas a las cuales asesoran y del estudiantado al cual benefician; pues aunque no siempre se trabaja de manera directa con éste, se procura incorporar su voz en el ejercicio permanente y, por ello, para las próximas etapas se tienen contempladas acciones específicas con dicha población.

Para la implementación de este modelo, es esencial que la población profesional desarrolle y fortalezca sus competencias de liderazgo, trabajo en equipo, comunicación oral y escrita; ya que su rol lo ubica como un referente institucional en temas centrales de la gestión académica y, por ende, se requiere que establezca relaciones cordiales, respetuosas y pertinentes.

En este mismo sentido, se ha de reconocer que el trabajo colaborativo es parte de la efectividad y logro de los objetivos institucionales, lo que hace necesario que las personas docentes y autoridades sean partícipes de los procesos, se valide su accionar y, principalmente, que se les acompañe para que sientan en todo momento el apoyo necesario; pues si bien las profesionales y los profesionales en Orientación intervienen indirectamente, la permanencia y el logro académico del estudiantado es una responsabilidad compartida.

Finalmente, la ruta de asesoría diseñada permite priorizar en la atención de las necesidades, contar con la información que fundamenta el abordaje de los temas y posicionar en cada carrera un plan de acción que contribuya a lo que desde su propio contexto han establecido para el presente quinquenio.

Referencias

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Matas-Terrón, A. (2007) *Modelos de Orientación Educativa*. Ediciones Aidesoc.
- Sanchiz, M. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Universidad Nacional de Costa Rica. (2015). *Estatuto Orgánico*. UNA.
- Universidad Nacional de Costa Rica (2023). *Plan de Mediano Plazo Institucional 2023-2027*. UNA.
- Zamora, A., Aguilar, E. y Rodríguez, M. (Enero - Junio 2023). ¿Cuándo el abandono universitario se convierte en exclusión educativa? *Revista Innovaciones Educativas*. 25(38) 97-115.

CURRÍCULUM

Cristinia Arrieta-Araya

Maestría en Psicopedagogía, Universidad de La Salle. Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Asesora, Vicerrectoría de Docencia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Apoyo académico en la educación superior: descripción de la implementación de la estrategia de seguimiento a cursos con altas tasas de reprobación



Eugenia María Barquero-Vargas

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

eugenia.barquero.vargas@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0005-3885-0742>

Andrés Gerardo Gómez-Chavarría

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

andres.gomez.chavarria@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0002-5248-9365>

Introducción

La presente sistematización describe la experiencia vivida al implementar la estrategia de atención y seguimiento a los cursos con altas tasas de reprobación, y la percepción de esta experiencia por parte de la población académica que impartió los cursos en las diferentes carreras de la oferta la Universidad Nacional de Costa Rica, los cuales presentan alta dificultad académica, y el rendimiento académico en los mismos es inferior al 50% de aprobación.

La Universidad Nacional (UNA), con el paso del tiempo, identificó la importancia de brindar apoyos académicos a esta población, por tanto, la Rectoría delegó esta necesidad en la Vicerrectoría de Docencia, que es, instancia que coordina, asesora, integra y formula acciones de respuesta propias del ámbito que le compete. De esta manera, la Vicerrectoría establece la Unidad de Éxito Académico como la encargada de impulsar estrategias, para apoyar al estudiantado en su rendimiento académico y en la búsqueda de la obtención de un título universitario y su desarrollo profesional.

La Unidad de Éxito Académico está conformada en su mayoría por profesionales en Orientación, quienes se encargan de implementar la estrategia de atención a cursos con altas tasas de reprobación, la cual consiste en asesorar a las unidades académicas, centros, secciones y sedes para identificar y seleccionar la población estudiantil, y, además, el personal académico con características idóneas. La Unidad de Éxito Académico ofrece recursos académicos, como tutorías académicas y talleres socioeducativos sobre temas académicos.

Desde la implementación de la estrategia y a partir de la experiencia vivida por la población académica en los cursos identificados, se refleja la vivencia de las personas estudiantes durante el desarrollo del curso matriculado con la implementación de los apoyos académicos, quienes han cursado la materia dos o más veces y no han logrado avanzar con su plan de estudio.

Por lo anterior, se consideró fundamental esta sistematización, ya que permitió conocer lo vivido por el estudiantado, la percepción de la estrategia, el rol fundamental de la población académica, los apoyos académicos, a partir de la asesoría basada en el modelo de orientación de consulta. Con relación a este modelo, Patouillet (como se cita en González, 2018) indica que el rol del profesional en Orientación es promover el desarrollo personal y académico de las personas estudiantes en colaboración con los demás agentes educativos, por lo tanto, el profesional en Orientación interviene de manera indirecta con la población estudiantil.

El objetivo de esta propuesta pretendió recuperar la experiencia de las personas asesoras, estudiantes y docentes en la implementación de la estrategia de atención a los cursos con altas tasas de reprobación. Con el objeto: Experiencia de implementación de la estrategia en el I ciclo 2024, y el eje: Factores que incidieron positivamente en el éxito académico estudiantil de las personas inscritas en los cursos exclusivos con altas tasas de reprobación en el I ciclo 2024.

A continuación se expone la experiencia según la metodología de los cinco tiempos de Jara (2012), entendida como:

Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. (p. 71)

Por consiguiente, se expone el proceso de reconstrucción, interpretación y análisis de la experiencia vivida al implementar la estrategia de acompañamiento a las personas estudiantes universitarias en condición de repitencia.

Desarrollo

El proceso vivido se enmarca en la normativa institucional vigente, que distribuye funciones a las distintas entidades académicas. Por lo tanto, la Unidad de Éxito Académico, que forma parte de la Vicerrectoría de Docencia, es la encargada de impulsar la normativa, estrategias y servicios asociados a la permanencia y el logro académico del estudiantado en las unidades académicas, centros, sección y sedes. Para ello, se trabaja de manera articulada, en coordinación y asesoría permanente con cada una de las carreras de la UNA.

Con la finalidad de atender a esta población, la Vicerrectoría de Docencia realiza un trabajo articulado con la Vicerrectoría de Vida Estudiantil para normar las diferentes estrategias, las cuales buscan guiar la forma de acompañar el estudiantado. Estas acciones distribuyen las responsabilidades con la finalidad de dar un mejor acompañamiento, por lo que se crea las instrucciones UNA-VD-DISC-006-2023 y UNA-VVE-DISC-008-2023.

A partir de estas instrucciones se elaboran acciones para dar seguimiento a los cursos con altas tasas de reprobación, en el marco de la Estrategia de atención y seguimiento a cursos con altas tasas de reprobación. Con la creación de la estrategia se busca que los diferentes actores asuman su responsabilidad y compromiso en beneficio de la población estudiantil.

En la ejecución de la estrategia se llevó a cabo una sesión de asesoría general donde se invitó a las diferentes unidades académicas, centros, sedes y sección regional, las cuales según el sistema de estadística estudiantil presentan cursos con altas tasas de reprobación.

Asimismo, en esta asesoría académica, dirigida por profesionales en Orientación de la Unidad de Éxito Académico, se realizó un espacio de concientización sobre la importancia de dar seguimiento a las personas estudiantes, con el fin de dotar al estudiantado de mecanismos de apoyo para superar aquellos cursos que le generan desafíos académicos.

Por tanto, se motivó a las autoridades académicas para que compartieran los resultados obtenidos por aquellas instancias que implementaron la estrategia en ciclos anteriores, rescatando las buenas prácticas desarrolladas y el beneficio alcanzado para las personas estudiantes.

Desde la asesoría se trabajó en identificar los cursos con altas tasas de reprobación por medio de los datos disponibles en el Sistema de Estadísticas Estudiantiles de la Universidad Nacional (EEUNA). Al obtener un panorama más amplio de cada uno de los cursos que ofertan las instancias, se les solicitó darle seguimiento a los cursos al menos una vez al año, para que estos tengan un acompañamiento más frecuente.

Una vez que se identificó cada uno de los cursos, la persona profesional en Orientación asesoró a las instancias sobre la importancia de la selección de la población estudiantil, para la cual se les facilitó a las autoridades varios reportes que pueden descargarse del sistema BANNER Administrativo, de acuerdo con el modelo de predicción y asignación de cupos en condición de repitencia en los cursos con altas tasas de reprobación. Se rescató la importancia de trabajar una etapa de selección, con el fin de que las personas que conformen el grupo sean las idóneas según su nivel de compromiso y actitud para aprovechar los recursos destinados por la universidad.

Asimismo, se trabajó con las instancias sobre las características que debe presentar este grupo. Desde la programación se manejan mecanismos para que el grupo sea identificado y que, solamente, esté conformado por un máximo de 25 personas estudiantes seleccionadas, esto con la finalidad de brindar una atención y seguimiento más personalizado.

Se asesoró a las unidades sobre la importancia de la elección de la persona académica del curso, quien debía cumplir con características idóneas que faciliten el aprendizaje del estudiantado. Además, se llevó a cabo una sesión de sensibilización con el cuerpo docente asignado, en la cual se presentaron las características de la población y de los apoyos que se brindan como parte de la estrategia.

Durante las primeras semanas del I ciclo 2024 se visitaron los siete cursos exclusivos para la población en condición de repitencia en la Sede Central, Campus Omar Dengo y la Sede Brunca, Campus Pérez Zeledón, para un total de 173 personas estudiantes según los cursos programados desde la estrategia. Se trabajó de manera articulada con las direcciones de las instancias académicas, en coordinación con el estudiante tutor que estuvo a cargo del grupo de tutoría focalizada. En esta visita se compartió un mensaje de bienvenida por parte de la dirección de la instancia académica, las personas asesoras académicas informaron del compromiso institucional para ejecutar acciones que apoyen el avance académico, las características del grupo, los apoyos educativos con que se contó y, además, se presentó el tutor, quien coordinó con el grupo el horario de la tutoría para que asistiera la mayor cantidad de participantes.

Como parte de la estrategia se desarrollaron dos espacios de talleres de forma virtual, el primero con el tema *Soy estudiante UNA, siendo mi mejor versión* y el segundo, *Descubriendo mi motor interno*. El objetivo del primer taller fue promover una mayor conciencia en el estudiantado sobre su propio aprendizaje al fomentar una mentalidad proactiva hacia el estudio y las responsabilidades académicas y, en el segundo taller, fue fomentar la automotivación para mejorar su autorregulación académica. Lo que se pretendió fue trabajar la parte motivacional, para que el estudiantado tuviera una mejor percepción de sí mismo y esto le ayudará en su desenvolvimiento en los cursos.

Asimismo, para el acompañamiento a las tutorías focalizadas de la Unidad de Éxito Académico, se seleccionó un estudiante avanzado de la carrera, quien trabajó con el académico en una tutoría de 2 horas de atención presencial por 16 semanas. El tutor completó el registro de asistencia semanal y reporte mensual, con el cual se comprobó el nivel de compromiso por parte del estudiantado.

Como parte del seguimiento al personal docente, las personas profesionales en Orientación guiaron a las instancias, para que asumieran el acompañamiento y apoyo administrativo que se requiere para desarrollar la estrategia con éxito. Por último, se realizó la evaluación de la estrategia, la cual recolectó la información de la población estudiantil y el docente seleccionado.

La información fue recolectada por medio de varias fuentes. Se logró obtener la percepción de 47 personas estudiantes a través de un cuestionario de siete preguntas de respuesta abierta que indaga la opinión acerca de los apoyos académicos brindados como parte de la estrategia, además, se entrevistó a una persona del cuerpo docente que estuvo a cargo del curso de Matemática General y se tomó en consideración los registros de las sesiones de asesoría realizadas por las personas orientadoras de la Unidad de Éxito Académico.

La información obtenida fue clasificada de la siguiente manera:

1. Percepción de las personas estudiantes en cuanto a la estrategia

Con el fin de ordenar la información compartida por las personas estudiantes, se decidió categorizar las respuestas para brindar un panorama general de la percepción del estudiantado según los apoyos recibidos como parte de la estrategia, lo cual permitió identificar los aspectos que inciden positivamente en el éxito académico de la población estudiantil en condición de repitencia.

Se toma en consideración el modelo de apoyo académico y de estudio desarrollado por Tinto (1993), el cual plantea la importancia de que las instituciones universitarias aborden el tema de los desafíos académicos mediante la implementación de estrategias específicas para la población estudiantil, que brinden apoyo en las diferentes áreas por superar. Este apoyo les debe proporcionar a las personas estudiantes universitarias la posibilidad de desarrollar habilidades académicas y de estudio efectivas.

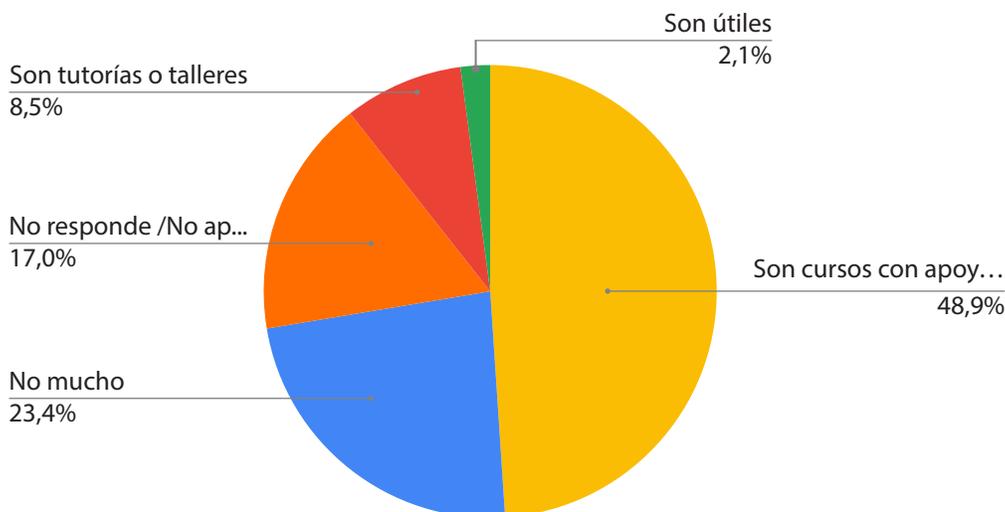
A continuación se presentan los datos recolectados:

- **Conocimiento de la estrategia a los cursos con altas tasas de reprobación**

Lo primero que se les consultó a las personas estudiantes fue acerca del conocimiento de la estrategia en general. Un 48,9% de las personas encuestadas comentó que consiste en cursos con apoyos específicos. Entre los comentarios, una persona estudiante indica que "...son apoyos extra para mejorar la comprensión de temas vistos en clase" y, otra menciona, "que son cursos que ayudan mucho a los estudiantes que no pudieron aprobar un curso que puede ser difícil, pero igualmente quiere recuperar sin esperar mucho tiempo".

Figura 1

Conocimiento de la estrategia a los cursos con altas tasas de reprobación



Nota. Elaboración propia.

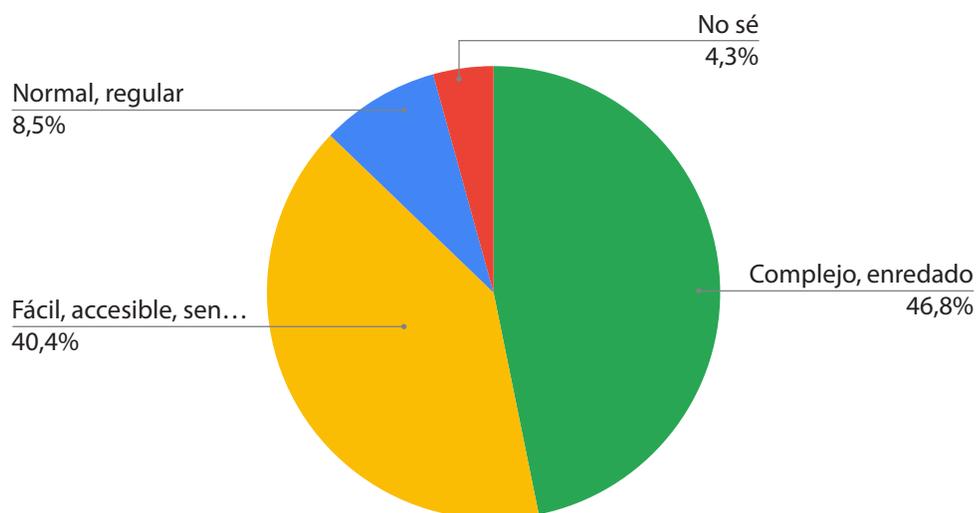
Tal como lo muestra el gráfico 1, la mayoría conoce las características de la estrategia. Un 23,4% conoce parcialmente los apoyos brindados, otros se limitan a reconocer que les son útiles, un 23,4% no conoce lo que implican los cursos exclusivos y un 17% no responde a la pregunta.

- **Proceso de matrícula a los cursos exclusivos para estudiantes en condición de repitencia**

Este punto fue consultado como parte de los aspectos administrativos que impactan en la implementación de la estrategia. Un 46,6% comenta que fue un proceso complejo, principalmente, porque no fue tan eficiente como matricular cualquier otro curso. Entre los

comentarios recibidos, una persona estudiante destaca que “fue más complicado porque se necesita aprobación de la escuela a la que pertenece”, y otra indica que: “Inicialmente tuve que completar un formulario para conseguir un cupo en estos cursos, el resto del proceso fue el mismo que un curso normal”.

Figura 2
Percepción del proceso de matrícula de los cursos exclusivos



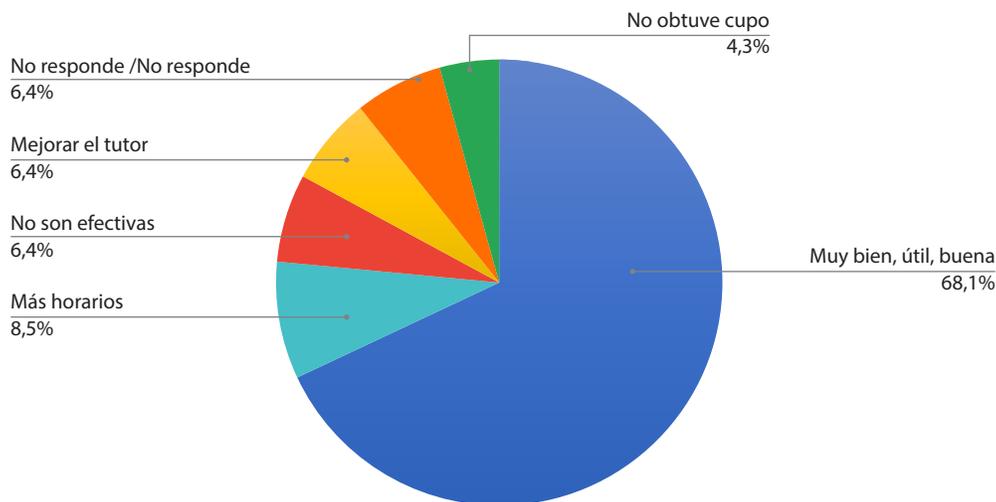
Nota. Elaboración propia.

Según lo expuesto, un 46,8% de las personas estudiantes consultadas comenta que el proceso de matrícula para los cursos exclusivos fue complejo, enredado, difícil, tedioso, preocupante, sobre todo porque al estar dirigido a una población en particular se debe cumplir con requisitos y la respectiva aprobación por parte de la unidad académica correspondiente. No obstante, un 40,4% comenta que fue fácil, accesible, sencillo, pues la unidad logró tener un mecanismo más ágil para realizar este proceso de selección de la población estudiantil. Un 8,5% comenta que fue como el proceso ordinario y un 4,3% no brinda mayor información al respecto.

- **Percepción de las tutorías focalizadas**

Uno de los principales apoyos académicos identificados por las personas estudiantes son las tutorías focalizadas, las cuales consisten en espacio de repaso donde una persona estudiante avanzada es tutora y refuerza los contenidos abordados en el curso. En general la percepción fue positiva, por tanto, algunos comentarios de las personas estudiantes fueron: “Me parece una muy buena estrategia y que puede ser de gran ayuda”, “es de gran ayuda ya que son una guía y hora llena de práctica para llevar nuevamente el curso”, “Buenas para aumentar los conocimientos en los estudiantes”.

Figura 3
Percepción de las tutorías focalizadas



Nota. Elaboración propia.

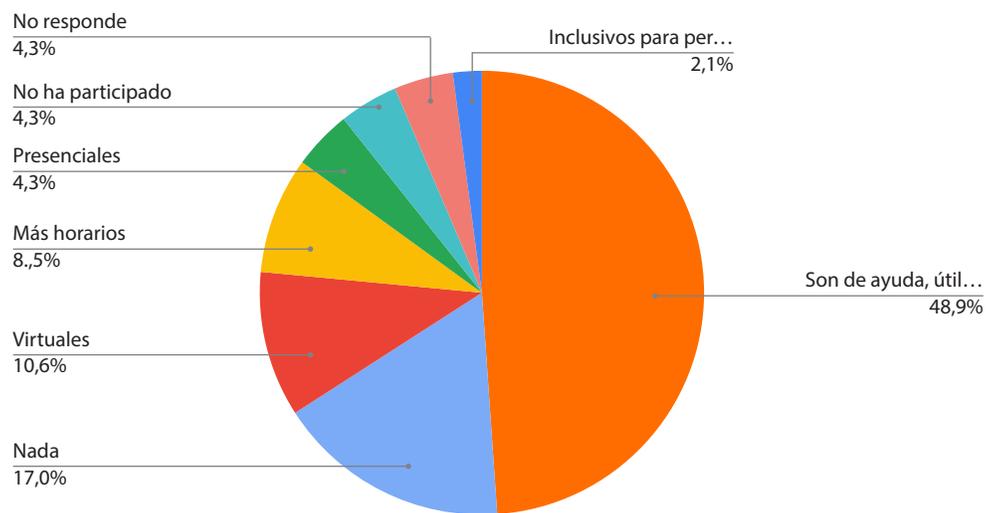
En general la percepción del estudiante referente a las tutorías es positiva. El 68,1% de las califica como muy bien, útiles, buenas, importantes, excelentes. Otros rescatan aspectos de mejora a nivel administrativo, como el horario, el cupo, el tutor. Únicamente un 6,4% de la población encuestada considera que no son efectivas, y un 6,4% no responde a la pregunta.

- **Percepción de los talleres socioeducativos**

Los talleres socioeducativos son espacios de desarrollo personal y profesional referentes a temáticas académicas. Un 48,9% considera que son útiles, no obstante, brindan algunas recomendaciones en cuanto a las temáticas, modalidad, horarios y metodología. Entre lo comentado, una persona estudiante indica: "Creo que estos talleres pueden ser de mucha ayuda para algunas personas que llevan estos cursos de repitencia", "yo he asistido a estos talleres y la verdad son bonitos, y provechosos en varios sentidos, aunque en ocasiones los horarios deberían ser más flexibles. Otra persona estudiante señala que "son útiles para ayudar al estudiante a detectar el problema del porque le está costando esos cursos".

Tal y como se muestra en el gráfico 4 un 48,9% de las opiniones recolectadas son positivas, al considerar que los talleres son importantes, de ayuda, útiles, excelentes. Otros comentarios referencian aspectos de mejora a nivel administrativo, como la modalidad virtual, los horarios, la metodología utilizada. Estos talleres son de participación voluntaria, por ende, un 4,3% no ha asistido, un 17% no opina y un 4,3% no responde a la consulta.

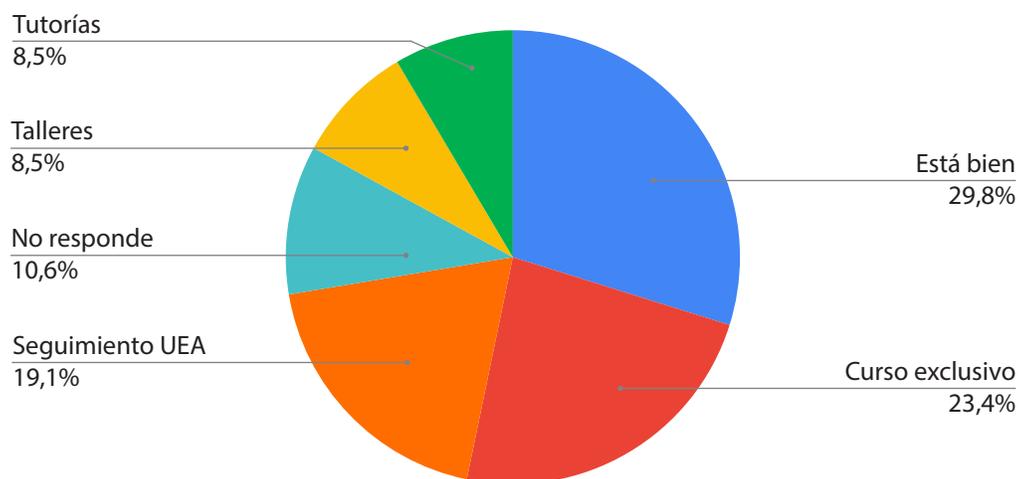
Figura 4
 Percepción de talleres socioeducativos



Nota. Elaboración propia.

- **Recomendaciones de las personas estudiantes**

Figura 5
 Recomendaciones para fortalecer la estrategia



Nota. Elaboración propia.

Según lo indicado en el gráfico 5, un 29,8 % de las personas estudiantes considera que la estrategia está bien, un 23,4% considera que se debe mejorar en aspectos relacionados con los cursos exclusivos, como el cupo, opciones de horario, material de apoyo, mediación pedagógica, evaluación, entre otros. También, un 8,5% considera que los temas de los talleres y las opciones de horario podrían mejorar y un 8,5% considera que puede mejorar el perfil de los tutores seleccionados para impartir las tutorías focalizadas. Asimismo, un 19,1% considera imprescindible recibir, como estudiantes, mayor seguimiento y acompañamiento de parte de la universidad.

2. Percepción del docente en cuanto a la implementación de la estrategia

Como parte del seguimiento a la implementación de la estrategia, se entrevistó al docente del curso de Matemática General, exclusivo para estudiantes en condición de repitencia, el cual tuvo 25 estudiantes matriculados. La entrevista consistió en un espacio abierto para compartir su experiencia como profesor de un curso exclusivo. A partir de lo conversado, el docente comenta las siguientes fortalezas, las cuales constituyen aspectos clave que permitieron mejorar el rendimiento de las personas estudiantes:

Uno de los factores determinantes desde la perspectiva del académico es la asistencia y participación en el curso. Tales aspectos no se contemplan dentro de la evaluación del curso, pero son fundamentales para incentivar la participación. El docente asumió la responsabilidad de registrar la asistencia, la justificación de ausencias y solicitud de permisos; esto le permitió identificar a las personas estudiantes en riesgo de deserción temprana, el ausentismo y las que solo asisten a presentar exámenes.

Además, se conversó de lo importante del perfil del cuerpo docente que se hace cargo de los cursos exclusivos, ya que considera que debe caracterizarse por tener sensibilidad para identificar el potencial más allá del rendimiento académico, y promover un espacio de aprendizaje caracterizado por el respeto, el diálogo, la empatía y el humanismo.

En esta línea el profesor se preocupó por utilizar una metodología de aprendizaje participativa, para que las personas se hicieran responsable de su aprendizaje, al diversificar la experiencia por medio de trabajo en grupos o parejas, pasar a la pizarra para resolver ejercicios, revisión en conjunto de prácticas, entre otras.

Asimismo, comentó lo que él considera que son buenas prácticas en la mediación pedagógica, como motivar al estudiantado durante el curso para incrementar su seguridad personal. Utilizó un instrumento de autoevaluación para promover la autoeficacia por parte

de la persona estudiante, trabajó intencionalmente en la integración grupal para fortalecer la solidaridad entre los miembros del grupo y les dio seguimiento a las situaciones particulares que afectaron la asistencia al curso.

El académico estuvo anuente a trabajar en conjunto con el estudiante tutor nombrado por la Unidad de Éxito Académico, lo que permitió mayor participación y aprovechamiento del recurso destinado por la universidad para este fin en beneficio de la población estudiantil.

Se evidencia que el docente se implicó en el curso, y esto se refleja en la satisfacción profesional de haber marcado una diferencia en la población estudiantil que ingresó al curso con una gran inseguridad por las matemáticas y que, por medio del acompañamiento y refuerzo positivo, logró aprobar el curso.

A partir de lo expuesto, anteriormente, se hace necesario analizar los puntos fuertes al implementar la estrategia, para comprender lo que les favorece a las personas estudiantes en condición de repitencia y el importante rol de asesoría que brindan las personas profesionales en Orientación.

Reflexión de fondo

A la luz del modelo de apoyo académico y de estudio de Tinto (1993), se plantea analizar los aspectos de la implementación de la estrategia que incidieron positivamente en el rendimiento académico de la población estudiantil, al considerar que hay factores que influyen en la efectividad del modelo. Según Tinto (1993), el éxito académico no solo depende de las habilidades individuales del estudiantado, sino también del entorno institucional y el apoyo brindado, lo que subraya la importancia de un enfoque integral en la implementación de estrategias educativas. Además, Astin (1999) destaca que la participación activa del estudiantado en su entorno académico es crucial para su desarrollo, al sugerir que el compromiso y la autoeficacia de las personas estudiantes con los recursos y servicios ofrecidos por la institución son determinantes para el éxito académico.

Hubo aspectos administrativos que influyeron en la efectividad de la estrategia, como la programación del curso, la selección de la población, el proceso de matrícula, el conocimiento del alcance de la estrategia y los apoyos proporcionados desde la Unidad de Éxito Académico. Tanto las personas estudiantes como el docente destacaron que, este proceso fue beneficioso y motivador o, por el contrario, desalentador, dependiendo de las unidades académicas. Tinto (1993) subraya que la calidad de los servicios proporcionados es esencial, por lo que las personas estudiantes necesitaban una respuesta ágil durante el proceso de matrícula de

los cursos específicos. Además, el profesor requería apoyo para dar un mejor seguimiento administrativo a la asistencia del estudiantado durante el desarrollo del curso, ya que este es un factor clave para fortalecer el compromiso y la motivación.

Un aspecto que destacó, tanto el estudiantado como el docente, fue la importancia de identificar adecuadamente a la población estudiantil en condición de repitencia. Las personas estudiantes, en su mayoría, consideraron que se les informó sobre la estrategia en el momento preciso, y el docente señaló la importancia de que el estudiantado esté en condición de repitencia para adaptar el curso metodológicamente y brindar una atención especializada. Este es un punto crucial que se resaltó en las sesiones de asesoría con las Unidades Académicas, ya que es parte medular de la estrategia implementada e impacta en la calidad de esta. En este sentido, Kuh y otros (2005) afirman que las instituciones deben crear condiciones que apoyen el éxito estudiantil, incluyendo la identificación temprana de las necesidades de las personas estudiantes y la adaptación de las estrategias pedagógicas para atender a las poblaciones vulnerables.

La participación activa en las tutorías fue fundamental, ya que le permitió a la población estudiantil fortalecer sus conocimientos y habilidades académicas. Entre los aspectos clave para que este apoyo fuera efectivo, se destacaron la asistencia regular, la participación y el compromiso por parte del estudiantado. Un factor que marcó una gran diferencia fue el perfil del estudiante tutor, por lo que es importante continuar capacitando a las personas tutoras. Según Tinto (1993), el aprendizaje colaborativo y el apoyo entre pares son componentes esenciales en el proceso de integración académica y social del estudiantado. Esto coincide con lo que Astin (1999) denomina *involucramiento del estudiante*, donde la interacción entre la población estudiantil y las personas tutoras dentro y fuera del aula es un elemento vital para el desarrollo académico.

Los talleres socioeducativos fueron un recurso valioso, ya que les permitieron a las personas estudiantes fortalecer habilidades relacionadas con el estudio. Fue importante que estos talleres estuvieran íntimamente relacionados con las experiencias en clase y adaptados a las necesidades específicas de los cursos de la estrategia. Kuh y otros (2005) enfatizan la importancia de un entorno educativo que fomente el éxito estudiantil mediante un enfoque integral.

La implementación de la estrategia para atender cursos con altas tasas de reprobación se vio favorecida por la asesoría contante de profesionales en Orientación, quienes, desde un modelo de consulta, acompañan a las unidades académicas para dar seguimiento a los cursos exclusivos para población vulnerable en condición de repitencia. Esta asesoría permite el fortalecimiento de la estrategia, ya que aborda factores que inciden en la efectividad, al trabajar con los actores del proceso y promover el bienestar académico de la población.

Conclusiones

La estrategia de atención a los cursos con altas tasas de reprobación, que está dirigida a mejorar el rendimiento del estudiantado en condición de repitencia, requiere un enfoque integral que considere tanto factores administrativos como académicos. Como mencionan Tinto (1993), Astin (1999) y Kuh y otros (2005), la efectividad de un modelo de apoyo académico depende en gran medida de la participación activa de la población estudiantil, el compromiso institucional y la calidad del acompañamiento ofrecido.

Asimismo, continuar capacitando a las personas estudiantes tutoras y la integración de talleres socioeducativos adaptados a las necesidades específicas, también, son fundamentales para crear un entorno académico que fomente el éxito y la motivación de las personas estudiantes. Estos hallazgos destacan la importancia de un abordaje articulado y coordinado entre las diversas instancias académicas para maximizar el impacto positivo de la estrategia.

Debido a la labor de asesoría brindada por profesionales en Orientación se rescata la importancia de comunicar estos aprendizajes, ya que la atención de poblaciones vulnerables requiere de un abordaje institucional que incluye no solo trabajar directamente con las personas estudiantes, sino también asesorar continuamente a las autoridades académicas que toman decisiones cruciales para el beneficio de la población estudiantil en condición de repitencia.

En conclusión, el modelo de consulta en Orientación es esencial para abordar de manera efectiva los desafíos que enfrentan la población estudiantil en condición de repitencia, ya que permite involucrar a diferentes actores educativos en la identificación y resolución de problemas, lo que contribuye a una intervención eficaz. Según Castaño (2015), la consulta permite una comprensión más profunda de las necesidades estudiantiles y facilita el desarrollo de estrategias específicas adaptadas a esas necesidades.

La integración de este modelo en las prácticas de Orientación fomenta una colaboración continua entre orientadores, tutores y autoridades académicas, lo que fortalece el sistema de apoyo y mejora el rendimiento académico del estudiantado.

Referencias

- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Castaño, M. (2015). *Modelos y técnicas de orientación educativa*. Editorial Graó.

- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: CEP.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Universidad Nacional (2023) *Instrucciones internas: UNA-VD-DISC-006-2023 UNA-VVE-DISC-008-2023*.

CURRÍCULUM

Eugenia María Barquero-Vargas

Licenciatura en Orientación, Universidad Nacional. Maestría en Orientación Vocacional y Profesional, TECH Universidad Tecnológica. Profesional Ejecutivo en Vida Estudiantil Orientadora, Universidad Nacional de Costa Rica.

Andrés Gómez-Chavarría

Licenciatura en Orientación, Universidad Nacional. Profesional Ejecutivo en Vida Estudiantil Orientador, Universidad Nacional de Costa Rica

Centro de Recursos: Una propuesta tecnológica para la orientación vocacional en secundaria



Fanni Rivera-Rojas
Tecnológico de Costa Rica
Cartago, Costa Rica
fdrivera@itcr.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0004-9177-5334>

Introducción

Desde su creación en 1971, el Tecnológico de Costa Rica (TEC) ha implementado una serie de programas destinados a atraer a estudiantes de último año de Educación Diversificada a la institución. Estos esfuerzos culminaron en la creación del Programa de Orientación Profesional, que con el tiempo evolucionó hasta convertirse en el Programa de Información Profesional (PIP), adscrito al Departamento Académico de Orientación y Psicología. Este programa tiene como objetivo favorecer la toma de decisiones vocacionales de la población aspirante a ingresar al TEC y de estudiantes regulares de la institución, mediante diversas estrategias. Además, crea y facilita recursos vocacionales a profesionales en Orientación de secundaria que acompañan a sus estudiantes en el proceso de elección de carrera.

El PIP desarrolla estrategias que se alinean con tres componentes o procesos principales de la orientación vocacional: autoconocimiento, conocimiento del entorno y toma de decisiones (Pereira, 1998), las cuales se reflejan en acciones que promueven la reflexión personal, y brindan información detallada sobre las carreras y recursos del TEC. Esto permite que más estudiantes tomen decisiones informadas sobre su carrera y futuro académico, al motivarles a evaluar las alternativas disponibles.

Este aporte es crucial, dado que, en la transición del colegio a la educación superior, las universidades desempeñan un papel fundamental en el conocimiento del entorno, al proporcionarle a la población estudiantil información relevante sobre las oportunidades

disponibles. Tomar decisiones informadas es esencial para el éxito académico y una adecuada adaptación a la vida universitaria, lo que contribuye significativamente al desarrollo académico y profesional. De hecho, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004) destaca que “una buena información es imprescindible para la correcta orientación profesional” (pág. 5).

A lo largo del desarrollo de la carrera, las decisiones sobre el futuro y el acceso a la educación superior implican cambios importantes. Este proceso, continuo por naturaleza, facilita la transición de la educación secundaria a la universidad, donde la población estudiantil enfrenta una creciente variedad de opciones educativas y de formación continua (UNESCO y otros, 2021).

La toma de decisiones vocacionales es un proceso donde el estudiantado identifica, evalúa y elige entre alternativas profesionales, al considerar tanto factores internos como externos. Según la teoría de Donald Super, en dicha transición las personas atraviesan por la etapa de exploración (de 15 a 24 años), caracterizada por la búsqueda de experiencias en diferentes actividades e indagación ocupacional. En esta etapa, contrastan intereses, capacidades y valores con las opciones educativas y profesionales disponibles (Chaves-Montero y Rivera-Rojas, 2023).

Cuando la población estudiantil elige su carrera de forma consciente, considerando sus intereses, habilidades y metas profesionales, tiene mayores probabilidades de experimentar satisfacción y éxito en su trayectoria universitaria. Esta afinidad entre la carrera elegida y sus características personales es clave para promover la estabilidad académica y facilitar una transición efectiva al mundo laboral. Así, se reduce la incertidumbre inicial y se fortalece el compromiso para culminar los estudios universitarios, lo que contribuye al éxito académico y profesional a largo plazo (Andrade y otros, 2013); Velázquez y González, 2017); Alarcón, 2019; Espinosa-Castro y otros, 2020; Erazo y Rosero, 2021; Benítez, 2010, citado por Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes, 2023).

Como afirman Gil, Morejón y Basto (2022), una elección satisfactoria tiene un impacto positivo en el rendimiento académico y, a largo plazo, en la calidad del desempeño profesional y de vida. Para lograr esto, resaltan la importancia del autoconocimiento y de contar con información detallada sobre el contexto profesional, que permita definir un futuro adecuado. La orientación vocacional, entonces, contribuye a trazar caminos de vida, al mejorar el uso del potencial y recursos propios (Westman y otros, 2021). Asimismo, la UNESCO y otros (2021) destacan que una orientación eficaz facilita las transiciones educativas y laborales, lo que contribuye tanto a la eficiencia económica como a la justicia social.

Dada la creciente integración de la tecnología en la vida cotidiana, es fundamental que los servicios de orientación vocacional también adopten herramientas digitales (Sobrado, Ceinos y García, 2012). Por esa razón, es fundamental que los centros educativos ofrezcan servicios de orientación vocacional que involucren el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comprendiendo que el desarrollo de la carrera es un proceso dinámico que se puede ajustar a los cambios sociales y tecnológicos, los cuales son parte de la realidad de las nuevas generaciones; por lo tanto, es imposible no concebirlas en su cotidianidad, porque constituyen una nueva forma de relacionarse y comunicarse para estas personas (García, Reyes y Godínez, 2017). Sin embargo, el éxito de estas herramientas depende de la dirección adecuada del profesional en Orientación (Álvarez-Quiroz, 2016, citado por Santana y Viguera, 2019; Kettunen y otros, 2013, citado por Westman y otros, 2021).

La pandemia aceleró la demanda de servicios de orientación en entornos virtuales, lo cual amplió el acceso a una mayor diversidad de servicios (Westman y otros b, 2021). Esto ha transformado las intervenciones presenciales en opciones viables dentro del espacio digital, al resaltar la creciente importancia de las tecnologías en la orientación vocacional y educativa (Vega, 2011, citado por Mendoza, 2021). En respuesta a esta tendencia, el PIP ha fortalecido sus estrategias de divulgación, atracción y asesoría vocacional por medio de las TIC, para brindar asesoría vocacional en momentos clave antes, durante y después del proceso de admisión universitaria y, especialmente, para que las personas estudiantes cuenten con mayor claridad al momento de elegir carrera en el examen de admisión.

Para contribuir a este proceso, el PIP creó el Centro de Recursos de Asesoría Vocacional *Del Cole al TEC*, que les facilita a profesionales en Orientación recursos que favorezcan el desarrollo vocacional de sus estudiantes, al apostar por el uso de medios digitales y sus ventajas (como la posibilidad de acceder a ellos en cualquier momento y espacio).

Héctor, Millet y Ruiz (2015) señalan que la contribución principal de las TIC al proceso de orientación vocacional es, sin duda, la difusión de información. La conectividad web permite colocar en sitios accesibles todo tipo de documentos con información útil, como datos sobre las carreras, duración, el plan de estudios, las universidades en que se imparten, su ubicación y otros elementos informativos.

Este aporte se enlaza con los modelos de intervención en la orientación educativa, que sirven de marco de referencia para las acciones de las instituciones donde se ejerce la labor orientadora, específicamente con el modelo tecnológico. Este modelo implica el uso de recursos tecnológicos que pueden emplearse, como recursos, para el desarrollo personal profesional y académico en los procesos de toma de decisiones, entre otros. De esta forma

los medios tecnológicos se convierten en un recurso más, que se utiliza para hacer más eficaz la intervención orientadora en un mundo digitalizado, sin obviar que el acompañamiento profesional en el uso de los recursos es fundamental y que su empleo no sustituye el rol de la persona orientadora vocacional (González-Benito, 2018).

Desarrollo

El Centro de Recursos de Asesoría Vocacional *Del Cole al TEC* les ofrece a profesionales en Orientación Recursos Educativos Abiertos y actividades sugeridas para el uso de estos, para que sus estudiantes exploren y reflexionen sobre su proyecto vocacional, también, es un medio para ampliar su conocimiento sobre las carreras multidisciplinares y servicios estudiantiles del TEC. Además, desafía los estereotipos asociados al enfoque STEM de la institución, lo que promueve una visión más amplia y precisa de las oportunidades educativas y profesionales disponibles, al capacitar en primera instancia a dicha población profesional en estos aspectos clave con posibilidades de acceso a información diversa y la obtención de recursos y materiales útiles en la práctica orientadora, dado el papel crucial que cumplen como enlace entre el estudiantado y las universidades (Sobrado, Ceinos y García, 2012; Guadagni, 2016, citado por Briones y Triviño, 2018).

Los Recursos Educativos Abiertos son definidos por la UNESCO (s.f.) como aquellos materiales educativos en cualquier formato, liberados bajo una licencia abierta CC BY-SA 4.0 (Attribution-ShareAlike 4.0 International), que permiten su acceso sin costo, su reutilización, reorientación, adaptación y redistribución por parte de terceros; siempre y cuando se otorgue el crédito correspondiente y si se transforma el material debe divulgarse bajo la misma licencia sin restricciones adicionales (Creative Commons, s.f.). Esto quiere decir que se permite el uso de los recursos vigentes, adecuándolos a las necesidades de la población con la que se trabaja en las instituciones de secundaria.

A partir de las diferentes acciones que desarrolla el programa con estudiantes de Educación Diversificada y profesionales en Orientación, se identificó la necesidad de albergar en un mismo sitio la información profesional del TEC que pueda ser utilizada como insumo en los procesos de orientación vocacional desarrollados en las instituciones de secundaria.

Para el diseño de este Centro de Recursos se llevaron a cabo las siguientes etapas en el proceso de implementación:

1. Etapa de diseño

- Participación en el proceso de creación de REA (Recursos Educativos Abiertos) para entornos virtuales de aprendizaje, desarrollado por la unidad del tecDigital y planteamiento del proyecto a partir del diseño instruccional facilitado por esta unidad.
- Planificación de los módulos del centro y su contenido con información de interés, con fines de orientación vocacional. Como parte de esto, uno de los insumos utilizados para la información de las carreras TEC es la investigación *Perfil de tareas, intereses y habilidades vocacionales de los estudiantes del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) 2014-2022*, de Alejandra Alfaro-Barquero y Sonia Chinchilla-Brenes. Esta investigación es valiosa para el contenido del Centro de Recursos Asesoría Vocacional, ya que define los perfiles vocacionales de las carreras del TEC, y ha representado un insumo para el diseño de una prueba de preferencias vocacionales para carreras científico-tecnológicas por parte de dichas autoras.
- Desarrollo del contenido de los Recursos Educativos Abiertos (REA) con fines de orientación vocacional.
- Creación del eXeLearning del Centro de Recursos de Asesoría Vocacional *Del Cole al TEC*, alojado en la plataforma educativa tecDigital. El eXeLearning es un programa de código abierto que facilita la creación de contenidos educativos en soportes informáticos sin necesidad de ser experto.

2. Etapa de validación

- El centro se sometió a un proceso de evaluación mediante el criterio experto de ocho profesionales en Orientación, a través de una revisión exhaustiva de la plataforma. Las personas profesionales confirmaron que utilizarían el centro en su quehacer profesional.
- Las personas participantes señalaron que esta “es una herramienta muy útil y provechosa con un contenido de calidad” (Participante 2, grupo focal, 2021), que “facilitaría la comprensión y elaboración de procesos de orientación vocacional referente a escogencia de carrera y de la misma universidad (Persona encuestada 1, 2021); además que es “perfectamente ajustables a los contenidos del plan de estudios de orientación del MEP” (Persona encuestada 4, 2021).
- Esta validación permitió identificar cambios requeridos en el centro con base en las sugerencias de las personas profesionales, y se validaron los cambios realizados.
- En este proceso participaron profesionales de San José, Heredia, Puriscal y Cartago.

3. Lanzamiento

- El lanzamiento virtual del Centro de Recursos de Asesoría Vocacional *Del Cole al TEC* se efectuó en octubre del 2021, con la participación de representantes del Departamento Académico de Orientación y Psicología, y alrededor de 70 profesionales en Orientación de secundaria, incluyendo jefes del Ministerio de Educación Pública.
- El centro consta de cuatro módulos: Conozcamos el TEC, Conociéndome, Exploremos el TEC y Tomando mis decisiones, cada uno con recursos multimedia y actividades sugeridas para su ejecución.
- Es de uso exclusivo de profesionales en Orientación, está disponible en la plataforma educativa del TEC llamada *tecDigital* y requiere de un proceso de registro para acceder a su contenido, el cual se debe consultar directamente con las personas encargadas del Programa de Información Profesional.

4. Contenidos del Centro de Recursos

- Módulo 1. *Conozcamos el TEC*: Busca que la persona asesora y sus estudiantes conozcan el TEC, explorando aspectos generales de la institución, que desmitifican mitos y estereotipos asociados al enfoque STEM de la institución.
- Módulo 2. *Conociéndome*: Facilita recursos que promueven el autoconocimiento de sus estudiantes, permitiéndoles identificar intereses y habilidades vocacionales que podrán ser contrastados con las características preferibles de la carrera.
- Módulo 3. *Exploremos el TEC*: Contiene recursos para ampliar la información del TEC acerca de las carreras y sus tareas ocupacionales, programas y servicios estudiantiles, así como otros aspectos por considerar en el conocimiento del entorno.
- Módulo 4. *Tomando mis decisiones*: Facilita la elaboración de un plan de acción que permite integrar los elementos más relevantes para una decisión vocacional informada.

Cada uno de estos módulos contiene recursos en diferentes formatos audiovisuales, imágenes interactivas, PDF, podcast, videos disponibles en la plataforma o el acceso a enlaces a YouTube para su divulgación. En la propuesta metodológica planteada para su uso, se le recomienda a la persona profesional que los adecúe a las necesidades de la población y la metodología de trabajo en las instituciones de secundaria. Es importante destacar que los sistemas de orientación vocacional funcionan bien cuando “la tecnología, en sus diferentes formas, es utilizada para facilitar el acceso a la Orientación profesional, proporcionar servicios innovadores y atender mejor las diferentes necesidades de los beneficiarios” (UNESCO y otros, 2021, pág. 5).

Desde entonces se trabaja en actualizar anualmente el centro e incorporar recursos oportunos y detallados para la asesoría vocacional en cada módulo, y también en la divulgación de esta herramienta a través de los encuentros con orientadores que se realizan a partir de la coordinación con las asesorías regionales de Orientación.

En las últimas décadas, las TIC han transformado los recursos disponibles en la orientación vocacional, al ofrecer información actualizada y oportuna para quienes elijan una carrera universitaria. Con la pandemia se impulsó una mayor demanda de servicios de Orientación a través de medios digitales.

La planificación de la herramienta *Del Cole al TEC* se inició antes de la pandemia. En su proceso de diseño se contempló el riesgo de que hubiese una resistencia ante el uso de las TIC en el quehacer profesional; sin embargo, la pandemia generó cambios en la percepción del uso de estos medios, y la herramienta fue aceptada por profesionales en Orientación.

Entre los principales resultados de la implementación del Centro de Recursos se encuentran los siguientes:

- Actualmente facilita a 248 miembros, profesionales que laboran en instituciones de secundaria públicas y privadas de todo el país (en diferentes modalidades, como colegios académicos, científicos, técnicos profesionales, etc. y jornadas), que tienen acceso a recursos que pueden ser utilizados en la asesoría vocacional con la población estudiantil que atiende.
- Los recursos disponibles en el centro registran un promedio de 800 vistas en diferentes plataformas, como YouTube y Spotify.
- La plataforma alberga en un mismo sitio los recursos, lo cual es innovador, ya que no existía una herramienta similar con fines de orientación vocacional en el TEC. Esto le facilita a la persona profesional la búsqueda y el acceso al material necesario para llevar a cabo las actividades de asesoría vocacional de manera eficiente y conveniente.
- Incluye recursos educativos abiertos que se pueden usar tanto en formato digital como impreso, para el uso en lugares donde hay dificultades de conectividad, por lo que favorece su reutilización. Además, le permiten al profesional adaptarlos a su planeamiento, según las modalidades de atención, necesidades y características de las personas que asesora.

En resumen, este es un recurso innovador que promueve el acercamiento del TEC con la comunidad educativa y, por ende, potencia la asesoría vocacional de la población estudiantil. Sin embargo, en su implementación se han enfrentado algunos desafíos, entre ellos mantener actualizados los recursos y contenidos con base en las tendencias actuales, considerando que sean relevantes para la población meta; además, aunque las TIC ofrecen oportunidades amplias, la falta de acceso a internet y dispositivos adecuados puede limitar la disponibilidad de estos recursos para algunas personas estudiantes, especialmente en zonas rurales.

Conclusiones

El Programa de Información Profesional (PIP) del TEC ha evolucionado para atraer estudiantes y ofrecer una asesoría vocacional integral que complementa los procesos de Orientación en la educación secundaria. Mediante estrategias y recursos específicos se favorece la toma de decisiones vocacionales informadas, lo que contribuye al éxito académico y profesional de la población aspirante a ingresar al TEC.

Considerando que las personas profesionales en Orientación de secundaria son esenciales como enlace entre la población estudiantil y las universidades, es fundamental fortalecer el vínculo con estas personas profesionales al proporcionarles herramientas y recursos actualizados para que puedan asesorar positivamente al estudiantado a su cargo.

La integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en dichas herramientas y recursos ha transformado la manera en que se brinda asesoría. Las TIC permiten el acceso a información actualizada y relevante, y la pandemia aceleró la adopción de herramientas digitales. Aunque existen retos en cuanto al acceso equitativo a estas tecnologías, su uso ha demostrado ser efectivo y aceptado por profesionales en Orientación al tener claro que el acompañamiento profesional en el uso de estos recursos es fundamental, reafirmando que las TIC no sustituyen el rol del orientador vocacional.

Si bien los avances tecnológicos actuales presentan múltiples desafíos para la educación y la orientación vocacional, especialmente en relación con la brecha en el acceso a la tecnología, dado que una de las principales limitaciones al utilizar recursos digitales es que no todas las personas se encuentran en condiciones equitativas para acceder a la información, es necesario preparar a la población estudiantil y al personal de las instituciones para utilizar los recursos digitales que se encuentran a su alcance, según las necesidades y particularidades de la población meta.

Por último, el PIP y el Centro de Recursos de Asesoría Vocacional *Del Cole al TEC* representan esfuerzos significativos por parte del TEC para apoyar el desarrollo profesional de la población aspirante, promoviendo una elección de carrera informada. Estos programas aprovechan las TIC y pretenden aportar al quehacer profesional de orientadores, fomentando el éxito académico de la población estudiantil y contribuyendo al desarrollo de sus trayectorias profesionales en un mundo digitalizado.

Referencias

- Alarcón, E. (2019). Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 30 (77), 53-74. <https://www.redalyc.org/journal/340/34065218004/html/>
- Alfaro-Barquero, A. y Chinchilla-Brenes, S. (2023). Perfil y test vocacional para las carreras de Computadores, Agrícola y Enseñanza de la Matemática. *Matemática, Educación e Internet*, 23 (2), 1-15. <https://doi.org/10.18845/rdmei.v23i2.6595>
- Andrade, S., Corrales, K., Delgado, R., Obando, J., Ortiz, M. y Víquez, M. F. (2013). *El papel de la familia en la decisión de ingresar a la educación universitaria de las y los estudiantes de primer ingreso de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio en el año 2013*. [Memoria de Seminario de Graduación Licenciatura, Universidad de Costa Rica]. Repositorio Digital de la Universidad de Costa Rica. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/xmlui/handle/123456789/2161>
- Briones, Y. M. y Triviño, J. R. (2018). Factores que intervienen para elegir carreras universitarias. Universidad Técnica de Manabí. En J.C. Tovar-Gálvez (Ed.), *Trends and challenges in Higher Education in Latin America*, (pp. 200-207). Eindhoven, NL: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad18910636>
- Chaves-Montero, Y. y Rivera-Rojas, F. (2023). Necesidades vocacionales de las personas usuarias del Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional de la Universidad de Costa Rica. *Revista Costarricense De Orientación*, 2(2). <https://doi.org/10.54413/rco.v2i2.38>
- Creative Commons (s.f.). CC BY-SA 4.0. Attribution-ShareAlike 4.0 International. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>
- Erazo, X. y Rosero, E. (2021). Orientación Vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5 (18), 591-606. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.198>

- Espinosa-Castro, J.-F., Hernández-Lalinde, J. y Mariño-Castro, L. M. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. *Avft-archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39 (1), 88-97. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4065045>
- García, M., Reyes, J. y Godínez, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6 (12), 1-18. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.135>
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de Orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Héctor, E., Millet, B. y Ruíz, L. (2015). *Orientación Vocacional a través de las TIC: ¿es suficiente?* [Ponencia]. XVIII Congreso Internacional EDUTEC (Educación y Tecnología desde una visión Transformadora), Riobamba, Ecuador. https://www.researchgate.net/publication/285584772_Orientacion_vocacional_a_traves_de_las_TIC_es_suficiente
- Mendoza, A. (2021). *Las TIC y su utilización para la Orientación Vocacional y Ocupacional en tiempo de Pandemia*. [Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad de Buenos Aires] <https://renati.sunedu.gob.pe/bitstream/sunedu/3107660/1/MendozaSalazarAM.pdf>
- OCDE (2004). *Career Guidance and Public Policy, Overview* (Spanish translation). https://www.oecd-ilibrary.org/career-guidance-and-public-policy-summary-spanish_5lmqcr2jf7kb.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2F9789264105669-sum-es&mimeType=pdf
- Pereira, M.T. (1998). *Orientación educativa*. Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Santana, G. y Viguera, J. (2019). Hacia un Sistema Virtual de orientación vocacional. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38 (3), 1-15. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2334/2061>
- Sobrado, L. Ceinos, C. y García, R. (2012). Utilización de las TIC en orientación profesional: Experiencias innovadoras. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4 (23), 2-10. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v9n23/a02.pdf>
- UNESCO, Comisión Europea, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Organización Internacional del Trabajo, Fundación Europea para la Formación Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2021). *Invertir en la Orientación Profesional*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378215_spa

UNESCO. (s.f.). *Recursos Educativos Abiertos*. [https://www.unesco.org/es/open-educational-resources#:~:text=Los%20Recursos%20Educativos%20Abiertos%20\(REA,su%20reutilizaci%C3%B3n%20reorientaci%C3%B3n%20adaptaci%C3%B3n%20y](https://www.unesco.org/es/open-educational-resources#:~:text=Los%20Recursos%20Educativos%20Abiertos%20(REA,su%20reutilizaci%C3%B3n%20reorientaci%C3%B3n%20adaptaci%C3%B3n%20y)

Velázquez, Y. y González, M.A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>

Westman, S., Kauttonen, J., Klemetti, A., Korhonen, N., Manninen, M., Mononen, A., Niittymäki, S. y Paananen, H. (2021). Artificial Intelligence for Career Guidance – Current Requirements and Prospects for the Future. *IAFOR Journal of Education: Technology in Education*, 9(4), 43-62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1318705.pdf>

CURRÍCULUM

Fanni Rivera-Rojas

Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Asesora Estudiantil, Tecnológico de Costa Rica.

La pandemia de COVID-19: ¿Cómo la enfrentaron las personas profesionales en Orientación y de equipos interdisciplinarios de la DRE de Turrialba?



Ivannia Solano-Ramírez
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
ivannia.solanoramirez@ucr.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0008-3245-9111>

Introducción

En 2020, la pandemia que surgió a raíz del COVID-19 generó un gran impacto en diferentes ámbitos sociales, desde el sanitario, laboral, económico, relacional y, por supuesto, el educativo, obligando a millones de estudiantes, docentes y familias a adaptarse a una realidad para la cual no estaban preparados.

Particularmente, en Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública (MEP) interrumpió el curso lectivo en marzo y adoptó una modalidad educativa basada en la educación a distancia. Esta decisión puso en evidencia las desigualdades del sistema educativo debido a una profunda brecha digital.

En ese momento el Ministerio de Educación Pública (2020a) brindó indicaciones puntuales para continuar con el proceso educativo, al considerar los escenarios de virtualidad en que se podían encontrar las personas estudiantes de los centros educativos. Sin embargo, no hubo un análisis de la vivencia de las personas docentes, específicamente, las personas profesionales en Orientación y de equipos interdisciplinarios.

Por tanto, en este artículo se realiza una sistematización de la experiencia vivida por las personas profesionales en Orientación y de equipos interdisciplinarios de la Dirección Regional de Educación de Turrialba del Ministerio de Educación Pública, con la llegada de la pandemia.

Esto con el objetivo de analizar y documentar las estrategias, desafíos y aprendizajes de las personas profesionales, para identificar buenas prácticas y áreas de mejora en la atención a personas estudiantes y sus familias.

El eje de la sistematización busca reflejar cómo las personas profesionales enfrentaron los múltiples desafíos de la pandemia y adaptaron sus funciones para continuar dando apoyo a la comunidad educativa.

Las fuentes de información fueron 41 personas profesionales en Orientación de centros educativos de primaria y secundaria, y 12 profesionales de equipos interdisciplinarios de la Dirección Regional de Educación de Turrialba, Ministerio de Educación Pública.

Desarrollo

La llegada de la pandemia de COVID-19 provocó una crisis sin precedentes en el sistema educativo mundial, lo que desencadenó una transformación radical en la manera en que se conciben y desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva teórica, la educación en situaciones de crisis se ha estudiado bajo el enfoque de la *resiliencia educativa*, que abarca las capacidades de adaptación, innovación y sostenibilidad de los sistemas educativos frente a situaciones adversas (UNESCO, 2024). En este sentido, la pandemia puede ser analizada como un evento disruptivo que exigió la adaptación rápida tanto de los métodos de enseñanza como de los recursos disponibles.

Como lo mencionan Osorio-León & Borja (2020) el coronavirus apareció de un momento a otro y la humanidad no estaba preparada para enfrentarlo, menos aún, desde el sistema educativo. También señalan que, a pesar del dolor e incertidumbre que se generó, es importante valorar los aprendizajes que se tuvieron en ese momento.

En marzo de 2020, para enfrentar la llegada de la pandemia, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica aplicó varios protocolos y lineamientos por medio de la Circular DM-012-03-2020 (2020b), dándoles recomendaciones a las direcciones regionales de educación, a personas supervisoras, a miembros de las Juntas de Educación y Juntas Administrativas, y a las direcciones de los centros educativos. Asimismo, junto al Ministerio de Salud (2020), elaboró los lineamientos generales de protocolos sanitarios en centros educativos.

En marzo se empezaron a cerrar algunas instituciones por orden sanitaria. Sin embargo, había mucha incertidumbre en cómo se iba a continuar con las clases, porque la propuesta era trabajar desde las casas por medio de plataformas virtuales, como medidas preventivas.

El Ministerio de Educación Pública (2020c) especificó, en las *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*, los cuatro escenarios en los que se podían ubicar las personas estudiantes: 1) estudiantes con dispositivos electrónicos y conexión a internet, 2) estudiantes con dispositivos electrónicos, pero conectividad limitada, 3) estudiantes con dispositivo electrónico, pero sin conectividad y, finalmente, 4) estudiantes sin ningún tipo de dispositivo, ni conexión a internet. Para este último grupo, se recomendó la impresión de material.

El propósito era clasificar las necesidades que tenían la población estudiantil, por lo tanto, se les habilitó una cuenta de correo electrónico a estudiantes y docentes. Además, las personas docentes recibieron capacitaciones por medio de la herramienta Teams, tenían acceso al paquete de Office 365 y disponían de líneas telefónicas para la atención. Se organizaron las clases virtuales o a distancia, según el escenario de acceso a la tecnología. También, se implementó la Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo (UPRE), Alerta temprana y activación de protocolos, la Caja de Herramientas con recursos de capacitación, planes de estudio, plantillas de planeamiento didáctico (Ministerio de Educación Pública, 2020c).

Asimismo, en el mismo documento, *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia* (MEP, 2020c), se propuso que cuando se identificaban personas docentes que no tenían equipo tecnológico ni acceso a internet, se podían habilitar las instalaciones del centro educativo o la oficina del MEP más cercana, como la oficina de supervisión o la dirección regional, para que pudieran asistir y realizar las acciones correspondientes.

López, Pérez & Elizondo (2024) resaltan que el Ministerio de Educación Pública implementó la modalidad de educación a distancia, más identificada como educación remota de emergencia, ya que se hizo sin tener un planeamiento previo y fue la respuesta a la incertidumbre sanitaria que se presentaba a nivel mundial.

Por lo que, desde la Asesoría Regional de Orientación de la Dirección Regional de Educación de Turrialba del Ministerio de Educación se les consultó, a las personas profesionales en Orientación y de equipos interdisciplinarios, si contaban con el equipo tecnológico y cuáles sentimientos experimentaron.

En la tabla 1 se observa que el 85% de las personas encuestadas corresponde a 42 mujeres y, un 15%, a siete hombres. Asimismo, 42 personas son profesionales en Orientación, que trabajan en centros educativos de primaria, de secundaria y equipos interdisciplinarios. También, cuatro personas son profesionales en Trabajo Social y tres en Psicología, quienes laboran en equipos interdisciplinarios y en la Escuela de Enseñanza Especial.

Tabla 1
Distribución de las personas participantes

Profesionales	Hombres	Mujeres
Orientación primaria	1	11
Orientación secundaria	5	23
Equipos interdisciplinarios	0	6
Escuela de Enseñanza Especial	1	2
Total	7	42

Nota. Elaboración propia.

Cabero & Valencia (2020) apuntan que al llegar la pandemia se determinó que el uso de la tecnología era una situación alarmante en los países en vías de desarrollo y en las zonas rurales frente a las urbanas, a nivel latinoamericano. Sin embargo, como se muestra en la tabla 2, en el grupo encuestado solo una persona no contaba con el equipo tecnológico para trabajar desde su hogar.

Tabla 2
¿Cuenta con el equipo tecnológico necesario para hacer su trabajo desde casa?

Profesionales	Sí	No
Orientación primaria	12	0
Orientación secundaria	27	1
Equipos interdisciplinarios	6	0
Escuela de Enseñanza Especial	3	0
Total	48	1

Nota. Elaboración propia.

De igual forma, en la tabla 3 se observa el resultado de la consulta si tenían internet en su hogar, donde cuatro personas indican que no y 45 que sí. Al respecto, Monge, Gómez & Jiménez (2020) indican que, igualmente en su estudio, las personas profesionales en Orientación hicieron un esfuerzo, buscaron alternativas para enfrentar esa *brecha digital*.

Tabla 3
¿Cuenta con servicio de internet en su hogar?

Profesionales	Sí	No
Orientación primaria	11	1
Orientación secundaria	25	3
Equipos interdisciplinarios	6	0
Escuela de Enseñanza Especial	3	0
Total	45	4

Nota. Elaboración propia.

También se les consultó cuál era el equipo tecnológico que consideraban necesario para trabajar desde su casa. En la tabla 4 se detalla que las personas profesionales consideran necesario, en primer lugar, el teléfono móvil (49 personas). Luego, la computadora (47), la impresora (40), el escáner (28) y, por último, la tableta (21).

Tabla 4
El equipo tecnológico que las personas profesionales consideran necesario para realizar su trabajo desde la casa

Profesionales	Teléfono	Tableta	Computadora	Escáner	Impresora
Orientación primaria	12	9	10	8	8
Orientación secundaria	28	12	28	14	28
Equipos interdisciplinarios	6	0	6	4	2
Escuela de Enseñanza Especial	3	0	3	2	2
Total	49	21	47	28	40

Nota. Elaboración propia.

Cabero & Valencia (2024) señalan que la *brecha digital* no solo se refiere al acceso a las tecnologías, sino también al conocimiento de ellas. Por lo cual, se les consulta si antes de la pandemia, habían tenido alguna comunicación virtual. En la tabla 5 se constata que el 69% de las personas profesionales no había tenido un contacto virtual y, al analizar esta situación, se determina que fue un reto (estrés) también para estas personas conocer, comprender y utilizar la tecnología de un momento a otro.

Tabla 5

Antes de la situación de pandemia, ¿había tenido comunicación virtual? Teams, Zoom, Skype u otro

Profesionales	Sí	No
Orientación primaria	3	9
Orientación secundaria	8	20
Equipos interdisciplinarios	3	3
Escuela de Enseñanza Especial	1	2
Total	15	34

Nota. Elaboración propia.

También se les consultó si habían recibido apoyo o instrucciones de alguna dependencia. En la tabla 6 se puede observar que entre las respuestas se encuentran la Asesoría Regional de Orientación, la dirección del centro educativo, el Equipo Técnico Itinerante Regional (ETIR) y el Comité de Apoyo Educativo Institucional. Además, mencionan al Departamento de Orientación Educativa y Vocacional (DOEV), Dirección de Vida Estudiantil y UPRE Nacional, que son dependencias del Ministerio de Educación Pública a nivel nacional.

Tabla 6

¿Ha recibido apoyo o instrucciones de alguna dependencia?

Instituciones	ARO	DOEV	Dirección del centro educativo	Dpto. Convivir Nacional	ETIR	Comité Apoyo Educativo	Dirección Vida Estudiantil	UPRE Nacional
Orientación primaria	12	2	8	0	1	0	4	1
Orientación secundaria	28	15	24	1	5	2	6	12
Equipos interdisciplinarios	5	1	2	1	1	0	4	1
Escuela de Enseñanza Especial	3	0	3	0	0	0	0	0
Total	48	18	37	2	7	2	14	14

Nota. Elaboración propia.

La directriz del Ministerio de Educación Pública (2020^a) estaba dirigida totalmente a que el proceso educativo continuara. Estas personas profesionales eran las que daban el soporte emocional en sus instituciones. Sin embargo, no existía ninguna indicación para permitirse hablar o compartir esos sentimientos.

Es así como, se les consulta sobre los sentimientos experimentados durante el inicio de la pandemia. En la tabla 7 se observa que hubo mayor expresión de sentimientos de connotación negativa (240 personas), entre ellos: angustia, tristeza, desesperanza, miedo, ansiedad, culpa, dolor, inseguridad, frustración, rebeldía, soledad, ira, mucho estrés, impotencia, enfermedad emocional, desórdenes alimenticios, problemas para dormir, problemas familiares, contracturas, cuadros de ansiedad. Como lo señalan Osorio-León & Borja (2020) y González (2022), durante el inicio de la pandemia se presentaron síntomas de ansiedad al enfrentarse a la incertidumbre de las circunstancias, miedo a la pérdida. Sentimientos que López, Elizondo & Pérez (2024) también encontraron en el grupo de docentes de la Dirección Regional de Educación Norte.

Sin embargo, es importante rescatar que, a pesar de la vivencia, estas personas identificaron sentimientos positivos (116 personas), como solidaridad, tranquilidad, alegría, gratitud, esperanza.

Tabla 7

¿Cuáles sentimientos ha experimentado durante este mes de pandemia?

Sentimientos experimentados	Orientación primaria	Orientación secundaria	Equipos interdisciplinarios	Escuela de Enseñanza Especial	Total
Positivos	17	72	22	5	116
Negativos	53	152	26	9	240
Total	70	224	48	14	356

Nota. Elaboración propia.

Asimismo, se les consultó cómo definían su situación personal y profesional que tenían en ese momento. En la tabla 8 se observan las situaciones positivas y negativas que mencionan las personas profesionales.

Tabla 8

En el estado particular, de aislamiento social, ¿cómo define su situación personal y profesional?

Positivas	Negativas
- Cuento con las comodidades adecuadas.	- Impotencia de no tener contacto con el 100% de los estudiantes en tiempo real.
- Es una oportunidad para comunicarme efectivamente con Dios.	- Agotamiento mental.
- Una oportunidad para reinventar el proceso de apoyo.	- No tengo manejo adecuado de los tiempos.
- Fortalecer lazos familiares.	- No tengo manejo de emociones.
- Solidaridad con personas más necesitadas.	- Tengo que invertir mucho tiempo en la tecnología.
- Crecimiento profesional en la tecnología.	- Al inicio mucha incertidumbre, resistencia al cambio.
- Gran crecimiento por el aprovechamiento en familia.	- Acomodarnos con el tiempo de uso de la computadora, porque las hijas están recibiendo clases en la Universidad.
- Aprovechar las charlas virtuales.	- Frustración de los estudiantes con el uso de las guías o de la tecnología.
- Esperanza que este proceso traerá crecimiento.	- Me preocupa el avance de la educación, porque es un estancamiento.
- Enfrentarme con plataformas desconocidas es todo un reto.	

Nota. Elaboración propia.

Como lo citan Fernández y Mangar (2021), según demanda la sociedad, un profesional en Orientación no solo debe poner en práctica sus competencias conceptuales y procedimentales, sino también las socioemocionales. Las personas profesionales logran identificar que es necesario fortalecer las redes de apoyo, la familia y el trabajo.

Para finalizar, se les preguntó sobre los aprendizajes adquiridos con este inicio de aislamiento. En la tabla 9 se observa que las personas profesionales lograron agradecer y tener una posición positiva ante la realidad mundial que se estaba viviendo, al mencionar que valoraron el trabajo, y aprendieron a utilizar redes sociales para comunicarse con las personas estudiantes y sus familias. También, a nivel personal, señalan que retomaron la importancia de su vida familiar, midieron el autocontrol de sus emociones y manejaron el estrés. A nivel profesional, lograron una adaptación en su trabajo a pesar de las adversidades que se encontraban, recibieron cursos y charlas virtuales, y utilizaron otras herramientas virtuales.

Como lo menciona Osorio-León & Borja (2020), las personas interiorizaron un aprendizaje valioso, al reconocer que se debe interactuar, socializar y agradecer por lo que se tiene, a pesar de haber estado en un momento histórico, un tiempo con muchas dudas, incertidumbres, búsqueda de respuestas a preguntas que quizás no se habían pensado. Tal situación demostró que el dinero no era lo más importante, sino el estado de salud.

Asimismo, López, Elizondo & Pérez (2024) consideran que las personas de su estudio generaron sentimientos como empatía, gratitud, sacrificio, orgullo, a pesar de la sobrecarga física y mental que tuvieron en ese período. Además, de que estaban agradecidas con las autoridades de la Dirección Regional porque les brindaron acompañamiento en las capacitaciones para la elaboración de las GTA.

Tabla 9

¿Cuáles aprendizajes ha adquirido?

- Conocimientos sobre la tecnología y manejo básico de aplicaciones.
- A utilizar las redes sociales.
- Identificación de vacíos en temas de alianzas estratégicas y en trabajo en equipo. Establecí redes de apoyo a nivel comunal e institucional.
- Tener presente primero a Dios y no perder nunca la esperanza. A dar las gracias por los pequeños y grandes detalles.
- He recibido muchos cursos y charlas gratuitas.
- Reflexión acerca del ser persona, ¿hacia dónde vamos?, ¿quiénes somos?
- No estoy preparado para un cambio tan rápido en tecnología.
- Aprender a distribuir el tiempo.
- Valorar mi trabajo.
- Adaptación al cambio.
- A ser más paciente, tolerante y el autocontrol emocional y organizada.
- He aprendido a confiar en mis capacidades.
- Que debo estar preparada para enfrentar situaciones inesperadas.
- Conocer más las herramientas virtuales para el uso desde Orientación.
- Intentar mantener la calma y la estabilidad emocional. Controlar las ideas negativas.
- La importancia de la familia. Disfrutarla. Cuidar de la vida propia y la de los míos.
- Buscar actividades de autocontrol. Manejar el estrés.
- A descubrir habilidades creativas. A conocerme mejor.
- A comunicarme por otros medios no utilizados anteriormente.
- Transformación hacia el bienestar físico, mental y espiritual.
- Fortalecí el trabajo colaborativo.

Nota. Elaboración propia.

Para esta sistematización es importante reconocer que las personas profesionales resolvieron las dificultades que se estaban presentando en su trabajo, lograron identificar situaciones positivas de todas las condiciones que se estaban viviendo y, en cierta medida, disfrutar del momento que estaban pasando para buscar un bienestar físico, mental, espiritual y familiar.

Conclusiones

Las personas profesionales tuvieron dificultades para adaptarse al proceso de aislamiento, como adaptación a la tecnología, reconocer las habilidades internas y, en el grupo de trabajo de esta investigación, enfrentar las adversidades del momento.

La persona profesional tenía presente la situación sanitaria, pero no desentendió lo escolar y la vivencia emocional que estaban teniendo las personas estudiantes y sus familias. En ese momento, estaban convencidos de que se asumía como una experiencia más y confiaban de que saldrían vencedores. Desde sus profesiones, lo veían como un reto para ser mejor profesional.

Referencias

- Cabero-Almenara, J., & Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: Reflexiones y experiencias por aprender. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 15, 218-228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Fernández-Tilve, M. D., & Malvar-Méndez, M. L. (2021). El rol de los orientadores escolares en tiempos de COVID-19. *Publicaciones*, 51(2), 133-159. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.17868>
- González Sandoval, G. (2022). Acción orientadora en el marco de la pandemia del Covid-19: Proyectos vitales y profesionales de la población joven. *Revista Costarricense de Orientación*, 1(1). <https://rco.cpocr.org/index.php/rco/article/view/18/34>
- López-Estrada, P., Pérez-Hidalgo, E., & Elizondo-Mejías, J. (2024). Educación combinada en tiempos de pandemia: Un estudio de caso en la Dirección Regional de Educación Norte-Norte, Costa Rica. *Revista Educación*, 48(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58552>
- Ministerio de Educación Pública. (2020a). *MEP emite lineamientos para enfrentar Coronavirus COVID-19*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-emite-lineamientos-enfrentar-coronavirus-covid-19>

- Ministerio de Educación Pública. (2020b). *Circular DM-012-03-2020: Indicaciones para la protección y prevención ante los efectos del coronavirus (COVID-19)*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/circular-dm-0012-03-2020.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2020c). *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*. https://www.mep.go.cr/orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf
- Ministerio de Salud. (2020). *Lineamientos generales para Centros Educativos, Guarderías y Similares (Pre-Escolar, Escolar, Universitaria y Técnica) Públicos y Privados por Coronavirus 2019-nCoV*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/versionlineamientosgeneralescentroseducativos1.pdf>
- Monge, C., Gómez Hernández, P. & Jiménez Arenas, T. (2020). Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: Impacto en zonas rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 371-385. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7975067>
- Osorio-León, S., & Borja, C. (2020). Sistemas educativos y orientación escolar: Desafíos en tiempos de pandemia y pospandemia. *Orientación y Sociedad*, 20(2). 2-29. <https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/117342/Documento.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. (2024). *Efectos de la pandemia en la educación de América Latina y el Caribe perdurarán por muchos años, urge acelerar los aprendizajes*. <https://www.unesco.org/es/articulos/efectos-de-la-pandemia-en-la-educacion-de-america-latina-y-el-caribe-perduraran-por-muchos-anos-urge>

CURRÍCULUM

Ivannia Solano-Ramírez

Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Doctora en Pedagogía y Psicopedagogía, Universidad de Granada, España. Docente e investigadora Universidad de Costa Rica.

Empoderando futuros: Modelo de acompañamiento vocacional para personas con necesidades educativas especiales, matriculadas en el programa de III y IV Ciclo Diversificado Vocacional



Joseph Morales-Esquivel
Ministerio de Educación Pública
Alajuela, Costa Rica
joseph.morales.esquivel@mep.go.cr

 <https://orcid.org/0009-0003-6078-8143>

Introducción

Este documento pretende sistematizar una experiencia de la construcción y aplicación de un modelo de acompañamiento vocacional para estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial, según el Ministerio de Educación Pública (2010) se refiere:

A niños y niñas que presentan dificultades mayores que el resto del grupo, para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o porque presentan desfases con relación al plan de estudio, servicio de apoyos especiales, adecuaciones en el contexto educativo o en la organización del aula. (p. 8)q

En este caso se trabajó con estudiantes matriculados en el noveno año del programa de Tercer y Cuarto Ciclo Diversificado Vocacional del año 2023, del Liceo de Poás, perteneciente a la Dirección Regional de Educación de Alajuela de Costa Rica. Este programa va direccionado a personas estudiantes que concluyeron el I y II Ciclo de Educación Especial en Aulas Integradas, con el apoyo de la adecuación curricular significativa.

Además, este programa se orienta hacia la formación integral del estudiantado, al tener como propósito el desarrollo máximo de sus potencialidades, autonomía, independencia y formación para el desempeño de una actividad productiva-laboral, o bien la continuidad del proceso educativo en otras ofertas formativas o educativas (CENAREC, 2014, p.16).

Desde la disciplina de Orientación surge la necesidad de crear y aplicar un modelo de acompañamiento vocacional para trabajar con esta población, ya que se encuentra en una etapa trascendental, su desarrollo de la carrera y construcción del proyecto de vida. El acompañamiento es clave en este momento transitorio, donde la finalidad es ubicar a las personas estudiantes en su formación vocacional, en la cual se les reforzarán habilidades y destrezas y, también, les dotarán de herramientas para su primer acercamiento al mundo del trabajo.

Surge la necesidad de sistematizar este proceso, dado que en la actualidad ha sido un éxito en su aplicación y seguimiento de las personas estudiantes.

Desarrollo

Tomando en cuenta el proceso metodológico de la sistematización de la experiencia planteado por Jara (s. f.), se construye el plan necesario para guiar la sistematización:

- Objetivo: Documentar la creación y aplicación de un modelo de acompañamiento vocacional en estudiantes con necesidades educativas especiales para el fortalecimiento del desarrollo de la carrera y la construcción de su proyecto de vida.
- Objeto: La aplicación del modelo de acompañamiento vocacional para la distribución de las personas estudiantes matriculadas en noveno año del programa de III y IV Ciclo Diversificado Vocacional, en el año 2023.
- Eje: Aporte de la creación y aplicación del modelo de acompañamiento vocacional en la distribución de las personas estudiantes en sus formaciones vocacionales para el fortalecimiento de su desarrollo de la carrera.

Las fuentes de la información que se van a utilizar son la sustentación teórica de la creación del modelo, la experiencia de las personas estudiantes, criterio del cuerpo docente del programa y las familias de las personas estudiantes.

La reconstrucción del proceso vivido parte de dos momentos:

- ¿Ahora qué hago?
- Pieza por pieza

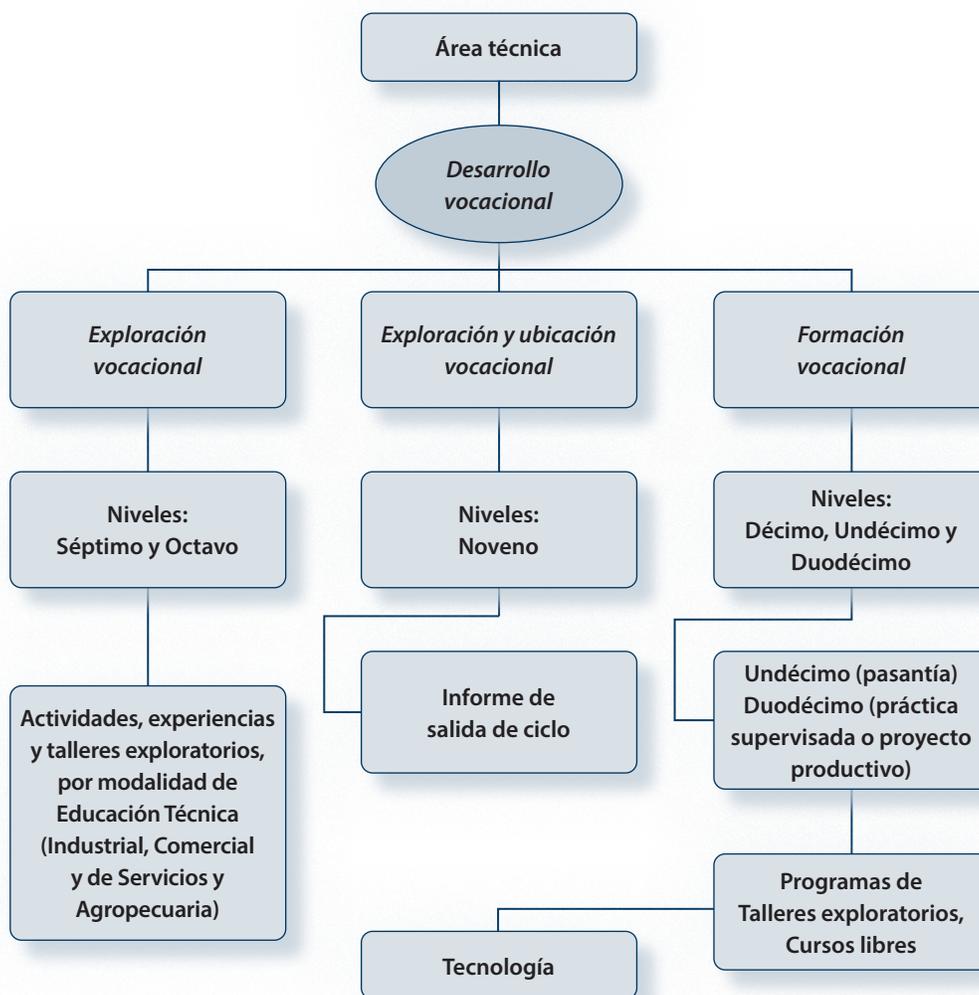
Posterior a revivir lo ocurrido, se realizará una interpretación crítica de la experiencia donde se enmarcan los principales resultados y, a partir de esto, se desprenden las principales conclusiones y recomendaciones.

¿Ahora qué hago?

Dentro de la estructura curricular del programa se imparte la lección de Orientación desde séptimo hasta duodécimo año; además de la lección, el profesional en Orientación brinda

el acompañamiento a las personas estudiantes matriculadas en el programa, a sus familias y al personal docente. En el área técnica, en los niveles de séptimo y octavo, se desarrolla la exploración vocacional, actividades exploratorias en las áreas de industriales, hogar, artesanías, cocina. En el nivel de noveno se realiza la ubicación vocacional, donde el trabajo multidisciplinar de las personas docentes del área técnica y el profesional en Orientación se conjugan en la proyección de los talleres de formación vocacional que las personas estudiantes llevarán en los niveles de décimo, undécimo y duodécimo. Para mayor claridad de este proceso, se adjunta el siguiente esquema.

Figura 1
Fases del proceso de desarrollo vocacional en el área técnica



Nota. Tomado del libro de Orientaciones técnicas para la implementación del plan de estudios del III Ciclo Diversificado Vocacional, por CENAREC, 2014, p. 31.

Dentro de los propósitos fundamentales de la disciplina de Orientación, el Ministerio de Educación Pública (MEP) indica que:

El primer propósito es fungir como un proceso consustancial al currículo que promueve el desarrollo pleno de la personalidad y singularidad de cada estudiante, enfatizando la formación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores desde su propio potencial para que afronte los desafíos de la vida en términos educativos, vocacionales y socio afectivos. (2017, p. 7)

En virtud de este propósito se puede evidenciar que el acompañamiento del profesional en Orientación es clave en la etapa de exploración y ubicación vocacional en el nivel de noveno. La persona profesional de Orientación realiza una serie de criterios técnicos junto al cuerpo de docentes del programa para ubicar a las personas estudiantes en la formación vocacional que llevará desde décimo hasta duodécimo.

Dada esta necesidad de brindar un criterio técnico en la colocación de las personas estudiantes en las formaciones vocacionales, nace el propósito de crear un modelo de acompañamiento que, desde la disciplina de Orientación, organice y brinde objetividad en este proceso y, además, logre estandarizarse en la institución y replicarse cada año con las personas estudiantes de noveno año del programa de III y IV Ciclo de Educación Diversificado Vocacional.

La importancia y la seriedad del proceso para la preparación del modelo recae en el desarrollo presente y futuro de la carrera de cada persona estudiante, ya que este modelo sitúa su proyección laboral, como uno de los objetivos del programa de III y IV Ciclo Diversificado Vocacional, en el que se prioriza el desarrollo de habilidades blandas y de capacidades para la empleabilidad.

Dada la naturaleza del programa y el criterio técnico del profesional en Orientación, se tomaron algunos elementos teóricos para fundamentar el modelo de acompañamiento vocacional, los cuales son:

Orientación vocacional

Desde la perspectiva de Ceinos (2008) la orientación vocacional “pretende favorecer algo más que la elección profesional, ya que ha de intentar que la persona logre un óptimo desarrollo vocacional, al tiempo que ha de ser capaz de diseñar, interiorizar y desarrollar su propio proyecto profesional” (p. 80). Las nuevas corrientes insisten en apoyar la idea que la orientación vocacional no solo debe estar presente en el momento de elegir carrera o una ocupación, sino, más bien, debe ser continúa en la vida de la persona para guiarle a través de su realización profesional.

Desarrollo de la carrera

El desarrollo de la carrera se describe como un flujo continuo de eventos importantes en la carrera que no, necesariamente, siguen un patrón lineal; dependiendo de la percepción de las personas, estos eventos pueden ser beneficiosos o caóticos, van ligados a los factores personales y de contexto en que se desenvuelven, este proceso podría implicar movimientos hacia delante y hacia atrás (Patton y McMahon, 2014).

Habilidades sociales

Las habilidades sociales comprenden al conjunto de capacidades y destrezas que implican una conjunción del entorno socioafectivo de una persona; capacidades que son de suma importancia para enfrentar los requerimientos del día en una forma competente, contribuyendo al desarrollo del ser humano, abarcando cinco componentes: autoestima, asertividad, toma de decisiones, empatía y manejo de emociones (Roca, 2014)

Aptitudes vocacionales

Los intereses vocacionales han sido definidos como “patrones de gustos, indiferencias y aversiones respecto a actividades relacionadas con carreras y ocupaciones” (Lent y otros, 1994, p. 88).

Pieza por pieza

Posterior a la revisión del papel del profesional en Orientación, del objetivo del programa y referente teórico, nace el modelo de acompañamiento vocacional, el cual consta de dos etapas:

Guía de entrevista individual

La primera etapa del modelo es la creación de una guía de entrevista individual que lleva la siguiente estructura: datos sociodemográficos, adaptación del test de habilidades sociales, adaptación del cuestionario de aptitudes y preguntas de introspección. Cada parte de la estructura de la entrevista responde a las necesidades de la exploración del desarrollo de la carrera y del entorno, esto con el fin de brindar una dirección para la creación de los talleres de formación vocacional para el siguiente curso lectivo.

Con el propósito de explicar con detalle la relevancia de la entrevista, se procede a la descripción de las partes que la conforman:

1. En la información sociodemográfica se preguntan los datos personales, y lugar de residencia, esto con el fin de explorar que ofrece el entorno en el cual se desarrolla la persona estudiante, identificando qué tipos de oportunidades y mercados laborales existen alrededor.
2. Se aplica la adaptación del test de habilidades sociales de Arnold Goldstein (1989). De acuerdo con Goldstein (1989), las habilidades sociales son un conjunto de habilidades y capacidades para el contacto interpersonal. Para esta ocasión se realizó una escala Likert de 0 a 3, siendo el cero nunca y el tres casi siempre. Asimismo, se tomaron y adaptaron doce ítems del test, esto para mayor comprensión de las personas estudiantes.
3. Además, se utilizó como referente el cuestionario de aptitudes e intereses vocacionales de la autora Yolanda Blanco (s. f.), cuyo objetivo es: "Ayudarte a conocer tus verdaderos intereses ocupacionales" (Carabajo, K., Pilco, M., 2024, p. 29). En lo que respecta a este instrumento, se tomaron las secciones de *aptitudes mecánica y constructiva*, *artístico plástico*, *destreza manual*, enfocándolo en los talleres de formación vocacional que ofrece el Liceo de Poás: Artes industriales, Artesanías y Cocina, respectivamente.

El cuestionario de aptitudes e intereses vocacionales mencionado se adaptó al utilizar una escala Likert de 0 al 3, donde el cero es *nunca lo haría*, uno *si me considero incompetente para esta actividad*, dos *si me considero medianamente apto para esta actividad* y tres *si me considero muy apto para esta habilidad*, y cada aptitud tenía cinco afirmaciones.

4. Por último, en la entrevista se formularon dos preguntas dirigidas a explorar la introspección. La primera pregunta de esta sección le solicitaba a la persona estudiante reconocer cuáles son algunas de sus características positivas y, en la segunda pregunta, le invitaba a validar su opinión para saber en qué formación vocacional le gustaría estar.

Criterio técnico del cuerpo docente del programa

En la segunda etapa del proceso se toma el criterio del cuerpo docente del área técnica, con el cual se llega al consenso del área de proyección de la persona estudiante en su respectiva formación vocacional. Esta proyección se presenta y discute en una reunión con el equipo completo del programa.

Por último, se les entrega a dirección y a las personas estudiantes el resultado de la distribución de las personas estudiantes en sus formaciones vocacionales.

Interpretación crítica de la experiencia

Después de la reconstrucción de la experiencia vivida, se realizan las reflexiones en torno a la vivido, partiendo de la aplicación del modelo de acompañamiento vocacional y sus principales resultados.

Aplicando lo construido

A lo largo del proceso de ejecución del modelo de acompañamiento vocacional, se puede evidenciar la construcción del desarrollo de la carrera que, según Murillo (2002), es un proceso continuo que convergen todas las experiencias significativas de la persona orientada y su contexto, las personas estudiantes y sus familias al ver las habilidades y aptitudes de la persona estudiante generan cierta sensación de satisfacción al ver la decisión tomada en la formación en que se coloquen, conociendo las oportunidades que ofrece la institución y la comunidad.

La aplicación de la entrevista individual se dio en un espacio seguro y controlado según las características de la población y, en primera instancia, fue dirigida por la persona profesional en Orientación. En la primera parte de la entrevista sobre los datos sociodemográficos la mayoría de estudiantes pudieron brindar su información de forma correcta. En dos de las entrevistas se presentó la situación de que las personas estudiantes no sabían el lugar de residencia, por lo tanto, se requirieron las boletas de matrícula para completar la información faltante.

Al adaptar a una escala Likert el test de habilidades sociales de Arnold Goldstein y el cuestionario de aptitudes de Yolanda Blanco), se utilizaron cartulinas de colores donde se les ponía el número y su descripción. Entonces, mientras se leía la afirmación, la persona estudiante colocaba su mano sobre la cartulina que más se le acercaba a su respuesta. Si no entendía la afirmación, se procedía a explicarla de formas distintas para que la entendiera.

Dentro de los principales resultados obtenidos, se puede evidenciar que el trabajo que se realiza durante la etapa de la persona estudiante dentro de la institución logra un buen resultado en las habilidades sociales. Estas, como eje transversal del programa de las quince personas orientadas en este proceso, obtuvieron un índice alto en su totalidad, al entender que las habilidades sociales son necesarias para la interacción social y la adaptación al mundo laboral.

Se construye una matriz con varias columnas, para recopilar los resultados de cada etapa de aplicación del modelo. Por tanto, en la primera columna se ponen los datos de la persona estudiante, en la segunda los resultados de la aplicación del test de habilidades, en la tercera el área de predominancia del cuestionario de aptitudes, en la cuarta y quinta los criterios de ambos docentes y, en la última, el resultado de la ubicación en los talleres de formación vocacional.

¿Por qué pasó lo que pasó?

Las adaptaciones que se le realizaron a la primera parte del modelo en la entrevista individual fueron esenciales para lograr resultados. Existe poca literatura y modelos de trabajo con las personas con necesidades educativas especiales, matriculadas en el programa de III y IV Ciclo de la Educación Diversificada Vocacional.

Durante la aplicación del modelo se utilizó el enfoque de Carl Rogers centrado en la persona, por tanto, la persona orientada fue protagonista del modelo. Al realizar un análisis crítico de la experiencia vivida, se puede evidenciar que el trabajo, desde la disciplina en conjunto con el cuerpo docente del programa, se acerca al objetivo de que las personas egresadas logren tener las habilidades sociales necesarias para afrontar el mundo laboral.

Retomando lo planteado por Patton y McMahon (2014) en relación con el desarrollo de la carrera, se puede evidenciar que el papel del profesional en Orientación funge como persona facilitadora, para que las personas estudiantes logren visualizar el flujo continuo en el descubrimiento de habilidades y aptitudes obtenidas durante los tres años de exploración vocacional en los diferentes talleres que ofrece la institución.

La generación de este modelo logra fundamentar el criterio técnico necesario para la ubicación de las personas estudiantes en su respectiva formación vocacional, valorando los factores personales y de contexto de cada individuo, donde los docentes y las familias han sido vitales para lograr brindar mayor eficacia en los resultados. Al finalizar la aplicación de este modelo de acompañamiento vocacional se observan resultados satisfactorios, ya que este se ve en la actuación de los seguimientos que se realizan en forma grupal, observando el nivel de satisfacción que les otorgan las personas estudiantes y sus familias a estos resultados. En octubre del presente año las quince personas estudiantes que utilizaron este modelo realizarán su proceso de prepráctica profesional.

Conclusiones y recomendaciones

Al retomar el objetivo y objeto de esta sistematización se puede evidenciar la importancia de que el criterio de la persona profesional en Orientación se fundamente en un proceso científico y con evidencias sólidas para aportar de forma significativa en el desarrollo de la

carrera de las personas estudiantes que pasaron por la aplicación del modelo. Esto debido a que el resultado del modelo se traduce en el éxito del individuo en su formación vocacional, por ende, haciendo una proyección futura se asegura que la persona tenga las herramientas correctas para insertarse de forma satisfactoria en el mundo laboral.

Este modelo está centrado totalmente en la persona estudiante y sus posibilidades, brindándole herramientas para afrontar las transiciones y construir su identidad vocacional para que pueda afrontar los retos que le va a brindar la sociedad después de egresar de la institución.

Desde el eje planteado de este proceso se puede concluir que, el modelo de acompañamiento vocacional para personas con necesidades educativas especiales matriculadas en el programa de III y IV Ciclo Diversificado Vocacional, se convierte en una herramienta útil en la colocación de las personas estudiantes en las formaciones vocacionales que brinda el centro educativo.

Crear este modelo permitió estandarizar y crear una herramienta útil para brindar un acompañamiento en este proceso de elección de la formación vocacional. A pesar de las adaptaciones que se deban realizar por las características de la población, es un modelo eficaz y factible de replicar.

El trabajo en equipo es clave en este modelo, ya que se necesita el apoyo de todas las personas actoras que giran en torno a las personas estudiantes, el criterio del cuerpo docente del programa, los recursos que brinda la institución y las familias, para poder aportar de forma positiva en el desarrollo del proyecto de vida de las personas estudiantes.

La triangulación de la información es parte vital de este modelo, siendo habitual desde un enfoque cualitativo se toman varias fuentes de información para ver un solo fenómeno, en este caso el proceso de colocación de las personas estudiantes en las formaciones vocacionales y la implementación del modelo de acompañamiento vocacional.

Esta ponencia, además, permite compartir la experiencia de la aplicación de este modelo, a fin de que otros colegas en Orientación conozcan los resultados y puedan replicar el mismo en sus propios contextos de trabajo.

Como principales recomendaciones del trabajo se considera pertinente validar el modelo de acompañamiento vocacional con personas profesionales especialistas en el área de construcción de pruebas, con lo que se estaría trabajando tanto en mejorar la redacción de algunos enunciados para que sean más amigables con los estudiantes con necesidades educativas especiales, como en el análisis estadístico de los cuestionarios. Todo este proceso se llevaría por medio del trabajo multidisciplinario con profesionales en Estadística.

Otra recomendación es aprovechar la flexibilidad del modelo, lo que permite su constante mantenimiento y transformación, ajustándolo a las demandas y cambios del mercado laboral; ya que la sociedad se enfrenta a una modernidad líquida según Bauman (2003), quien en su obra *Modernidad líquida*, caracteriza a la sociedad actual dándole atribuciones de líquida, fluida y cambiante, y la revolución industrial, con la implementación de diversos estudios para ver que exige el mercado laboral y sus oportunidades para las personas con situaciones diversas.

Asimismo, replicar la aplicación del modelo de acompañamiento vocacional con personas de distintas zonas del país y comunidades, para realizar estudios comparativos y poder comparar resultados.

Referencias

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Carabajo, K., Pilco, M. (2024) *Proceso de aplicación de instrumentos para evaluar el programa de orientación vocacional y profesional de la academia Naval Almirante Illingworth* [tesis para optar por el título de licenciatura en Psicología, Universidad Politécnica Salesiana, sede Ecuador]. Repositorio institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/27787>
- Ceinos, M.C. (2008). *Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación*. [Tesis para optar por el título doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, España]. Repositorio institucional de la Universidad de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/2486>
- CENAREC (2014). *Orientaciones técnicas para la implementación del plan de estudios del III Ciclo Diversificado Vocacional*. Fundación Mundo de Oportunidades.
- Goldstein, A., Spranfkin, R., Gershaw, J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de entrenamiento*. (2ª ed.) Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Jara, O. (s.f). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Lent, R., Brown, D. y Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. [Hacia una teoría cognitiva social unificadora de la carrera y el interés, la elección y el desempeño académicos]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

- Ministerio de Educación Pública. (2010) *Abordaje de las Necesidades Educativas Especiales en el aula de Preescolar*. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/antologia_necesidades_educativas_especiales_preescolar.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2017) *Programas de Estudio de Orientación 2017 Primero, Segundo y Tercer Ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/orientacion-nuevo.pdf>
- Murillo, O. (2022). Orientación para el desarrollo de la carrera: Instrumento para la exploración. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49071>
- Patton, W. McMahon, M. (2014), *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice*. <https://www.sensepublishers.com/media/1934-career-development-and-systems-theory.pdf>
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. ACDE Ediciones.

CURRÍCULUM

Joseph Morales-Esquivel

Licenciatura en Orientación, Universidad Nacional. Orientador en Liceo de Poás, Ministerio de Educación Pública.

Experiencia de implementación del modelo de admisión vocacional para la formación técnica profesional (EFTP) dirigido a un grupo del Programa Técnico de Tapicería de Muebles del INA



Marco Vinicio Álvarez-Barrantes
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
malvarezbarrantes@ina.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0006-0442-3854>

Introducción

A continuación se presenta una sistematización de experiencias de la implementación en las diferentes etapas del modelo de admisión vocacional para el ingreso de las personas participantes en el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), dirigido a un grupo del Programa Técnico de Tapicería de Muebles en el Centro de Formación Profesional La Florida Sur del INA, ubicado en San Sebastián.

En el siguiente artículo se presenta información de las experiencias, tanto de hombres como de mujeres, mediante una sistematización que reconstruye los momentos más importantes de las personas participantes en el proceso de admisión en el Programa de Tapicería de Muebles, quienes cumplieron con los requisitos de ingreso y participaron de las diferentes etapas del modelo, las cuales son: sesión *¿Esto es lo mío?*, Exploración Vocacional Específica (EVE), prueba técnica docente y conformación del grupo.

Es importante mencionar que el INA, como ente formador, atiende a una población con diversas realidades sociales, personales, familiares, vocacionales y laborales desde los diferentes servicios de formación y capacitación que imparte. El INA forma y capacita para el trabajo, para que las personas puedan desde su propia realidad tomar decisiones y lograr movilidad económica y social ascendente en la sociedad.

Es por lo anterior, que Vargas (2020, como se citó en Marín y otros, 2022) menciona que la persona es única e irreplicable, capaz de reconocer la información que el ambiente le brinda y con esto tomar conciencia de su posición ante el mundo, permitiéndole asumir responsablemente sus creencias, valores, emociones, actitudes, al considerar sus propias características, su componente biológico y también su componente fenoménico.

La persona es capaz de valorar opciones por medio de la información que recibe, la cual debe ser veraz y confiable. A partir de ello, toma conciencia también de su información personal, sus valores, creencias, emociones, posicionamiento filosófico, y asume frente a sus recursos personales y contextuales una responsabilidad.

La sistematización propuesta se fundamenta en el concepto de Orientación para la carrera. La orientación es una relación encaminada de ayuda, que busca el desarrollo de habilidades, potencialidades y destrezas para la vida. Por lo tanto, la disciplina de la Orientación es vital para el desarrollo de la persona estudiante, ya que forma parte de un proceso de acompañamiento integral, dinámico e innovador con el objetivo de brindar herramientas que permitan el ajuste necesario del estudiantado en su contexto social, vocacional y laboral.

Para Álvarez (como se citó en Molina, 2001) la Orientación se define como:

Un proceso sistemático de ayuda, dirigida 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 las 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 socio profesionales. (p. 2)

Es importante considerar que el desarrollo de las personas no solo es físico, emocional y social, sino también vocacional y laboral.

Por otra parte, Vargas (2020) menciona que:

La orientación es educar para la vida. Educar (formar, informar) a la persona o grupos de personas hacia un aprendizaje y comprensión cognitivo de su ser persona, incluyendo las condiciones contextuales, las oportunidades existentes y posibilidades de desarrollo que favorezca su capacidad de adaptación de sí con el medio y con el mundo. Orientar es aprender a vivir. Asesorar y apoyar a las personas durante la trayectoria de la vida. (p. 65)

Por lo tanto, al partir de un entendimiento más amplio de la Orientación, lo vocacional se transforma al concepto de Orientación para la carrera, por lo que Álvarez y Sánchez (2012, como se citó en Marín y otros, 2022) mencionan que:

Ésta debe de ir de la mano con una orientación a lo largo de la vida, entendiéndolo como un proceso continuo, que ayuda a las personas de cualquier edad a reconocer sus competencias y cualidades, a tomar decisiones en todo lo que concierne a su vida académica, profesional y personal... reforzando el papel activo de la persona en su propio proceso de orientación. (p. 24)

De esta manera, es necesario entender que el proceso de acompañamiento desde la orientación es para toda la vida, trasciende la parte académica y vocacional, y busca facilitar el desarrollo integral de herramientas para la vida.

Otro aspecto importante es el tema de la incertidumbre que se propone desde el paradigma de la complejidad, el cual es parte de la transformación social, económica, familiar, vocacional y laboral. Las personas están inmersas en un mundo en constante cambio, donde la toma de decisiones debe considerar el entorno, la actualización, así como los cambios que conlleva la transformación de la industria 4.0 a nivel global.

Según indica Morin (1990, como se citó en Marín y otros, 2022) “la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad...” (p. 15). Esto recuerda que la incertidumbre está presente durante todo el ciclo vital, por lo tanto, es importante brindarles herramientas a las personas, para afrontar la incertidumbre en los procesos personales, sociales, vocacionales y laborales.

Según Peña (2006, como se citó en Murillo,2018), “el comportamiento humano está restringido por la existencia de un conocimiento limitado e incierto del mundo, razón por la cual la incertidumbre será siempre un factor a tomar en cuenta”(p. 350). La incertidumbre se acrecienta, de manera importante, debido a los cambios tecnológicos, industriales y mundiales. Es importante acompañar para brindarle herramientas al afrontamiento de la incertidumbre en todas sus dimensiones.

Finalmente, a partir de esta experiencia de sistematización , se facilitan conclusiones y recomendaciones para la mejora en la implementación del proceso de admisión con las personas participantes mediante la experiencia y recuperación del proceso vivido. Las mejoras van dirigidas a las personas profesionales en Orientación, para lograr una mejor aplicación y abordaje en los procesos de admisión vocacional que se realizan en los servicios de formación y capacitación del INA.

Metodología utilizada

Para efectos de este trabajo de sistematización, se utiliza la metodología fundamentada en los pasos planteados por Jara (2018), los cuales son: vivir la experiencia, formular un plan de sistematización, recuperar el proceso vivido, las reflexiones de fondo y el punto de llegada.

Vivir la experiencia

Se participó de la experiencia y se utilizaron diferentes registros e instrumentos para recolectar la información, como diferentes instructivos de calidad, fotografías, pruebas, listas de asistencia, informes de reunión y anotaciones.

Formulación del plan de sistematización

Se definió el objetivo y objeto de sistematización, para precisar el eje de sistematización, delimitar la información y detallar el cronograma o momentos de los hechos.

Objetivo de Sistematización. Fortalecer la implementación del nuevo modelo del proceso de admisión vocacional a través de la construcción de la experiencia para el desarrollo del quehacer profesional.

Objeto de sistematización. Experiencia de implementación del modelo de admisión vocacional del Programa Técnico de Tapicería de Muebles realizado en el Centro de Formación Profesional La Florida Sur, entre el año 2022 y 2023.

Fuentes de Sistematización. Instrumentos de calidad, hoja de análisis, exploraciones vocacionales específicas (EVE), lista de admitidos, fotos, evaluaciones, informes de reunión y valoraciones técnicas docentes.

Recuperar el proceso vivido

Se plantea una visión general y global sobre los principales detalles históricos del proceso de implementación en el programa, en orden cronológico, mediante los registros con que se cuentan.

Reflexiones de fondo

Una vez realizada la parte descriptiva y narrativa, se puede ingresar al momento clave de la sistematización de las experiencias, para ello es necesario realizar una síntesis y un análisis de los hallazgos más significativos.

Punto de llegada

Es el momento que regresa nuevamente al punto de partida, enriquecido por la reconstrucción histórica, síntesis, análisis e interpretación crítica, que conduce a la formulación de conclusiones y recomendaciones para la mejora en la práctica profesional. Luego se procede a la comunicación, con el propósito de transformar la realidad.

A continuación se plantean las etapas del proceso de orientación vocacional, con el propósito de comprender cada etapa del modelo. Luego, se plantea la reconstrucción de la experiencia vivida mediante una mirada crítica y analítica de los momentos más relevantes ordenados de manera cronológica.

Etapas del proceso de orientación vocacional para la admisión de personas estudiantes

Según el IGR 04 Proceso de orientación vocacional para la admisión de personas participantes del 2022, indica que las fases del proceso para la admisión son las siguientes:

Sesión ¿Esto es lo mío?

La persona orientadora, en coordinación con la persona administradora de servicios y de acuerdo con el Plan Anual de Servicios (PASER), calendariza las sesiones ¿Esto es lo mío?, con al menos dos meses de antelación al inicio del Servicio de Capacitación o Formación Profesional (SCFP). En caso de cambios en el PASER y para la reprogramación de la sesión ¿Esto es lo mío?, se tienen que considerar los tiempos necesarios para la ejecución de la totalidad del proceso, sesión ¿Esto es lo mío?, aplicación de la EVE, aplicación de la valoración técnica docente por parte del área técnica, conformación y elaboración del grupo, así como la realización de la lista de ingreso.

La sesión de Orientación, ¿Esto es lo mío?, se realiza para programas educativos en las diferentes modalidades. Esta sesión tiene como finalidad brindar un espacio inicial de exploración vocacional a la persona candidata que participa del proceso de admisión para ingresar en algún servicio de capacitación de formación profesional que ofrece el INA, con el propósito de tomar decisiones asertivas con relación al área vocacional-laboral.

Exploración Vocacional Específica

Se realiza de manera grupal la Exploración Vocacional Específica (EVE), cuyo fin es conocer cómo la persona candidata gestiona la información de sí misma para la toma de decisión vocacional-laboral. Para la aplicación de la EVE se utiliza la información contenida en el DI USU PRBE 01 *Guía de implementación operacional del modelo de orientación para la EFTP en el INA*. Cada persona candidata completa FR GR 05 *Hoja de trabajo Exploración Vocacional Específica (EVE)*, de manera que este análisis sea utilizado en la conformación de grupo junto con la persona docente.

La persona profesional en Orientación puede realizar una entrevista para ampliar la información brindada por la persona candidata en la EVE, en los casos que a criterio técnico considere necesario. Se registra en el FR GR 72 *Hoja de entrevista de orientación individual*.

Valoración técnica docente

Para esta fase los Núcleos de Formación y Servicios Tecnológicos realizan el diseño de este instrumento de acuerdo con lo establecido en el DI USU PRBE 05 *Valoración técnica docente*.

Para la ejecución de la valoración técnica docente, las personas encargadas de los centros ejecutores revisan, en el DI USU PRBE 05 *Valoración técnica docente*, la ficha resumen que se encuentra en el repositorio adjunto de este documento, el cual contiene los aspectos requeridos por el área técnica.

El instrumento de valoración se entrega a la persona orientadora en el momento de la conformación de grupos del proceso de admisión.

Conformación de grupo

Está a cargo de un equipo interdisciplinario compuesto por la persona profesional en Orientación y la persona docente o representante del área técnica, la cual es indispensable para realizar la conformación del grupo indistintamente de su fecha de inicio.

En la sesión de conformación de grupo, el equipo analiza la información recolectada en la EVE y en la valoración técnica docente de las personas candidatas que han concluido el proceso de admisión. La persona orientadora tiene a cargo la custodia de los expedientes de las personas candidatas.

Para la conformación de grupos se toma en cuenta los siguientes criterios de priorización, en casos de ser requeridos:

Personas en condición de desventaja social, en pobreza básica o extrema. Adolescentes madres, jóvenes en condición de riesgo social (entre los 15 y 35 años, referidos por las instancias de la Asesoría de Desarrollo Social del INA), mujeres en condición de pobreza o pobreza extrema, mujeres vinculadas a procesos penales y sus familiares dependientes, personas adultas mayores, personas afrodescendientes, personas con discapacidad, personas indígenas, personas menores de edad en condición migratoria irregular, personas privadas de libertad, personas víctimas y testigos protegidos, personas migrantes traficadas ilícitamente o en condición de trata de personas.

Fases del proceso de admisión vocacional a Tapicería de Muebles

Durante el proceso de admisión vocacional se logran sistematizar cinco momentos importantes, que permiten recuperar el proceso vivido por las personas que participaron del ingreso al servicio de formación y capacitación.

Figura 1

Sistematización de las fases del proceso de admisión vocacional del Programa de Tapicería de Muebles



Nota. Elaboración propia.

En el esquema anterior se muestra el proceso de recuperación histórica de la experiencia vivida desde el inicio del proceso hasta su finalización, a continuación se explicará cada una de las fases del proceso.

Fase 1. Conectando rutas con sentido

En esta primera fase la persona administradora del centro de formación, así como la persona orientadora y la persona encargada del centro se reunieron para establecer los plazos de cada una de las etapas del proceso de admisión.

La persona administradora lleva el control de la lista de personas participantes interesadas en el ingreso, dado que previamente se revisan los requisitos para su cumplimiento y se establece el cronograma en conjunto con la persona docente. En ese momento se analizaron las fechas más convenientes según el Plan Anual de Servicios (PASER) para el desarrollo de cada una de las sesiones. Fue difícil acordar las fechas por los múltiples compromisos, pero finalmente se hicieron los calendarios de las sesiones.

Fase 2. Información al instante

En esta fase se facilitó la información por parte del docente del programa, también participó la persona orientadora y la persona administradora de servicios.

Las personas interesadas se presentaron a la sesión, recibieron la información del área técnica, evaluación, módulos, modelo por competencias, habilidades requeridas y perfil. Además, los horarios, reglamento, ausencias, tardías, apoyos educativos, ayudas económicas, actividades de promoción estudiantil, también información sobre derechos y deberes estudiantiles. El objetivo de la sesión fue facilitar información de primera mano para la toma de decisiones de las personas participantes. Durante la sesión se observó que muchas personas no deseaban continuar, debido a situaciones laborales, compromisos que debían asumir, valoración del tiempo, duración y situaciones familiares o personales. Es importante analizar no solo los comentarios o expresiones, sino también el lenguaje no verbal de las personas participantes, el cual fue fundamental para discernir entre las personas candidatas una vez concluido el proceso.

Fase 3. Navegando en mi interior

En esta fase solo participaron la persona orientadora y las personas participantes. Esta sesión es un requisito muy importante para continuar en el proceso. En la sesión anterior muchas personas participantes no asistieron, debido a que en la primera sesión tomaron la

decisión de no continuar. La sesión fue una exploración a nivel vocacional, donde debían valorar información del medio y finalmente tomar decisiones.

Algunas personas participantes manifestaron su motivación para ingresar al programa mediante la aplicación del instrumento FR GR 05 *Hoja de trabajo Exploración Vocacional Específica (EVE)*. Este instrumento se utiliza de manera obligatoria en las sesiones para el registro de la información. Una frase que se puede rescatar de la sesión mediante el instrumento es: "Saber que el curso me daría la oportunidad de poder ejercer la profesión desde el punto de vista del emprendimiento, ya que tener un negocio propio es mi ilusión"(Participante 1, comunicación personal, 18 de julio de 2023). En este caso se visualiza que el objetivo principal era tener su propio negocio y también desarrollarse en esa área técnica específica.

Otra opinión importante es: "Para complementar el taller de Ebanistería y crear fuentes de trabajo ya que en el pueblo el trabajo para los hombres es escaso y para las mujeres es casi nulo, y ellas pueden aprender ya que en la zona no hay tapiceros"(Participante 2, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022).

Como se observó en el comentario anterior, hay personas que ingresaron de zonas alejadas, donde las oportunidades son escasas tanto para hombres como para mujeres en temas de empleabilidad. También se puede analizar el tema de género en cuanto a las oportunidades de trabajo, el cual es difícil para las mujeres. El programa técnico permite nuevas oportunidades de crecimiento que favorece el emprendimiento y el trabajo para mujeres también.

Asimismo, una persona participante indica: "Soy ebanista y quiero complementar mi trabajo, amo lo que hago y quiero dedicar mi vida a ello"(Participante 3, comunicación personal, 18 de julio de 2023). En este caso se puede observar que había personas que, a pesar de tener otras carreras técnicas, como ebanistería, deseaban ingresar al programa de tapicería para complementar sus estudios iniciales y hacer un trabajo diferente.

Otra persona menciona que: "Mi motivación es especializarme y aprender más para a mediano plazo poder vender productos hechos de buena calidad y a gran escala" (Participante 4, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022), por tanto, se puede observar que este programa abre las posibilidades de crear cosas nuevas, formas de crecer, dependiendo de cómo se lo proponga cada persona que participó.

Durante la sesión, *navegando en mi interior*, se exploraron aspectos de autoconocimiento, como motivación, habilidades e intereses, y también el contexto como trabajo, familia, tiempo, entre otros.

Se puede concluir que la sesión realizada permitió explorar muchos aspectos importantes de las personas participantes. La sesión fue participativa y, por medio de las preguntas abiertas, se logró identificar muchos aspectos claves para la toma de decisiones. Durante la sesión las personas fueron muy participativas, sinceras en su mayoría y muchas demostraron bastante interés en ingresar, para mejorar sus condiciones de trabajo. También algunas personas expresaron que no querían mantenerse por diferentes situaciones que exploraron personalmente.

Fase 4. La prueba de fuego

En esta fase la persona docente convocó a las personas participantes a una sesión, para realizar una prueba técnica definida previamente por el núcleo. El mismo día que las personas convocadas participaron en la sesión EVE, luego de un receso de 15 minutos, realizaron la prueba técnica en el taller de tapicería.

Para la realización de la prueba las personas debían llevar lápices y hojas, lo cual se comunicó en la sesión anterior. El docente facilitó la instrucción, que fue realizar un dibujo de un mueble pequeño colocado en el centro del aula, cada participante lo dibujaba desde diferentes ángulos. Algunos participantes previamente estaban un poco ansiosos, sobre todo con deseos de saber el momento en que les comunicarían si ingresaban o no al programa. Conforme realizaban el dibujo, lo entregaban, firmaban y salían. Se les indicó que se había realizado el fin del proceso, y solo debían esperar que les llamaran o enviaran un correo para notificarles si ingresaban o no el año entrante al Programa Técnico de Tapicería de Muebles.

Fase 5. El momento de la verdad

En esta fase se realizó una reunión donde participaron la persona orientadora, y la persona docente del área de tapicería de muebles del CFP La Florida Sur, para realizar la conformación del grupo. Esta fase es denominada *el momento de la verdad*, debido a que se analizaron mediante el instrumento FR GR 149 *Criterio de admisión para la conformación del grupo* los criterios, tanto vocacionales como técnicos, para facilitar el ingreso a las personas participantes.

Asimismo, se analizaron cada una de las hojas de exploración vocacional específica de las personas participantes y la persona docente analizó la aplicación de la prueba técnica docente que define cada núcleo según el área. En este caso la persona docente analizó los dibujos aplicados a cada una de las personas que participaron de las sesiones.

La sesión de trabajo fue bastante amplia. Las reuniones fueron durante todo el día para analizar cada una de las personas que conformarían el grupo durante un periodo de un año. Se clasificaron por colores verde, rojo y amarillo. Las reuniones se llevaron a cabo en el taller de tapicería de muebles, se colocaron tres marcadores de colores sobre la mesa, se proyectaron los dibujos y, en el caso de la Orientación, se llevaron los instrumentos con el análisis de la hoja de Exploración Vocacional Específica (EVE). Entre cada una de las personas participantes se variaba la participación de la persona docente y la persona orientadora, para que fuera más objetiva la decisión. Se clasificaron por colores y luego se retomaron algunas personas en color amarillo para el ingreso y personas suplentes del programa.

Finalmente, se conformó el grupo de personas según la información analizada, fue una sesión de mucha concentración y análisis, con el propósito de definir la lista final de personas que reunían las condiciones óptimas para ingresar, tanto vocacionales como técnicas. Conforme se avanzó hubo mayor afinidad y acuerdo, ya que al terminar había una satisfacción generalizada en el grupo por la lista que se enviaría a la Persona Encargada de Centro (PECE) y también a la persona administradora de servicios, para comunicarles a las personas que participaron la fecha de ingreso e inducción inicial.

Se considera que esta fase del proceso fue de mucho análisis, trabajo en equipo y mística, al querer tomar las mejores decisiones de cara al inicio de la nueva generación del programa.

Conclusiones

El modelo de orientación para EFTP facilita la exploración vocacional de las personas participantes, para la toma de decisiones en el ingreso a los diferentes programas de formación y capacitación del INA. El modelo permite el desarrollo del autoconocimiento, así como el conocimiento del entorno, como aspectos esenciales para la toma de decisiones vocacionales y laborales.

El modelo de orientación para EFTP brinda la oportunidad, para que el profesional en Orientación en conjunto con la persona docente pueda analizar los criterios técnicos y vocacionales de cada persona participante, permitiendo que la parte vocacional tenga una influencia considerable para la escogencia en el ingreso

El acompañamiento, mediante la aplicación del modelo de orientación para EFTP, permite que las personas participantes puedan establecer un proyecto de vida, tomando en cuenta la incertidumbre como parte importante del proceso de construcción de su proyecto de vida.

La experiencia aplicada a este grupo permite identificar la importancia del análisis en los criterios técnicos y vocacionales para el ingreso de las personas participantes, con el propósito de que las personas admitidas puedan aprovechar la oportunidad de formación y capacitación del INA en el tiempo establecido.

La sistematización de esta experiencia permite analizar elementos importantes en la aplicación de las diferentes fases, sobre todo en la EVE, que permite crear estrategias de mejora en la implementación del modelo en el INA para aplicarse en los programas posteriores.

Recomendaciones

Es importante que se revise el modelo de orientación para EFTP, para definir si la persona profesional en Orientación se centrará en colaborar en la admisión de las personas participantes, o solo participará en la exploración vocacional de las personas en los servicios de formación y capacitación para una adecuada toma de decisiones a nivel vocacional y laboral.

Se deben revisar los instrumentos de aplicación en las diferentes fases de aplicación del modelo de orientación para EFTP, sobre todo el FR GR 05 *Hoja de Trabajo Exploración Vocacional Específica (EVE)*, con el propósito de que las preguntas que se utilizan en la exploración vocacional sean las más apropiadas, facilitando la exploración y la reflexión personal.

Durante la aplicación del modelo de orientación es necesario darle mayor significado al uso de símbolos, como elemento pedagógico durante las sesiones que facilita la comprensión y el aprendizaje de las personas participantes del proceso de admisión vocacional en la toma de decisiones vocacionales y laborales.

Referencias

- Colegio de Profesionales en Orientación. (2018). *Memoria II Congreso Nacional de Orientación "Identidad disciplinar y contexto social en la práctica profesional de la Orientación" I Conferencia Latinoamericana de la Asociación Nacional para el Desarrollo de la Carrera (NCDA)*, p. 38, 51.
- Jara, O (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
- Marín, A. y otros (2022). *Modelo de orientación para la educación y formación técnica profesional*. Instituto Nacional de Aprendizaje (INA)

Molina, D. L. (2002). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela.

Murillo, O. (2018). *La incertidumbre en la construcción de proyectos de vida: Criterios para los procesos de Orientación*. San José, Costa Rica.

Vargas, ZR. (2020). *La Orientación: Una revisión histórico-metodológica*. San José, Costa Rica. Edinexo.

CURRÍCULUM

Marco Vinicio Álvarez-Barrantes

Maestría Académica en Administración Educativa, Universidad Castro Carazo. Agente de Orientación Laboral de la Agencia Nacional de Empleo, Instituto Nacional de Aprendizaje (INA).

Caracterización de la población estudiantil que consolidó el ingreso a carrera en el año 2021 en la Universidad de Costa Rica



María Isabel Sánchez-Jiménez
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
maria.sanchezjimenez@ucr.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0001-5288-2058>

Erick Montoya-Trejos
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
erick.montoya@ucr.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0006-8978-9643>

Introducción

El ingreso a la universidad representa haber pasado por un proceso de elección de carrera, y el inicio de la vida universitaria implica para la persona estudiante un nuevo desafío en el cual se presentan diversas experiencias, se enfrentan nuevas situaciones y exigencias académicas que le ayudan a avanzar en su proyecto vocacional o crean la necesidad de revisarlo. Esta situación demanda de apoyo y acompañamiento por parte de la persona profesional en Orientación, para que la persona pueda identificar todos aquellos elementos que contribuyen al desarrollo de su carrera profesional.

Estas acciones abarcan la experiencia del estudiantado en su carrera (vivencias y resultados en los cursos de carrera, interacciones con compañeros y compañeras y docentes, información que analice de la carrera), el análisis de sus características personales (intereses, aptitudes, valores, motivaciones, entre otros), así como la visualización de su proyecto de vida.

Por otra parte, este estudiantado tiene la oportunidad de diversos espacios de análisis de su situación vocacional mediante las actividades relacionadas con los servicios que le brinda

la Oficina de Orientación, al ofrecerle una información personal y de carrera que le permita reafirmar su actual carrera, llevar una segunda carrera o solicitar un cambio de carrera.

Esta caracterización se desprende de las acciones relacionadas desde el proyecto de sistematización y evaluación que desarrolla el Eje Vocacional-Ocupacional (EVO) de la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica, y pretende identificar las características de la población estudiantil universitaria que participó y consolidó el ingreso, por traslado de carrera o por carrera simultánea para el año 2021, en la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica, con el fin de favorecer acciones de orientación.

Referente teórico

Como fundamento teórico de esta ponencia se seleccionaron temas relacionados a la descripción de las características de la población estudiantil universitaria y las necesidades vocacionales que presenta en torno al cambio de carrera o llevar carrera simultánea, y del proceso universitario en que se ubica.

Revisando la vocación

Entender la vocación como el potencial de una persona para realizarse en un espacio productivo, implica comprenderla como una construcción que no termina, una construcción que mientras se vive, se comprende y continúa. Por lo que, integrar la vocación como parte de la identidad, es un proceso que se experimenta día a día y la población universitaria no es la excepción, dado que, si bien ya tuvo la experiencia de elegir una carrera, la vida universitaria la expone a constantes experiencias y situaciones que ponen en manifiesto analizar su vocación una vez más.

La vocación es un proceso constante de construcción y reconstrucción permanente, en el cual confluyen variables personales y sociales, lleva a un concepto de trayectoria vocacional, como ese recorrido o devenir a lo largo de la vida. (Campo, 2015, citado en Bonilla, Luna y Narváez, 2019, pág. 23).

A partir de ello, la trayectoria vocacional se puede entender como el itinerario de la vocación en la cual se producen sentidos subjetivos que a partir de la propia historia se van constituyendo en lo valioso para sí, como una creación dinámica en la que los diversos elementos del micro y macro contexto que hacen parte de la historia personal se integran subjetivamente a la experiencia de construcción vocacional de una manera singular durante el recorrido vital, llevando a continuas elecciones y reacomodamientos subjetivos. Ella conlleva implícitamente una serie de elecciones, en este caso vocacionales (Campo, 2015, citado en Bonilla, Luna y Narváez, 2019, pág. 23).

Las personas universitarias deben enfrentar una serie de tareas vocacionales asociadas con su nivel de satisfacción con la carrera elegida, así como las nuevas experiencias y exigencias que la vida académica les genera. Esto es parte de sus trayectorias vocacionales, y un proceso que con el adecuado acompañamiento vocacional puede conducir a tomar decisiones de gran relevancia para su vocación.

Proceso de ingreso a carrera para la población universitaria

La Universidad de Costa Rica (UCR) le ofrece a la población universitaria la posibilidad de realizar la solicitud para realizar un cambio de carrera o solicitar una segunda carrera para su formación académica y profesional. Relacionado con lo anterior, cada año la Vicerrectoría de Docencia publica una resolución que le permite a la población estudiantil conocer la información pertinente para el ingreso a carrera a nivel universitario. Esta resolución ofrece información de las carreras que se brindarán al año siguiente en todas las sedes de la universidad, su cupo en las diversas modalidades (examen de admisión, rendimiento y excelencia académicas), requisitos especiales, así como el calendario y normativa aplicable para este proceso.

De esta manera, la población estudiantil universitaria de pregrado y grado tiene la posibilidad de traslado de carrera o cursar dos carreras simultáneamente, consideración que forma parte de esa trayectoria vocacional de las personas.

Traslado de carrera

El traslado de carrera implica que la persona estudiante abandona la carrera en la que originalmente se admitió e inicia estudios en la que se trasladó. Para intentar un traslado de carrera la persona debe participar en un concurso, el cual se puede realizar por tres modalidades:

- Nota de admisión: Con su nota de admisión actual o repitiendo el examen de admisión (PAA).
- Rendimiento académico: Se consideran los cursos matriculados (aprobados y no aprobados) durante dos ciclos lectivos consecutivos del último año (I y II ciclo) en que estuvo matriculada (promedio ponderado de al menos 8.5), con una carga igual o mayor de 12 créditos aprobados en cada ciclo lectivo y que cumpla con los Requisitos Especiales.
- Excelencia académica: Se consideran los cursos matriculados (aprobados y no aprobados) durante dos ciclos lectivos consecutivos del último año (I y II ciclo) en que estuvo matriculada, (promedio ponderado de al menos 9), con una carga igual o mayor de 15 créditos aprobados en cada ciclo lectivo y que cumpla con los Requisitos Especiales.

Cursar dos carreras de manera simultánea

La Universidad de Costa Rica les ofrece la posibilidad de matricular una segunda carrera (cursar dos carreras simultáneamente) a las personas con un mínimo de un año de ser estudiantes de la UCR, así como solicitar un traslado de sede según sea necesario, bajo las normas del concurso de ingreso a carrera para la población universitaria que son publicadas cada año.

En términos vocacionales, para ambos casos, la persona debe revisar profundamente su situación vocacional, ya que tanto el cambio como llevar carrera a la vez implica costos sociales, emocionales y económicos.

Necesidades de orientación vocacional de la población universitaria

Cuando el estudiantado universitario ingresa a la educación superior, este inicia la consolidación de su proyecto académico y profesional que se inserta en el macroproceso institucional de permanencia, en el cual se incluyen todos los servicios y proyectos que favorecen el desempeño académico, vocacional y el desarrollo integral de la población universitaria.

Al referirse a la población estudiantil universitaria se parte del punto que ya se ha realizado una elección de carrera, la cual 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.

Así es 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, pág. 332).

Es necesario que la Orientación le posibilite a la persona estudiante interactuar con las características propias y las de un horizonte profesional a través del desarrollo de habilidades, por lo que la persona profesional en Orientación tiene la responsabilidad de asesorar, para que la persona maneje un mundo interno y profesional cada día más cambiante y complejo con instrumentos más estables y eficientes.

Metodología

Este estudio se realizó bajo la metodología de investigación cuantitativa, en la cual se “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, pág. 4); de ahí que la descripción y la explicación de un fenómeno puede realizarse mediante el análisis estadístico de datos numéricos o en otros términos, esta investigación se centraliza en la cuantificación de datos desde la recopilación y el análisis de los mismos. Asimismo, este tipo de investigación permite la utilización de “herramientas de análisis matemático y estadístico para describir, explicar y predecir fenómenos mediante datos numéricos” (Qualtrics, s. f., párrafo 3).

Finalmente, Palella y Martens (2012, citado en Cejas y otros, 2023), indican que:

La investigación cuantitativa es comprendida como aquella según la cual se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables. Estudia la asociación o relación de asociación o correlación entre las variables, la generalización y objetivación de los productos objetivos del manejo de una muestra con el fin de inferir resultados aplicados a toda la población de la cual procede esa muestra. (pág. 25)

Por lo anteriormente mencionado, este tipo de investigación se relaciona con el paradigma positivista, el cual se basa “en un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable. Esto implica que sólo sean objeto de estudio los fenómenos observables, por tanto, medibles, pesables o contables” (Martínez, 2013, pág. 2). Esto hace que la investigación centre su atención en la explicación de una situación mediante el análisis de datos de información de un determinado grupo poblacional.

Al tomar en consideración los alcances de la investigación cuantitativa, este trabajo se desarrolló mediante los lineamientos de un estudio descriptivo, de acuerdo con lo mencionado por Hernández, Fernández y Baptista (2014):

Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (pág. 92)

Según lo anterior y con miras a la realización de este trabajo, se consideró el análisis de variables con una metodología estadística que permita obtener conclusiones sobre la población universitaria admitida y que consolida el ingreso a carrera mediante el traslado de carrera o solicitud de carrera simultánea.

En aras de la obtención de la información que sustenta esta ponencia, se visualiza oportuno considerar algunos pasos para el desarrollo del análisis estadístico. Por tanto, se contemplan algunos pasos que ofrece Ortega (s. f.) para este análisis, entre ellos:

1. Definir el problema: Hace referencia a la definición del problema o pregunta por responder mediante el análisis estadístico.
2. Recopilar los datos: Definido el problema, se requieren los datos necesarios para responder a la pregunta, lo que puede incluir encuestas, experimentos, registros u otras fuentes de información.
3. Organizar los datos: Obtenidos los datos, se requiere una organización de los datos de manera que permita su análisis posterior. Lo anterior, puede incluir la creación de tablas, gráficos, diagramas o cualquier otra herramienta que facilite la comprensión de los datos.
4. Analizar los datos: Aplicación de técnicas estadísticas para obtener información significativa y útil de los datos que puede incluir la identificación de tendencias, patrones, relaciones, correlaciones y cualquier otra información relevante que permita responder la pregunta planteada.
5. Interpretar los resultados: Realizado el análisis de datos, es necesario la interpretación de los resultados para la obtención de conclusiones.
6. Presentar los resultados: Finalmente, la presentación de los resultados debe permitir la comprensión de las conclusiones y futuras decisiones basadas en el análisis estadístico. (párr. 8)

En vista de los aportes revisados del estudio descriptivo y el uso del análisis estadístico, como estrategia de abordaje de la información recopilada de la población universitaria admitida y que consolidó su ingreso a carrera en el 2021, este trabajo realizó el análisis de dos bases de datos solicitadas a la Oficina de Registro (ORI) de la Universidad de Costa Rica. Una base

integra información relacionada con la población estudiantil universitaria admitida en la carrera en el 2021 y, la otra, la información de la población universitaria admitida y que consolidó el ingreso a carrera en el 2021.

Resultados y discusión

Base de datos: Población estudiantil universitaria que fue admitida en la carrera en el año 2021

La mayor cantidad de población universitaria admitida en carrera en 2021 se concentra en la población que ingresó a carrera en la década del 2010 (64.96%), seguida de la población que ingresó en el año 2020 (27.40 %). Considerando los anteriores segmentos de población de forma conjunta, estas equivalen al 92.36% de la población estudiantil admitida en carrera en el 2021.

Al revisar la información relacionada con la distribución de esta población universitaria por sexo, se aprecia una mayor presencia de mujeres (52%, 762 estudiantes) que de hombres (48%, 705 estudiantes).

En relación con el trámite de ingreso a carrera se evidenció que más estudiantes lograron su ingreso en el 2021 mediante el trámite de traslado de carrera, representando más del 55% de la población estudiantil que fue admitida en carrera para el año en estudio.

Según la información relacionada con el área vocacional de la carrera en la que se admitió a la población estudiantil, se aprecia que las áreas de Ciencias Económicas, Ingeniería y Educación presentan la mayor cantidad de estudiantes que lograron ingresar a carrera en 2021, que en forma conjunta representan un 47.85% de la población estudiantil admitida en carrera para el año en estudio.

Base de datos: Población estudiantil universitaria admitida y que consolidó el ingreso a carrera en el año 2021

En cuanto a la distribución de esta población universitaria, se observa que la mayor cantidad de estudiantes se concentra en la década del 2010 (64.87 %), seguida de la población del año 2020 (27.45 %). Considerando los anteriores segmentos de población de forma conjunta, estas equivalen al 92.32% de la población estudiantil que fue admitida en carrera en el 2021.

En la distribución de la población universitaria por sexo, se evidencia una mayor presencia de mujeres en comparación con la cantidad de hombres.

En cuanto a la distribución de la población universitaria por trámite, existe una mayor cantidad de personas estudiantes universitarias que lograron ingresar y consolidar la carrera mediante el trámite de traslado en el 2021.

De acuerdo con la información de la distribución de la población universitaria por área vocacional, se aprecia que las áreas de Ciencias Económicas, Ingeniería y Educación presentan la mayor cantidad de estudiantes que lograron ingresar a carrera en el 2021, quienes en forma conjunta representan un 47.93% de esta población.

Según la información de la distribución de esta población por área vocacional y carrera, se aprecia que la mayor cantidad de carreras se ubican en Educación con 16 opciones educativas, lo que representa un 20 % del total de carreras en las que las personas estudiantes fueron admitidas y consolidaron el ingreso a carrera en 2021. El área de Ciencias de la Salud ocupa el segundo lugar con 12 opciones de carrera (un 15%). El área vocacional de Letras presenta menos carreras con 5 opciones, representando un total de un 6 % del total de carreras.

En relación con la distribución de la población universitaria por la procedencia de recinto anterior, la Sede Rodrigo Facio es la sede de procedencia de la mayor parte de esta población estudiantil, representando el 83%. En segundo lugar, se visualiza una población estudiantil proveniente de la Sede de Occidente con sus recintos de San Ramón y Grecia, con un total de 77 estudiantes, los cuales representan un 5% y, en tercer lugar, se posiciona la población estudiantil proveniente de la Sede del Atlántico con sus recintos en Turrialba, Paraíso y Guápiles, con un total de 57 estudiantes, lo cual representa cerca de un 4% de esta población.

Según la información de la distribución de la población universitaria por carné y trámite, la mayor cantidad de estudiantes se ubican en las categorías de 2010 y 2020, concentrando el 92% de ingresos a carrera simultánea. En la población estudiantil de la categoría del 2010 se evidencia la mayor concentración de la población que ingresó y consolidó carrera en 2021, con 938 estudiantes, lo que representa el 65 % de esta población.

En la información de la distribución de la población universitaria por sexo y trámite, se aprecia que hay una mayor cantidad de hombres que ingresaron y consolidaron carrera mediante el trámite de traslado, en el 2021. Por su parte, se evidencia que hay más mujeres que ingresaron y consolidaron carrera mediante el trámite de carrera simultánea. Además, se aprecia una pequeña diferencia en el número de mujeres que ingresaron por carrera simultánea en comparación con el de hombres. Se evidencia una mayor diferencia al comparar ambas formas de ingreso en favor del trámite de traslado.

Según la información del cruce de variables, área vocacional y sexo, se visualiza que seis de las nueve áreas vocacionales presentan una mayor cantidad de mujeres que hombres, entre ellas se citan: Artes, Ciencias Agroalimentarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Educación y Letras. Por su parte, en Ciencias de la Salud se visualiza una diferencia notable entre mujeres y hombres admitidos y que consolidaron la carrera en esta área, donde la cantidad de mujeres se acerca al triple de la cantidad de hombres, lo cual no se repite en ninguna otra área vocacional. Finalmente, en las áreas vocacionales de Ciencias Básicas, Ciencias Económicas e Ingeniería presentan una mayor cantidad de hombres que de mujeres.

Al analizar la información del cruce de las variables, área vocacional y trámite, se visualiza que seis de las nueve áreas vocacionales presentan más estudiantes que ingresaron por el trámite de traslado en comparación con el de carrera simultánea, entre ellas: Ciencias Agroalimentarias, Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Educación e Ingeniería. Las áreas vocacionales de Letras y Artes presentan más estudiantes que ingresaron con el trámite de carrera simultánea comparado con la cantidad de estudiantes que ingresaron con el trámite de traslado. Por su parte, el área de Ciencias Económicas llama la atención, puesto que presenta un igual número de estudiantes que ingresaron por el trámite de traslado y carrera simultánea.

Al revisar los datos del cruce de las variables, área vocacional 2021 (agrupamiento de las carreras 2021) y área vocacional anterior (área vocacional de la carrera anterior de procedencia), se visualiza que la mayor parte de la población universitaria proviene de carreras relacionadas con el área vocacional de Ciencias Sociales, Educación e Ingeniería, que en forma conjunta representan el 52% de esta población. Por otra parte, se visualiza que el área vocacional de Artes, con 39 estudiantes, y otro tipo de estudiante, con 34 estudiantes, (esta última categoría hace referencia a estudiantes empadronados, al momento del concurso, en maestría profesional o académica, doctorado, especialidad, estudiante sin carrera, estudiante graduado) presentan la menor cantidad de estudiantes de esta población.

Al analizar la información del cruce de las variables, área vocacional 2021 y recinto universitario de la carrera anterior, se observa que del total de la población universitaria (1446 estudiantes), el 83% de la población proviene de carreras de la Sede Rodrigo Facio. Los recintos que presentan menos estudiantes en las áreas vocacionales 2021 son Siquirres, con 2 estudiantes de la carrera de Informática Empresarial (única opción que se brinda en este recinto), admitidos en carreras relacionadas con el área de Ciencias Sociales, y el recinto de Santa Cruz, con una persona estudiante de la carrera de Contaduría Pública (única opción que se brinda en este recinto).

De la información del cruce de variables, área vocacional, sexo y trámite, se puede deducir la siguiente información:

- En el área vocacional de Artes existen pocas diferencias en las cantidades de estudiantes en las variables analizadas, aunque se destaca una mayor cantidad de hombres que optaron por carrera simultánea en esta área (17 estudiantes). El total de estudiantes de esta área asciende a 56 personas.
- De la población estudiantil (81 personas) en el área vocacional de Ciencias Agroalimentarias, se destaca que más mujeres optaron por el trámite de traslado (34 estudiantes), y una menor cantidad de hombres optaron por el trámite de carrera simultánea (4 estudiantes).
- Del total del estudiantado (109 personas) en Ciencias Básicas, se destaca que más hombres hicieron el trámite de traslado (43 estudiantes), y menos mujeres realizaron el trámite de carrera simultánea (16 estudiantes).
- En Ciencias de la Salud, del total de la población estudiantil (135 personas) se aprecia que más mujeres solicitaron traslado (63 estudiantes, casi la mitad de las personas estudiantes del área), y menos hombres solicitaron carrera simultánea (13 estudiantes).
- El estudiantado (258 personas) del área vocacional de Ciencias Económicas se distribuyó en cantidades cercanas. Se destaca que más hombres solicitaron traslado (79 estudiantes), y menos mujeres solicitaron el mismo trámite (50 estudiantes).
- En el área de Ciencias Sociales (195 estudiantes), hay más mujeres que solicitaron carrera simultánea (58 estudiantes), y menos hombres que solicitaron el mismo trámite (36 estudiantes).
- La población estudiantil (204 estudiantes), del área de Educación se distribuyó en cantidades cercanas. Se destaca que más mujeres solicitaron traslado (58 estudiantes), y menos hombres solicitaron carrera simultánea (35 estudiantes). Cabe destacar que la diferencia de mujeres que solicitaron traslado (58) y carrera simultánea (56) fue de dos estudiantes.
- En el área de Ingeniería se agruparon 231 estudiantes, de los cuales más hombres solicitaron traslado (101 estudiantes) y menos mujeres solicitaron carrera simultánea (31 estudiantes). Como dato adicional, al comparar las variables, sexo y carrera simultánea, se aprecia una leve diferencia entre ambos sexos: hombres (33 estudiantes) y mujeres (31 estudiantes).

- Finalmente, del total de estudiantes (177 personas) del área vocacional de Letras, se aprecia que las mujeres optaron por carrera simultánea (67 estudiantes), y la menor cantidad de estudiantes que optaron por traslado (32 estudiantes).

Comparación de bases

En la revisión de los datos de la comparación de los cupos de la resolución VD-11652-2020, el número de estudiantes de la base de estudiantes admitidos y la base de datos de estudiantes admitidos y que consolidaron la carrera en el 2021, se evidencia la disminución comparando el total de cupos de carrera (1695) con el número de estudiantes admitidos (1467 personas), y la cantidad de admitidos que lograron la consolidación del cupo (1446 personas). La mayor diferencia se determinó cuando el estudiantado logró el cupo en la carrera solicitada en este proceso, para un total de 228 estudiantes. Por su parte, una cantidad menor de estudiantes no consolidaron el cupo en la carrera admitida (21 estudiantes), si se compara la información de la cantidad de estudiantes admitidos y la cantidad de estudiantes admitidos que lograron la consolidación del cupo.

Otros datos obtenidos de esta revisión son:

- Al comparar los cupos de la resolución y el número de estudiantes en la base de datos- estudiantes admitidos, en Ciencias de la Salud se identifica un aumento de ocho estudiantes, ubicados en las carreras de Enfermería (2 personas) y Medicina (6 personas) y, en el área de Ciencias Económicas, hay un estudiante adicional que se ubica en la carrera de Economía. Una posible explicación de esta situación podría atribuirse a lo indicado en los artículos 18, 22 y 24 de la resolución, al señalar que, en caso de existir estudiantes con igual nota de admisión o promedio ponderado optando por el último lugar disponible de acuerdo con la capacidad máxima de admisión de una carrera, la Vicerrectoría de Docencia resolverá lo que corresponda en estos casos.
- Las carreras de Piano (6 cupos), Dirección (6 cupos), Dirección de Bandas (3 cupos), Dirección Coral (3 cupos) y Acompañamiento al piano (3 cupos) no fueron solicitadas por ninguna persona estudiante en este proceso. Finalmente, las personas estudiantes admitidas en la carrera de Historia del Arte (5 cupos) no consolidaron el ingreso a esta carrera.

Al realizar la comparación de datos de las categorías de carné entre las bases de datos, se aprecia una diferencia de 21 estudiantes que se distribuyen de la siguiente manera: 15 de la categoría año 2010, donde se concentra la mayor diferencia de personas, seguido de 5 estudiantes de la categoría año 2020 y uno de la categoría 90. Evidenciándose que, la mayor cantidad de personas estudiantes admitidas y que no lograron consolidar la carrera en el 2021, se concentran en la población estudiantil de las décadas más recientes del nuevo milenio.

En relación con la comparación de la información de las bases de datos sobre la variable sexo, se aprecia una disminución de estudiantes (21 personas) con una mínima diferencia en cantidades de personas en esta variable. Por lo cual, se observa que 11 mujeres y 10 hombres no lograron consolidar su carrera en el 2021, sin que lo anterior afecte el porcentaje obtenido en cada base.

Según la información presentada en la comparación de las bases de datos de estudiantes por trámite, se aprecia que una disminución de estudiantes (21) se concentra en el trámite de carrera simultánea, lo que permite deducir que esta población universitaria no logró matricular, al menos, 16 créditos en un semestre del 2021 entre ambos planes de estudios (carrera admitida y carrera anterior), sin considerar los cursos de Formación Humanística, ni los complementarios de la Vicerrectoría de Docencia. Los cinco estudiantes restantes que ingresaron por el trámite de traslado no realizaron la matrícula de cursos durante el año.

En la revisión de la información de la comparación de la cantidad de estudiantes por área vocacional entre las bases de datos, se aprecia que la única área vocacional que mantiene la misma cantidad de estudiantes es Ciencias Agroalimentarias.

Por otra parte, la distribución de las 21 personas estudiantes (diferencia entre ambas bases) se ubica de la siguiente manera: cuatro estudiantes en las áreas vocacionales de Ciencias Básicas, Ciencias Económicas y Letras. El área vocacional de Educación presenta tres estudiantes de diferencia, las áreas vocacionales de Ciencias Sociales e Ingeniería tienen cada una dos estudiantes de diferencia entre las bases analizadas y, las áreas vocacionales de Artes y Ciencias de la Salud, una persona estudiante.

Conclusiones

La mayor cantidad de estudiantes admitidos y que consolidaron la carrera en 2021 abarca la población estudiantil que ingresó a la Universidad de 2010 al 2019 y en 2020. De igual manera, ambas categorías concentran la mayor cantidad de estudiantes, al considerar el trámite de ingreso a carrera (traslado y carrera simultánea).

Existe una mayor participación de mujeres que de hombres en el proceso de ingreso a carrera de la población universitaria en el 2021.

Para el año del estudio, la población universitaria utilizó el trámite de traslado para el ingreso a carrera, siendo ésta la que presentó más cupos de carrera para el proceso.

Las áreas de Ciencias Económicas, Ingeniería y Educación ofrecieron más cupos para el proceso de ingreso a carrera y, por su parte, Ciencias Agroalimentarias y Artes ofrecieron

menos cupos de ingreso, sin superar la cantidad de 100. Por otro lado, las áreas vocacionales de Artes, Educación y Ciencias de la Salud presentan más opciones de carrera para el ingreso a carrera de la población universitaria.

La mayor cantidad de estudiantes que participan en el proceso de ingreso a carrera proceden de la Sede Rodrigo Facio, seguidamente, de la Sede de Occidente con sus dos recintos, San Ramón y Grecia.

La población masculina tiende a ingresar más por traslado y, la población femenina, más por carrera simultánea.

En las áreas de Artes, Ciencias Agroalimentarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Educación y Letras, se evidencia una mayor presencia de mujeres. En las áreas de Ingeniería, Ciencias Básicas y Ciencias Económicas hay más presencia de hombres.

Al comparar los cupos de la resolución VD-11652-2020 con las bases de datos de la población universitaria analizada, existe una diferencia importante (249 estudiantes) entre los cupos indicados en esta resolución con la población que fue admitida y consolidó la carrera en el 2021.

Al comparar el número de cupos de la resolución y el número de la población estudiantil admitida y consolidada en carrera, se evidencia que las siguientes áreas vocacionales tuvieron más estudiantes que no lograron consolidar la carrera en el 2021: Ciencias Sociales con 74 estudiantes, Artes con 59 estudiantes, Ciencias Básicas y Educación con 38 estudiantes cada una.

Al comparar el número de carreras de la resolución VD VD-11652-2020, con las carreras de la población estudiantil admitida y que consolida carrera en el 2021, se demuestra una disminución en la cantidad de carreras, ya que pasa de 84 a 79 carreras.

Referencias

- Bonilla, S., Luna, C. y Narváez, K. (2019). *Construcción de la trayectoria y elección vocacional de algunos estudiantes de primer semestre de psicología de la Fundación Universitaria de Popayán*. [Trabajo de grado para obtener el título de psicólogo (a)]. Repositorio Fundación Universitaria de Popayán. <https://fupvirtual.edu.co/repositorio/s/repositorio/item/9836>
- Cejas, M., Liccioni, E., Aldaz, S., Murillo, M. y Venegas, G. (2023). *Enfoque Cuantitativo y Cualitativo: Una mirada de los métodos mixtos*. Fundación Editorial Universidad Ezequiel Zamora.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill Education.

- Martínez, L. (2013). *Paradigmas de investigación Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3790>
- Ortega, C (s.f.). *Análisis estadístico: Qué es, usos y cómo realizarlo*. <https://www.questionpro.com/blog/es/analisis-estadistico/>
- Oficina de Orientación. (2013). Centro de Orientación Vocacional Ocupacional. *Marco teórico del Eje de trabajo Vocacional Ocupacional*. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Oficina de Orientación. (2012) *Estructura y funcionamiento de la Oficina de Orientación*. Universidad de Costa Rica.
- Qualtrics. (s.f.). *Investigación Cuantitativa*. <https://www.qualtrics.com/es-es/gestion-de-la-experiencia/investigacion/investigacion-cuantitativa>
- Sánchez, M., Guillamón, J., Ferrer, P., Villalba, E., Martín, A. y Pérez, J. (2008) Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril, 329-352. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re345/re345-14.html>
- Vicerrectoría de Docencia (2020). *Resolución VD-11652-2020 Normas y procedimientos para el estudiantado que participa en el concurso de traslado o ingreso a recinto y carrera de pregrado en la Universidad de Costa Rica en el año 2021*. Universidad de Costa Rica.

CURRÍCULUM

María Isabel Sánchez-Jiménez

Maestría Profesional en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia, Universidad Internacional San Isidro Labrador. Licenciatura en Orientación, Universidad Nacional de Costa Rica. Profesional en Orientación y Jefa del Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional (COVO), Oficina de Orientación, Universidad de Costa Rica. Docente, División de Educación para el Trabajo, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional de Costa Rica.

Erick Montoya-Trejos

Maestría Profesional en Gerencia de la Información, Universidad de Costa Rica. Licenciatura en Orientación, Universidad de Costa Rica. Profesional en Orientación en el Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional (COVO), Oficina de Orientación, Universidad de Costa Rica.

Acción orientadora para el desarrollo del bienestar integral desde el modelo del Sistema de Colegios Humanísticos Costarricenses



María Marta Castro-Arce
Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo
Heredia, Costa Rica
maria.castro.arce@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0006-2211-8853>

Gabriela Chacón-Fonseca
Colegio Humanístico Costarricense, Campus Sarapiquí
Sarapiquí, Costa Rica
gabriela.chacon.fonseca@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-1740-8235>

Ángeles Sánchez-López
Colegio Humanístico Costarricense, Campus Coto
Neily, Costa Rica
angeles.sanchez.lopez@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0001-6985-7529>

Antecedentes

Sistema de Colegios Humanísticos Costarricenses

El Sistema de Colegios Humanísticos Costarricenses (SCHC), de acuerdo con el Ministerio de Educación Pública (1997), está constituido por el decreto ejecutivo n.º 26436-MEP, correspondiente a las Normas Básicas Regulatoras del Proceso Educativo en los Colegios

Humanísticos Costarricenses (CHC). El SCHC está conformado por cuatro centros educativos, distribuidos en todo el territorio nacional: CHC- Campus Omar Dengo (1997), CHC- Campus Coto (2004), CHC- Campus Nicoya y CHC- Campus Sarapiquí (2017).

Esta modalidad de educación diversificada está dirigida a la población estudiantil que muestra gran interés por las letras, la filosofía, la historia, el arte, la reflexión, la cultura y las ciencias exactas. Asimismo, les permite a las personas estudiantes fortalecer y desarrollar habilidades y competencias a través del pensamiento crítico y reflexivo (Vargas y Vásquez, 2015).

Los valores por los que se rige el SCHC son la empatía, la honestidad, el respeto, la tolerancia, la cooperación, la disciplina, la responsabilidad, la perseverancia, el liderazgo y la solidaridad.

El SCHC es un centro educativo preuniversitario que imparte los niveles de décimo y undécimo año. La población estudiantil que puede aplicar al proceso de admisión es la que se encuentra cursando noveno año, y cumple con los requisitos del proceso de admisión, el cual está conformado por una serie de etapas, como proceso de divulgación, puertas abiertas, recepción de documentos, examen de admisión, ambientación, entrevista, pre-inducción a familias y publicación de listas de personas admitidas.

Una de las ventajas que ofrece el SCHC a la población estudiantil surge del addendum al Convenio para el reconocimiento de los Estudios Generales celebrado entre la Universidad Nacional (UNA) y el CHC (Universidad Nacional y Colegio Humanístico Costarricense, 2015), el cual establece que el Centro de Estudios Generales reconocerá los doce créditos correspondientes a los Estudios Generales de la UNA a las personas egresadas de cualquier CHC, una vez que obtengan el grado mínimo de diplomado o bachillerato de su plan de estudios.

Por otra parte, cada CHC cuenta únicamente con una persona profesional en Orientación, no obstante, por iniciativa de las profesionales en Orientación de cada una de las sedes, a inicios del 2020 se crea el Departamento de Orientación del SCHC, con el propósito de atender las necesidades que evidenció la pandemia en la población estudiantil. Desde entonces y hasta la actualidad, se desarrollan actividades conjuntas, tales como: la celebración de la Semana Nacional de Orientación, Convivio Intersedes, participación en ferias vocacionales, charlas de interés institucional, planificación y coordinación disciplinar, investigación y divulgación de información sobre el bienestar integral (salud mental, prevención del suicidio, fechas conmemorativas, entre otras).

Planteamiento del problema

Al considerar lo anterior, se desea conocer ¿De qué manera la acción orientadora favorece el desarrollo del bienestar integral en el estudiantado del SCHC?

Objetivos

Objetivo General

Determinar la labor orientadora en el desarrollo del bienestar integral de la población estudiantil del SCHC.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar las funciones de la persona profesional en Orientación en el SCHC.
2. Identificar la influencia de la acción orientadora en el bienestar integral del estudiantado del SCHC.
3. Reconocer la importancia de la acción orientadora dentro del SCHC.

A continuación se presenta una estructura general de la investigación, basada en un apoyo teórico que describe el rol de la persona profesional en Orientación, la etapa evolutiva de la población participante, así como la descripción del enfoque de bienestar integral. Además, se visualizan los respaldos metodológicos utilizados para la recolección y análisis de la información, lo que finalmente permitirá exponer los hallazgos y recomendaciones más relevantes.

Referente teórico

El Departamento de Orientación en el SCHC

A partir de la modalidad preuniversitaria que caracteriza al SCHC, y de acuerdo con el marco educativo nacional, el rol de la persona profesional en Orientación es de gran relevancia para el desarrollo de distintas capacidades académicas y el desarrollo personal del estudiantado. Para esto, es necesario contextualizar la visión que tiene la Orientación en el ámbito educativo costarricense. Ésta, según el Ministerio de Educación Pública (2017), debe formar parte de un centro de educación porque funge como potenciadora del:

Desarrollo integral de la población estudiantil, para que aprenda a conocer, ser, hacer, y convivir en el medio escolar, familiar y social con un sentido de autorregulación, autorrealización, interdependencia y compromiso personal-social, así como también, para la transformación y potenciación de los contextos educativos, comunitarios y organizacionales. (p. 16)

Por lo tanto, desde el Departamento de Orientación del SCHC, se aborda la potenciación y el desarrollo integral a través de distintas estrategias contextualizadas y congruentes, de acuerdo con las necesidades e intereses prioritarios y emergentes en la población estudiantil.

Rol de la persona profesional en Orientación en el SCHC

En el contexto del Ministerio de Educación Pública, el quehacer de la persona profesional en Orientación se restableció a partir del 2012, con la promulgación del decreto ejecutivo n.º 37135-MEP, donde el Departamento de Orientación Educativa y Vocacional hizo referencia a los deberes y responsabilidades que las personas profesionales en Orientación deben asumir. Por tanto, sus funciones son: coordinar acciones, proponer lineamientos, brindar asesoría y seguimiento, coordinar y liderar, promover diversas iniciativas, participar en el diseño de los planes y programas, elaborar recursos de apoyo, formular propuestas y emitir criterios técnicos (MEP, 2014, pp.14-15).

Por otro lado, de acuerdo con Pereira (2012, como se citó en Ureña y Robles, 2015), para poder cumplir con el desarrollo integral en el estudiantado, los objetivos generales de la Orientación en el MEP dentro del Sistema Educativo son: fortalecer los factores relacionados con el éxito escolar de la población estudiantil, promover la construcción del proyecto de vida de los niños y las niñas, jóvenes y adultos, que les permita insertarse en el mundo laboral y ocupacional del país, promover el fortalecimiento de las habilidades para la vida, con la finalidad de que la población estudiantil enfrente las situaciones de la vida diaria en forma exitosa.

Según la autora, mencionada anteriormente, los objetivos del área de Orientación dentro del Sistema Educativo van dirigidos a trabajar el éxito académico con la población, asimismo, el proyecto de vida, habilidades para la vida, factores protectores, orientación vocacional y demás áreas que le permitan a la persona estudiante desenvolverse de manera integral, y crecer no solo como estudiante, sino también como persona para lograr el mayor éxito y bienestar en su vida, al tomar en cuenta la individualidad de la persona estudiante, y también su contexto, familias, compañeros y compañeras, docentes, comunidad y quienes les rodean.

El rol de la persona profesional en Orientación del SCHC consiste en acompañar a la población estudiantil, familias, así como al personal docente y administrativo de manera individual y colectiva; asesorar a toda la comunidad educativa y aspirante en el proceso de admisión al SCHC; priorizar la atención y seguimiento individualizado del estudiantado durante su permanencia en el centro educativo; promover por medio de procesos de orientación vocacional el acceso a la educación y oportunidades de estudio a la educación superior.

Un elemento diferenciador del Departamento de Orientación se basa en promover espacios de integración intra e interinstitucionales, con el propósito de generar un sentido de identidad y pertenencia en la población estudiantil que trasciende su estadía en el SCHC, fundamentado en el respeto a los derechos humanos, el trabajo en equipo, pensamiento crítico y reflexivo, así como los valores humanistas.

Por la naturaleza de la disciplina de la Orientación se trabaja desde el enfoque educativo de bienestar integral, el cual utiliza estrategias, a nivel individual y colectivo, que son empleadas

en las siguientes áreas: emocional (ansiedad, estrés, inseguridad, autoestima, emociones, otros), social (relación con familiares, amistades, de pareja), vocacional (universidades, carreras, mundo laboral), física (salud física, enfermedades, padecimientos), ética (valores personales y humanistas, sentido de vida, crisis existenciales) y académica (rendimiento académico, proceso adaptación, estrés académico, trabajo en equipo).

Adolescentes

En la etapa del ciclo vital las personas están caracterizadas por ciertas normas sociales, biológicas y psicológicas, que son esperadas. Del periodo de la adolescencia se pueden analizar tres subetapas, a saber: adolescencia temprana, media y tardía; las últimas dos comprenden el momento en el que se encuentra la población estudiantil del SCHC, ya que es admitida con edades entre los 15 y 16 años, y egresan con 17 o 18 años.

Durante estas subetapas las personas pueden experimentar cambios significativos a nivel psicológico, pues se encuentran en un momento clave de la construcción de su identidad, establecimiento de relaciones de amistad y amor con sus pares, búsqueda de perfiles vocacionales y ocupacionales, así como el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo que les brinde un sentido de seguridad acerca de su futuro personal, familiar y académico (UNICEF, 2021).

Con base en estos aportes y en el contexto de esta oferta educativa, se puede afirmar que el concepto de adolescente del SCHC se caracteriza por potenciar habilidades intra e interpersonales que le permitan a cada adolescente desarrollar procesos de pensamiento, iniciativas, toma de decisiones y consideraciones basadas en el respeto de los derechos humanos, pensamiento crítico y reflexivo, solidario, sensible con el medio ambiente y las personas que integran la sociedad.

Enfoque bienestar integral

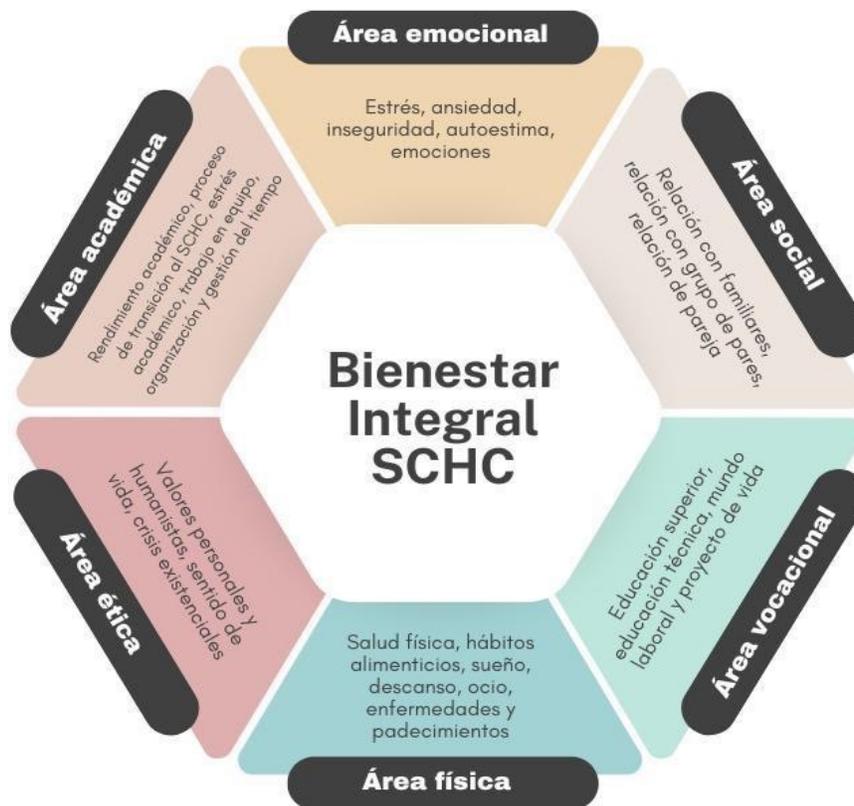
La Orientación en su proceso de ayuda para promover el desarrollo integral en las personas, en este caso, en la población estudiantil, busca comprender la totalidad del estudiantado con el objetivo de trabajar preventivamente en procesos que influyan en su bienestar personal y social. De acuerdo con el MEP (2017), se pretende potenciar la autonomía y la responsabilidad a través del desarrollo de las áreas emocional, social, físico, vocacional y ético espiritual.

Cabe mencionar que la prevención, además de ser un enfoque en la disciplina de Orientación, es también un principio que propone reducir las posibles situaciones y problemas latentes que puedan interponerse en el desarrollo integral de la población orientada (Brenes y otros, 2019, como se citó en Miller); por otra parte, "pretende promover que las personas aprendan a vivir con sentido y significado su existencia, así como también aprendan a vivir

como seres sociales que se relacionan adecuadamente con otras personas y su contexto” (Ministerio de Educación Pública, 2014. p. 13).

En congruencia con lo anterior, desde el Departamento de Orientación del SCHC se abordan las siguientes temáticas según cada área del enfoque de bienestar integral.

Figura 1
Temáticas bienestar integral SCHC



Nota: Elaboración propia, 2024.

Metodología

El estudio se llevó a cabo desde el paradigma naturalista que, según Barrantes (2014), tiene como propósito “comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, las percepciones, las interacciones y las acciones” (p.83). Se utilizó un diseño de triangulación concurrente, debido a que el enfoque de investigación es mixto, por lo que la integración de datos cualitativos y cuantitativos favorecen una mejor comprensión del tema en cuestión (Hernández y Mendoza, 2018).

La muestra es definida por Hernández y otros (2014) como “el grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (p. 384). El tipo de muestreo utilizado para esta investigación es no probabilístico, ya que se eligen los sujetos participantes de acuerdo con las características de la investigación.

Para la selección de los sujetos participantes se considera relevante las siguientes características: representación de direcciones ejecutivas del SCHC y estudiantes de undécimo año, dado que han recibido el servicio de Orientación por año y medio.

Para realizar esta investigación se cuenta con la participación de tres personas a cargo de las direcciones ejecutivas del SCHC, así como estudiantes de undécimo año; específicamente, 34 del CHC-COD, 27 del CHC-Coto y 24 del CHC-Sarapiquí, para un total de 85 participantes.

Resulta necesario conocer las experiencias y percepciones de los sujetos participantes de la acción orientadora en el SCHC, para esto se utiliza el cuestionario como técnica de investigación que, de acuerdo con Barrantes (2014), “es útil en el proceso de acercamiento a la realidad” (p. 301). La ejecución de esta técnica se desarrolla por medio de dos formularios realizados en la plataforma Google Forms; uno de ellos es para la población estudiantil, el cual está conformado por un total de seis preguntas, de las cuales cuatro corresponden a preguntas cerradas y dos a preguntas abiertas. El otro está dirigido a las direcciones ejecutivas del SCHC, y contiene una pregunta cerrada y tres preguntas abiertas. A cada sujeto participante se le compartió el enlace para responder el instrumento.

Para lograr comprender los significados y la realidad de las personas participantes, se desarrolla un proceso de tres fases que permita analizar la información recolectada, la primera hace referencia a la reducción de datos (edición, categorización, codificación, clasificación y presentación de datos), la segunda fase se denomina análisis descriptivo y, por último, la fase de interpretación (Navarrete, 2011).

En la reducción de datos se considera que se obtiene información creíble y transferible de la técnica e instrumento utilizado y las consideraciones éticas planteadas en esta investigación, el análisis descriptivo se desarrolla a partir de la revisión de las frases etnográficas brindadas por cada participante y, por último, para la interpretación se consideran todos los datos recopilados a través de los instrumentos aplicados.

Se considera importante describir los principios éticos en los que se rigió esta investigación. De acuerdo con Galán (2010), los criterios éticos en los que se debe fundamentar una investigación suponen “la búsqueda de la verdad y la honestidad para que la presentación de los resultados de la investigación corresponda a los que se obtuvieron en el proceso, sin distorsionar los fenómenos hallados” (p. 2).

Asimismo, con el propósito de respaldar la transferibilidad, credibilidad y aspectos éticos de la investigación, se consideran los valores del respeto, honestidad y responsabilidad. El primero supone que durante el desarrollo del estudio se abordan los datos suministrados desde la objetividad e imparcialidad, promoviendo la veracidad. La honestidad académica se visibiliza durante todo el documento cuando se atribuye el crédito a otras personas investigadoras a través de la citación y referenciación. Por último, la responsabilidad, comprendida como el compromiso que se asume durante esta investigación, para abordar los datos suministrados por los sujetos participantes.

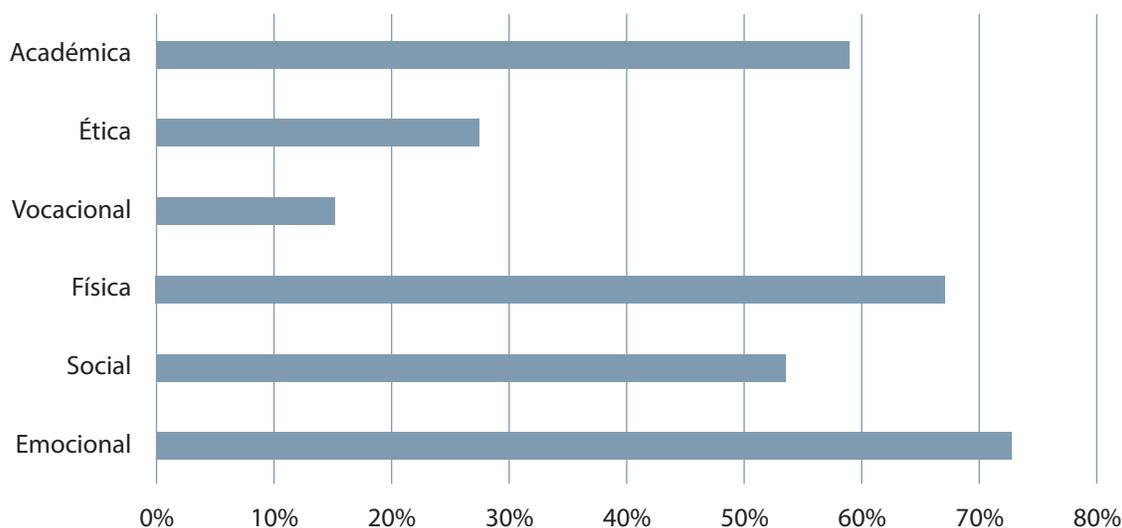
Resultados y discusión

Los resultados obtenidos, en este estudio, corresponden al 90,1% de la población total de undécimo, del cual el 77,38% refiere haber recibido acompañamiento individual del servicio de Orientación. Con respecto a la percepción de las personas participantes, sobre la atención recibida por parte de la profesional en Orientación, predomina con un 17,80%, *muy bueno*, y con el 68,49%, *excelente*; lo que refleja un alto índice en la demanda del servicio de orientación individual, así como lo oportuna y pertinente intervención.

Partiendo desde el Círculo de Bienestar Integral abordado en el SCHC, los datos recolectados en la investigación evidencian la frecuencia en que dichas áreas son atendidas durante las sesiones individuales, resaltando con mayor necesidad el área emocional con el 72,60%, la vocacional con el 67,12% y la académica con el 58,90%.

Figura 2

Frecuencia de atención del Círculo de Bienestar Integral



Nota: Elaboración propia, 2024.

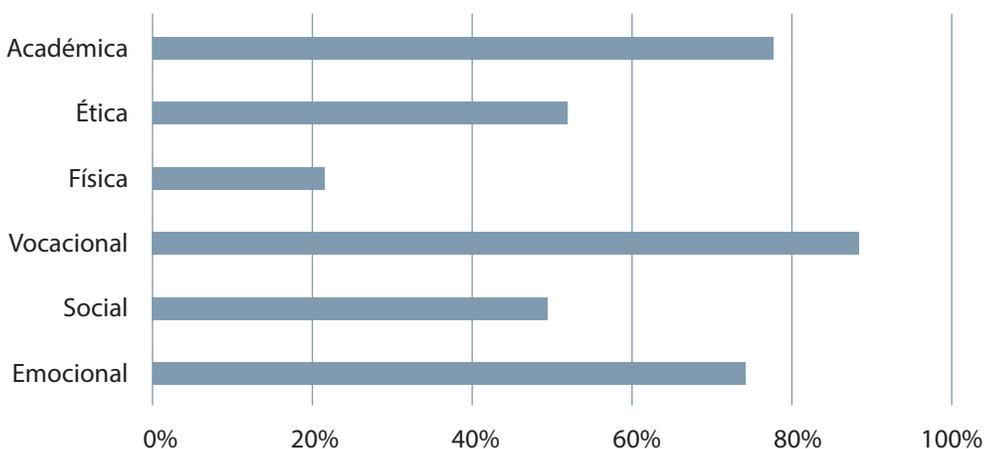
En concordancia con las atenciones recibidas, se le consultó a la población acerca de cómo influye en su bienestar el conversar con la profesional en Orientación, obteniendo resultados positivos de los cuales se destaca la siguiente frase etnográfica: "Hablar con la orientadora fue un gran alivio. Ella realmente me escuchó y me ayudó a entender lo que estaba sintiendo. Me hizo sentir validada y apoyada, lo cual fue crucial para mi bienestar emocional. Además, me dio consejos prácticos para manejar la ansiedad en situaciones similares en el futuro. Saber que tenía a alguien en quien confiar y que estaba dispuesta a ayudarme hizo una gran diferencia. Me sentí menos sola y más capacitada para enfrentar mis emociones y situaciones difíciles".

Asimismo, las direcciones ejecutivas consideran que el servicio de orientación del SCHC le brinda múltiples beneficios a la población estudiantil, entre ellos: orientación Vocacional, apoyo integral, escucha, diálogo, guía, acompañamiento, estudios socioeconómicos, sensibilización en temas de interés para jóvenes estudiantes, coordinación de actividades a nivel circuitual, y entre el Sistema de Colegios Humanísticos Costarricense, entre otros.

Con respecto al abordaje de orientación grupal, las personas participantes hacen referencia a la frecuencia en que las áreas del Círculo de Bienestar Integral son abordadas en las sesiones colectivas, sobresaliendo el área vocacional con el 88,23%, luego, el área académica con el 77,64% y el área emocional con un 74,11%.

Figura 3

Frecuencia de atención- Áreas del Círculo de Bienestar Integral en orientación grupal



Nota: Elaboración propia, 2024.

En congruencia con lo anterior, las personas participantes refieren que las sesiones de orientación grupal influyen en su bienestar integral. A continuación, se comparte la siguiente frase etnográfica: "Realmente considero que de forma muy positivo. Los test y actividades realizadas por la orientadora son de suma ayuda para ampliar mis horizontes sobre salud mental y mis opciones académicas".

Para este estudio y por las características propias de la comunidad estudiantil del SCHC, se indagó, tanto con el estudiantado como con las direcciones ejecutivas, sobre el rol de la persona profesional en Orientación en esta modalidad educativa. Por tanto, el 98,82% del estudiantado y el 100% de las direcciones ejecutivas señalan que el rol es indispensable.

A través de la siguiente frase etnográfica se respalda lo dicho anteriormente: “A pesar de la autonomía estudiantil de la cual gozan los estudiantes del CHC, el papel de un guía es fundamental, pues un asesoramiento adecuado permite una adecuada adquisición de recursos o herramientas con las cuales podamos desarrollarnos de manera independiente, además es un espacio seguro para estudiantes, donde muchas personas pueden expresarse, liberarse o recibir ayuda en momentos difíciles o de crisis”.

Además del abordaje con la población estudiantil, el Departamento de Orientación del SCHC, de acuerdo con las direcciones ejecutivas, se encarga de brindar: apoyo a través de diferentes comités, asesoría y seguimiento en temas de activación de protocolos, orientación y seguimiento al Servicio Comunal Estudiantil, alertas tempranas, atención a padres de familia, coordinación y organización de actividades importantes, como semana de orientación, entre otras actividades calendarizadas; así como la coordinación y acompañamiento a ferias de orientación vocacional, entre otras más actividades.

Por lo tanto, a partir de los resultados obtenidos se evidencia la percepción positiva de la comunidad estudiantil y las direcciones ejecutivas hacia el servicio que ofrece el Departamento de Orientación del SCHC, resaltando el abordaje preventivo basado en el Círculo de Bienestar Integral que, de acuerdo con el MEP (2017), visualiza todas las dimensiones que conforman al ser humano, lo cual refuerza la autonomía de la persona para buscar su bienestar personal con compromiso social.

Conclusiones y recomendaciones

Durante el desarrollo de la investigación y a partir de los resultados obtenidos, se evidencian las funciones que caracterizan al servicio de Orientación en esta modalidad educativa, las cuales, además de cumplir con los lineamientos otorgados por el MEP, permiten profundizar e incursionar en proyectos propios del SCHC, logrando establecer un acercamiento directo y continuo al estudiantado.

Asimismo, a partir de los resultados obtenidos se logra identificar que el área vocacional es prioridad para el estudiantado, al ser abordada tanto a nivel grupal como individual, por lo que los procesos vocacionales que se brindan a través de la acción orientadora dentro del SCHC influyen en el bienestar integral de la población estudiantil. Por lo anterior, se emplean

diferentes metodologías y estrategias para atender integralmente las necesidades e intereses de la población estudiantil.

De esta manera, se resalta el favorecimiento en la transición a la modalidad educativa preuniversitaria, el sentido de identidad y pertenencia, la salud mental, la gestión emocional, la construcción del proyecto de vida, la toma de decisiones, entre otras.

Por otra parte, se destaca a través de las opiniones y porcentajes obtenidos que la acción orientadora dentro del SCHC se considera importante e indispensable, para que la población estudiantil pueda desenvolverse y desarrollarse de forma plena, desde el proceso de admisión, el proceso de adaptación y transición de modalidad educativa y el sentido de identidad y pertenencia, al buscar trascender más allá de un cumplimiento académico y aspirando a un sentido de autorrealización.

A partir de la experiencia investigativa y el escenario laboral presentado, resulta indispensable brindar recomendaciones puntuales que fortalezcan la disciplina de Orientación, como consolidar la permanencia de la persona profesional en Orientación dentro del SCHC, así como el trabajo interinstitucional del Departamento de Orientación de las cuatro sedes. Además, impulsar el posicionamiento de la Orientación en escenarios no tradicionales, dado que permite descubrir nuevos modelos de ejercicio disciplinar basados en la contextualización, creatividad y eficacia, lo que permitirá conocer nuevos campos y metodologías para la innovación profesional.

Por otra parte, se debe señalar la necesidad de que en todas las instituciones educativas se ejecuten las lecciones de orientación grupal establecidas o, en consecuencia, coordinar los espacios requeridos para realizar procesos de valoración, diseño, ejecución, sistematización y evaluación, que permitan optimizar el abordaje de temáticas de interés al mismo tiempo que se desarrollan habilidades intrapersonales y sociales.

Finalmente, el objeto de estudio que guía la acción orientadora se fundamenta en estrategias de intervención preventivas basadas en la promoción del autoconocimiento, el conocimiento del medio y la toma de decisiones que favorecen el bienestar integral de la persona orientada.

Referencias

Barrantes Echeverría, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. (2da ed., Colección: Ágora, Serie Estudios). EUNED.

- Brenes Venegas, J., Herrera López, Y., Méndez Elizondo, F., Morales Trejos, C. y Rodríguez Oviedo, I. (2019). Intervención desde orientación para el reconocimiento de la diversidad: Consideraciones interculturales en el espacio escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-30. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000100379
- Galán, M. (2010). Ética de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (4). <https://rieoei.org/historico/jano/3755GalnnJano.pdf>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Ministerio de Educación Pública. (1997). Decreto n. ° 26436: Normas Básicas Regulatoras del Proceso Educativo en los Colegios Humanísticos Costarricenses. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=72761#ddown
- Ministerio de Educación Pública. (2014). Dejando Huellas y Promoviendo Proyectos de Vida. *Revista Conexiones una experiencia más allá del aula*, 6(2), 1-46. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/dejando-huellas-promoviendo-proyectos-vida.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Educar para una nueva ciudadanía. Programas de Estudio de Orientación Primero, Segundo y Tercer Ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/orientacion-nuevo.pdf>
- Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1 (1), 47-60.
- Pereira García, M.T. (2012). *Mediación docente de la orientación educativa y vocacional*. EUNED.
- Servicio Civil. (2022). Área de carrera docente. *Manual descriptivo de clases docentes*. http://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Clases%20Docentes/Orientador_1.pdf
- UNICEF (2021). *Adolescentes. Características. ¿Qué cambios y conductas son esperables en la adolescencia?* <https://www.unicef.org/uruguay/media/5416/file/Ficha%201%20-%20Caracter%20C3%ADsticas%20de%20la%20adolescencia.pdf>
- Universidad Nacional y Colegio Humanístico Costarricense (2015). *Addendum al Convenio para el reconocimiento de los Estudios Generales celebrado entre la Universidad Nacional y el Colegio Humanístico Costarricense*. (17 de abril de 2015).

Ureña Salazar, V. y Robles Murillo, J. (2015). La Orientación en el Ministerio de Educación Pública Costarricense. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-19. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a34v15n1.pdf>

Vargas Hernández, E. y Vásquez Lemitre, J. (2015). Reseña histórica de los colegios humanísticos costarricenses. *Revista Nuevo Humanismo*, 3(2), 11-45. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/download/8966/10303>

CURRÍCULUM

María Marta Castro-Arce

Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo, Universidad Nacional. Orientadora, Colegio Humanístico Costarricense- Campus Omar Dengo.

Gabriela Chacón-Fonseca

Licenciatura en Orientación, Universidad Nacional. Orientadora, Colegio Humanístico Costarricense- Campus Sarapiquí.

Ángeles Sánchez-López

Bachillerato en Orientación, Universidad Nacional. Orientadora, Colegio Humanístico Costarricense- Campus Coto.

El rol del profesional en Orientación en la implementación de las políticas públicas en Costa Rica



Mario Fung-Lung
Ministerio de Educación Pública
San José, Costa Rica
mario.fung.lung@mep.go.cr

 <https://orcid.org/0009-0001-0576-9391>

Introducción

Dada la complejidad del sistema educativo costarricense, se precisa una mejor recolección de la información. Al respecto, el exministro de educación Leonardo Garnier, quien estuvo ocho años al frente de esa cartera, indicaba en su informe final sobre la gestión de esa entidad que: “el tamaño y la complejidad del Ministerio de Educación Pública (MEP) se convirtieron en elementos críticos para orientar la reforma institucional, tanto en aspectos conceptuales, metodológicos como operativos” (MEP, 2014, pág. 422).

En el imaginario colectivo la ciudadanía manifiesta que las decisiones y formulaciones de las políticas son tomadas, desde un escritorio por personas alejadas de la realidad de las unidades operativas, en este caso los centros educativos. Lo cierto es que, el nivel central del Ministerio de Educación (MEP) es el responsable de la ejecución de la política educativa, y de materializar los planes de estudios aprobados por el Consejo Superior de Educación, ente responsable de la dirección de la educación por mandato constitucional. Asimismo, se encarga de la formulación de las estrategias educativas, los lineamientos del servicio, los programas preventivos y proyectos de alcance nacional que guían el funcionamiento del sistema educativo. De ahí la necesidad de sistematizar las diferentes acciones que se realizan en la institución o, *desde la disciplina de Orientación*, las atenciones individuales que le realiza la persona profesional al usuario del servicio.

Por tanto, las personas que trabajan en el sector público se sienten alejadas, o tienen la sensación de que las políticas públicas no tienen mayor responsabilidad en los resultados esperados, por lo que antes de detallar esos elementos del servicio en la atención individual, es necesario clarificar y responder a la siguiente pregunta:

¿Qué es una política pública?

Según la entidad responsable de la planificación y definición programática de los planes de desarrollo en Costa Rica, el Ministerio de Planificación Nacional y Políticas Económicas (Mideplan), se puede definir como:

Curso o línea de acción definido para orientar o alcanzar un fin, que se expresa en directrices, lineamientos, objetivos estratégicos y acciones sobre un tema y la atención o transformación de un problema de interés público. Explicitan la voluntad política traducida en decisiones y apoyo en recursos humanos, técnicos, tecnológicos y financieros y se sustenta en los mandatos, acuerdos o compromisos nacionales e internacionales. (Mideplan, 2023)

En esencia, las políticas públicas son conjuntos de acciones emprendidas por el Estado, con el objetivo de atender necesidades o resolver problemas que afectan a la sociedad. Estas acciones pueden manifestarse en diversas formas, desde el Servicio de Orientación, se traducen en los lineamientos del servicio mediante la sistematización de los motivos de consultas e intervención.

Las políticas públicas, vistas desde el vasto universo de la acción educativa que desarrolla el MEP, se erigen como faros que guían el camino hacia el bienestar social del estudiantado. Estas herramientas, cuidadosamente diseñadas e implementadas, representan el compromiso del Estado con la búsqueda de soluciones a problemas que aquejan a las personas estudiantes y familia.

En este punto, es menester señalar la siguiente pregunta: ¿quiénes participan en la formulación y sistematización de las políticas públicas en el nivel operativo? Para responderla, se debe subrayar que las políticas públicas no son obra exclusiva del gobierno, ni de las autoridades de turno.

A continuación se sintetizará la formulación de una política pública, de acuerdo con los lineamientos del Mideplan (2023), ente que, por mandato constitucional, es el rector en materia de políticas públicas, cuya gestación y desarrollo involucran a una amplia gama de actores y sectores, entre los que se encuentran:

- **Ciudadanía:** La voz y participación de la sociedad civil son fundamentales para identificar problemas, proponer soluciones y monitorear el impacto de las políticas, acá se subraya la labor de la persona que pertenece al Poder Ejecutivo.
- **Organizaciones de la sociedad civil:** Estas entidades desempeñan un papel crucial en la defensa de los derechos ciudadanos y la implementación de programas sociales.
- **Sector privado:** La colaboración con empresas y entidades del sector privado puede aportar recursos, conocimientos y experiencia para el diseño y ejecución de políticas públicas efectivas.
- **Academia:** Las universidades, sean éstas públicas o privadas, y centros de investigación que generan conocimiento y evidencian el sustento de la toma de decisiones informadas en materia de políticas públicas.

El impacto de las políticas públicas se extiende más allá de la mera resolución de problemas, tal como se ha visto en la implementación en los centros educativos. Esas decisiones administrativas deben ser materializadas en indicadores que representan el avance o no de las decisiones, así esas decisiones tienen el potencial de:

1. **Promover el desarrollo social y económico:** Al invertir en educación, salud e infraestructura, las políticas públicas pueden contribuir al crecimiento económico y mejorar la calidad de vida de la población.
2. **Fortalecer la democracia y la participación ciudadana:** Los procesos de diseño, implementación y evaluación de políticas públicas pueden generar espacios para la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones.
3. **Garantizar el respeto a los derechos humanos:** Las políticas públicas deben ser diseñadas e implementadas de manera que respeten y promuevan los derechos fundamentales de todas las personas.

El marco normativo que da sustento a lo anterior se encuentra en la Ley General de la Administración Pública (1978), esta ley es la base del sistema jurídico administrativo costarricense y establece los principios generales que rigen la actuación de las personas funcionarias públicas. En ella se definen las obligaciones de quienes laboran en el gobierno, como el deber de actuar con probidad, eficiencia y legalidad, así como la responsabilidad por sus actos.

Aquí es necesario aclarar quién es la persona funcionaria pública, dado que en el imaginario popular es solamente quien ostenta un cargo por elección popular, por ejemplo, las alcaldías, diputaciones y presidencia de la república.

Por consiguiente, el artículo 111 de la Ley General de Administración Pública (1978) conceptualiza y aclara el significado de ser una persona funcionaria pública, donde señala:

1. Es servidor público la persona que presta servicios a la Administración o a nombre y por cuenta de ésta, como parte de su organización, en virtud de un acto válido y eficaz de investidura, con entera independencia del carácter imperativo, representativo, remunerado, permanente o público de la actividad respectiva.
2. A este efecto considerarse equivalentes los términos “funcionario público”, “servidor público”, “empleado público”, “encargado de servicio público” y demás similares, y el régimen de sus relaciones será el mismo para todos, salvo que la naturaleza de la situación indique lo contrario.
3. No se consideran servidores públicos los empleados de empresas o servicios económicos del Estado encargados de gestiones sometidas al derecho común.

Dado lo expuesto anteriormente, el concepto de persona funcionaria pública es equivalente al de persona servidora o empleada pública, según lo que establece la normativa citada. Se debe entender por persona funcionaria pública, quien presta sus servicios a la Administración Pública, a nombre y por cuenta de ésta y formando parte de su organización, o le presta un servicio a esta administración, también como parte de su organización.

Desarrollo

En su sentido más estricto, las personas profesionales en Orientación que laboran en el sector estatal tienen un vínculo con la administración pública. En Costa Rica, esa relación está definida por la Constitución Política (1949), en su artículo 191: “Un estatuto de servicio civil regulará las relaciones entre el Estado y los servidores públicos, con el propósito de garantizar la eficiencia de la administración”. En esa norma constitucional se perfila el tipo de subordinación de las labores dentro de la función pública. Asimismo, en el artículo 192, se detalla que las labores desempeñadas por las personas servidoras públicas están regidas por un estatuto que define y establece unilateralmente los derechos y deberes del funcionario y, generalmente, garantiza su inamovilidad.

De acuerdo con la Carta Magna, con la creación de la Dirección General de Servicio Civil (DGSC) se emite el Estatuto del Servicio Civil, normativa legal que regula las relaciones de trabajo en el sector público. Esta normativa se operacionaliza a través de un manual descriptivo de puesto, en donde se describen las funciones o labores por desempeñar según la especialidad;

por tanto, están descritas las funciones para las personas profesionales en Orientación: Orientador 1, 2 y 3, Orientador asistente para los que laboran en la educación secundaria, y profesional en servicio civil 1 A o 1 B, para los que laboran en los centros educativos de primaria.

Según este manual, en la resolución del 2022, una de las tareas de la persona profesional en Orientación es planificar y desarrollar las actividades de orientación colectiva de los grupos a su cargo, de acuerdo con los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación Pública, adecuándolos a las necesidades reales de su comunidad educativa con el fin de fortalecer el proyecto de vida y el desarrollo vocacional de los alumnos.

En esta misma línea, dentro de la normativa de la Dirección General de Servicio Civil, hay apartados sobre el tipo de supervisión que recibe en las funciones asignadas, junto al nivel de independencia en su práctica laboral según las disposiciones ministeriales, el cual se detalla a continuación:

Supervisión recibida (Resolución DG-044-2002)

En su trabajo sigue las instrucciones generales y normas establecidas por el jefe del Departamento de Orientación del Centro Educativo, así como por los lineamientos del Ministerio de Educación en cuanto a métodos y sistemas de trabajo. Su labor es supervisada y evaluada por medio del análisis de los reportes que presente, la calidad del trabajo realizado y los resultados obtenidos.

Trabaja con cierta independencia, al seguir instrucciones de carácter general según los métodos y procedimientos establecidos en manuales, circulares y legislación vigente, que rigen su campo de acción.

Los resultados esperables son: análisis y control de sistemas, instrumentos, métodos, procedimientos, trámites y registros propios de su campo de actividad, y propuesta de ajustes o cambios para mejorar el servicio y los productos que se generan.

Es importante destacar que éstas son solo algunas de las normas que señalan las responsabilidades de la persona funcionaria pública en Costa Rica. Existen otras leyes y reglamentos, lineamientos que regulan el comportamiento ético y la responsabilidad de las personas funcionarias públicas en diferentes ámbitos específicos, como parte de su accionar dentro de las políticas públicas, en su calidad de persona servidora de la administración.

En este punto se subraya que:

La Orientación en el sistema educativo costarricense tiene como objeto de estudio la potenciación del desarrollo integral de la población estudiantil, mediante procesos que contribuyen al autoconocimiento, conocimiento del medio, toma de decisiones con compromiso personal-social, para la planificación de la vida (sentido, estilo y proyectos), con el propósito de vincular el desarrollo personal (unicidad del ser) y de colectivos sociales (particulares), con el desarrollo social y económico del país y la sociedad planetaria, para la autorrealización de la persona y el bienestar común. (MEP, 2017, pág. 16)

La política pública de la mano con el Sistema Informatizado de Intervenciones en Orientación (SIIO)

De acuerdo con ese postulado, el servicio en los centros educativos se fundamenta esencialmente en la intervención continua, mediante los principios de prevención, desarrollo e intervención social desde el marco del proceso educativo. Esto demanda asesorar al personal del centro educativo respecto a la educación integral como parte de su rol formador, así como a padres, madres o personas encargadas en su labor protectora y formadora.

En la vinculación de las políticas públicas con el quehacer diario del profesorado, dentro del centro educativo, se concretizan y se hacen posible las aspiraciones formuladas en el Plan Nacional de Desarrollo e Inversión Pública (PNDIP). Garbanzo y Orozco (2007) consideran que “la administración de la educación debe actuar articulada con las políticas públicas y hacer de la educación el eje dinamizador del desarrollo social al que se aspira” (pág. 109). La persona profesional en Orientación labora desde el ámbito de la administración pública, por lo que se debe buscar el bienestar de la colectividad de toda y cada una de las personas actoras educativas en todas las esferas de la prestación del servicio público.

Sobre la relación entre el sistema de reportes y los indicadores nacionales que miden desde la política pública, esta relación viene desde la conceptualización de los lineamientos de trabajo, donde las personas profesionales en Orientación sistematizan las atenciones realizadas. Esas atenciones se desprenden de la orientación individual a las personas usuarias, que se da por referencia interna mediante el docente de materia, docente guía o de grado, auxiliar administrativo u oficinista, reporte de pares o referencia externa como solicitud de algún miembro de la familia, identificación de la persona profesional en Orientación o solicitud de la persona estudiante.

De esa atención individual, se desprende la categorización entre un motivo de consulta, en que se elabora una boleta o minuta de la entrevista. En esa consulta inicial la persona orientadora debe valorar la necesidad de incluir un plan de intervención o no. En caso afirmativo, se categoriza como un motivo de intervención, y se realiza la apertura del expediente de intervención individual.

Desde 2017 se empezó con la transición de recopilar con papel y lápiz los motivos de consultas e intervención hacia la digitalización, mediante un formulario en línea donde las personas profesionales en Orientación ingresaban los datos de las atenciones brindadas. Lo anterior obedece a la necesidad de tener los datos de la manera más actualizada posible, dado que las personas profesionales daban esa información cada tres meses a la asesoría regional y luego llegaba al consolidado a nivel nacional; por tanto, ese trabajo manual generaba un alto volumen de trabajo, adicional al cumplimiento de las demás funciones.

Ante estos dilemas, el MEP asumió nuevos desafíos en un mundo global que se construye con base en sociedades de la información, del conocimiento y de la innovación.

Por ello, se planteó resolver la demanda de información mediante la creación de un sistema de reportes, diseñado para recopilar y generar datos en tiempo real, de lo que se atiende desde el Servicio de Orientación en los centros educativos. Actualmente, el sistema informático está disponible desde la plataforma institucional en el enlace: www.reportesc.mep.go.cr, desde allí, la persona profesional en Orientación, que labora en el sistema educativo costarricense, realiza los registros del caso y puede generar la data que se requiere para la toma de decisiones a nivel local; a la vez, las autoridades regionales también pueden visualizar los registros de los motivos de consultas e intervención en su dirección regional, para que las autoridades nacionales puedan tener una fotografía de lo que acontece a nivel nacional.

En el 2023 el sistema educativo público contó con 1853 profesionales que laboran en el MEP, para atender a casi un millón de estudiantes según el Departamento de Estadística del MEP (2023). Ese año había 562 694 estudiantes en primaria (I y II ciclo, preescolar y aula edad) y 403 506 en secundaria (de 7° a 12°, Plan Nacional). Como se aprecia es una gran cantidad de personas estudiantes en relación con la cantidad de profesionales en Orientación que está nombrado, para poder brindarles una atención acorde con sus necesidades educativas, vocaciones y personal social. De esos 1853 orientadores, 409 laboran en las escuelas primaria y 1404 en secundaria con sus diferentes modalidades, salvo por situaciones muy específicas en cada liceo se puede contar con la presencia de al menos una persona profesional en Orientación, dependiendo de la cantidad de población estudiantil matriculada en ese centro educativo.

Tabla 1

Cantidad de orientadores y cantidad de datos ingresados por año

Año	Cantidad de profesionales	Datos ingresados	Consultas	Intervenciones
2022	1826	141283	106108	35215
2023	1853	123136	92552	31584
2024*	1847	79950	53783	16243

Nota. Elaboración propia, con base en los datos del sistema reportesc.mep.go.cr y Dirección de Talento Humano del MEP, con corte al 26 de agosto del 2024.

En esta ponencia se utiliza el año 2023 de la tabla 1, para explicar la participación del personal de Orientación en los indicadores del Plan Nacional de Desarrollo e Inversión Pública (PNDIP) y en el sistema de reportesc.mep.go.cr, más conocidos como SIO, donde se registran las consultas e intervenciones. Por tanto, ese año se generó un total de 123 136 registros ingresados, de esa totalidad, 31 584 corresponden a las intervenciones que tienen alguna relación con los indicadores nacionales del PNDIP, es decir, como los indicadores de violencia, acoso escolar, salud emocional, entre otras. Un buen porcentaje de esos datos, 24 207, fueron ingresados por profesionales que laboran para alguna escuela primaria, mientras que 98 929 datos ingresados corresponden a secundaria, en que dada la cantidad de profesionales en los liceos es proporcional a lo esperado en los indicadores nacionales.

Esa situación requiere lo que demanda el artículo 4 de la Ley General de la Administración Pública (1978):

La actividad de los entes públicos deberá estar sujeta en su conjunto a los principios fundamentales del servicio público, para asegurar su continuidad, su eficiencia, su adaptación a todo cambio en el régimen legal o en la necesidad social que satisfacen y la igualdad en el trato de los destinatarios, usuarios o beneficiarios.

Esos principios deben llevar la gestión de la persona profesional a la eficacia y eficiencia del servicio que brinda la gestión de los asuntos públicos y la rendición de cuentas. Lo anterior responde a los desafíos actuales que ocupan todos los niveles del gobierno, es un hecho que, en todo el mundo, las administraciones públicas se enfrentan a diferentes retos. Y es que esos desafíos se incrementan de acuerdo con la esfera de la administración pública, sea a nivel central, regional o institucional, donde se deben resolver problemas más complejos con cada vez menos recursos y con capacidad operativa limitada, acrecentados por las demandas de atención de las personas que conforman la comunidad educativa.

Conclusiones

En un contexto de sobrecarga laboral, la tecnología puede ser una herramienta invaluable para optimizar el tiempo y mejorar la eficiencia de las personas profesionales. Al utilizar recursos tecnológicos para recopilar los motivos de consultas e intervención, se pueden obtener varios beneficios, entre ellos:

1. **Ahorro de tiempo:** La recopilación manual de datos puede ser un proceso lento y tedioso, especialmente, cuando se enfrenta a una gran cantidad de consultas. La automatización de este proceso mediante herramientas tecnológicas permite ahorrar tiempo y liberar a las personas profesionales, para que se concentren en tareas más importantes.
2. **Mejor análisis de datos:** La recopilación de datos estructurados mediante el sistema facilita el análisis de la información. Esto permite identificar patrones, tendencias y áreas de mejora en la atención a las temáticas que se trabajan en los centros educativos.
3. **Mayor satisfacción y respaldo a la labor realizada:** Al agilizar el proceso de recopilación de datos, se puede mejorar la experiencia del usuario, generando los reportes del caso para apoyar la rendición de cuentas.
4. **Mejor toma de decisiones:** La información recopilada mediante el sistema SIIO puede ser utilizada para tomar decisiones informadas sobre las situaciones que acontece en el centro educativo, así como la tendencia en un circuito o región educativa, para apoyar la asignación de recursos, la capacitación del personal y la mejora de los procesos internos.

Como ejemplo de la relevancia de los indicadores que se atienden desde el Servicio de Orientación en los centros educativos, durante la presentación de La Política de la Niñez y Adolescencia 2024-2036, se señaló el total de denuncias por situaciones violatorias de derechos de las personas menores de edad, misma que se encuentra en el decreto ejecutivo n.º 44445-MP del 18 de abril de 2024, en donde se declara la oficialización de la Política Nacional de la Niñez y la Adolescencia 2024-2036. Lo anterior es una muestra de la necesidad de invertir más y mejor en herramientas tecnológicas que apoyen en el seguimiento y sistematización de la implementación de las acciones encaminadas a solucionar los problemas de la sociedad, como parte de las políticas públicas.

Aunado a lo anterior, es innegable que las inversiones presupuestarias para la implementación de políticas públicas suelen ser escasas, lo que requiere una priorización cuidadosa y una gestión eficiente de la persona profesional en Orientación, para poder tener acceso al equipo tecnológico y la conectividad para la sistematización de los indicadores.

Otro de los desafíos es la gestión de tiempo por parte de la persona profesional, de tal manera que se perciba desde la autovaloración de la autoeficacia profesional en el desempeño de sus funciones, donde la planificación y negociación de las prioridades técnicas y disciplinar, son elementos que debe ocupar la agenda con la administración de la institución, lo que resulta crucial disponer del tiempo necesario para el cumplir con el plan de trabajo.

En complemento a esos desafíos, se debe revisar con el personal del centro educativo el ambiente propicio para lograr el clima institucional deseable, y que ese clima sea el caldo de cultivo para que la persona profesional ejerza el liderazgo con una comunicación asertiva dentro de la organización, que le permita ser protagonista en la participación de las políticas públicas.

Como conclusión de lo expuesto sobre la incidencia en las políticas públicas, la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje con los planes de desarrollo del país, implica una relación impostergable y coherente con las políticas educativas, donde se subraya la participación de profesionales en Orientación en la implementación de políticas públicas; especialmente, cuando se combina el uso de la tecnología en la sistematización y seguimiento de su labor, ya que puede tener varios beneficios e impactos en el quehacer educativo. La información que se aporta, desde los centros educativos como unidades funcionales del Ministerio de Educación, representa una poderosa herramienta para el progreso social y la construcción de un futuro más promisorio, por lo que se debe fortalecer la capacidad institucional, para promover la participación ciudadana y generar evidencia del impacto de las políticas públicas en las comunidades.

Referencias

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1949). *Constitución Política*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1978). *Ley General de la Administración*. http://www.pgrweb.go.cr/SCIJ/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=13231

Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia (2024). *Política Nacional de la Niñez y la Adolescencia 2024-2036*. <https://cnaa.go.cr/politica-nacional-para-la-ninez-y-la-adolescencia/>

- Garbanzo, G., y Orozco V. (2007). Desafíos del sistema educativo costarricense: un nuevo paradigma de la administración de la educación. *Revista Educación*, 31(2), 95-110. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1246>
- Dirección General de Servicio Civil (2022). *Manual descriptivo del puesto Orientador Asistente*. https://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Clases%20Docentes/Orientador_Asiistente.pdf
- Dirección General de Servicio Civil (2022). *Manual descriptivo de puesto*. https://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Especialidades%20Docentes/Orientacion.pdf
- Ministerio de Educación Pública (2014). *Memoria institucional 2006- 2014. La Educación Subversiva: Atreverse a construir el país que queremos*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/memoria-2006-2014.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (2017). *Programas de Estudio de Orientación Primero, Segundo y Tercer Ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/orientacion-nuevo.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (2023). *Departamento de Análisis Estadísticos*. <https://www.mep.go.cr/acerca-del-mep/analisis-estadistico/estadisticas-educativas#!>

CURRÍCULUM

Mario Fung-Lung

Magister en Gestión Jurídica de la Educación, Universidad de Costa Rica, docente de posgrado de la Universidad Católica de Costa Rica, Asesor Nacional de Orientación del Ministerio de Educación Pública.

Orientación vocacional: un recorrido por su evolución paradigmática



Oswaldo Murillo-Aguilar
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
osvaldo.murillo@ucr.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-5425-9419>

Mauricio J. Navarro-Bulgarelli
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
mauricio.navarro@ucr.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-0762-3687>

Introducción

En el marco del 60 aniversario de la carrera de Orientación en la Universidad de Costa Rica y en el contexto del III Congreso de Profesionales en Orientación, se hace necesario reflexionar sobre ella como disciplina científica y su progreso como tal. Una manera de hacerlo es analizar su progreso a partir de los paradigmas que han influido en su desarrollo, especialmente en aspectos epistemológicos y metodológicos.

Esta ponencia responde a la línea temática del congreso, llamada enfoque teórico-metodológico, correspondiente al eje temático *desarrollo de carrera*. Con ella se presenta un avance de la primera fase de una investigación adscrita al Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica, denominada: Análisis de las bases teórico-conceptuales y metodológicas que fundamentan el quehacer de la orientación vocacional en la educación secundaria de la GAM para la construcción de teorías vocacionales, contextualizadas en Costa

Rica. Como parte de esta primera fase, se determinó realizar una revisión crítica de literatura (RCL) sobre la clasificación de los enfoques vocacionales, a partir de diversas posturas de personas autoras de referencia.

Esta indagación inicia con estudios a nivel nacional, como el trabajo desarrollado por Ureña (2015), quien realiza una descripción de las referencias bibliográficas utilizadas en los trabajos finales de graduación de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica, en las temáticas relacionadas con la orientación vocacional, en el periodo comprendido entre 1972 y 2011.

Mientras que a nivel internacional destacan los aportes realizados por MacMahon (2014), autora australiana que ha realizado el esfuerzo de construir una clasificación de los principales enfoques vocacionales.

Ahora bien, al considerar el desarrollo de la carrera de Orientación en Costa Rica y su consolidación como disciplina y profesión, existen pocos referentes nacionales que realicen una clasificación de los enfoques vocacionales contextualizados a la realidad del país. Por ello, se plantea como problema de investigación: ¿cómo se pueden clasificar los enfoques teórico-metodológicos vocacionales que se utilizan en la práctica profesional de la Orientación en Costa Rica?

En este sentido se plantea el objetivo de la investigación, el cual consiste en construir una clasificación paradigmática, contextualizada a la realidad nacional, y basada en el desarrollo socio- histórico que han tenido los enfoques teóricos de la orientación vocacional a través de su historia, partiendo de las personas autoras de referencia en la disciplina. La intención de esta ponencia, al plantearse este objetivo, es contribuir en el establecimiento de bases para alcances futuros respecto al desarrollo de la Orientación en nuestro país.

La ponencia inicia presentando una reflexión teórica para comprender el concepto de paradigma y su relación con la disciplina de Orientación. Posteriormente, el recorrido teórico continua a través de las distintas clasificaciones realizadas en el presente siglo, por personas autoras referentes en este ámbito, respecto a los enfoques vocacionales utilizados en Orientación a nivel mundial. En un tercer momento se describe la metodología utilizada para el proceso investigativo llamada revisión crítica de literatura (Guirao-Goris, 2015). A continuación, se presentan los resultados y, a manera de discusión, se presenta una propuesta de clasificación a partir del criterio del equipo investigador. Por último, se presentan las conclusiones del estudio.

Referente teórico

Este apartado se encuentra organizado en dos momentos, el primero presenta el concepto de paradigma, y el segundo se centra en presentar el desarrollo de la orientación vocacional.

Concepto de paradigma

Respecto al concepto de paradigma, Khun (2004) plantea que los paradigmas pueden definirse como “realizaciones científicas universalmente aceptadas, durante un tiempo, que a su vez proporcionan modelos de problemas y maneras de solucionarlas” (p. 10). Estos paradigmas nacen en el seno de lo que se denomina ciencia normal, es decir, aquella basada en investigaciones durante un tiempo, conformando así un cuerpo teórico aceptado o sólido.

Este proceso se realiza a lo largo del tiempo, al pasar por un ciclo que inicia con la observación de anomalías que parecieran disentir de las posturas aceptadas, lo cual propicia su estudio con el fin de comprenderla o ajustarla al paradigma. Dicho proceso puede también generar una crisis que impulsa las revoluciones científicas, que podría desencadenar la construcción de nuevos paradigmas (Khun, 2004).

Por otra parte, autores como Laudan (1996) o Popper (1980) afirman que los cambios no son tan abruptos, como lo parece señalar Khun (2004), sino más bien se dan de manera evolutiva, paulatina y progresiva, aduciendo que la ciencia no se queda estática ante la presencia de las anomalías. A partir de lo expuesto y asumiendo una postura paradigmática, se podría decir que la ciencia pareciera conformarse como un sistema. Es decir, ante la presencia de nuevos elementos que generan desequilibrio en el sistema, que en palabras de Khun (2004) serían las anomalías, los científicos se movilizan para generar un nuevo estado de equilibrio, mejorado, evolucionado y así recuperar un estado homeostático.

Ahora bien, el camino hacia el cambio comienza cuando los paradigmas presentes no responden satisfactoriamente a los problemas originados, lo que suele devenir en una crisis que impulsa una revisión del cuerpo teórico, para buscar nuevas posibilidades y espacios que estimulan explicaciones que, en un futuro, llegarían a construir una ciencia revolucionaria, un paradigma.

Mientras esto sucede, retomando la postura de Kuhn (2004), se originan lo que él denomina teorías especulativas, que ayudan a construir un puente entre la ciencia normal y la ciencia revolucionaria, es decir, en el proceso de cambio paradigmático. Esto se resume en la figura 1:

Figura 1

Proceso de cambio de paradigma



Nota. Elaboración propia con base en Khun (2004).

A partir de lo expuesto, tanto por Khun (2004) como por Laudan (1996) o Popper (1980), se puede observar que todo cambio en las ciencias es paulatino y no suele presentarse de manera abrupta, es más bien un transitar que se realiza de manera cauta y compleja. Mientras ese proceso se realiza, se presenta lo que podría denominarse *solapamiento paradigmático*, un momento en la transición paradigmática donde se presentan posiciones teóricas caracterizadas por poseer bases o fundamentos tanto del paradigma anterior (ciencia normal), como acercamientos a un nuevo paradigma (ciencia revolucionaria).

La Orientación como disciplina científica no escapa a este proceso paradigmático, por lo que, si desea realizar un análisis prospectivo de esta, entonces se hace necesario una revisión de su desarrollo en este sentido.

Desarrollo de la orientación vocacional

Existe un acuerdo en marcar el inicio de la orientación vocacional como disciplina científica en los trabajos iniciales de Frank Parsons en su oficina en Boston, Estados Unidos, publicados primeramente en un reporte en el año 1908, para luego sistematizar la experiencia en un modelo de tres pasos, publicado en el libro póstumo *Choosing a vocation* en 1909 (Savickas y Savickas, 2019). A través de todo ese tiempo, los paradigmas que fundamentan epistemológicamente a los enfoques teóricos y metodológicos de la disciplina han ido evolucionando, junto con las características sociohistóricas de la sociedad en que se ejerce la Orientación.

A su vez, existen múltiples intentos para realizar clasificaciones de los enfoques teóricos que ha tenido la disciplina a través de los tiempos. Es de resaltar que, al revisar múltiples clasificaciones, las personas autoras de temáticas relacionadas con la orientación vocacional que más se repiten y mantienen, independientemente del estudio, son en general aquellas que han escrito teoría en lo que se denomina *norte global* (Ribeiro, 2020). Las personas autoras que son citadas con mayor frecuencia en las clasificaciones se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Principales personas autoras más repetidas del norte global en las clasificaciones de los enfoques teóricos de orientación vocacional

Nombre de la persona autora	Frank Parsons, Ginzberg, Ginsburg, Axerald y Herma, John Holland, John Crites, Donald Super, Anne Roe, Anthony Watts, John Krumboltz, Mary McMahon, Jean Guichard, Mark Savickas, Pryor y Bright.
------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Elaboración propia a partir de Savickas (2012), McMahon (2014), Ureña-Salazar (2015), Oliveros y González-Bello (2012), y Ribeiro (2020).

Sin embargo, la disciplina también ha tenido un desarrollo en América Latina en las últimas décadas. Marcelo Ribeiro y Julio González-Bello han hecho la sistematización de los trabajos de autores desde el sur global, en donde realzan diferentes latinoamericanos, que se presentan a continuación en la tabla 2.

Tabla 2

Ejemplos de autores del sur global que desarrollan enfoques teóricos de orientación vocacional

Nombre de la persona autora	Sergio Rascovan, Silvio Bock, López Cardozo, Huertas y Calle, Platone y Cabrera de Brazón, Mosquera, Gonzalez Bello, Mirta Gavilán, Marcelo Ribeiro y Brunal, Vásquez, Mora y León (RELAPRO)
------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Elaboración propia a partir de Oliveros y Gonzalez-Bello (2012), y Ribeiro (2020).

En este sentido, cabe resaltar la contribución a la disciplina desde diversas regiones, ya que es necesario tener una comprensión más holística de la evolución de la Orientación, integrando las diversas perspectivas respecto a la clasificación que se hace de los enfoques vocacionales que nutren la disciplina de la Orientación a lo largo de la historia.

Como se observa, tanto en la clasificación del norte global como del sur global, existen puntos de convergencia en cuanto a las principales personas autoras y línea teóricas que han marcado el camino que ha seguido la Orientación como disciplina. Al mismo tiempo, al observar estos referentes teóricos, es imposible no pensar en la situación costarricense como un posible punto de convergencia entre ambos hemisferios teóricos, donde se cuenta con una fuerte influencia de las posturas del norte global, pero con un fuerte arraigo a las posturas latinoamericanas.

A lo anterior, se suma la historia disciplinar de la Orientación en el país después de 60 años de historia, que paulatinamente, por medio de la investigación y el ejercicio profesional, ha construido una identidad profesional particular; razón por la cual se hace necesario esta revisión del camino paradigmático que ha seguido la disciplina en Costa Rica.

Metodología

Este estudio es realizado por el método de revisión de literatura que, según Guirao-Goris (2015), tiene como finalidad examinar la bibliografía publicada sobre una temática y darle una perspectiva. Además, este autor considera este método como “un estudio en sí mismo, en el cual el revisor tiene un interrogante, recoge datos (en forma de artículos previos), los analiza y extrae una conclusión” (párr. 9). Lo que busca la revisión es integrar la información esencial sobre la temática en estudio y presentarla de una manera integradora y de conjunto (Guirao-Goris, 2015). Este autor destaca las siguientes características de una buena revisión de literatura: “Debería ser sintética, utilizando solo aquellos documentos que realmente supongan una aportación determinante y evitando las referencias irrelevantes” (párr. 14).

En esta investigación se utilizó la revisión de literatura de tipo *crítica*, la cual Guirao-Goris (2015) la define como aquella que “va más allá de la mera descripción de los artículos identificados e incluye un grado de análisis e innovación conceptual” (párr. 35). Este tipo de revisión también es llamada integradora, ya que sintetiza y analiza materiales de diversas fuentes y presenta un modelo conceptual más que una respuesta a la pregunta de investigación. Este modelo resultante puede ser una síntesis de modelos o escuelas de pensamiento existentes o bien una nueva interpretación de los datos ya existentes (Guirao-Goris, 2015).

Como inicio del protocolo de esta revisión crítica de literatura, se planteó la pregunta de investigación: ¿cómo se pueden clasificar los enfoques teórico-metodológicos vocacionales que se utilizan en la práctica profesional de la Orientación en Costa Rica?

A manera de criterios de búsqueda, primero se ubicaron a autores de referencia en la orientación vocacional, tanto en Norteamérica como en Suramérica, de los últimos años. Para ello, se partió de las personas autoras presentadas en las tabla 1 y tabla 2. Los tres criterios de búsqueda entre las publicaciones de las personas autoras de estas listas fueron:

1. Que al menos una de sus publicaciones tuviera relación con una clasificación de los enfoques vocacionales existentes.
2. Que esta publicación de la clasificación paradigmática no tuviera más de 20 años de publicada.
3. Que la publicación escogida haya sido citada por otras personas investigadoras de la orientación vocacional.

Del mismo modo, para contribuir con la clasificación de los enfoques, es necesario analizar los paradigmas en que estos se pueden ubicar y cómo estos se presentan en el país, mientras la Orientación se ha desarrollado. Por ese motivo, este estudio, con el fin de determinar cuáles son los principales paradigmas, parte de los siguientes criterios:

1. Aquellos que han guiado con mayor frecuencia las investigaciones en la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica (tanto artículos como trabajos finales de graduación)
2. Aquellos en los que suelen sustentarse los procesos de intervención, como las prácticas profesionales.
3. El paradigma que la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica ha señalado como fundamento de su plan de estudio.

Para la revisión del material bibliográfico se realizó una búsqueda en bases de datos, como *Google académico*, *ORCID*, entre otras.

Una vez revisada la bibliografía encontrada se procedió a realizar una integración de esta, en función del objetivo del estudio, con el fin de crear una propuesta integradora que explique la evolución paradigmática de la disciplina de la Orientación en el país.

Discusión de resultados

Siguiendo la metodología planteada, se procedió a buscar cuáles de las personas autoras presentadas anteriormente (en la tabla 1 y tabla 2) habían publicado en los últimos 20 años una clasificación explícita de los enfoques de la orientación vocacional, y que han sido citados por otras personas autoras de la orientación vocacional. Se encontraron como estudios relevantes, que sintetizaban a su vez otros estudios al respecto, los documentos realizados por: Mark L. Savickas, Mary McMahon y Sergio Rascovan. A continuación, se procede a presentar los resultados relevantes respecto a los documentos que presentan las propuestas de clasificación de los enfoques vocacionales de estas tres personas autoras.

Propuesta paradigmática de Mary McMahon

Una de las investigadoras que más ha profundizado en los enfoques teóricos de la Orientación es la australiana Mary McMahon. Ella clasifica el desarrollo sociohistórico que ha tenido la Orientación en cuatro paradigmas sociohistóricos, que en orden cronológico de aparición serían el positivismo lógico, el constructivismo y socioconstructivismo, el que busca

la justicia social y el nuevo paradigma, al cual no le pone un nombre específico, sino que solo agrupa algunos enfoques bajo la categoría de *nuevas tendencias*. A continuación se describe brevemente la propuesta de McMahon (2014):

El positivismo lógico. Se observa desde el inicio de la Orientación, como profesión, a principios del siglo XX. Según la autora, este da énfasis a las pruebas empíricas lógicas y, por ende, a las mediciones objetivas y progresiones lineales, un aspecto que aún a la fecha es una tendencia generalizada que sigue influyendo en la práctica orientadora.

El constructivismo y socio-constructivismo. Es la segunda ola paradigmática que se da concretamente a finales del siglo XX. Estos paradigmas enfatizan en el discurso narrativo, en la subjetividad, en la agencia personal, creación de sentido, y conexión entre individuos y sus contextos.

La justicia social. Es el tercer paradigma influyente presentado por la autora. Este es contemporáneo con el constructivismo, y pone su énfasis en retomar postulados del socio-constructivismo, pero se centra en poblaciones específicas, como podrían ser culturas no occidentales, poblaciones indígenas, personas de clases medias y bajas, entre otras, en las cuales no suelen centrarse otros estudios.

Las nuevas tendencias. Para la autora, los enfoques desarrollados principalmente en el presente siglo son: Contextual Action Theory, Chaos theory of careers, Career Construction Theory, System Theory Framework of Career Development, Relational Theory of Working. La mayoría de estos enfoques están bajo la línea del pensamiento complejo.

Como se observa, la postura de McMahon (2014) no solo conlleva un posicionamiento aún más global del fenómeno, sino también, propicia un acercamiento a posiciones paradigmáticas recientes que valdrá la pena explorar más adelante, como parte de este estudio.

Propuesta paradigmática de Mark L. Savickas

La propuesta de clasificación paradigmática, según Savickas (2012), señala tres importantes líneas paradigmáticas en la evolución de la disciplina de la Orientación, las cuales se pueden describir de la siguiente forma:

Orientación vocacional (vocational guidance). Según el autor dentro de este paradigma, la orientación vocacional, existe una clara tendencia que se centra en una perspectiva objetiva que parte de las diferencias individuales y ve a las personas orientadas como actores de su propia vida, les caracteriza según puntuaciones (rasgos y factores) y busca ajustar a

las personas con las ocupaciones que mejor se les asemejen. Algunos autores mencionados, como parte de este enfoque paradigmático, son: Parsons, Holland, Lofquist y Dawis.

Educación para la carrera (career education). Dentro de este paradigma, según Savickas (2012), la orientación vocacional tiene una perspectiva subjetiva que parte del desarrollo de la carrera y ve a las personas orientadas como agentes de su propia vida. Se centra en la formación por competencias para enfrentar las tareas del desarrollo esperadas desde un punto de vista evolutivo y busca que las personas implementen nuevas actitudes, creencias y habilidades en el desarrollo de sus carreras. Como parte de esta segunda clasificación, se citan personas autoras como: Niles, Super, Hansen, Krumboltz, Brown y Lent.

Diseño de vida para la intervención de carrera (life design). Este se presenta, según Savickas (2012), como el tercer paradigma de la orientación vocacional. Se basa en el construccionismo social, y ve a las personas orientadas como autores de su vida. Se caracteriza por utilizar estrategias narrativas y autobiográficas, para identificar en el discurso narrativo los temas de vida con los que la persona construye su identidad narrativa, que es la que les da un contenido a sus elecciones dentro de la carrera, entendida como trayectoria vocacional. En este último grupo de enfoques, Savickas (2012) ubica personas autoras como: Savickas, Cochran, Young, Watson, Guichard, Pryor y Bright y McMahon y Patton.

Como se observa, la clasificación paradigmática más representativa del norte global parece señalar un camino que transita de enfoques centrados en procesos objetivos y medibles, a otros más centrados en la persona y la construcción de sus propios procesos, hasta llegar a aquellos más complejos centrados en la narrativa.

Propuesta paradigmática de Sergio Rascovan

En tercera instancia, el análisis de los documentos señala la presencia de una postura en el sur global en relación con la clasificación paradigmática. Esta propuesta de clasificación es planteada por Rascovan (2013), quien construye una clasificación que comprende cuatro principales paradigmas y se describe de la siguiente manera:

Psicométrico. Es el primer paradigma que señala el autor, este se basa en el ajuste de la interacción del sujeto con el ambiente (ajuste de rasgos y factores). Los rasgos personales que se consideran son: intereses, aptitudes, inteligencia, personalidad, así como factores externos. Estos se conforman en los principales aspectos que deben considerarse para conocer los perfiles vocacionales de las personas en relación con las actividades laborales o educativas. El autor más representativo en este paradigma es Frank Parsons.

Psicodinámico. En este paradigma, Rascovan (2013) menciona que se originan las teorías psicodinámicas de la personalidad, la fenomenología y el psicoanálisis (muy influyente en la orientación vocacional en Argentina). En este se hace hincapié en teorías que son capaces de profundizar en la persona y en cómo sus características psicológicas tienen una fuerte incidencia en la elección de carrera. Como parte de las personas autoras mencionadas en esta clasificación, es posible encontrar los siguientes nombres: Ginzberg, Ginsburg, Axerald y Herma, Donald Super, John Crites, Anne Roe, Rodolfo Bohoslavsky, Holland, Krumboltz y Bandura.

Desarrollo de carrera. En este tercer paradigma, Rascovan (2013) se focaliza en los enfoques vocacionales que se centran, como principal estrategia, en la educación para la carrera. Es decir, aquellos que señalan que las personas son capaces de construir su propia identidad de carrera, a partir del desarrollo de habilidades y retomando los principales aprendizajes que sus experiencias vitales les propician. El autor agrupa en esta clasificación autores como: Anthony Watt, Pelletier y Bujold y Jean Guichard.

Crítico, complejo y transdisciplinario. En este último grupo, Rascovan (2013) se propone confrontar las concepciones de Orientación que se presentan como neutras desde el punto de vista ideológico y alejadas de una reflexión de las finalidades sociales que persiguen. Se pretende abrir interrogantes sobre sus enunciados y sus intervenciones con el propósito de repensar la orientación vocacional. Este autor se considera a sí mismo como parte de esta clasificación.

Comparación de las propuestas analizadas en los documentos analizados

Se puede observar que todas las propuestas marcan el inicio de la orientación vocacional con un paradigma que se centra en las pruebas psicométricas, como principal herramienta, al cual McMahon (2014) le llama positivismo lógico, Savickas (2012) le llama *vocational guidance*, y Rascovan (2013) le llama psicométrico. También todas estas propuestas presentan similitud en algunas personas autoras, aunque en algunos casos las ubican en clasificaciones paradigmáticas diferentes.

Otra similitud que se da es que, tanto la propuesta de Mark Savickas como la de Sergio Rascovan, presentan la educación para la carrera como un paradigma sociohistórico por el que transitó la disciplina.

Asimismo, se encuentra similitud entre la propuesta de McMahon (2014), en cuanto a los enfoques de justicia social, y el enfoque crítico que propone como cuarto paradigma Rascovan (2013).

Entre las diferencias se puede resaltar que Savickas (2012) menciona solo tres paradigmas, enfatizando en el tercero que le llama *life design* (que es su propuesta de nuevo paradigma), mientras que, por un lado, Rascovan (2013) menciona cuatro paradigmas, como los psicodinámicos (que solo es mencionado por él) y el crítico (que es su propuesta de nuevo paradigma, y se relaciona con los que McMahan llama de justicia social). Por otro lado, MacMahon (2014) también menciona cuatro paradigmas, pero el cuarto solo le llama nuevas tendencias, siendo este un nombre amplio en donde podrían entrar varios enfoques incluso de diferentes posiciones paradigmáticas.

La situación en Costa Rica: Una propuesta integradora

Hasta ahora se han señalado los aportes de las principales fuentes internacionales del norte y el sur de América respecto al desarrollo de la orientación vocacional. Se hace necesario retomar un análisis desde la particularidad de la disciplina en Costa Rica, considerando que en este país la Orientación se conforma como una carrera universitaria completa a diferencia de otras latitudes. En sus 60 años de historia en el país, ha construido un cuerpo teórico considerable que merece ser revisado.

Esta propuesta integradora del avance paradigmático de la Orientación se origina de los principales paradigmas que han guiado las investigaciones en la carrera, por lo que se retoman las investigaciones y trabajos finales de graduación en la carrera de Orientación, así como su plan de estudio, donde es posible observar una tendencia marcada de tres paradigmas influyentes, a saber: positivismo, el naturalismo interpretativo y el construccionismo.

Los dos primeros son constantes en las investigaciones y el tercero toma protagonismo en el plan de estudio, en especial en lo que se refiere al posicionamiento epistemológico de la carrera.

A partir de este punto es posible observar que el primero (positivismo) se relaciona directamente con la coincidencia que se analizó en Savickas (2012), Rascovan (2013) y McMahan (2014), es decir, positivismo, *vocational guidance* y psicométrico.

Por otra parte, el segundo posicionamiento paradigmático (naturalismo) se relaciona más con el paradigma solamente presentado por Rascovan (2013), llamado psicodinámico.

Entre el positivismo y el naturalismo interpretativo, es posible encontrar enfoques como el de Holland, el cual aún posee rasgos de ser prescriptivo y evidentemente tipologista, pero con un fuerte marco referencial desde las teorías psicológicas de la personalidad. Esto lo hace un ejemplo de las teorías que se encuentran en un espacio de solapamiento paradigmático.

Además, el tercer paradigma de esta propuesta integradora, el construccionismo, tiene relación directa con la segunda coincidencia antes presentada, es decir, con el llamado

constructivismo y socioconstructivismo por McMahon (2014), career education por Savickas (2012) y desarrollo de carrera por Rascovan (2013). Este paradigma forma parte fundamental del plan de estudio de la Carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica (UCR, 2019), que abraza aquellos enfoques donde la persona se asume como ente activo de su proceso de Orientación y es quien, a través de su propia reflexión, se construye a sí misma. Estos enfoques asumen que la persona construye su propio desarrollo de carrera, al otorgarle significado a sus experiencias pasadas, en el presente, pero con visión de futuro.

Entre el paradigma del naturalismo interpretativo y el construccionismo es posible ubicar el enfoque de desarrollo de la carrera de Super. La razón de ubicar uno de los enfoques más influyentes de la Orientación en un área de solapamiento paradigmático, es que este a diferencia de la propuesta del equipo de Ginzberg y sus colaboradores, hizo modificaciones importantes en su propuesta lineal del desarrollo de carrera, e incorpora en su propuesta una perspectiva de ciclo vital multidimensional con la presencia de ciclos y maxiciclos. Por lo tanto, realiza una fragmentación de su teoría e incluye la presencia de cada etapa vocacional en ella misma, por ejemplo, en la etapa de ensayo es posible observar, a su vez, fantasía, intereses, capacidades, tentativa y transición.

Asimismo, Super en su propuesta integra las diversas dimensiones de la persona y su mutua influencia en lo que denomina arco iris de carrera a lo largo de todo el ciclo vital, considerando las diversas experiencias de la persona. Lo cual muestra una cercanía con el paradigma del constructivismo.

Existe un cuarto paradigma que se incluye en esta propuesta por su peso en el contexto latinoamericano, el cual busca posicionarse con una postura más autóctona frente a la influencia de los ambientes norteamericanos y europeos. Dicho paradigma es el sociocrítico, el cual se relaciona con la propuesta del cuarto paradigma presentado por Rascovan (2013) y, también, por el llamado de justicia social por McMahon (2014).

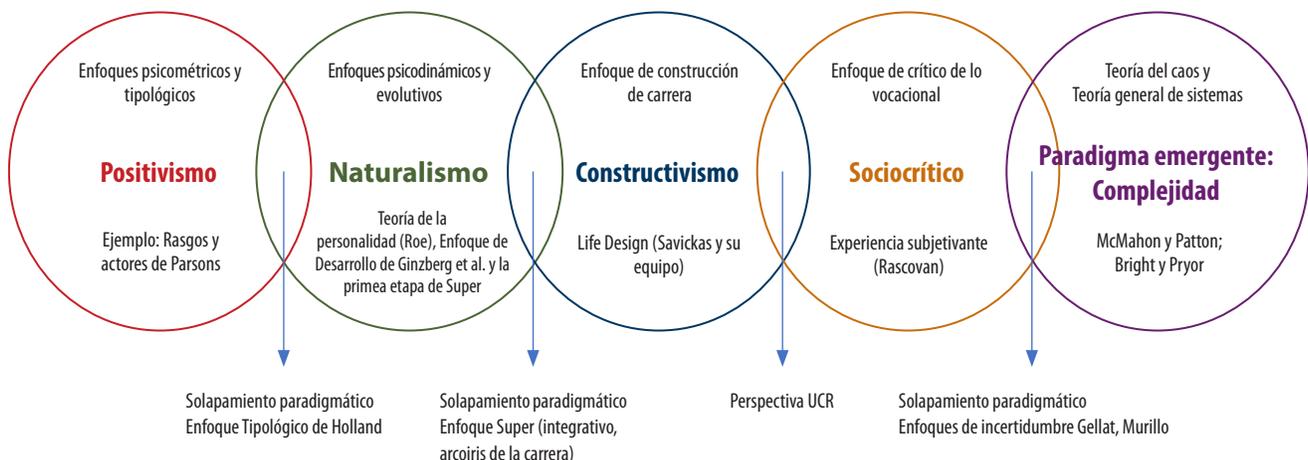
Por otro lado, en este momento sociohistórico pareciera existir un paradigma emergente, denominado complejidad. Asimismo, se pueden ver relaciones entre el tercer paradigma presentado por Savickas (2012), que le llama *life design*, y el cuarto de Rascovan (2013), que le llama crítico, así como con las nuevas tendencias presentadas por McMahon (2014). En esta propuesta se integran estas tres visiones, pero se amplían, ya que se comprende la complejidad, según Rodríguez y Aguirre (2011, como se citó en Alvarado-Cordero, 2015), "como un paradigma científico emergente que involucra un nuevo modo de hacer y entender la ciencia, (...) más allá de las fronteras de la ciencia moderna, ancladas sobre los principios rectores del mecanicismo, el reduccionismo y el determinismo".

En este último, el paradigma emergente (el de la complejidad), se pueden ubicar enfoques que apuntan a la necesidad de una integración teórica, pues comprende que de esta manera existe una mejor posibilidad de abordar los fenómenos de estudio de la Orientación, por ello propone el establecimiento de una teoría marco que sea capaz de integrar las diversas propuestas teóricas. Desde este paradigma se posicionan aportes como la teoría general de sistemas para el desarrollo de la carrera y la teoría del caos de carrera (TCC), cuyos principales postulados asumen, como parte de los procesos de Orientación, conceptos que hasta el momento eran relegados, por ejemplo, las experiencias de fracaso, la ansiedad, la incertidumbre, la circularidad versus la linealidad, entre otros.

Asimismo, existen propuestas que se ubican entre el paradigma sociocrítico y el emergente de la complejidad, como la propuesta de Murillo-Aguilar (2018; 2022) y de Gelatt (1993), que incluyen en sus propuestas de Orientación la necesidad de incluir la incertidumbre como parte inherente y favorecedora del desarrollo de carrera, asumiendo esta como una condición inherente al desarrollo de la carrera.

Como se aprecia en la figura 2, es importante recordar que, tal cual lo señalaba Popper (1980), a lo largo de la evolución científica de la Orientación, los cambios, como en cualquier otra ciencia, se dan de manera paulatina y transicional; por esta razón, es posible identificar también espacios de solapamiento paradigmático que originaron enfoques o teoría vocacionales, los cuales por sus características pueden ubicarse en esos espacios. Esto, a diferencia de las propuestas de clasificación señaladas anteriormente, permite explorar un área transicional que hasta ahora no se ha evidenciado así.

Figura 2
Propuesta integradora



Nota. Elaboración propia.

Conclusiones

Todos los referentes consultados coinciden en marcar el inicio de la orientación vocacional por el paradigma positivista que se observa en los enfoques psicométricos, llamados de rasgos y factores, así como un paso intermedio marcado por paradigmas fenomenológicos y naturalistas, para centrarse en la actualidad en posturas centradas en la influencia del contexto y perspectivas complejas.

Por otro lado, las diversas clasificaciones de los enfoques en Orientación coinciden en el aporte de autores que se podrían llamar medulares para la disciplina en el área vocacional, como Super, Holland, Ginzberg, Savickas, entre otros.

La característica de la visión latinoamericana respecto a la norteamericana es agregar una visión paradigmática sociocrítica, entendida en un contexto política y socialmente convulso, que retoma una mirada crítica del contexto en las decisiones de las personas, en especial en lo relacionado con la elección vocacional.

El análisis de la situación paradigmática de la Orientación en Costa Rica se ubica justo en medio de la propuesta del norte global y el sur global, lo cual puede presentar una ubicación ventajosa al existir influencia de ambas vertientes. Esto puede facilitar una mejor comprensión de la situación actual, así como un análisis prospectivo de la evolución de la disciplina en este sentido.

El solapamiento paradigmático es un aspecto importante de tomar en consideración en la revisión sociohistórica de los paradigmas de la Orientación, ya que favorece tanto la comprensión de la historia de la Orientación y su avance como disciplina, como su situación actual y posibles escenarios futuros.

La situación actual de la Orientación en Costa Rica se encuentra en medio de un nuevo periodo de solapamiento paradigmático, entre las posturas sociocrítica y el constructivismo, hacia un paradigma emergente, por lo que se podría estar ante la presencia de teorías especulativas que ayuden en ese transitar hacia nuevas posiciones científicas.

Los nuevos posicionamientos teóricos en Orientación no ignoran los aportes surgidos de posiciones teóricas anteriores, valoran sus aportes e integran parte de ellas en sus criterios. Por ende, no existe una ruptura total entre los paradigmas.

En cuanto al enfoque emergente en la actualidad, no existe una sola denominación paradigmática, aunque sí hay similitudes en su caracterización, por ejemplo, que las personas tienden a tener un pensamiento más individualizado, tienden a vivir de manera desinstitucionalizada, las organizaciones se vuelven más complejas e interdependientes entre sí.

Referencias

- Alvarado-Cordero, S. (2015). La Alquimia de la Orientación: Propuesta Pedagógica Desde el Paradigma de la Complejidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 753-772. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17628>
- Gelatt, H. B. (1993). Future sense: Creating the future. *The Futurist*, 27, 9-13. <https://proquest.proxyucr.elogim.com/magazines/future-sense-creating/docview/218547324/se-2?accountid=28692>
- Guirao-Goris, S. J. A. (2015). Usefulness and types of literature review. *Revista de Enfermería*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Laudan, L. (1996). *Beyond Positivism and Relativism: Theory, Method, and Evidence*. Routledge
- McMahon, M. (2014). New Trends in Theory Development in Career Psychology. En G. Arulmani et al. (Eds.), *Handbook of Career Development, International and Cultural Psychology* (pp. 13-27). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7_2
- Murillo-Aguilar, O. (2018). *Los seis pilares de la empleabilidad. Un aporte desde la Orientación Laboral*. EDiNexo.
- Murillo-Aguilar, O. (2022). Orientación para el desarrollo de la carrera: Instrumento para la exploración. *Actualidades Investigativas En Educación*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49071>
- Khun, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Espaebook.
- Oliveros, O., y González-Bello, J. (2012). Hacia un nuevo paradigma en orientación vocacional. *Paradigma*, 33(2), 127-141. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512012000200007&lng=es&tlng=es.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, X (25), 47-54.
- Ribeiro, M. A. (2020). Career Development Theories from the Global South. En Robertson, P., Hooley, T., y McCash, P. (Eds.), *The Oxford Handbook of career development* (pp. 1-16). Oxford University Press. [10.1093/oxfordhb/9780190069704.013.17](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190069704.013.17)
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90 (1), 13-19.

Savickas, M. L, y Savickas, S. (2019). A History of Career Counseling. En J.A. Athanasou y H.N. Perera (Eds.) *International Handbook of Career Guidancer* (pp. 25-43). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6>

Universidad de Costa Rica. (2019). *Plan de Estudios de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación*. Escuela de Orientación y Educación Especial.

Ureña-Salazar, V. (2015). *Enfoques Teóricos de la Orientación Vocacional: aportes para la investigación y el desarrollo del área vocacional*. En A. Mata (Ed.), *El desarrollo teórico de la Orientación. Un aporte de la Universidad de Costa Rica* (pp. 209-244). Universidad de Costa Rica.

CURRÍCULUM

Oswaldo Murillo-Aguilar

Maestría Académica en Educación con énfasis en Orientación Laboral, Universidad de Costa Rica. Docente, Escuela de Orientación y Educación Especial, Investigador en el Instituto de Investigación en Educación y Orientador de la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica.

Mauricio Navarro-Bulgarelli

Doctor en Mind, Gender, and Language de la Università degli Studi di Napoli Federico II, Italia. Docente, Escuela de Orientación y Educación Especial, Investigador en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica.

Resultados de la prueba piloto del Programa de Formación Integral: Diseñando Mi Futuro, MOOC Tiempo para Todo aplicado a estudiantes universitarios de LCI VERITAS Costa Rica



Raquel Bulgarelli-Bolaños
Universidad Veritas
San José, Costa Rica
raquel.bulgarelli@veritas.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-8811-9625>

Introducción

En Costa Rica, gracias a constantes interrupciones por huelgas en el 2018 y recortes de contenidos por la emergencia del COVID-19, las Universidades se han enfrentado al gran reto de recibir generaciones estudiantiles marcadas por el apagón educativo en los últimos años. En respuesta, la educación debe ser un proceso que potencia el desarrollo humano, en el cual la disciplina de Orientación tiene como parte de su misión promover la permanencia académica.

Para ello, las personas profesionales en esta área deben innovar y buscar nuevas formas para atender al estudiantado, con el uso de tecnología como su aliada para afrontar las dificultades del apagón educativo en todos los niveles educativos. Madriz (2023), en el periódico La República, hace hincapié en las consecuencias de los acontecimientos de los últimos años en el sistema de educación superior:

Estos problemas de aprendizaje no solo tienen consecuencias en primaria y secundaria, ya que de diez estudiantes que quieren ingresar a la universidad, seis no lo lograrán, y los que llegarán a la educación superior tendrán problemas para adaptarse los primeros años, hasta con posibilidad de repitencias.

En consecuencia, desde el 2021 el estudiantado de secundaria ha ingresado a la Universidad LCI Veritas (institución protagonista de esta ponencia), según personal docente, “con dificultades en competencias básicas para carreras de diseño como lectoescritura, lógico matemática y coordinación visomotora” (Ruiz, O., comunicación personal, 5 de setiembre del 2022), lo cual ha generado mucha frustración en las personas estudiantes de primer ingreso.

En relación con lo anterior, CONARE (2023) en el último informe del estado de la educación afirmó que la reprobación de cursos universitarios genera repercusiones negativas en el estado emocional del estudiantado: “Más de un 40% de los consultados manifiestan haber experimentado sensaciones depresivas” y que, estos rezagos se deben en parte a, “las endebles bases recibidas en la secundaria y por el proceso de adaptación a la vida universitaria, sobre todo a los de niveles iniciales de carrera”, pero también a que “más de una tercera parte confesó tener deficientes hábitos de estudio” (p.42).

Las dificultades mencionadas han obstaculizado el proceso de enfrentamiento a las demandas académicas del estudiantado LCI Veritas en los últimos años, y también le ha generado una sobresaturación en la solicitud de apoyo individual a la oficina de Orientación de la institución. En otras palabras, las consecuencias de este apagón educativo se ven reflejadas también en la operación de la oficina de Orientación LCI Veritas, en la cual se pasó de ejecutar 47 sesiones individuales al cuatrimestre (III cuatrimestre del 2018) a 155 sesiones (III cuatrimestre del 2023), con sólo una persona profesional a cargo.

En suma, el último análisis realizado en torno al perfil de las personas que solicitan el servicio de orientación individual reveló que los factores protectores académicos, como la autorregulación y la organización del tiempo, son significativamente más bajos para aquellas personas que interrumpieron sus estudios, por lo que este grupo de personas presenta también un rendimiento académico menor.

En respuesta a esta problemática, la oficina de Orientación de la Universidad LCI Veritas decidió migrar de un modelo de intervención por servicios a un modelo de intervención por programas con apoyo tecnológico en el año 2021. Por tanto, en conjunto con el diseñador instruccional de la universidad, se construyó el *Programa de Formación Integral: Diseñando Mi Futuro*, que consiste en un proceso de orientación promotor de la permanencia y el éxito educativo en el colectivo de primer ingreso.

Este programa consiste en la construcción y mediación de tres MOOC (Massive Online Open Courses), cada uno con 12 horas de duración, cuatro módulos y diferentes recursos y actividades de aprendizaje virtuales, para fomentar competencias relacionadas con la

organización del tiempo, la autorregulación académica y el manejo del estrés durante todo el primer año de la carrera universitaria.

Los antecedentes referentes a aplicaciones de MOOC para la promoción de la permanencia académica universitaria son escasos. Si bien es cierto que la modalidad MOOC no es nueva, las investigaciones referentes a estos temas aún tienden a ser más monográficas o bibliométricas y no se suelen referir a su potencial como estrategias de apoyo.

Diferentes investigaciones, referentes al tema, señalan que los MOOC tienen una base pedagógica fuerte (Roig, Mengual y Suárez, 2014), una tasa de permanencia y alcance de universalización bajo (Poy y González, 2014; Cabero, Llorente y Vázquez, 2014), importancia educativa en la difusión de contenidos abiertos, extensión universitaria, apoyo tutorial y formación docente (Vázquez y López, 2014), y potencial para fomentar la autorregulación (Bartolomé-Pina y Steffens, 2015).

Además, autores recientes afirman que a nivel iberoamericano los MOOC han crecido y se reconocen como ventajosos para obtener competencias (Díaz, Baena y Baena, 2017). También consideran que es necesario investigar y sistematizar las experiencias, buscar recursos institucionales y apoyo técnico para promover el éxito de cursos con 100% de virtualidad (Esquivel, Quesada y Arias, 2023), y que aún se requiere mucho trabajo en la investigación y creación de MOOC accesibles (Ríos, 2024).

Sin embargo, en cuanto a investigaciones que analicen la calidad y el alcance de las competencias en MOOC, existen vacíos relacionados con apoyos educativos para poblaciones de primer ingreso universitario y muchos más, desde la disciplina de Orientación, como un proceso para el fortalecimiento de la permanencia académica.

Esta ponencia pretende centrarse en la evaluación de la prueba piloto del MOOC *Tiempo para todo*, el cual es el primero en aplicarse y potencia la organización del tiempo. Lo anterior, con la finalidad de presentar datos y resultados que respalden la necesidad de aplicación y mejoramiento de este programa, para así contar con el apoyo institucional y avanzar en la aplicación de los tres MOOC en el primer año de todas las carreras de la Universidad.

Por tanto, el objetivo de la ponencia es comunicar los principales resultados de la aplicación de la prueba piloto del Programa de Formación Integral: Diseñando Mi Futuro, específicamente del MOOC *Tiempo para todo*, a estudiantes del primer cuatrimestre de la Universidad LCI Veritas, desde su calidad pedagógica y la adquisición de las competencias propuestas.

Para el cumplimiento de este objetivo, se hará una reflexión teórica del aprendizaje virtual y tópicos propios de la organización del tiempo. Luego, se explicará la metodología aplicada, para terminar con los resultados y las conclusiones del estudio.

Referente teórico

Los MOOC, según Roig, Mengual y Suárez (2014), se fundamenta en la educación a distancia, específicamente, del e-learning y, según Ruiz (2015), en los REA (recursos educativos abiertos). Se caracterizan por ser gratuitos, autónomos, virtuales, con apertura de grupos grandes, uso de materiales audiovisuales y un rol preponderante de la persona estudiante con mínima intervención docente (Vázquez y López, 2014).

Existen diferentes clasificaciones para los MOOC, en relación con la estrategia metodológica. Según Ruiz (2015,), la tipología utilizada en el *Programa de Formación Integral: Diseñando Mi Futuro* es tMOOC, ya que se centra en la tarea, es decir, desde una perspectiva constructivista, la prioridad es “el avance del estudiante mediante diferentes trabajos o proyectos”, por lo que el aprendizaje se construye por el “esfuerzo personal del estudiante por apropiarse de él a partir de su interacción con los elementos del proceso de aprendizaje” (p.10).

En cuanto al tamaño, la derivación de los MOOC que se utilizó fue SPOC (Small Private Online Courses), porque “el acceso no está abierto a cualquier persona interesada, sino que existe alguna condición para participar en el curso” (Santamaría, 2014, p.9), en este caso ser estudiante activo de la Universidad LCI VERITAS (). Parte de las ventajas del uso de SPOC es permitir adaptar el curso al contexto particular de una población *pequeña*, abordar contenidos no incluidos en el programa de estudios, generar espacios formativos que minimice barreras de aprendizaje, tiempo o espacio y el desarrollo de competencias digitales (Esquivel, Quesada y Arias, 2023).

Según Ruiz (2015), el papel de la persona estudiante en este tipo de cursos es sumamente activo, ya que tiene la función de construir su propio conocimiento; es el principal gestor de su proceso de aprendizaje. Mientras que el papel de la persona docente es una “figura orientadora, de acompañamiento y facilitador de procesos reflexivos y colaborativos” (Esquivel, Quesada y Arias, 2023, p.10).

La construcción del MOOC, de acuerdo con Roig, Mengual y Suárez (2014), debe valorar los siguientes criterios para garantizar calidad pedagógica: tener guía didáctica, coherencia metodológica, claridad de contenidos, versatilidad en el uso de recursos didácticos, la capacidad para motivar al estudiantado, la calidad de elementos multimedia y el grado en el que el curso se adapta al estudiantado.

Ahora bien, el MOOC Tiempo requiere, como competencia general, que la persona estudiante analice principios de la gestión del recurso del tiempo en procesos de aprendizaje permanente para mejorar las conductas de productividad, considerando la conciliación en las áreas del bienestar humano.

Se entiende el tiempo, de acuerdo con Bustinduy (2015), como un recurso inventado por el ser humano para medir sus actividades y se caracteriza por ser inelástico, por tanto, no es acumulable, prestable o recuperable. En referencia a Pérez y García (2016), la organización del tiempo se define como la gestión de cuatro aspectos: planificación, priorización, productividad y uso de estrategias de organización.

En el primer pilar de planificación, se toma en cuenta el tiempo que toman todas las actividades de acuerdo con el círculo de bienestar. Pereira (2015) explica que el enfoque de círculo de bienestar enfatiza en la responsabilidad individual del autocuidado y la idea del círculo simboliza el carácter holístico del ser humano, al tomar en cuenta todas las áreas de su vida: física, emocional, social, ética y vocacional.

El pilar de la priorización establece la necesidad de jerarquizar el orden en que se completan las responsabilidades, tomando en cuenta la urgencia y la importancia de la tarea (Fundación Atenea, 2019). Mientras que la productividad, según Bustinduy (2015) y la Fundación Atenea (2019), se basan en una serie de leyes del tiempo que al analizarlas se resalta como problema principal un mal manejo de expectativas que puede llevar al perfeccionismo desadaptativo y, por ende, a la procrastinación académica, concepto que tiene una relación significativamente negativa con el rendimiento académico (Rodríguez y Clarina, 2016).

Por último, el cuarto pilar de la organización es el uso de estrategias de organización del tiempo, Durán y Pujol (2013) las definen como técnicas que el estudiantado universitario utiliza para planificar su horario y poder aplicar hábitos de organización adecuados de manera frecuente. Por tanto, las técnicas relacionadas con el registro del tiempo le ayudan al estudiantado a ser más consciente del uso de su tiempo y, por ello, a aprovecharlo mejor, lo cual inevitablemente mejora sus hábitos de estudio.

Metodología

La metodología para la construcción de la siguiente ponencia fue mixta bajo un diseño explicativo secuencial, ya que se consideraron datos estadísticos recolectados en la encuesta de evaluación y un instrumento de hábitos de organización del tiempo, para luego profundizar con datos cualitativos de esta evaluación, los productos del curso y la información de las entrevistas a docentes.

Bajo el objetivo de comunicar los principales resultados de la aplicación de esta prueba piloto, las variables fueron: calidad pedagógica y competencias adquiridas por el estudiantado en el MOOC Tiempo para todo. Se trataron los datos bajo los criterios de validez y confiabilidad, además, de los principios éticos de confidencialidad, compromiso, responsabilidad, probidad, no discriminación y beneficio a la persona estudiante.

Las técnicas aplicadas fueron la encuesta y la escala de Likert, cuyo instrumento fue *Evaluación del curso* (aplicado al final del curso) y *Hábitos de organización del tiempo* (aplicado como diagnóstico y al final del curso), la consulta documental, cuyo instrumento fue *Matrices de evaluaciones*, y la entrevista, cuyos instrumentos fueron *Evaluación del curso* y *Entrevista a docentes*.

La fuente primaria fue una muestra del estudiantado que culminó el MOOC durante el primer año de aplicación, el universo fue de 174 personas y la muestra fue de 161 personas con un 50% de heterogeneidad, 3% de margen de error y 99% de nivel de confianza (n=161). Las fuentes secundarias fueron los productos entregados por el estudiantado y dos docentes del curso *Diseño I*. A continuación, se presentarán los resultados recopilados y su respectivo análisis.

Resultados y discusión

La prueba piloto del *Programa de Formación Integral: Diseñando Mi Futuro* inició el I cuatrimestre del 2022 a través del MOOC *Aprendizaje Estratégico*, con una inscripción abierta para cualquier estudiante de la universidad; sin embargo, la tasa de abandono fue muy alta (84%) en el año 2022, fenómeno que, según los antecedentes, es común para esta modalidad de aprendizaje (Poy y González, 2014; Cabero, Llorente y Vázquez, 2014). Este factor fue preciso trabajarlo para alcanzar el objetivo de promover las competencias de este programa.

Por tanto, durante el III cuatrimestre del 2023 se aplicó el MOOC *Tiempo para todo*, como parte de la estrategia de evaluación del curso *Diseño I*, para las carreras de Animación Digital, Arquitectura, Publicidad, Diseño del Espacio Interno, Diseño de Producto y Diseño de Moda. La decisión de integrar este MOOC, como parte de un curso, nació de la solicitud de las mismas personas docentes por las dificultades del estudiantado para realizar entregas en el tiempo correspondiente, y por la necesidad de incrementar la participación del estudiantado al programa mencionado, por parte de la oficina de Orientación.

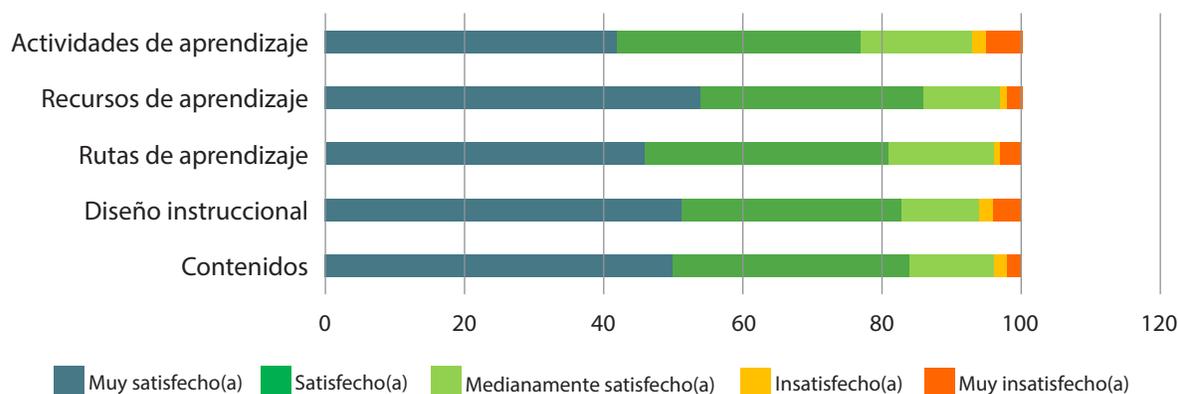
Luego de un año de aplicación, los primeros resultados de la variable calidad pedagógica son que un 43% del estudiantado de la muestra se siente muy satisfecho con el curso en general, un 37% satisfecho, un 15% medianamente satisfecho, 1% insatisfecho y 4% muy insatisfecho, en

otras palabras, el 95% de la muestra se ubica en valoraciones positivas del MOOC. Asimismo, el 86% de la muestra recomendaría el MOOC a otras personas educandas, lo cual es sumamente importante no sólo para disminuir la tasa de abandono, sino porque una alta satisfacción genera motivación intrínseca para el MOOC, y también para el aprendizaje en general.

Si se desmenuza la variable calidad pedagógica en los indicadores contenidos, diseño instruccional, rutas, recursos y actividades de aprendizaje, la satisfacción de la muestra se mantiene en rangos muy positivos, el 95% de la muestra se encuentra entre muy satisfecho/a y medianamente satisfecho/a. La figura 1 especifica los grados de satisfacción del estudiantado por indicador de la variable calidad pedagógica.

Figura 1

Resultados por indicador de la variable calidad pedagógica



Nota. Elaboración propia.

Los datos anteriores evidencian que el curso cuenta con una alta satisfacción en la modalidad MOOC, porque al existir una interacción indirecta con la persona docente, los recursos, las actividades, las rutas de aprendizaje y el diseño instruccional son sumamente importantes. Estos son la guía del estudiantado para construir sus aprendizajes y relacionarlos significativamente con su vida cotidiana, para garantizar su aplicación.

En relación con la tasa de abandono, en esta ocasión fue de un 36%, logrando que 174 personas terminaran el curso de manera completa. La inclusión del MOOC a la estrategia de evaluación del curso *Diseño I* fue muy importante, no sólo porque el valor porcentual en la nota del curso motivó al estudiantado a terminar, sino también porque fue más fácil la interacción entre la población cautiva y la oficina de Orientación. Además, porque se contó con el seguimiento y motivación del cuerpo docente del curso hacia el estudiantado para terminar y para encontrarle significado al curso en su formación profesional.

Por otro lado, a nivel cualitativo, al preguntarle al estudiantado por oportunidades de mejora, un 46% de la muestra respondió *ninguna*, pero el resto del estudiantado destaca como debilidades las siguientes categorías de análisis, en orden de frecuencia:

- Tiempo requerido (16%): “Lo haría más corto ya que los estudiantes ocupan el tiempo que disponen en el curso para poder hacer otros proyectos iguales o más importantes” (informante 4).
- Actividades (15%): “Algunas actividades ya que pueden llegar a ser un poco tediosas” (informante 91).
- Recursos (9%): “Reduciría ligeramente la duración de algunos videos” (informante 32).
- Diseño instruccional (6%): “Es muy difícil subir algunos archivos” (informante 109).
- Obligatoriedad (5%): “No impartirlo obligatoriamente, enfocar solo una charla y los estudiantes que realmente lo necesiten pedir cita con la orientadora para su ayuda individual” (informante 8).
- Metodología (2%): “Tal vez que sea más entretenido o interactivo” (informante 89).
- Contenidos (1%): “Tomar en cuenta más métodos de administración y organización” (informante 105).

Sin embargo, al preguntarle al profesorado acerca de las oportunidades de mejora, no menciona ninguno de los puntos anteriores, sino ambas personas docentes coinciden en que se debe mejorar el proceso de motivación del estudiantado para realizar el MOOC, por ejemplo, la docente 1 expresó: “La introducción, que ellos les quede más claro cuál es el valor agregado o el valor de hacer el curso (...) hacer más seguimiento para que no lo hagan todo, la última semana”.

Ahora bien, al preguntar por fortalezas del MOOC, un 2% de la muestra respondió *ninguna*, pero el resto del estudiantado visualiza como fortalezas las siguientes categorías, en orden de frecuencia:

- Aprendizajes significativos (62%): “En cómo saber utilizar el tiempo, ya que es lo que nos ayuda a planificar bien las cosas y entregar trabajos bien hechos” (informante 50).
- Metodología (13%): “Que lo hicieran un aula virtual y que nos permitieran hacerlo a nuestro ritmo” (informante 46).
- Recursos de aprendizaje (11%): “Los videos eran cortos y fáciles de entender” (informante 28).
- Contenidos (7%): “La mayor fortaleza del curso es el contenido en sí. Todas las recomendaciones son sabias y concisas, y aprecio mucho lo que tenía que decir” (Informante 20).

- Actividades de aprendizaje (5%): “Se entiende muy bien la materia, muchas de las actividades son bastante entretenidas” (informante 108).

En relación con el pensar docente, ambas personas en coincidencia con el estudiantado, hacen referencia a la categoría de análisis aprendizajes significativos, por ejemplo, la docente 2 expresó:

Les alerta sobre la importancia de desarrollar esta habilidad del manejo del tiempo. Realmente sí se evidencia que se organizan mejor. Al lograr entregar a tiempo, van mejorando poco a poco sus habilidades técnicas, eficacia y seguridad, ya que manejan mejor la teoría por hacer asignación a tiempo, en el curso pueden sentirse más motivados porque sus tareas van mejor y al poder retroalimentar también mejoran sus habilidades (...) el porcentaje que envió a Apoyo académico ha disminuido considerablemente.

Además, el profesorado ve como un acierto que el MOOC sea parte de la evaluación del curso *Diseño 1*, incluso se afirmó que “es una fortaleza ponerlo en el curso obligatoriamente, porque si no, la verdad, es que los muchachos no la hacen nunca” (docente 1).

De acuerdo con lo anterior, en concordancia con Roig, Mengual y Suárez (2014), es posible analizar que, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, la calidad pedagógica del MOOC Tiempo para todo es alta. Por tanto, es necesario revisar los recursos y actividades, en especial, su tiempo de ejecución, así como algunos problemas en el diseño instruccional en la carga de documentos y los métodos de motivación; pero se descarta la necesidad de cambiar la obligatoriedad del MOOC en la evaluación de los cursos por la mejora en la tasa de abandono, la baja frecuencia de mención en el estudiantado y la opinión docente.

Además, es evidente que los aprendizajes significativos en la experiencia del MOOC son una gran fortaleza del curso para todas las fuentes, situación que Esquivel, Quesada y Arias (2023) confirman como ventajas de los SPOC. Este tema emergente visualizado en la variable calidad pedagógica, es posible confirmarlo en los resultados de la segunda variable: competencias adquiridas.

En cuanto a las competencias del MOOC, el 97% de la muestra afirmó haberlas alcanzado. Estas competencias están relacionadas con los indicadores: planificación, priorización, productividad y uso de técnicas de organización, los cuales, cuantitativamente, se midieron en el inventario *Hábitos de organización del tiempo*. Esta afirmación tan positiva acerca del logro de competencias no sólo es importante a nivel de satisfacción con el MOOC, sino que también genera un sentimiento de autoeficacia para una aplicación continua de hábitos de organización del tiempo fuera del tiempo del MOOC, es decir, contribuye a una transferencia de conocimientos en el proceso de aprender a aprender.

Entre los principales resultados del inventario mencionado, el 76% de la muestra logró, al final del MOOC, aumentar su puntaje en comparación a la aplicación diagnóstica. Un 14%

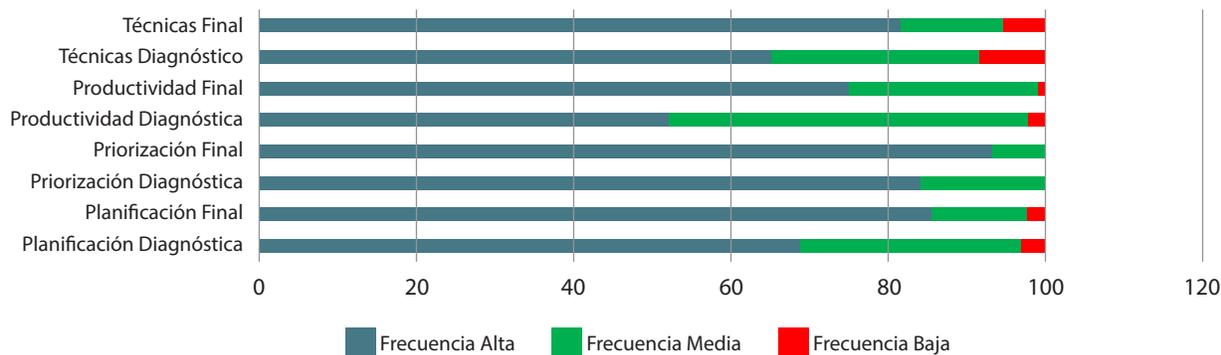
de la muestra mantuvo su puntaje en ambas pruebas y la mayoría (90%) desde el diagnóstico contaba con una frecuencia alta, el resto (10%) se ubicó en una frecuencia media.

Por último, un 10% de la población mostró una baja en el inventario final, pero la moda fue una diferencia de 2 puntos y la mayoría de estas personas (77%) se mantuvieron en una frecuencia alta de hábitos de organización del tiempo adecuados, el resto (23%) se mantuvo en una frecuencia media.

En relación con la escala, en general, los resultados finales indicaron que el 80% de la población se posicionó en una frecuencia alta en estos hábitos, un 19,7% se ubicó en una frecuencia media y sólo un 0,3% quedó en una frecuencia baja. Asimismo, se encontró una diferencia significativa en las puntuaciones entre los resultados del diagnóstico ($M=37,51$, $SD=7,58$) y los resultados finales ($M=41,22$, $SD=6,43$), siendo significativamente mayor el promedio de los resultados finales. Esto se repitió en todos los indicadores, y el uso de estrategias de organización fue el menos favorable, aunque el 82% de la muestra presentó alta frecuencia. La figura 2 muestra los resultados por indicador.

Figura 2

Resultados diagnósticos vs. finales por indicador de la variable competencias adquiridas



Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, según los datos cualitativos, al revisar los productos realizados por el estudiantado durante el curso, se visualiza mejorías notorias en la planificación con horarios más realistas, ya que contempla todas las áreas del círculo de bienestar y sigue reglas básicas de sueño, alimentación, ocio y cantidad de horas de estudio. En cuanto a la priorización, aunque en los ejercicios se nota una alta dificultad para clasificar las tareas en urgencia e importancia, la retroalimentación docente parece ser un factor importante, ya que en la última asignación se comenta con alta frecuencia la priorización como uno de los aprendizajes más útiles.

En los ejercicios de productividad el estudiantado logra identificar conductas para mejorar la productividad, en especial, relacionadas con el manejo del perfeccionismo desadaptativo y el uso de estrategias de autocuidado. Sin embargo, en las asignaciones de uso de estrategias de organización, aunque logra identificar estrategias para mejorar sus dificultades en el tema, no suele comentar acerca de su aplicación en el ejercicio final, pero sí se logra que el estudiantado realice un horario y use la tabla de priorización.

Tomando en cuenta los comentarios en la evaluación final del MOOC a la pregunta ¿cuál fue su mayor aprendizaje?, un 3% respondió que no obtuvo aprendizaje, pero el resto de las respuestas, según el orden de frecuencia, se categorizaron en:

- Planificación (29%): “Aprender a planificar mi tiempo de mano de alguien que sabe” (informante 157).
- Productividad (22%): “Me enfoqué más en mi bienestar mental, dejé de buscar la perfección y desarrollé un método de estudio productivo” (informante 106).
- Aprendizaje general (20%): “organizar mejor mi tiempo” (informante 31).
- Priorización (19%): “El saber cómo organizar mis tareas basado en la prioridad (urgencia e importancia)” (informante 10).
- Uso de estrategias de organización (6%): “Las aplicaciones que puedo usar para mejorar mi manejo del tiempo con mi celular” (informante 14).

Además, la opinión del profesorado, en cuanto a las competencias adquiridas, se dirige a la organización del tiempo en general, lo cual se evidencia en las siguientes citas etnográficas: “La mayoría de estudiantes evidencian mayor conciencia en la importancia de la organización (...) y así poder mejorar y entregar asignaciones a tiempo” (docente 2) y “aceptar y entender que siempre hay tiempo, lo que pasa es falta de organización” (docente 1).

En relación con la variable competencias adquiridas se vislumbra que el estudiantado adquiere competencias de organización del tiempo luego de completar el MOOC de manera general y en todos los indicadores, destacando la planificación en la triangulación de los datos; pero se debe reforzar el uso de técnicas para generar mayor conciencia del uso del tiempo y mejorar hábitos de estudio (Durán y Pujol, 2013).

Conclusiones

Se concluye que los resultados del pilotaje del MOOC Tiempo para Todo son altamente positivos para el estudiantado en su formación técnica y emocional, el trabajo docente al facilitar procesos de retroalimentación de tareas y a la oficina de Orientación, ya que promueve la

transición a un modelo de intervención por programas con apoyo tecnológico desde principios propios de la disciplina de Orientación; lo cual, además, subsana en parte la escasez de recurso humano y permite la atención de más población estudiantil.

En cuanto a las variables, en primera instancia, se reconoce una alta calidad pedagógica del MOOC en todos los indicadores, destacando aprendizajes significativos. En segundo lugar, se evidencia estadísticamente un incremento en las competencias relacionadas con la organización del tiempo, en particular, en la planificación. Esto se refuerza con los datos cualitativos brindados tanto por el cuerpo docente como por la gran mayoría del estudiantado.

Por tanto, se recomienda su aplicación en todas las carreras de la universidad, bajo la dinámica de integración a la evaluación de cursos de la malla curricular de estas; pero se sugiere planificar más acciones para mejorar la motivación para realizar el MOOC de parte del estudiantado, revisar el tiempo de ejecución de algunos recursos y actividades, así como su diseño instruccional y enfatizar más en el pilar: uso de estrategias de organización del tiempo. Por último, se recomienda para futuras investigaciones revisar los resultados del programa completo *Diseñando Mi Futuro* y relacionar estos resultados con variables de permanencia y rendimiento académico.

Referencias

- Bartolomé-Pina, A., & Steffens, K. (2015). Are MOOCs promising learning environments? [¿Son los MOOC una alternativa de aprendizaje?]. *Comunicar*, 44 (1), pp. 91-99. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-10>
- Bustinduy, I. (2015). *La gestión del tiempo*. Editorial UOC. <https://elibro.net.una.remotexs.co/es/lc/unacr/titulos/57731>
- Cabero, J. (2015). Visiones educativas sobre los MOOC. *RIED*, 18(2), pp. 39-60. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13718>
- Cabero, J., Llorente, M., Vázquez, A. (2014). Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18, (1), pp. 13-26. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3140>
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE) Costa Rica (2023). *Programa Estado de la Nación (Noveno Informe del Estado de la Educación)*. <https://bit.ly/48KOUrL>
- Díaz, Y. Baena, M. y Baena, G. (2017). MOOC en la educación: Un acercamiento al estado de conocimiento en Iberoamérica, 2014-2017. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8 (15), pp. 1-20. <https://10.23913/ride.v8i15.299>

- Durán, E. y Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 93-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885022>
- Esquivel, C. Quesada, A y Arias, F. (2023). *Valoración de la técnica SPOC (Cursos de aprendizaje en línea, SPOC por sus siglas en inglés) en la enseñanza y aprendizaje en la educación pública superior post COVID-19 para las carreras de Administración Pública, Administración Aduanera y Comercio Exterior y Farmacia (Informe Final)*. SINAES. https://www.sinaes.ac.cr/wp-content/uploads/2023/09/Infome_UCR_EAP-Farmacia-2023.pdf
- Fernández, C., y García, N. (2015). La importancia del diseño en los cursos MOOC. *VI Congreso virtual iberoamericano de calidad en educación virtual y a distancia*. http://www.eduqa.net/eduqa2015/images/ponencias/eje1/1_p_FERNANDEZ_Clara_GARCIA_Noelia_La_importancia_del_diseño_en_los_cursos_MOOC.pdf
- Fundación Atenea (2019). *Guía de Gestión del tiempo*. <https://www.ayto-velilla.es/wp-content/uploads/GuiaGestionTiempo-1.pdf>
- García, L. (2015). ¿...Y antes de los MOOC? *Revista Española de Educación Comparada*, 26 (1), pp. 99-117. <http://10.5944/reec.26.2015.14775>
- Madriz, A. (1 de setiembre del 2023). Apagón educativo en Costa Rica deja un rezago de dos años en aprendizaje. *La República*. <https://www.larepublica.net/noticia/apagon-educativo-en-costa-rica-deja-un-rezago-de-dos-anos-en-aprendizaje>
- Marcén, M., y Martínez, N. (2012). Gestión eficiente del tiempo de los universitarios: evidencias para estudiantes de primer curso de la Universidad de Zaragoza. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22 (43), pp.117-130. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-50512012000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Núñez, A. (2022). MOOC en la educación superior: evolución en la formación docente. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), pp. 427-434. <http://10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2400>
- Pereira, M. (2015). *Mediación docente de la Orientación educativa y vocacional*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Pérez, F., y García, R. (17 de mayo de 2016). *Gestión del Tiempo para Estudiantes*. Obtenido de Facultad de Psicología, Universidad de Valencia. <http://www.uv.es/iqdo-cent/guias/tiempo.pdf>
- Poy, R., y González, A. (2015). Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnología de información*, 1(3), pp.105-118. <http://10.4304/risti.e1.105-118>

- Ríos, N. (2024). Implementación de un MOOC accesible de fundamentos de programación en JAVA bajo la plataforma Open EDX para la Universidad Nacional. *XVII Congreso Internacional: Innovación y tecnología en educación a distancia*. https://www.uned.ac.cr/actividades/xviiconint/memoria/Docs/ponencias/eje_de_innovaciones_curriculares/primer_bloque/ponencia9/texto9.pdf
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), pp. 45-60. doi: [10.15446/rcp.v26n1.53572](https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572)
- Roig, R., Mengual, S. y Suárez, C. (2014). Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), pp. 27-41. <http://hdl.handle.net/10045/37206>
- Ruiz, C. (2015). El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria? *Revista Apertura*, 7(2), pp. 1-14. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v7n2/2007-1094-apertura-7-02-00086.pdf>
- Santamaría, M. (2014). MOOCs y SPOCs (Small Private Online Courses): Sus posibilidades para la formación del profesorado. *Hamut'ay*, 1 (1), pp. 6-17. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7494229.pdf>
- Vázquez, E. y López, E. (2014) Los MOOC y la educación superior: la expansión del conocimiento. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), pp. 3-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662001>

CURRÍCULUM

Raquel Bulgarelli-Bolaños

Maestría en Psicopedagogía, Universidad Estatal a Distancia. Orientadora educativa, Universidad LCI VERITAS y Docente, División de educación para el trabajo, Universidad Nacional de Costa Rica.

Necesidades de profesionales en Orientación para trabajar con familias en diferentes contextos



Ruth Villanueva-Barbarán
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
rvillanu@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0001-5480-8564>

Ana Lucía Villalobos-Cordero
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
avil@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-5018-3867>

Geison Josué Fuentes-Arguedas
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
geison.fuentes.arguedas@est.una.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0006-6724-8563>

Introducción

Todas las personas provenimos de una familia, y traemos rasgos de ella que nos afectan o benefician. De allí, la importancia de que la familia como grupo sea motivo de reflexión y apoyo. El III Congreso de Orientación *Posicionamiento de la Orientación en contextos cambiantes: aportes para la transformación social*, brinda la oportunidad de tener espacios reflexivos de la dinámica cambiante de este grupo social fundamental que es la familia. Mediante la investigación que se presenta en esta ponencia, se recogen las opiniones basadas en la experiencia de profesionales en Orientación en diferentes contextos laborales, sobre las necesidades actuales

que observan en las familias y las habilidades que las personas orientadoras deben fortalecer para poder lograr el bienestar integral familiar en sus intervenciones.

La orientación familiar, al igual que otras áreas de la disciplina, tiene el reto de considerar los aspectos cambiantes de los sistemas familiares para su atención y seguimiento. Desde aquí, surge la iniciativa de plantear una investigación desde el rol docente, extensionista y la participación estudiantil, considerando como propósito general la exploración de necesidades de profesionales en Orientación en diferentes contextos, para la atención y el fortalecimiento de la convivencia en las familias.

Además, de la identificación de las necesidades familiares, también se exploraron las demandas formativas y personales de las personas participantes, así como las recomendaciones prospectivas que sugieren, para mejorar la intervención orientadora. Con estos propósitos se realiza una investigación cualitativa, con diseño fenomenológico, en el que se entrevistan 69 profesionales en ejercicio, de siete contextos laborales diferentes.

Los temas por explorar fueron: las necesidades en la convivencia de las familias, las demandas formativas y personales de profesionales, así como las recomendaciones prospectivas para el trabajo con familias. Los resultados sugieren el desafío de considerar los aspectos cambiantes del sistema familiar en las intervenciones orientadoras, ya que estos influyen en su estructura y dinámica. Asimismo, es fundamental actualizar las habilidades orientadoras de profesionales para un acompañamiento efectivo.

Referente teórico

La disciplina de la Orientación destaca, entre sus principios, la "sociabilidad en los procesos educativos" (Villarreal, 2020, p. 21), ya que siempre son sociales y se aprende en relación con otras personas. En estos procesos cada individuo viaja hacia su propia humanización, explorando y descubriendo su esencia personal. Sin embargo, también es necesario considerar el principio de intervención social que busca la promoción del cambio social para mejorar situaciones (Vargas, 2020). Ambos son complementarios en la intermediación educativa de la Orientación que aspira la promoción del máximo desarrollo (Villarreal, 2020), al tomar en cuenta la interacción entre los recursos personales y las oportunidades de cada contexto en que se interactúa.

Por tanto, la disciplina, en su afán de promover el desarrollo de las personas, incluye en sus áreas de trabajo la orientación familiar, la cual es un proceso de acompañamiento a las familias, para que puedan tener una mayor comprensión tanto de su estructura como de su dinámica. La Orientación a las familias cumple una función socio-educativa-afectiva, que promueve un

mayor conocimiento al interior de este grupo social y con ello la posibilidad de que, con una mayor comprensión, puedan proponerse los cambios necesarios para lograr el bienestar individual de cada uno de sus miembros, así como del grupo en general (Villalobos, Villanueva y Villarreal, 2023).

Si la familia es vista desde una perspectiva sistémica, se observa la relación en su interior, entre los diferentes miembros que la componen, así como con los contextos fuera de esta, con quienes se relaciona. En esta interacción, se afecta mutuamente, hacia adentro y hacia afuera. Por esta razón, no se pueden ver las situaciones que aquejan al grupo familiar como algo aislado, sino como resultados de las interacciones en las que está inmerso.

Hacia su interior la familia debe conocer acerca de su estructura, subsistemas que la conforman, ciclo vital familiar, tareas en cada etapa, así como su dinámica a través de la comunicación, patrones de interacción, reacciones ante el cambio, entre otros.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (López y Escudero, 2009) ofrece una explicación sobre la relación de la familia con otros contextos. Según esta teoría, el desarrollo de las personas ocurre a través de la interacción con diversos sistemas en los que están inmersas, los cuales se organizan en niveles o entornos. El individuo se involucra en diferentes sistemas dentro de estos niveles, los que, a su vez, lo influyen y afectan.

Los contextos propuestos por Bronfenbrenner son:

- **Microsistema:** Es el nivel más cercano a la persona e incluye las relaciones y los entornos inmediatos con los que el individuo interactúa directamente.
- **Mesosistema:** Se refiere a las interacciones entre los diferentes microsistemas del individuo. Este entorno examina cómo los diferentes sistemas se vinculan y afectan al individuo.
- **Exosistema:** Incluye los entornos en los que el individuo no participa directamente, pero que, a pesar de ello, tienen un impacto en su vida.
- **Macrosistema:** Es el nivel más amplio y abarca los valores culturales, creencias y normas que predominan en una sociedad.
- **Cronosistema:** Este se refiere a la dimensión temporal en la que los eventos y cambios en la vida de una persona ocurren. Incluye los cambios que los eventos históricos provocan en el desarrollo de una persona.

Es importante considerar que, según Bronfenbrenner, los contextos están en constante cambio y evolución, al igual que el individuo.

Poder observar cómo los sistemas familiares interactúan en los diferentes ambientes permite reflexionar en los retos que este grupo enfrenta en su trayectoria. Asimismo, identificar las necesidades que aquejan a las familias tiene que verse de forma integral, en su interior, pero también a su exterior en las situaciones que vive.

En su proceso de construirse, las familias se enfrentan a contradicciones y los progenitores, quienes son responsables de esta tarea de construcción, sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para poder cumplir su propósito exitosamente. Es aquí donde la orientación familiar puede aportarles a las familias, para que puedan lograr un desarrollo óptimo.

Para brindar este acompañamiento, profesionales en Orientación requieren conocer algunos aspectos que influyen en la dinámica de las familias. A continuación, se presentan datos que permiten una mejor comprensión de la situación actual de estos aspectos:

Inmigración, datos generales de la población de Costa Rica

La población total en Costa Rica en el 2020 era de 5 229 000. De esta cifra, un 10,15% era inmigrante, proveniente mayormente de Nicaragua con un 67,38%, luego de Venezuela con un 5,42% y de Colombia con un 4,90% (Expansión, 2024).

Cambios en la conformación de la población

En Costa Rica la población infantil decrece. En el 2023 había 954 226 personas menores de 12 años, lo que representaba un 22,2% de la población; mientras que en el 2013, un 25,6% correspondía a la población menor. Esto se debe a que la tasa de fecundidad actualmente es de un 1,29%, la cual es considerada *ultrabaja*, y además que la esperanza de vida ha aumentado a 81,2 años. Hoy las personas adultas mayores representan un 10% de la población, en el 2013 representaban solo un 5,6%, por lo que Costa Rica se considera como una población envejeciente (INEC, 2023).

Edades en las que se contrae matrimonio

En el país la edad en que los hombres más contraen matrimonio es de 30 a 34 años, seguido por los de 25 a 29 años. Las mujeres se casan más entre los 25 y 29 años, pero casi la misma cantidad lo hacen entre 30 y 34 años (INEC, 2022).

Nacimientos de niños y niñas

En 1983 la mayor cantidad de mujeres que se convertían en madres eran casadas de 20 a 24 años, seguidas por las de 25 a 29 años. En el 2022, la mayoría son las solteras de 20 a 24 años, seguidas por las casadas de 25 a 29 años (INEC, 2022).

Divorcios

No hay un dato claro sobre los divorcios en el país, se estima que uno de cada dos matrimonios termina en divorcio. En 2022 se registraron aproximadamente 13 250 divorcios, aunque en el 2023 subieron a 14 500 (Redacción multimedios, 2023).

Conformación de hogares

Es difícil encontrar información al respecto. Lo más reciente menciona que 4 de cada 10 hogares en Costa Rica son monoparentales y liderados por mujeres (Revista Summa, 2024). En el Censo de 2011 se estableció que los hogares se conforman de la siguiente manera: 41,8% nuclear con hijos, 19,3% extensos, 13,8% nuclear monoparental, 10,7% nuclear sin hijos, 11,3% unipersonal, 2,3% compuesto y 0,8% no familiares (INEC, 2016).

Problemas familiares

- **Violencia:** En sus múltiples presentaciones (homicidios, robos, violencia doméstica, entre otros) los porcentajes han subido. En el 2023 la tasa de homicidios dolosos aumentó a 17,2 por cada 100 000 habitantes, mientras que en el 2013 era 8,5 por cada 100 000 habitantes (USAID, 2023).
- **Desempleo:** El país registró una tasa de desempleo de un 8,5% en mayo del 2024, lo cual es un 1,6% menor a la de ese mismo periodo del año anterior (INEC, 2024). Sin embargo, las personas con baja escolaridad siguen teniendo dificultades para emplearse.
- **Pobreza:** Es una situación que se agudiza cada vez más. Flores (2023), en El Financiero, menciona que 3 de cada 10 hogares dedican un tercio de sus ingresos al pago de deudas y que la mitad de los hogares en el país tienen deudas.
- **Salud mental:** El índice de intentos de suicidios en el país han aumentado significativamente, entre el 2020 y 2022 aumentó en el 62%. Por otro lado, el estrés es un fenómeno que se presenta con mucha frecuencia en las personas, con tendencia al alza. En el año 2022 se registraron 88 953 consultas externas en la CCSS por trastornos de estrés, de las cuales 65 673 fueron mujeres. En 2023 las cifras ascendieron a 102 581 atenciones, con 76 540 mujeres afectadas y hasta el 4 de julio de 2024 se han reportado 46 016 consultas, con 34 275 mujeres afectadas (Madrigal, 2024).

La anterior revisión le permite al profesional en Orientación tener una visión más contextualizada de las situaciones que enfrenta la familia para una intervención más certera. Sin embargo, hay otro aspecto relevante que interviene en la orientación familiar, y se refiere a las habilidades de la persona facilitadora para identificar y atender las necesidades de las poblaciones que apoya.

Villarreal (2020) menciona que, como disciplina, la Orientación:

Facilita experiencias educativas conducentes a la construcción de conocimiento teórico y metodológico respecto al descubrimiento de la misión y del sentido de vida de las personas. Y a la identificación y el desarrollo de las habilidades y de los recursos personales requeridos para cumplir con “el ser, el saber, el sentir y el hacer” de las personas y grupos en la vivencia de la ciudadanía en democracia. (pp. 32-33)

Para cumplir con esta tarea disciplinar, es importante destacar que la persona profesional en Orientación debe tener claridad y lograr implementar en la práctica los saberes en que fue formada y necesite continuar renovando. Estas acciones atienden algunas de las responsabilidades éticas de la profesión (CPO, 2012), entre ellas: “mostrar una actitud y una conducta permanente de actualización de acuerdo con el área en que se desenvuelva” (p. 10), e incursionar en áreas nuevas de desempeño “será posible cuando la persona reciba la formación académica y posea la práctica para hacerlo” (p. 10). Por su parte, profesionales que ejerzan roles complementarios (jefes, coordinadores, asesores, directores) también deben vigilar los servicios que se brindan en su organización, ya que la atención que el grupo familiar reciba “deberá ser de óptima calidad, que le beneficie y contribuya a prevenir y enfrentar situaciones de su propia realidad (p. 9).

Según lo anterior, se espera que el perfil profesional de una persona graduada en Orientación (UNA-DET, 2020) tenga solidez, en cuanto a: saber conceptual, el cual se refiere al conocimiento propio de su campo disciplinar. Saber procedimental, que incluye las metodologías, procesos, técnicas y estrategias para lograr lo que se propone, y saber actitudinal, que implica la disposición personal ante los retos que enfrenta como profesional. De acuerdo con Vargas (2020), se deben tomar en cuenta componentes eje, necesarios para el quehacer orientador, habilidades y posibilidades personales. Asimismo, comprender los diferentes modelos de familias, el significado de la convivencia con los demás y el contexto y capacidad de adaptarse al “contexto social y natural ecológico” (p. 32).

Por supuesto que, esta formación es continua, requiere de constante actualización, ya que el cambio es parte de la realidad. La persona orientadora debe ser consciente de la permanente necesidad de observación, revisión y mejoramiento de sus habilidades facilitadoras, puesto que en su rol profesional “es modelo de vida de las personas en general, y profesional en espacios formativos de otros profesionales” (Villarreal, 2020, p. 35).

Metodología

Esta ponencia se centró en investigar los futuros requerimientos de profesionales en Orientación, para brindarles un acompañamiento efectivo a las familias en sus necesidades de convivencia, tal como lo determinaron las personas participantes de diferentes contextos laborales.

El estudio se basó en el paradigma naturalista con un enfoque cualitativo y un método fenomenológico, ya que se buscaba conocer la perspectiva de las personas participantes.

Este tipo de investigación interpreta “fenómenos según los valores que la gente le facilita” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 400), en este caso se identifican y describen opiniones, pensamientos y percepciones del grupo de profesionales acerca de las necesidades de convivencia de las familias y sus requerimientos formativos para asumir la atención de éstas.

Como diseño fenomenológico, “su propósito principal es explorar” y comprender “lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias” (Hernández y otros, 2014, p. 493) en la atención directa o indirecta de las familias en los centros de trabajo.

De acuerdo con Barrantes (2014), esta ponencia se clasifica como exploratoria, ya que el objetivo de investigación es tener un primer acercamiento a la situación con el fin de ejecutar una posterior más profunda”(p. 37). En términos de Ramos-Galagarza (2020), su alcance es exploratorio, dado que no se había investigado previamente sobre esta temática específica en la División de Educación para el Trabajo del Centro de Investigación y Docencia de la Universidad Nacional (DET-CIDE-UNA); además, existe interés en conocer sus características debido a las responsabilidades formativas en el ámbito de la docencia y la extensión universitaria, así como por la necesidad de actualización profesional de quienes ejercen en otros contextos.

Los propósitos específicos de la exploración realizada fueron tres: Determinar las necesidades en la convivencia de las familias que profesionales en Orientación atienden directa o indirectamente en sus centros de trabajo, reconocer demandas formativas y personales de profesionales para la atención a las familias en el ámbito de la convivencia, y establecer recomendaciones prospectivas por parte de profesionales para mejorar la intervención desde la Orientación Familiar. En coherencia con los propósitos, se desprenden los temas por explorar que se esbozan a continuación.

Necesidades en la convivencia de las familias

Las necesidades de convivencia en las familias son todos aquellos aspectos que permiten un funcionamiento sano y satisfactorio dentro del sistema. Estas, según Palomino y Torro (2014), reflejan un “acoplamiento constante con un vínculo afectivo que se sustenta en valores, normas, diálogo, y sobre todo la interacción mutua entre sus miembros” (p. 67). De modo que estas demandas incluyen un entramado de requerimientos que les permite a las familias caminar hacia la búsqueda del bienestar y la estabilidad. Este entramado abarca la satisfacción de las necesidades básicas y el cumplimiento de roles y responsabilidades, la implementación de estrategias efectivas para la adaptación a los cambios, la promoción de una comunicación efectiva y todos aquellos aspectos necesarios, para que cada miembro del grupo familiar, según su interacción, disfrute de los vínculos que este ofrece.

Demandas formativas y personales de profesionales para la atención a familias en el ámbito de la convivencia

Las demandas formativas y personales de los profesionales en Orientación abarcan dos aspectos clave. Por un lado, las demandas formativas que, según Gezuraga y Malik (2015), incluyen habilidades, conocimientos, estrategias y herramientas que se poseen como profesional en Orientación. Estas se obtienen a través de educación formal y capacitación continua, para ofrecer una atención efectiva en el ámbito de la convivencia familiar. Por otro lado, las demandas personales se refieren a las cualidades individuales de cada profesional, como la empatía, la escucha y el conocimiento del medio, que son cruciales para atender situaciones con las familias, al proporcionar un acompañamiento desde lo que ofrece la disciplina en la atención a familias. Estas dos dimensiones aseguran que las personas profesionales en Orientación estén bien preparadas para enfrentar desafíos y apoyar el desarrollo de los sistemas familiares de manera integral.

Recomendaciones prospectivas para el trabajo con familias

Las recomendaciones prospectivas, según Morales (2020), son aquellas recomendaciones para el refuerzo y aprendizaje del trabajo en ambientes laborales. Esto aplicado al trabajo con familias, se refiere a todas aquellas directrices o sugerencias orientadas a mejorar la eficacia y el impacto de las intervenciones y el apoyo ofrecido a las familias en el futuro. Estas recomendaciones se basan en el análisis de tendencias actuales, necesidades emergentes y mejores prácticas, que buscan anticipar y abordar los desafíos que puedan surgir en el contexto familiar.

Participantes

Las personas participantes fueron 69 profesionales en Orientación, elegidas a conveniencia según los distintos contextos laborales (ver tabla 1). La mayoría estaba trabajando en colegios de secundaria (diurnos y nocturnos) y en escuelas públicas pertenecientes al Ministerio de Educación (MEP). Un grupo significativo se desempeñaba en las universidades estatales, seguido de quienes cumplían sus funciones en centros de atención integral del Ministerio de Justicia y Paz. En menor cantidad, participaron profesionales que han ejercido la disciplina en municipalidades y organizaciones no gubernamentales, se incluye además otras cuatro personas que han tenido experiencia con la población adulta mayor en diferentes espacios de los mencionados.

Tabla 1

Profesionales en Orientación entrevistados según contexto laboral

Contexto	Profesionales en Orientación
Secundaria (MEP)	20
Primaria (MEP)	13
Universidades públicas (UCR, UNA, UNED, UTN)	11
Centros de Atención Integral (Ministerio de Justicia y Paz)	8
Espacios de atención a personas adultas mayores	8
Secundaria nocturna (MEP)	5
Municipalidades y ONG	4
Total	69

Estrategia de recolección de información

La estrategia que se aplicó fue la entrevista estructurada, y los resultados generados se recopilaban en informes de un trabajo colaborativo de investigación, elaborados por estudiantes de los cursos de Orientación Familiar, perteneciente a la carrera de Orientación impartida en la DET (CIDE-UNA) durante el I ciclo de 2024. Esta estrategia de aprendizaje se planteó desde el inicio como parte integral del proceso de formación. Como es comprensible, para el nivel y tiempo destinado a la experiencia, el estudiantado realizó una investigación básica que cumpliera con los requisitos elementales. Es así como se contó con la recolección de datos en crudo de cada una de las personas participantes, en concreto formularios de Google y en algunos casos hojas escaneadas que contenían las respuestas escritas a mano de la entrevista.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó como un proceso inductivo (va de lo particular a lo general). Este consiste en “explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas” (Hernández y otros, 2014, p. 8). Como estudio cualitativo, el análisis se propició al mismo tiempo que se descubría la información y se seguían los pasos del procedimiento básico, planteado por Taylor y Bogdan (2013): a. lectura repetida de los datos, b. detección de pistas sobre temas, intuiciones, ideas e interpretaciones, c. identificación de temas emergentes, d. elaboración de tipologías o esquemas de clasificación, e. lectura de bibliografía que apoyara la interpretación de los datos y f. propuesta de guía de historia para integrar los temas generados.

La información obtenida se presenta en tablas que facilitarán su descripción narrativa y, finalmente, se interpretan los datos en función de los temas, buscando profundizar en el significado de las percepciones y opiniones de las personas participantes y cómo estas se relacionan con el fenómeno estudiado.

La técnica de análisis de los datos, proceso ya descrito, incluyó la triangulación de investigadores y la de datos (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

Consideraciones éticas

Como es habitual en estudios cualitativos, se confirma que las personas participantes colaboraron de manera voluntaria en las entrevistas, comprendiendo claramente el propósito del trabajo realizado y el uso que se le daría a la información proporcionada. Además, se ha mantenido la integridad de los datos tal como fueron consignados en las fuentes utilizadas. Es importante destacar que se ha garantizado la confidencialidad de la información y se cuenta con el consentimiento explícito del estudiantado, otorgado a través del programa del curso, para utilizar los datos generados.

Resultados y discusión

Procurar la exploración de las principales necesidades a las que se enfrentan las personas profesionales en Orientación cuando apoyan a las familias, requiere que se pueda observar el grupo familiar e identificar los retos en su convivencia cotidiana. Las respuestas de las personas profesionales en Orientación respecto a las necesidades en la convivencia familiar se pudieron agrupar en 5 categorías relacionadas a la: comunicación, la crianza de la prole, los vínculos, el contexto en el que se desenvuelven y necesidades individuales de sus miembros (ver tabla 2). Mencionaremos algunas de las subcategorías que tuvieron más coincidencias en cada categoría.

Tabla 2

Necesidades en la convivencia familiar

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	
Necesidades en la convivencia familiar	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación - Desinformación - Escucha activa 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión emocional - Expresión de pensamientos
	Crianza (Habilidades parentales)	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de límites - Roles familiares - Repetición de patrones - Vinculación afectiva - Herramientas para la crianza - Valores - Tolerancia 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de etapa del desarrollo - Espiritualidad - Empatía - Reconocimiento y aceptación de emociones - Expectativas ideales
	Vínculos	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo y espacios para compartir - Desintegración - Integración intergeneracional - Resolución alternativa de conflictos - Recreación - Convivencia sana 	<ul style="list-style-type: none"> - Desconexión de tecnología - Socialización o integración - Fortalecer vínculos - Reinserción familiar - Autoestima de los miembros de la familia - Relación padre hijo
	Contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Situación económica - Manejo de redes sociales - PAM con difícil acceso a la tecnología - Manejo futuro de la baja natalidad actual 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de apoyo del gobierno a familias vulnerables - Acceso a mejores oportunidades laborales
	Necesidades individuales	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso a servicios - Consumo de drogas - Falta de tiempo - Manejo de la economía familiar 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo terapéutico - Visión de vida - Libertad

La comunicación es la necesidad más señalada, aunque también se mencionan la desinformación, la escucha activa, expresión emocional y de pensamientos. En la categoría relacionada con la tarea de crianza, un aspecto que resalta es la falta de límites en el hogar, lo cual tiene que ver con el fortalecimiento del liderazgo parental y observación de las interacciones relacionales entre los subsistemas. Los roles familiares y la repetición de patrones son subcategorías que se presentan como necesidades en las familias. Esto se puede relacionar con el apoyo socioeducativo que desde la disciplina se debe propiciar en las familias, para una mayor comprensión de su dinámica y estructura.

En cuanto a las necesidades familiares se señala lo relacionado con los vínculos, con tiempos y espacios para compartir, la desintegración que se experimenta, la urgencia de tiempos de recreación, habilidades en la resolución alternativa de conflictos, así como la carencia de relaciones intergeneracionales.

Dentro de la convivencia familiar, un aspecto que resalta en la opinión de las personas profesionales en Orientación es la influencia del contexto que provoca dificultades en el sistema familiar. La situación económica es muy señalada. Si se observan los datos que se exponen sobre el contexto familiar en los referentes teóricos, se aprecia que las situaciones como pobreza, desempleo, inmigración, consumo y tráfico de drogas, violencia, uso inadecuado de redes sociales, entre otros, provocan que las familias vivan con mayor estrés y ansiedad, provocando una salud mental deficiente que afecta a todo el sistema. Por otro lado, algunas situaciones particulares de los miembros de las familias afectan a todo el sistema, por el principio de circularidad, en el que el todo afecta a las partes y viceversa. Las necesidades familiares planteadas por las personas profesionales investigadas ofrecen una visión más clara sobre los retos que enfrenta este grupo y permite una mayor precisión de las intervenciones orientadoras que se pueden proponer.

A partir de las necesidades de convivencia en las familias que identifican las personas participantes, se determinan demandas o requerimientos para la atención de los sistemas familiares en sus distintos contextos laborales. La información obtenida se organizó en tres grandes unidades y sus respectivas categorías (ver tabla 3). Asimismo, la clasificación de estas demandas formativas se ha establecido en congruencia con los tres saberes reflejados en los datos, y que conforman el perfil profesional de una persona graduada del Plan de Estudios de la Carrera de Orientación (UNA-DET, 2020). En consecuencia, el saber conceptual implica conocer de su propio campo disciplinar y su mejoramiento constante que le fundamente. El saber actitudinal abarca la disposición para ser y sentir que aporta elementos de calidad y humanismo, indispensable ante los retos y la atención a diferentes grupos familiares. Por último, el saber procedimental es clave para ejecutar su profesión y ampliar su atención con criterio para la propuesta y ejecución de acciones basadas en procesos de orientación familiar, metodologías, técnicas y estrategias pertinentes acordes con los otros saberes.

Tabla 3
Demandas formativas de profesionales en Orientación

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	
Actualización profesional (Saber conceptual: conocer)	Fundamentos teóricos y metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría sistémica - Enfoques psicológicos de intervención - Procesos y técnicas de intervención 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención individual-grupal, personal-social - Enfoques de trabajo - Especialización en familia
	Diversidad familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender tipos de familias - Conocimiento en gerontología y dinámica familiar 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo con población con discapacidad - Conocer realidad nacional e internacional - Trabajo con poblaciones vulnerables
	Formación en temáticas específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer convivencia - Educación emocional - Autoridad - Límites - Valores - Crianza positiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Derechos humanos - Derechos de familia - Atención a la violencia - Duelo - Soledad - Masculinidad positiva
Demandas personales para el trabajo con familias (Saber actitudinal: sentir)	Habilidades relacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Respeto - Sensibilidad - Compromiso 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión - Flexibilidad - Adaptabilidad - Tolerancia
	Trato personal	<ul style="list-style-type: none"> - Afecto - Amabilidad - Amor 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar confianza - Discreción - Paciencia
	Actitud hacia el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Amor por la disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> - Pasión por el trabajo
	Desarrollo personal	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo personal
	Escucha	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha activa 	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha asertiva
Formación para la atención a familias (Saber procedimental: hacer)	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación asertiva 	
	Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de conflictos 	
	Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Con orientadores y familias 	<ul style="list-style-type: none"> - Multidisciplinario
	Organización	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de organización 	<ul style="list-style-type: none"> - Organización del tiempo
	Pensamiento crítico y creativo	<ul style="list-style-type: none"> - Creatividad - Innovación 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis crítico
	Conocimiento del medio	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de necesidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la realidad del contexto
	Autoconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer debilidades y fortalezas 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades para leer el lenguaje corporal
	Habilidades de facilitación	<ul style="list-style-type: none"> - Ser neutral - Brindar información - Dominio de situaciones emergentes - Adecuar planes a la población 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar con familias en identificación de sentimientos - Desarrollo y dirección de proyectos

Específicamente, profesionales en Orientación señalaron las siguientes demandas:

- Actualización profesional (saber conceptual) entrada en adquisición de conocimientos en torno a teorías, enfoques, diversidad en el desarrollo familiar y temas concretos. Participantes de cuatro distintos contextos destacan la necesidad de formarse en enfoques de trabajo especializados en familia; teoría sistémica, enfoques psicológicos y técnicas de intervención. Al parecer, es relevante para el grupo estudiado ampliar su comprensión de las vivencias particulares y necesidades según etapa y realidades contextuales de las familias. Estas opiniones podrían evidenciar una perspectiva más crítica del grupo de profesionales, al considerar que en su función, la orientación familiar, busca la promoción de cambios que generen bienestar (Villalobos, Villanueva y Villarreal, 2023), lo que facilita el autoconocimiento de los grupos familiares. Por lo tanto, se requiere profundización en el área para la comprensión de las dinámicas familiares y su relación con los contextos e historia, pues está estudiada su influencia mutua sin importar si parte desde el nivel más amplio, macrosistema, o el más cercano, microsistema (López y Escudero, 2009).
- Demandas de habilidades personales (ser y sentir) que favorecen las relaciones, la actitud hacia el trabajo y en general el crecimiento personal. Es relevante denotar coincidencias importantes en algunas de las categorías para esta unidad temática, porque participantes de cinco de los siete contextos consideraron, en orden de mayor repetición, la empatía y el respeto, en otros espacios se señalan la flexibilidad y la adaptabilidad, así como el compromiso, el afecto y brindar confianza como habilidades relacionales necesarias para atender a las familias. No menos importante, se indica en la categoría de actitud hacia el trabajo, la relevancia del *amor por la disciplina y la pasión por el trabajo*. Visualizar la situación de las familias en sus entornos directos, por ejemplo, la comunidad o la institución (López y Escudero, 2009), revela el potencial que en su rol de acompañamiento, la persona orientadora puede incidir favorablemente cuando logra posicionarse desde la comprensión empática libre de prejuicios y de gran respeto ante las realidades circundantes de las familias, como cambios en conformación (INEC, 2016), salud mental (DelfinoCR, 2024) e inmigración (Expansión, 2024).
- Formación para la atención a las familias (saber hacer), en esencia, manifiesta la necesidad de contar o potenciar habilidades para el trabajo en equipo multidisciplinario y otros integrados por orientadores y familias. Por otra parte, se destacan repetidamente como saberes requeridos para la ejecución, la escucha activa y la comunicación asertiva. Es sobresaliente que participantes de 4 contextos indiquen la necesidad de formación en la atención e intervención con familias en la resolución

de conflictos. Otras habilidades necesarias en la práctica son el autoconocimiento y el conocimiento del medio. Otra categoría significativa contempla las habilidades de facilitación. Esta última unidad de análisis complementa las percepciones que participantes del estudio aportan de forma integrada al reconocimiento de sus demandas formativas. Es interesante reflexionar, a la luz de los datos obtenidos, que las personas profesionales entrevistadas manifiestan razonamientos fundamentados en las tres áreas o saberes (DET-UNA, 2020) para determinar las necesidades. Por tanto, no basta con el conocimiento teórico, el desarrollo de habilidades aplicado a la vida personal y observar el contexto social, es indispensable, como lo menciona Villarreal (2020), enseñar lo que se conoce y se practica.

Tabla 4
 Categorías emergentes

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías
Demandas al contexto por parte de profesionales	Demandas a las instituciones	- Necesidad de definir la función de Orientación - Presupuesto - Tiempo para trabajar con familias - Descargar de tareas - Gestión motivada a acercar a familias
	Demandas a las familias	- Apoyo familiar - Acudir a reuniones - Realizar cambios en uso de tecnologías

Además, surge una categoría emergente no contemplada en los propósitos de investigación (ver tabla 4), se refiere a las demandas que les solicitan las personas profesionales a sus contextos para atender a familias. Por un lado, requieren que las instituciones les descarguen de tareas para tener más tiempo, aumentar o conseguir presupuesto y la gestión que esté dispuesta a acercar a las familias, así como definir funciones de la Orientación. Por otra parte, les solicitan a las familias mayor apoyo, acudir a reuniones y realizar ajustes en el uso de tecnologías.

Durante su ejercicio profesional las personas orientadoras identifican una serie de aspectos por mejorar o recomendaciones a futuro que le permitirán mejorar su atención y abordaje a los sistemas familiares actuales, los cuales han ido cambiando constantemente, como se demuestra en los datos sugeridos en el referente teórico de este documento. En este tema por explorar, se identificaron tres unidades de análisis para poder abarcar y entender las recomendaciones prospectivas para el trabajo con familias por parte de profesionales en esta disciplina, las cuales son: habilidades del profesional por mejorar, intervención (acciones mediadoras y preventivas) y acciones futuras. Las respuestas que ofrecieron las personas profesionales fueron categorizadas y subcategorizadas, como se observa en la tabla 5, lo que facilita su comprensión.

Entre las respuestas más sobresalientes, las personas orientadoras mencionan, como parte de las habilidades que deben de mejorar, el compromiso con la labor por el impacto que tiene la atención desde Orientación en los sistemas familiares. Esto está descrito en el apartado teórico de este documento, donde se resalta la función socio-educativa-afectiva que tiene la disciplina en cuanto a la atención integral a estos grupos.

Otro de los puntos destacados a futuro, según los datos recolectados, se refiere a la importancia de la intervención, las acciones mediadoras y preventivas. Entre las respuestas subcategorizadas, se menciona la relevancia de considerar sesiones de seguimiento en temas como la prevención de riesgos, la convivencia sana, las sesiones formativas, y el análisis de roles e historia familiar. Estas áreas son fundamentales para fortalecer el núcleo familiar y fomentar una convivencia armoniosa dentro del sistema. Como se mencionó en los fundamentos teóricos, los progenitores enfrentan la responsabilidad principal en este proceso de construcción, por lo que es crucial fortalecer estos aspectos para evitar las contradicciones que puedan surgir.

Tabla 5
Recomendaciones prospectivas para el trabajo con familias

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	
Habilidades del profesional por mejorar	Establecimiento de límites con las familias	- Resolución de conflictos - Compromiso	- No privilegiar una sobre la otra
	Comunicación	- Comunicación asertiva	
	Valores	- Respeto - Amor	- Empatía - Responsabilidad
	Neutralidad	- Límites en las atenciones - No enjuiciar a las familias	- Atención integral a las familias
Intervención (acciones mediadoras y preventivas)	Enlaces con instituciones	- PANI - IMAS	- INAMU
	Sesiones de seguimiento	- Prevención de riesgos - Convivencia sana - Sesiones formativas	- Roles - Historia familiar
	Campañas	- Formativas.	- Informativas.
Acciones futuras	Talleres	- Convivencia - Riesgos de los sistemas familiares - Diálogo familiar - Proyecto de vida	- Relaciones de pareja - Hábitos - Desarrollo humano
	Redes de apoyo	- Instituciones	- Familias
	Capacitaciones	- Proceso de crianza - Dinámicas familiares - Enfoques familiares - Técnicas	- Herramientas tecnológicas - Rol orientador con las familias

Finalmente, como parte del reconocimiento de aquellas acciones futuras o recomendaciones que hacen las personas profesionales en Orientación de los distintos contextos, es de crucial importancia la constante actualización y capacitación en temas relevantes, tales como: proceso de crianza, dinámicas familiares, enfoques familiares, técnicas, herramientas tecnológicas y rol orientador con la familia. Asimismo, al considerar las atenciones e intervenciones futuras, es fundamental tener en cuenta los cambios que están experimentando los sistemas familiares debido a las nuevas dinámicas sociales. Según la teoría ecológica, estas dinámicas impactan directamente el funcionamiento de los sistemas familiares y, por ende, su convivencia.

Conclusiones

Al explorar las opiniones de profesionales en Orientación en diferentes ámbitos laborales, se puede concluir que, conocer las necesidades identificadas en los sistemas familiares, permite proponer desde la disciplina de Orientación un apoyo más certero; así como reconocer qué aspectos se deben fortalecer en la formación y actualización de profesionales que atiendan familias en esta disciplina.

Las necesidades familiares señaladas están relacionadas con la comunicación, la crianza de la prole, los vínculos al interior de la familia, influencia del contexto y necesidades individuales de los miembros que afectan al todo familiar. Para atender a los sistemas familiares comprendiendo esas necesidades identificadas, las personas profesionales participantes reconocen requerimientos en su formación personal y profesional desde una perspectiva integrada, identificando demandas en tres dimensiones del saber: la actualización profesional (saber conocer), demandas personales (actitudinales) y la formación para la atención a las familias (saber hacer). Esta triada es congruente con el perfil profesional de la carrera de Orientación de la UNA.

La atención y potencialización de mejoras en beneficio de las familias también requiere del apoyo de sí mismas, asumiendo tareas que les corresponden y de otros subsistemas con los que interactúan, como la gestión de los centros educativos.

Por su parte, las personas participantes demuestran claridad y coherencia en sus respuestas, al establecer recomendaciones prospectivas para atender a las familias según las necesidades que identificaron. Dichas sugerencias están centradas en mejorar las habilidades de facilitación profesional, promover iniciativas de intervención en coordinación con otras entidades y proponer acciones concretas en modalidad de talleres, redes de apoyo y capacitaciones en torno a la realidad familiar.

El desarrollo de la Orientación como disciplina requiere de mayor comprensión y actualización de sus fundamentos teóricos, considerando aspectos socioculturales, económicos y los cambios de las familias, lo cual permite, a futuro, la generación y adaptación de principios

para hacer ajustes metodológicos pertinentes a las necesidades de las personas y sus familias. Por otra parte, los resultados de esta exploración ofrecen insumos valiosos para futuras investigaciones a profundidad sobre temas específicos de la orientación familiar, en el ámbito de la formación profesional en las universidades y otros espacios de actualización profesional.

La función orientadora requiere una visión de totalidad, ya que, directa o indirectamente, las personas profesionales estarán brindando servicios a las familias aunque no sea un objetivo explícito de su quehacer. Por ello, es tan importante explorar, desde la perspectiva de profesionales en ejercicio, sus carencias de formación y comprensión de conocimientos teóricos especializados, así como de elementos metodológicos y sentires relativos a actitudes que en ocasiones responden a sus propias limitaciones personales y falta de espacios reflexivos, para valorar la influencia de su historia familiar y potenciar nuevas metas para disminuir prejuicios o mitos e impulsar el cambio para que aumenten sus habilidades relacionales y emocionales, y otras, como la empatía, el respeto, compromiso, adaptabilidad, tolerancia y paciencia.

Referencias

- Barrantes, R. (2014). Investigación: *Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José: EUNED.
- Colegio de Profesionales en Orientación (CPO) (2012). *Código de ética*. San José, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.cpo.cr/leyes-y-reglamentos/>
- Cordero, M. (23 de octubre del 2023). Intentos de suicidio crecieron 62% en 2020-2022 y siguen en aumento. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/pais/intentos-de-suicidio-crecieron-62-en-2020-2022-y-siguen-en-aumento/>
- Expansión. (4 de octubre del 2024). *Inmigración en Costa Rica*. Datosmacro.com. <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/inmigracion/costa-rica>
- Flores, B. (24 de mayo del 2023) La mitad de los hogares de Costa Rica tiene deudas, estas son las cinco deudas más comunes. *El Financiero*. <https://www.elfinancierocr.com/economia-y-politica/la-mitad-de-los-hogares-de-costa-rica-tiene-deudas/RYNK2RUVZ5CTTP2V626WGTU5J4/story/>
- Gezuraga, M., y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje-servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338241632002.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>

- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2016). *Censo poblacional 2011*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. San José, Costa Rica. https://admin.inec.cr/sites/default/files/media/reindicadorcantonalpuntarenas_2.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2022). *Encuesta Nacional de Hogares*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. San José, Costa Rica. <https://admin.inec.cr/sites/default/files/2022-10/reenaho2022.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2022). *Estadísticas vitales. Población, nacimientos, defunciones y matrimonios*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. San José, Costa Rica. https://admin.inec.cr/sites/default/files/2023-11/repoplac-estadisticas_vitales_2022.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (23 de noviembre del 2023). *Tasa de fecundidad continúa descendiendo en Costa Rica, mientras mortalidad general aumenta*. <https://inec.cr/noticias/tasa-fecundidad-continua-descendiendo-costa-rica-mientras-mortalidad-general-aumenta>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2024). *Tasa de desempleo se registra en 8,5% en el trimestre de marzo, abril y mayo 2024*. <https://inec.cr/noticias/tasa-desempleo-se-registra-85-el-trimestre-marzo-abril-mayo-2024>
- López, S., y Escudero, V. (2009). *Familia, evaluación e intervención*. España: CCS.
- Madrigal, L. (2024). *CCSS registra aumento en consultas por trastornos de estrés*. DelfinoCR <https://delfino.cr/2024/07/ccss-registra-aumento-en-consultas-por-trastornos-de-estres>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Editorial Pearson Educación, SA.
- Morales, J. (2020). El rol orientador del docente en el contexto comunitario. *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2). <https://www.researchgate.net/publication/343694349>
- Palomino, M., y Torro, L. (2014). La convivencia familiar y sus factores implicados en dos comunidades del municipio de Anserma-Caldas. *Criterio Libre Jurídico*. 11(1) <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/685>
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3) pp.1-6. https://www.researchgate.net/publication/346351134_Los_Alcances_de_una_investigacion
- Redacción multimedios. (16 de febrero de 2023). Costa Rica redujo cifra de divorcios en 2022. *Telediario*. <https://www.telediario.cr/television/programas/nacional-costa-rica-redujo-cifra-divorcios-2022>

- Revista Summa. (2024). Costa Rica: 4 de cada 10 hogares es de conformación monoparental, liderados por mujeres. *Revista Summa*. <https://revistasumma.com/costa-rica-4-de-cada-10-hogares-es-de-conformacion-monoparental-liderados-por-mujeres/>
- Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. España: Universitat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Universidad Nacional División de Educación para el Trabajo (UNA-DET). (2020) *Plan de estudios de la carrera de Orientación* (100418). Heredia, Costa Rica.
- USAID. (2023). *Violencia datos*. Infosegura. <https://infosegura.org/costarica#:~:text=Se%20registran%2025%20v%C3%ADctimas%20m%C3%A1s,los%2020%20y%2029%20a%C3%B1os.>
- Vargas, Z. (2020). *La Orientación. Una revisión histórico-metodológica*. Costa Rica. Edinexo.
- Villalobos, A., Villanueva, R., y Villarreal, C. (2023). *Orientando familias*. Costa Rica: Edinexo.
- Villarreal, C. (2020). *La Orientación es Educación Social*. San José, Costa Rica: Edinexo.

CURRÍCULUM

Ruth Villanueva-Barbarán

Doctorado en Educación, Universidad de la Salle. Docente y extensionista de la carrera de Orientación, División de Educación para el Trabajo, CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica.

Ana Lucía Villalobos-Cordero

Maestría en Currículum y Docencia Universitaria, Universidad Latinoamericana en Ciencia y Tecnología de Costa Rica. Docente y extensionista de la carrera de Orientación, División de Educación para el Trabajo, CIDE, Universidad Nacional, Costa Rica.

Geison Fuentes-Arguedas

Estudiante de cuarto año de la carrera de Orientación en la Universidad Nacional de Costa Rica. Cursando la Práctica Profesional Supervisada en Orientación, asistente en el Proyecto Orientando Familias y en el Centro de Estudios Generales, ambos de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Desarrollo profesional en TIC: Análisis de la formación y utilidad para el colectivo orientador en centros educativos públicos de Costa Rica



Daniela Morera-Ulate
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

daniela.morera.ulate@est.una.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0002-2749-9342>

Dana Angélica Navarro-Bonilla
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

dana.navarro.bonilla@est.una.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0002-8884-3047>

José Antonio García-Martínez
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

jose.garcia.martinez@una.cr

 <https://orcid.org/0000-0003-0709-0814>

Introducción

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la disciplina de Orientación es una necesidad imperante en Costa Rica, alineada con las tendencias a nivel internacional, transversalizadas por la modernización y eficiencia en la educación. En un contexto donde la transformación digital es crucial para mejorar la calidad y accesibilidad de los servicios, el colectivo orientador debe estar equipado con las habilidades tecnológicas necesarias para orientar de manera efectiva.

Las TIC aplicadas en la Orientación pueden facilitar el autoconocimiento, el conocimiento del medio, la toma de decisiones vocacionales informadas y la reducción de costos y tiempo en los procesos de orientación. Además, el uso adecuado de la tecnología puede ayudar a superar barreras geográficas y socioeconómicas, permitiendo que un mayor número de estudiantes acceda a servicios de orientación de calidad. Por tanto, es fundamental promover la formación continua y el acceso a recursos tecnológicos para la disciplina Orientadora, con el fin de aprovechar al máximo el potencial de las herramientas tecnológicas en beneficio del desarrollo profesional y personal del colectivo orientado.

En diversos estudios realizados acerca del impacto de las TIC en la Orientación, se ha evidenciado tanto el potencial de estas herramientas como las limitaciones que enfrentan profesionales en este campo. Concretamente, en España, Rey y otros (2013) llevaron a cabo una investigación con un enfoque mixto para analizar cómo las TIC influyen en la Orientación. Sus hallazgos revelaron que profesionales en Orientación tienen carencias en el uso de la tecnología debido a la falta de formación, lo que impide que aprovechen al máximo las herramientas disponibles. En una línea similar, otros estudios en España y Argentina, como el de Gonzalo (2020), concluyeron que la formación en TIC ha sido insuficiente, y profesionales no conocen todos los usos posibles de estas tecnologías en su labor. Además, se identificaron limitaciones, como la falta de recursos y una mala conectividad.

Por su parte, Romero (2014) también investigó el uso de las TIC en la Orientación en España. Este estudio encontró que las personas orientadoras utilizan poco las herramientas tecnológicas que requieren mayor interacción. Sin embargo, el 90% de las personas encuestadas reconoció que las TIC han facilitado su labor, y casi todos mostraron actitudes positivas hacia su uso. Estas actitudes positivas también se reflejaron en otros estudios internacionales, como el de Anni (2015) en Indonesia, que concluyó que una actitud favorable hacia las TIC aumenta la tendencia a utilizarlas, y el de Beidoğlu y otros, (2015) en Chipre, que mostró actitudes positivas, aunque con ciertas reservas respecto a las herramientas más interactivas.

En el ámbito educativo se han realizado estudios acerca del uso de TIC. Ghavifekr y otros (2014) en Malasia analizaron el nivel de conocimientos y habilidades informáticas de la población docente y la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concluyeron que el uso avanzado de las TIC, como la creación de páginas web es raro; y que la formación en estas áreas no es obligatoria ni bien proporcionada. Sin embargo, reconocieron la importancia de integrar la tecnología en la educación. Hallazgos similares obtienen Barragán-Saldaña y otros (2017) en Ecuador, concluyendo que la tecnología es crucial para mejorar el desempeño y la efectividad de los procesos educativos.

En cuanto a la orientación vocacional, Ocampo y otros (2017) realizaron un estudio para identificar los beneficios y limitaciones del uso de la tecnología. Descubrieron que entre los

beneficios están la reducción de costos, el ahorro de tiempo en la calificación de pruebas y la automatización de tareas. No obstante, también señalaron la necesidad de una infraestructura tecnológica adecuada, así como una insuficiente competencia tecnológica tanto de los usuarios como de las personas orientadoras, y una falta de recursos y formación.

En Costa Rica se han realizado diversas investigaciones acerca del uso de la tecnología en la docencia, enfocándose principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos. Estos estudios han evidenciado cómo la integración de herramientas tecnológicas puede mejorar la calidad educativa, facilitando el acceso a recursos didácticos y promoviendo metodologías de aprendizaje más interactivas y efectivas. Sin embargo, a pesar de estos avances significativos en la educación, se ha observado una notable falta de investigaciones que aborden específicamente el uso de las TIC por parte de las personas profesionales en Orientación. Este vacío en la investigación subraya la necesidad de explorar cómo la tecnología puede ser empleada para fortalecer la labor de Orientación.

Teniendo en cuenta este marco de análisis, surge la pregunta de investigación: ¿cómo percibe el colectivo orientador el desarrollo profesional en tecnología y el apoyo institucional en la formación de la Orientación en centros educativos públicos de Costa Rica? Además, se plantea el objetivo general de analizar el desarrollo profesional en TIC y el apoyo de la gestión de los centros educativos públicos para profesionales costarricenses en Orientación. Específicamente se pretende: 1. Identificar el apoyo institucional en la aplicación y relevancia de la formación en las TIC para las personas orientadoras en los centros educativos, 2. Evaluar la utilidad de la formación recibida en materia de las TIC para la labor orientadora.

Referente teórico

El uso de las TIC en la educación ha generado cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, aunque este impacto en el campo de la orientación profesional ha sido menos explorado, la formación como parte del desarrollo profesional es un aspecto clave para el uso efectivo de los múltiples recursos disponibles (García-Martínez y otros, 2023)

El desarrollo profesional en las TIC se refiere al proceso mediante el cual el colectivo orientador adquiere y mejora sus competencias tecnológicas (López-Rodríguez, 2021). Al respecto, la formación continua en las TIC es esencial para integrar eficazmente la tecnología en sus prácticas profesionales. En el contexto de la Orientación, esto implica no solo el dominio de herramientas tecnológicas, sino también la capacidad de aplicarlas con la finalidad de facilitar procesos como la evaluación vocacional, la toma de decisiones y el desarrollo personal de la población estudiantil (Muñoz-Carril y González-Sanmamed, 2015).

Diversos estudios han demostrado que la formación en las TIC mejora las habilidades de profesionales educativos y les permite ofrecer servicios más eficientes y personalizados. Por

ejemplo, Ghavifekr y otros (2014) encontraron que la población docente que recibe formación adecuada en las TIC es más capaz de utilizar tecnologías avanzadas en su enseñanza. Sin embargo, en el ámbito de la Orientación, la formación en las TIC ha sido limitada, lo que sugiere una necesidad de programas de desarrollo profesional más específicos y adaptados a este campo (Rey y otros, 2013).

El apoyo institucional se refiere a las políticas, recursos y estructuras proporcionadas por los centros educativos para facilitar el desarrollo profesional y la integración de las TIC. Según las teorías de liderazgo educativo (García-Martínez y Cerdas-Montano, 2020), el apoyo de la gestión de los centros es crucial para la implementación exitosa de nuevas tecnologías. Este apoyo puede manifestarse en formas como acceso a recursos tecnológicos, la creación de oportunidades de formación y el establecimiento de un entorno que fomente el uso de las TIC. (García-Martínez y Cerdas-Montano, 2020)

En el ámbito de la Orientación el apoyo institucional es vital para que las personas orientadoras puedan aplicar eficazmente las TIC en su práctica profesional. Estudios revelan que la tecnología es relevante para mejorar el desempeño educativo, pero su efectividad depende en gran medida del apoyo institucional recibido (Barragán-Saldaña y otros, 2017). La falta de recursos y formación adecuada puede limitar significativamente el impacto positivo de las TIC en la Orientación (Ocampo y otros, 2017).

La utilidad de la formación recibida se refiere a la percepción de profesionales acerca de la relevancia y aplicabilidad de la formación en las TIC que han recibido. Según García-Martínez y otros (2020), la formación profesional debe considerar no solo el conocimiento adquirido, sino también cómo éste se traduce en prácticas efectivas y beneficios tangibles para la comunidad educativa en general. En el contexto de la Orientación, esto implica que la formación en las TIC debe ser práctica, relevante y alineada con las necesidades específicas del colectivo de profesionales y sus estudiantes (Muñoz-Carril y González-Sanmamed, 2015).

Estudios previos han mostrado que la formación en las TIC es percibida como útil cuando está directamente relacionada con las tareas diarias de profesionales (García-Martínez y otros, 2020). Al respecto, Gonzalo (2020) identificó que las personas orientadoras que reciben formación específica en las TIC pueden utilizar mejor estas herramientas para facilitar la evaluación vocacional y la toma de decisiones de sus estudiantes. No obstante, la falta de infraestructura adecuada y el insuficiente apoyo institucional pueden reducir la percepción de utilidad de dicha formación.

Metodología

Este trabajo surge de una investigación de mayor envergadura, la cual pertenece a un Trabajo Final de Graduación de la Carrera de Orientación denominado: Utilización de las herramientas tecnológicas por parte de personas profesionales en Orientación en el ejercicio profesional. La

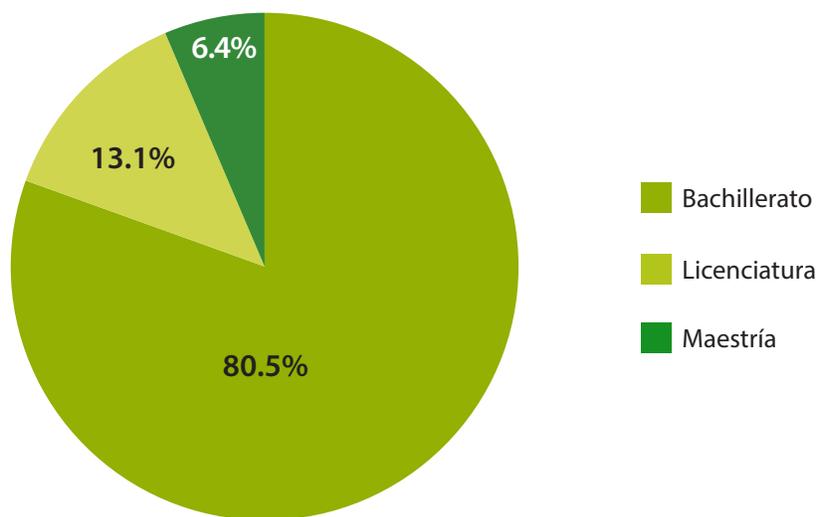
metodología del estudio se plantea desde un enfoque cuantitativo, con un diseño ex post facto, ya que no se manipulan variables y transversal, al recogerse datos en un solo momento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Al respecto, la elección se basa en supuestos teóricos, así como la adecuación de un método viable y adecuado para el logro de los objetivos propuestos. En cuanto al alcance del estudio, cabe destacar, que es de carácter descriptivo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), ya que se pretende describir la capacitación recibida en torno al desarrollo de formación continua por parte de las personas profesionales en Orientación en su ejercicio profesional.

Población y muestra

La población (N=1753) está conformada por personas profesionales en Orientación que laboran en el Ministerio de Educación Pública (MEP) en primaria, secundaria y CINDEA. Además, pertenecientes al Colegio de Profesionales en Orientación (CPO).

La muestra es de tipo probabilística simple (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El cálculo se llevó a cabo de acuerdo con la fórmula para poblaciones finitas propuesta por Arnal y otros (1992). Al respecto se obtiene un valor de 315 y la muestra final queda compuesta por n=328, valor superior al obtenido en la formulación, aspecto que garantiza la representatividad de los datos. La muestra queda compuesta por 278 mujeres (84,5%) y 51 hombres (15,5%). La edad del colectivo orientador oscila en un rango desde los 22 a los 64 años (Media=40,8; DS=9,1; Mo=38). En cuanto al grado académico obtenido por la muestra, como se observa en la figura 1, el 80,5% posee licenciatura, un 13,1% maestría y el restante 6,4% el nivel de bachillerato.

Figura 1
Grado académico del colectivo orientador



Nota. Elaboración propia.

Técnicas de recolección de datos

Como instrumento para la recolección de datos se ha utilizado el cuestionario SELFIE, por sus siglas en inglés (reflexión personal sobre un aprendizaje efectivo mediante el fomento de la innovación a través de tecnologías educativas), creado por la Comisión Europea (2018). En este caso se muestran parte de los resultados de la escala denominada Desarrollo de Formación, la cual se materializa a través de una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta (1= nada útil, hasta 5= muy útil).

El cuestionario fue sometido a juicio de expertos para su validación de contenido, concretamente tres profesionales tanto del área de tecnología educativa como de investigación educativa. Posteriormente, se lleva a cabo un pilotaje con profesionales de iguales características que la población. De ambos procesos se han obtenido aportes para mejorar y adaptar el contenido al contexto costarricense y a la disciplina de Orientación. Finalmente, se realizó el cálculo de consistencia interna Alpha de Cronbach, obteniendo para la subescala relacionada con los resultados presentados un valor de .921, por lo que puede afirmarse que la escala de medición es fiable.

Procedimiento y aspectos éticos

El cuestionario fue aplicado a través de una plataforma en línea. Para su distribución se coordinó previamente con el CPO (Colegio de Profesionales en Orientación). Los datos obtenidos en una hoja de cálculo fueron exportados al paquete estadístico SPSS. Los análisis realizados a través de la estadística descriptiva refieren a la obtención de frecuencias, gráficos, medidas de tendencia central y variabilidad, además de pruebas de consistencia interna.

Cabe destacar que durante todo el proceso se han tenido en cuenta aspectos éticos. Al respecto se garantizó el anonimato y la participación voluntaria. Asimismo, las personas participantes estaban informadas del objetivo del estudio, así como de las estrategias de análisis y la difusión de los datos.

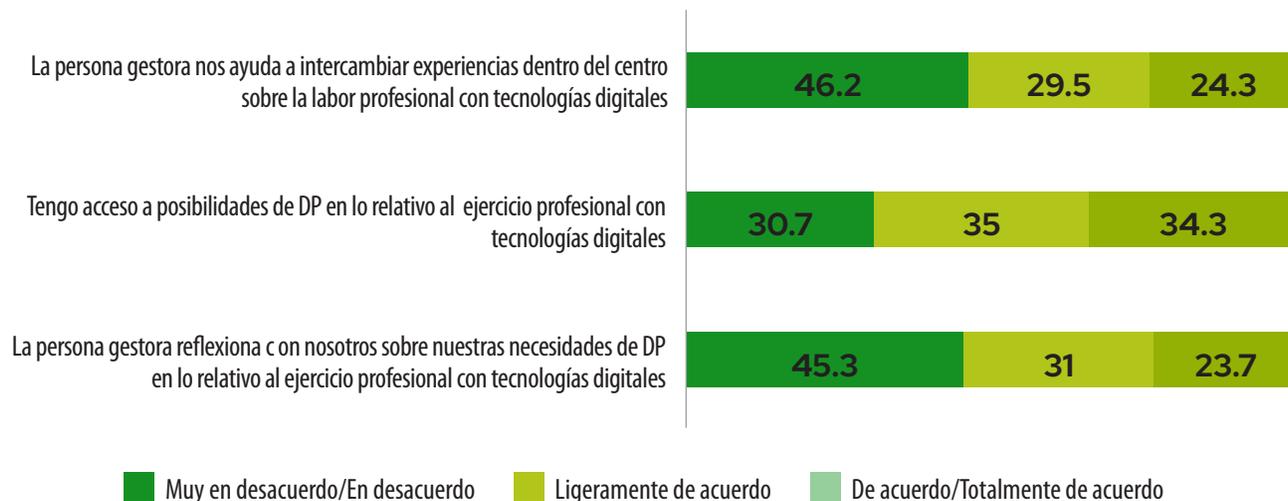
Resultados y discusión

En relación con el apoyo recibido para el desarrollo profesional por parte de la gestión del centro, cabe destacar (figura 2) que el colectivo orientador indica estar muy en desacuerdo o desacuerdo (46,2%) con este, concretamente con el intercambio de experiencias relacionadas al uso de tecnología digital para la labor orientadora. Al respecto un 29,5% indica que está ligeramente de acuerdo y el restante 24,3% está en desacuerdo o muy en desacuerdo. Datos similares se obtienen en torno al acceso a desarrollo profesional acerca de la tecnología, donde un 30,7% está muy de acuerdo o de acuerdo, un 35% ligeramente de acuerdo y un 34,3% en desacuerdo o muy en desacuerdo. Por último, un 45,3% considera que la gestión no reflexiona

con las personas profesionales en Orientación sobre sus necesidades de desarrollo profesional con tecnología, un 31% ligeramente y un 23,7% indica estar muy en desacuerdo o desacuerdo.

Figura 2

Apoyo para el desarrollo profesional sobre tecnologías digitales



Nota. Elaboración propia.

Según los resultados mostrados en la figura 2, un 46,2% de las personas orientadoras está muy en desacuerdo o en desacuerdo con el apoyo de la gestión del centro educativo para el intercambio de experiencias relacionadas con el uso de tecnología digital. Este dato sugiere una brecha significativa en el apoyo institucional que es crucial para la implementación efectiva de las TIC en la Orientación, tal como se menciona en las teorías de liderazgo educativo (García-Martínez y Cerdas-Montano, 2020), donde el apoyo de la gestión es fundamental para el éxito de nuevas tecnologías.

La falta de apoyo se refleja también en el acceso al desarrollo profesional acerca de tecnología, donde un 34,3% de la muestra se encuentra en desacuerdo o muy en desacuerdo, mientras que solo un 30,7% está muy de acuerdo o de acuerdo. Esta disparidad destaca la necesidad urgente de programas de formación continua específicos y adaptados al campo de la Orientación, como lo sugieren Rey y otros (2013) y Muñoz-Carril y González-Sanmamed (2015), quienes argumentan que la formación en las TIC debe ser práctica y alineada con las necesidades del colectivo orientador.

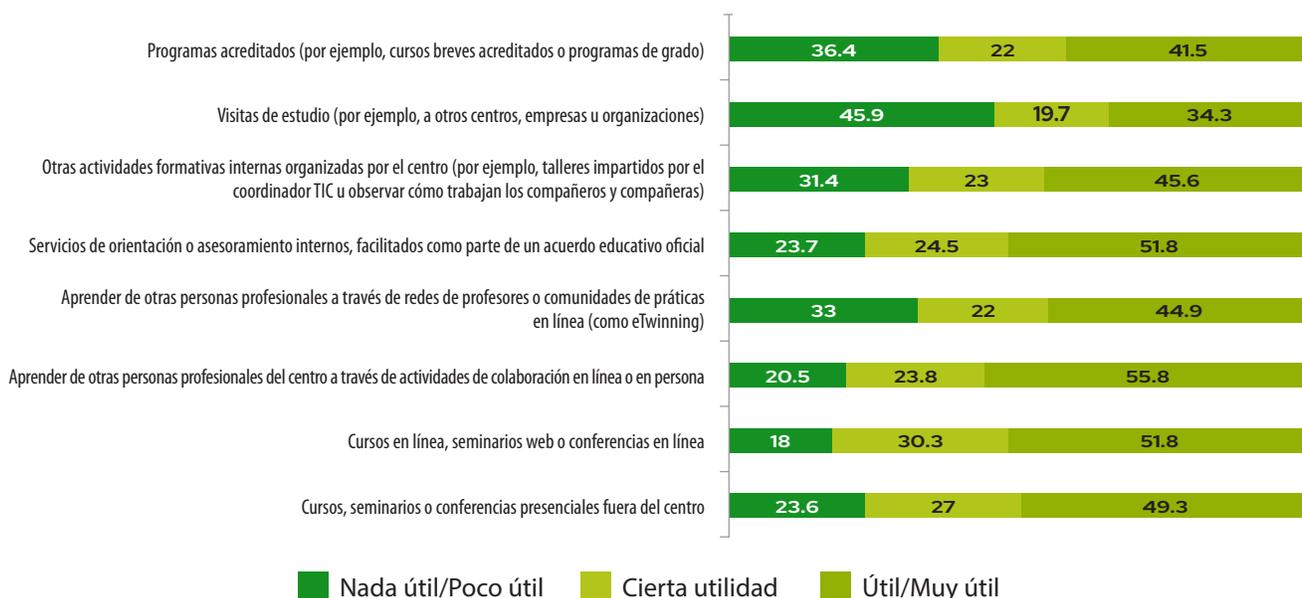
Además, un 45,3% de las personas encuestadas considera que la gestión no reflexiona con profesionales en Orientación acerca de sus necesidades de desarrollo profesional con tecnología. Este aspecto es crítico, ya que, según García-Martínez y otros (2020), no solo debe centrarse en el conocimiento adquirido, sino traducirlo en prácticas efectivas. La falta de reflexión y diálogo

entre la gestión y el colectivo orientador acerca de sus necesidades de desarrollo profesional en las TIC puede limitar la percepción de utilidad y aplicabilidad de la formación recibida.

En este sentido, el apoyo institucional es vital para la aplicación eficaz de las TIC en la labor orientadora (Barragán-Saldaña y otros, 2017). Sin embargo, los datos indican que existe una insatisfacción con el apoyo recibido, lo que podría afectar negativamente la integración de la tecnología en la Orientación. Este hallazgo es consistente con las conclusiones de Ocampo y otros (2017), quienes encontraron que la falta de recursos y formación adecuada limita el impacto positivo de las TIC en la Orientación.

Por otro lado, cabe destacar que el 73% aproximadamente indica haber recibido algún tipo de formación acerca de tecnología, mientras el restante 27% indica que no. De la cantidad de profesionales que han recibido formación, como se observa en la figura 3, son múltiples las modalidades utilizadas. Sin embargo, las de mayor utilidad, con el 55,8%, son las que radican en aprender de otras personas profesionales a través de la colaboración en línea o presencial. Seguidas, con el 51,8% de los servicios de Orientación o asesoramiento internos y cursos en línea, seminarios web o conferencias en línea. Cabe destacar los porcentajes elevados de escasa o nula utilidad de la mayoría de las modalidades de formación, siendo la menos útil para el colectivo las visitas a otros centros u organizaciones, así como cursos breves acreditados o programas de grado.

Figura 3
 Percepción sobre la formación recibida en torno a la tecnología digital



Nota. Elaboración propia.

Los datos presentados indican que el 73% de las personas profesionales en Orientación han recibido algún tipo de formación acerca de tecnología, lo cual es un indicador positivo en términos de acceso a oportunidades de desarrollo profesional. Sin embargo, la variabilidad en la utilidad percibida de estas modalidades de formación sugiere que no todas las opciones disponibles son igualmente efectivas o pertinentes para el colectivo orientador.

Según García-Martínez y otros (2023), la formación continua en las TIC debe ser práctica, relevante y alineada con las necesidades específicas de las personas profesionales para ser efectiva. Este principio se refleja en la preferencia del 55,8% de orientadores por aprender de otras personas profesionales a través de la colaboración en línea o presencial, una modalidad que permite un intercambio directo de experiencias y conocimientos aplicables a su contexto de trabajo.

Además, el 51,8% de la población encuestada consideró útiles los servicios de Orientación o asesoramiento internos y los cursos en línea, seminarios web o conferencias en línea. Estas modalidades permiten acceder a información actualizada y a prácticas innovadoras sin las barreras geográficas y de tiempo que a menudo limitan la participación en eventos presenciales. Esta preferencia se alinea con las recomendaciones de Ghavifekr y otros. (2014), quienes sugieren que la formación en las TIC debe ser flexible y accesible para maximizar su impacto.

No obstante, a pesar de estos aspectos positivos, existe una notable percepción de escasa o nula utilidad en muchas modalidades de formación, especialmente en visitas a otros centros u organizaciones y en cursos breves acreditados o programas de grado. Este hallazgo puede estar relacionado con la falta de contextualización y aplicación directa de estos programas a las necesidades específicas de la labor orientadora. Según Muñoz-Carril y González-Sanmamed (2015), para que la formación sea efectiva, debe estar estrechamente relacionada con las tareas y desafíos diarios que enfrentan las personas profesionales.

La teoría del apoyo institucional también es relevante aquí. Al respecto, García-Martínez y Cerdas-Montano (2020) destacan que el apoyo de la gestión de los centros educativos es crucial para la implementación exitosa de las TIC. Sin embargo, la efectividad de este apoyo depende de que las modalidades de formación proporcionadas sean percibidas como útiles y relevantes por profesionales en Orientación. La baja percepción de utilidad en ciertas modalidades podría indicar una desconexión entre las ofertas de formación y las necesidades reales del colectivo orientador.

Conclusiones

La mayoría de profesionales en Orientación en Costa Rica ha recibido algún tipo de formación en tecnología, aunque la percepción de la utilidad de estas formaciones varía. Las modalidades más valoradas son aquellas que facilitan el aprendizaje colaborativo y el acceso flexible a la información, como la colaboración y los cursos en línea.

Existe una percepción crítica respecto al apoyo recibido por parte de la gestión de los centros educativos. Un gran porcentaje de la muestra considera que la gestión no proporciona suficiente apoyo para el intercambio de experiencias y el desarrollo profesional en las TIC, lo que limita la efectividad de la formación recibida.

En cuanto a la utilidad percibida de las modalidades de formación varía en función de su contextualización y aplicabilidad directa a las tareas diarias del colectivo orientador. Las opciones menos contextuales, como las visitas a otros centros y los cursos breves acreditados, son vistas como menos útiles. Esto indica que, a pesar de que se ha recibido capacitación en la temática, no tiene un verdadero impacto en la labor del colectivo orientador debida a su poca utilidad.

Para maximizar el impacto positivo de las TIC en la labor orientadora, es fundamental que los centros educativos proporcionen un apoyo más robusto y específico en el desarrollo profesional del colectivo orientador. Se recomienda diseñar programas de formación en las TIC que sean prácticos y directamente aplicables a las necesidades cotidianas de la labor orientadora, promoviendo el aprendizaje colaborativo y el acceso flexible a recursos actualizados. Además, se sugiere que la gestión de los centros educativos se involucre activamente en la reflexión y el diálogo con el gremio orientador para identificar y satisfacer sus necesidades de desarrollo profesional en tecnología, asegurando así una integración efectiva y beneficiosa de las TIC en la Orientación.

Agradecimiento

Esta ponencia surge en el marco del proyecto denominado *El papel de la gestión educativa en los procesos de incorporación de tecnología en los centros educativos* (Código 0005-23), desarrollado en la carrera de Administración Educativa, en la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional.

Se agradece al Colegio de Profesionales en Orientación (CPO) por su apoyo en la difusión del instrumento para la recopilación de información.

Referencias

- Anni, C. T. (2018). School Counselors' Intention to Use Technology: The Technology Acceptance Model. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(2), 120-124. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1176168.pdf>
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.

- Barragán-Saldaña, E. A., Verdugo-Ortiz, M. V., y Quinto-Ochoa, E. D. (2017). El uso de las TICs en el mejoramiento y su incidencia en los procesos enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 3(2), 138-162. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i2.414>
- Beidoğlu, M., Dinçyürek, S., y Akıntuğ, Y. (2015). The opinions of school counselors on the use of information and communication technologies in school counseling practices: North Cyprus schools. *Computers in Human Behavior*, 52, 466-471. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.022>
- Comisión Europea (2018). *SELFIE, Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies*. <https://education.ec.europa.eu/>
- García-Martínez, J. A., González-Sanmamed, M., y Muñoz-Carril, P. C. (2020). Entornos personales de aprendizaje: un estudio comparativo entre profesores costarricenses en formación y en ejercicio. *Estudios sobre Educación*, 39, 135-157. <https://doi.org/10.15581/004.39.135-157>
- García-Martínez, J. A., González-Sanmamed, M., y Muñoz-Carril, P. C. (2023). Lifelong learning and personal learning environments: a productive symbiosis in higher education. *Revista Complutense de Educación* 34(1), 167-177. <https://doi.org/10.5209/rced.77232>
- Ghavifekr, S., Razak, A. Z. A., Ghani, M. F. A., Ran, N. Y., Meixi, Y., y Tengyue, Z. (2014). ICT integration in education: Incorporation for teaching & learning improvement. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 24-45. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086419.pdf>
- Gonzalo, R. C. (2020). Orientación educativa y tecnologías uso de recursos digitales, virtuales y tecnológicos en equipos de orientación educativa durante la pandemia. *Orientación y Sociedad*, 20(2), 1-15. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117326>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- López Rodríguez, S. M. (2021). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. *Revista Compás Empresarial*, 12(33), 205-220. <https://doi.org/10.52428/20758960.v1i33.160>
- Muñoz-Carril, P., y González-Sanmamed, M. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: Un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 447-465. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43396
- Ocampo, J., Pulupa, J., y Knezevich, A. (2017). Beneficios y limitaciones del empleo de TIC en la orientación vocacional de estudiantes de educación secundaria de Guayaquil, Ecuador. *Maskana*, 8, 333-342. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/1473>

- Rey, E., Pérez, Á., y Santalla, I. (2013). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Orientación Educativa: explorando la familiaridad y preparación de los profesionales del ámbito en España. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 45-57. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v10n24/a06.pdf>
- Romero, C. (2014). *La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de orientación educativa*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8071>

CURÍCULUM

Daniela Morera-Ulate

Bachiller en Orientación, Universidad Nacional. Docente, Colegio Benjamín Franklin. Promotora vocacional, Universidades.cr, Aurens.

Dana Angélica Navarro-Bonilla

Bachiller en Orientación, Universidad Nacional.

José Antonio García-Martínez

Doctor en Equidad e Innovación en Educación por la Universidad de A Coruña (España). Máster en Educación y TIC con énfasis en e-learning por la Universidad Oberta de Cataluña (España). Docente e investigador en el Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional.

Capacidades y habilidades humanas al servicio de México y Costa Rica: Guía para la orientación contextualizada



Ana Luisa Guzmán-Hernández
Centro Costarricense de Logoterapia Viktor Frankl
San José, Costa Rica
direccion@centrodelogoterapiacr.org

 <https://orcid.org/0000-0002-3083-6760>

Angélica Ojeda-García
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México
angelica.ojeda@ibero.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2540-9665>

Introducción

La vida profesional requiere desarrollar diversas competencias que permitan mejorar la realidad personal y transformar el entorno social. Existen diversos procesos sociales y situaciones críticas en todas las sociedades y culturas que afectan a las personas, a los grupos y a las comunidades.

Esta investigación tiene como propósito exponer los resultados obtenidos en el estudio comparativo realizado sobre la percepción de profesionales de distintas disciplinas de ayuda de Costa Rica y de México, acerca de las habilidades, capacidades esencialmente humanas, que se deben desarrollar o fortalecer ante un mundo globalizado y complejo.

Este mundo ha aumentado o transformado los motivos de atención de las personas usuarias en los servicios de Orientación, especialmente después de las consecuencias y afectaciones en el desarrollo integral de las personas producidas por el COVID-19.

Hoy existe la necesidad de educar a las personas no sólo desde el aspecto técnico, sino también desde sus capacidades, potenciándolas como un recurso para generar acciones transformadoras de la realidad postpandemia, como consecuencia de las nuevas formas de convivencia y cambios que, ante tal circunstancia, son necesarias reorganizar.

El desarrollo humano se reconoce como un campo interdisciplinar que tiene la finalidad de hacer de la integridad de las personas una fortaleza. Partiendo de la posibilidad de combinar capacidades, habilidades, valores y virtudes humanas, las personas pueden fortalecerse. Esto debe iniciar desde lo individual, para luego, desde su vivencia, promover el cambio multiplicador y transformador de la realidad de los distintos grupos de pertenencia y finalmente de referencia. Su unión se puede dar en tres direcciones secuenciadas:

Primero, la persona necesita alcanzar el desarrollo personal, para luego facilitarles el crecimiento humano a otras personas en los diferentes contextos donde se desarrolla o trabaja, según su necesidad y en las distintas modalidades de atención desde la Orientación.

Segundo, es muy importante identificar herramientas de fortalecimiento, acciones de cambio, resolución de conflictos, negociación, habilidades relacionales de automejora y reestructuración cognitiva, para usar en sí mismo/a y en otras personas.

Tercero, generar un efecto multiplicador, tomando como referencia la experiencia individual y la motivación de salir bien librados de ello, por lo que con esta visión se puede adoptar una perspectiva para potenciar a la comunidad también.

Por tanto, el objetivo de esta investigación fue identificar si existen diferencias entre México y Costa Rica en el desarrollo de capacidades personales y competencias profesionales de Orientación, para luego considerar cuáles son las que se suelen usar en la transformación de los distintos grupos humanos. Esto con la finalidad de distinguir las posibles rutas-críticas multiplicadoras, para diseñar un protocolo de acción que contribuya a potenciar el servicio de profesionales en Orientación como agentes de cambio que favorezcan el desarrollo integral de las poblaciones usuarias de los servicios.

Este trabajo está organizado a partir de la siguiente distribución:

- I. Introducción
- II. Planteamiento del problema
- III-. Referente teórico (resumen)

IV. Metodología llevada a cabo del estudio comparativo

V-. Resultados

VI. Conclusiones (resumen)

VII. Referencias

Recuperar la sensibilidad y empatía humana puede ser una estrategia para avanzar y crecer en dos sentidos, en lo individual y en lo social, dos áreas que se han visto alteradas por dos años de aislamiento ante la pandemia que toda la gente ha vivido. Si bien en un principio fue responsabilidad de las autoridades de salud y el gobierno actuar a primer nivel por la salud de los ciudadanos, ahora es responsabilidad personal e individual cuidar tanto de sí mismo/a como de los demás. Forma parte del estudio la escala: *Desarrollo y validación del inventario de capacidades y habilidades humanas: Una apreciación por matices del desarrollo humano en términos de capacidades y habilidades humanas*, que consta de dos dimensiones:

- a) La responsabilidad de cuidarse y desarrollar su máximo potencial para alcanzar un desarrollo humano en acciones de autocuidado y autodesarrollo en un proceso de 360°, desde una filosofía genuina que implica responsabilidad ética, moral e integral de su servicio profesional que ofrece.
- b) El nivel de conciencia en término de capacidades, habilidades, conocimiento y actitud para reconocer la calidad profesional y público que ofrecen como especialistas en un servicio en particular; por consiguiente, se esperaría acompañar a este desde una filosofía de salud involucrando a todo el grupo: *Cuidémonos todos y todas*.

El desarrollo humano no debe ser etiquetado, sino estar a nivel de la conciencia por las dos dimensiones que lo implican y lo consolidan, más como una filosofía de vida que acompañe el ejercicio profesional al servicio individual o en colectivos específicos, mediante el desarrollo personal y social de las personas, sus vivencias, asignaciones sociales, situaciones límite o condicionamientos del contexto, que las personas experimentan en distintos ámbitos y a lo largo de su vida.

El tema del desarrollo humano es abordado por diferentes disciplinas. Una de ellas es la de Orientación, perteneciente a las Ciencias Sociales, específicamente a la Educación. Además, constituye un enfoque teórico transversal en el quehacer y aplicación de la Orientación en los distintos ámbitos, donde la búsqueda de sentido de vida, la realización personal, el proyecto de vida individual, vocacional, entre otros aspectos fundamentales del desarrollo humano, requieren capacidades y habilidades personales y profesionales para guiar a la persona hacia el encuentro de su desarrollo integral.

En ese sentido, reconocer en las capacidades humanas un eje para potenciar el *ser* y el *hacer* para las demás personas, que conlleve a una transformación de la realidad personal y del grupo de pertenencia o referencia. Condición que, además, evidencia la importancia de cómo muchas habilidades personales para la vida y competencias del ámbito profesional se desarrollan a partir, en primera instancia, de los procesos de socialización, del conocimiento adquirido y experiencias vividas; y también fundamentalmente, del contacto, interacción y convivencia con las otras personas, poniendo en la superficie la importancia de valorar el ser sobre el saber, pero como una forma de instrumentar y atender el bienestar emocional.

Lo anterior reafirma la necesidad de educar tanto de manera formal como no formal, no sólo desde el aspecto técnico-académico, sino en términos de poseer la preparación para afrontar y salir adelante de cualquier situación o condición particular, abrupta (natural o no), cuyas secuelas abarquen desde lo cognitivo, emocional, relacional y conductual.

Referente teórico

El desarrollo humano es un enfoque que les forja un pilar colateral a profesionales de disciplinas de ayuda, para que, desde sus especialidades formativas, brinden su servicio no solo efectivo y cálido a las demás personas; sino con responsabilidad de reeducar, desde el aspecto sensible de la conciencia, validación y educación de la gestión efectiva de las emociones.

Se espera que educar para la vida inicie desde la conciencia y la formación académica, lo cual permite potenciar una actitud que le de fuerza y dirección a la práctica profesional. Se cree que toda vocación profesional en términos de habilidades, conocimientos y capacidades bajo la actitud de transformar el mundo, realidades cotidianas y acompañar a otras personas en su desarrollo integral, sentido de vida y cambios experimentados en las distintas etapas vitales, permite generar una práctica profesional motivada, bajo la óptica de construcción de metas y alcanzar logros paso a paso.

Alvarado (2015) menciona que, a partir del año 1985, se visualiza a la Orientación como “una forma socioeducativa, y sus acciones se dirigen hacia el crecimiento integral de las personas, denominada la etapa del desarrollo humano, que favorece la toma de decisiones responsable y por supuesto, tomando muy en cuenta el contexto en que la persona se desenvuelva”.

El desarrollo humano como concepto ha evolucionado y se ha convertido en una competencia que abarca diversas capacidades, conocimientos estratégicos y habilidades para la vida en general y el proyecto profesional personal.

Contar con un instrumento que permita tener una apreciación de este como constructo, que describe las intenciones de acompañar a otras personas en su crecimiento humano y auto actualizarse como profesional de un servicio, puede servir de parámetro para generar confianza desde el inicio en profesionales, ante situaciones abruptas como una pandemia o diferentes situaciones límite que afronta el ser humano en cualquier etapa y momento de su vida.

El desarrollo humano como instrumento para potenciar el servicio profesional

El vocablo *desarrollo* en sus orígenes fue utilizado para observar a nivel escala las capacidades individuales, como un medio para orientar el crecimiento relacional que puede crecer en grupo e individualmente al mismo tiempo; por lo que se le añadió el calificativo de humano, privilegiando lo particular de cada ser y resaltando la importancia de la experiencia concreta, como mediadora de la obtención de satisfactores de necesidades básicas.

El objeto de estudio se extiende al acompañamiento de grupos como mediador de diferentes escenarios en condiciones de vulnerabilidad. Aboga por construir ambientes que permitan el pleno crecimiento de las potencialidades individuales en parámetros autosustentables para reducir el impacto de crisis: personales, sociales, económicas, humanitarias, sanitarias, alimenticias y de salud mental (Varela de Ugarte, 2007).

El componente humano se extendió al trabajo en grupo, para acompañar a otras personas en la búsqueda de su desarrollo integral, de modo individual o colectivo; promoviendo el crecimiento grupal que se da en paralelo, y generar grupos de trabajo progresistas hacia el desarrollo mediante el alcance de metas (como respuesta de necesidades de segundo orden). Con ello se logró entender que la dimensión humana es un ámbito que se comprende y se potencializa a partir de las relaciones entre las personas, con otras personas, con las circunstancias y el contexto.

El desarrollo humano es inherente a la apreciación y concretización de las circunstancias que rodean a las personas y los grupos, que varían en función de la cultura y según el período histórico-político del momento (Lafarga, 2005).

Robinson y otros (2006) enfatiza que se puede lograr dicha transformación propia o colectiva, por medio de establecer vínculos afectivos y efectivos, como mediadores de satisfacción de necesidades básicas, del crecimiento personal, de alcance de metas, de la mejora relacional, contextual o estructural.

Según Alvarado (2015), al usar el enfoque de desarrollo humano las personas profesionales en Orientación, con una formación en desarrollo humano, son capaces de brindar ayuda a las personas, para que enfrenten y resuelvan mejor los problemas de tipo personal (en distintos ámbitos y dimensiones), laboral, educativo, comunicación.

Lo anterior reafirma la relevancia de que el ejercicio profesional y ético se base en teorías y enfoques científicamente comprobados, principalmente porque se trata del trabajo con personas, sus anhelos, conflictos, circunstancias, que también forman parte de su desarrollo como seres humanos dinámicos y en constante situación., Tal situación debe responderse desde los recursos personales y profesionales que poseen las personas orientadoras, los cuales deben hacer conscientes, reconocerlos, pero sobre todo, utilizarlos en su cotidianidad.

Zúñiga (2018) refiere una variedad de niveles por retos y cambios para tomar la decisión del ejercicio profesional para evitar o mitigar el fracaso:

Elemento 1: Centrarse en el contenido

Elemento 2: Aprendizaje activo

Elemento 3: Apoyo a la colaboración

Elemento 4: Modelos de práctica efectiva

Elemento 5: Actualización y apoyo de expertos/as

Elemento 6: Realimentación y reflexión

Elemento 7: Duración aprendizajes sostenidos

La disciplina de Orientación utiliza el enfoque de desarrollo humano, como aspecto relevante de los procesos educativos, en todos los contextos donde se desarrolla la persona, porque la Orientación es para todos y todas, mediante la utilización de técnicas y principios especializados de las ciencias de la conducta. Como lo menciona Fernández (2005), las personas profesionales en Orientación tienen una base educativa que, desde su metodología e instrumentalización, utilizan los aportes del enfoque del desarrollo humano para favorecer el desarrollo integral de las personas.

Metodología

En relación con el paradigma y enfoque utilizados en la investigación, se indica que el desarrollo humano, como una filosofía de vida al servicio de las personas y los colectivos, evidencia la importancia de cómo las habilidades para la vida en el ámbito personal, y las competencias en el contexto profesional, se desarrollan a partir del contacto, interacción y

convivencia con otros seres humanos; como una forma de instrumentar y reconocer las capacidades esencialmente humanas para potenciar el *ser* y el *saber* para los demás, que conlleve a una transformación de la realidad personal y del grupo de pertenencia o referencia.

Se reafirma la necesidad de educar tanto formal como informalmente, no sólo desde el aspecto técnico-académico, sino en términos de estar preparados para salir adelante de cualquier situación abrupta, natural o no, cuyas secuelas abarquen desde lo cognitivo, emocional, relacional y conductual. Y el desarrollo humano es inherente a la apreciación y concretización de las circunstancias que rodean a las personas y los grupos, que varían en función de la cultura y según el período histórico-político del momento (Lafarga, 1995).

Lafarga (2017) refería una tipología circular para simbolizar dicha tarea, cuya ruta cíclica inicia:

- a. Se identifican aquellos mecanismos internos o externos, como habilidades y competencias observables (por consiguiente, medibles), pues solo sabiendo qué conductas mover, se puede planear tanto la magnitud como la dirección de la posible incidencia.
- b. Reorganización de conductas, reconociendo la potencia de cada una de las posibles respuestas de afrontamiento.
- c. Se analiza la evaluación de satisfacción con tales consecuencias en términos de respuestas adaptativas o no.
- d. Se concluye subjetivamente, como lo es el desarrollo humano, con la categorización de determinar si los insumos utilizados pueden ser considerados como indicadores *proximales* de la medición de este.

Muestra

Población indagada

La muestra estuvo constituida por 200 participantes, el 50% residentes de México y el otro 50% de Costa Rica, quienes conformaron un muestreo no probabilístico de tipo por conveniencia. El 69% se identificó como mujeres y el 31% se identificó como hombres. Con estudios que iban desde básicos, secundaria concluida, estudios universitarios (desde bachillerato hasta posgrado), sin ser estos forzosamente en desarrollo humano, siendo la media= estudios de secundaria terminada (DE= .92 entre licenciatura y posgrado). El rango de edad iba de 18 a 74 años, con una media= 38,9 años (DE=14,2 años).

De acuerdo con el objetivo de este estudio, para el caso de Costa Rica, por contar con la carrera universitaria de Orientación con bachillerato y licenciatura, se buscó que fuera población con estudios. En consecuencia, se indagaron profesionales de la disciplina de Orientación, con la intención de que respondieran el instrumento previamente indicado y observar las capacidades, habilidades y competencias con tendencia en desarrollo humano hacia ellas/os misma/os y hacia promover este entre la población, al ofrecer sus servicios profesionales tanto en el presente como en un futuro inmediato para estudiantes que están concluyendo la carrera de Orientación.

Por lo tanto, para el caso de México, se consideraron profesionales con ocupación en disciplinas de ayuda, como: Psicología, Orientación, Trabajo Social, Educación, Desarrollo Humano, Docentes. Para el caso de Costa Rica, el 100% de la muestra corresponden a profesionales de la disciplina de Educación con énfasis en Orientación. Y para México, el 100% dedicados a la incidencia o intervención, ya sea en el campo de la clínica, lo laboral, la educación o lo comunitario.

Se llevó a cabo un proceso investigativo inclusivo con un enfoque orientado a los resultados y al uso, así como con una propuesta metodológica cuantitativa mediante un cuestionario autoadministrado. Se realizó la triangulación de la información, los datos obtenidos y, en consecuencia, la formulación de hallazgos y conclusiones confiables.

Instrumento

Para este estudio se diseñó un instrumento de medición cuantitativa para discriminar entre las habilidades, capacidades y competencias utilizadas por distintas personas profesionales, en la dirección de un autodesarrollo y de acompañamiento a otros en esta dirección (Ruiz, 2004); tomando como base:

- a. Los 18 lineamientos condensados en seis categorías: precondition, desarrollo del test, confirmación, administración, registros (evidencias), interpretación y documentación final (ITC, Guidelines for Translating and Adapting Tests, 2017).
- b. Vincular la teoría con las experiencias vivenciales personales permite reconocer que, el desarrollo humano en términos de capacidades o habilidades puede apreciarse por matices.
- c. o buscar hacer un diagnóstico u obtener niveles de desarrollo humano en las personas, en este caso profesionales, sino desde una apreciación muy personal, específicamente por Matices (ICHH-DH).

Con respecto a los instrumentos de recolección de la información, la creación del Inventario de Apreciación por Matices en Desarrollo Humano [IAMCH-DH] (Ojeda y otros, 2024), tiene dos dimensiones.

Los resultados dados en dos dimensiones son: la dimensión de promotor de mi propio desarrollo, que se logró a partir de un coeficiente $KMO = .926$ ($p = .000$) y explica el 51,72% de la varianza, permitió ver que en primer lugar existe una tendencia innata en la persona formada (académicamente hablando) para servir u ofrecer un servicio a los demás, el cual parte de su nivel de consciencia en cuanto a su capacidad de autoactualización, teniendo el objetivo de potenciar su *ser* antes que el *hacer*.

Asimismo, dicha persona distingue como medio su vida relacional. El desarrollo humano es su estrategia por excelencia, para atender sus relaciones interpersonales y sociales (factor 1: autoactualización al máximo), seguido por factor 2: renovar mi realidad, luego por factor 3: el ser por encima del tener, factor 4: alcanzar el centro personal es un trabajo de todos los días y factor 5: mis relaciones cercanas, mi motivación, mi fuerza), pues para ser promotor del desarrollo humano sólo se puede lograr desde la propia salud emocional (factor 6).

En cuanto a la segunda dimensión, de capacidades y habilidades como promotor del desarrollo humano de mi entorno, los resultados dados están en cinco factores en la dimensión de promotor de desarrollo humano *de mi entorno*, lográndose a partir de un coeficiente $KMO = .926$ ($p = .000$) y que explican el 51,72% de la varianza.

En ese sentido se alimenta y se construye un interés genuino por la población en general, utilizando los aprendizajes por el desarrollo de las habilidades sociales cercanas (F1: promotor del entorno social, las RI como agentes de cambio y F2: yo como agente de cambio del bienestar emocional de los demás), seguido de promotor de los míos (F3) y de grupos en condiciones de vulnerabilidad (F4); donde en todos y cada uno de ellos la estrategia de cambio es el vínculo con grupos en condiciones de vulnerabilidad (F5).

Procedimiento

Técnicas para el análisis de datos e información

Se tomaron en cuenta los 18 lineamientos que ofrece la Asociación Internacional de Adaptación del Test en Psicología, distribuidos en seis categorías para ese fin: confirmación, administración, registros (evidencias) e interpretación y documentación final. El trabajo está basado tanto en la psicología transcultural como en el comparativo internacional en la

construcción de escalas en el campo de la ejecución educativa (The Council of the International Test Commission, 2017). Además, se fortaleció el análisis de los datos e información recopilada mediante la triangulación con los documentos y estudios relacionados con el tema investigado.

Los análisis se realizaron por separado para la muestra de la población mexicana y la población costarricense, pero usando el mismo análisis estadístico de reducción de reactivos por análisis factorial exploratorio. Esto es, la muestra fue aplicada para hacer los análisis correspondientes por cada una de las dimensiones que integran el instrumento, de 20 reactivos cada una, para conformar un total de 40 reactivos en su versión completa. Más adelante se hicieron comparación por edad, género y otras variables, también por grupo demográfico poblacional.

Resultados

Los resultados permitieron determinar que:

1. A pesar de que el desarrollo humano busca potenciar las capacidades esencialmente humanas en las personas, sin importar su diferencia regional, por sexo, género, edad u otra condición sociodemográfica, se busca enriquecer su saber hacer, saber conocer y saber ser; empezando por sí mismo/a, pues no se puede llevar a otros a movilizarlos si no se da a partir del ejemplo y la congruencia, como una filosofía de vida.
2. Los datos comparativos muestran diferencias significativas entre ambas poblaciones, en lo que respecta a cómo se organiza o se practica el desarrollo humano sobre todo en la facilitación y orientación de otras personas, siendo la dimensión *Yo soy desarrollo humano* muy similar en ambas regiones, pues se trata de que el profesional se convierta en agente del cambio desde la vivencia, el orden, la congruencia la autonomía, entre otros.

En la praxis *Yo como promotor del desarrollo humano*, además de no haber recetas, las personas profesionales en México inician buscando las posibilidades e identificando las necesidades del grupo para adecuar las estrategias según el escenario. De esta manera, inician por los grupos más vulnerables, para luego abordar las relaciones cercanas (los suyos) y finalizar en resignificar su SER como una manera de cerrar el ciclo de autoactualización. Mucha filosofía jesuita.

En el caso de Costa Rica se determinó, en primera instancia, que primero ven por los grupos cercanos, con los que se identifica su comunidad, su filosofía de acompañar y a los que suelen acompañar en procesos de orientación, para luego abrirse a las personas más vulnerables.

Estos resultados afirman la hipótesis de que la región, la cultura, sus costumbres, rituales y valores pueden hacer la diferencia al diseñar protocolos de orientación e intervención en diferentes ámbitos de acción: académico, profesional, familiar, comunal o laboral.

3. Un hallazgo importante y relevante para la región, en particular para Costa Rica, es que la práctica de la Orientación subyace sobre una formación académica disciplinar, desde los niveles de bachillerato, licenciatura y maestría, lo cual la diferencia epistemológicamente de otras disciplinas, consolidándola de manera diferenciada, focalizada e intencional.
4. En ambos casos, las personas profesionales son conscientes de que requieren un compromiso mayor en la ejecución de acciones concretas, viables y sostenidas hacia la promoción del autocuidado, tratando de hacer un balance entre las exigencias laborales y el cuidado de la salud mental, física, emocional y espiritual.

Conclusiones

1. Se comprobó efectivamente que el desarrollo humano funciona. Primero, es necesario alcanzar el desarrollo personal, para luego facilitar el crecimiento humano de las otras personas, en orden: los míos, seguidos de los grupos en condiciones de vulnerabilidad. Tanto en el caso de Costa Rica como en el de México.
2. Para lograr real incidencia en las otras personas, se puede hacer a través de herramientas de fortalecimiento, resolución de conflictos, negociación, habilidades relacionales, automejora o reestructuración cognitiva, tanto a nivel personal como en la generación de espacios de reflexión y crecimiento colectivo en diferentes contextos, como la comunidad.
3. Tanto en México como en Costa Rica la orientación personal, a los grupos, comunidades y colectivos, es una disciplina consolidada sobre la cual subyace una base epistemológica, metodológica y ontológica; lo cual permite potenciar su instrumentalización en distintos ámbitos de acción y personas de todas las edades, fortaleciendo los procesos del desarrollo humano en un ámbito 360°. Permite el cambio y la transformación de la realidad de estos.
4. La nueva realidad laboral de las personas profesionales, pertenecientes a las distintas áreas de educación, orientación, grupos interdisciplinarios, presenta condiciones extremas de trabajo extra horario, aumento en la atención e intervención en personas que presentan condiciones de ansiedad, ataques de pánico, desesperanza, ideación suicida, pobreza, desempleo. Por tanto, es necesario fortalecer acciones que favorezcan el desarrollo humano desde el cuidado personal (en todos los aspectos), para, posteriormente, brindar un servicio adecuado a las personas usuarias del mismo.

Referencias

- Fernández, J. (2005). *Gestión por competencias: Un modelo estratégico para la dirección de recursos humanos*. Pearson Educación.
- Gallegos, S. (1999). *Cómo planificar el desarrollo profesional*. Laertes
- The Council of the International Test Commission (2017). ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (Second Edition). *International Journal of Testing*, 18(2),101-134. <https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166>
- Jiménez, E. (2015). Aportes del enfoque de desarrollo humano a la orientación. En A. Mata (Ed.). *El desarrollo teórico de la orientación: un aporte de la Universidad de Costa Rica* (págs. 115-156). Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Lafarga, J. (2016). Una vida dedicada al Desarrollo Humano. Una vida dedicada al desarrollo humano. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(1), 5-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243056043001>
- Lafarga, J. (1995). *Desarrollo Humano hacia el año 2000*. *Revista Prometeo*, 0, 4-10.
- Ojeda García, A., y González Ruiz, G. A. 2024. Inventario de Apreciación por Matices de Capacidades-Habilidades Humanas: Línea base estratégica en la Prevención Proactiva. *Psicogente* 27(52), 1-30. <https://doi.org/10.17081/psico.27.52.6421>
- Robinson, J.P., Shaver, P. R., y Wrightsman, L. S. (2006). *Measures of personality and social psychological attitudes*. Academic Press.
- Ruiz Morales, M. (2004). *Elaboración de un Instrumento de medición del Desarrollo Humano para alumnos de Ingeniería*. [Tesis de Doctorado Inédita]. Universidad Iberoamericana, México. <https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/991/014458s.pdf?sequence=1>
- Varela de Ugarte, F. (2007). Los Fundamentos del desarrollo y la pobreza ¿Qué tipo de desarrollo se está promoviendo verdaderamente a través de las acciones? En F. Varela de Ugarte (Ed.). *La Calidad de las Intervenciones en Desarrollo. Fundamentos y Herramienta para mejorar su Diseño*. (págs.195-245). CIDEAL.
- Zúñiga Murillo, E. S. (2013). Experiencias Creativas para el Desarrollo Humano Sostenible: espacios para la formación profesional en Arte en Costa Rica. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 11(1), 265-284. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/106905/Experiencias%20Creativas%20para%20el%20Desarrollo%20Humano%20Sostenible.pdf?sequence=1>

CURRÍCULUM

Ana Luisa Guzmán-Hernández

Maestría en Evaluación de Políticas, Programas y Proyectos de Desarrollo de la Universidad de Costa Rica. Directora General del Centro Costarricense de Logoterapia Viktor Frankl. Docente y investigadora del Posgrado de Evaluación, Universidad de Costa Rica. Integrante de la Plataforma Nacional de Evaluación del Ministerio de Planificación y Política Económica de Costa Rica (MIDEPLAN). Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública (CICAP-UCR).

Angélica Ojeda-García

Licenciatura, Maestría y el Doctorado en Psicología Social por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Psicoterapia Gestalt por la Universidad Gestalt, Especialidad en Psicoterapia Breve por el Instituto de Mental Research Institute de Palo Alto, CA en México, Especialidad en Psicoterapia de Arte por el Instituto Mexicano de Psicoterapia de Arte, Diplomado de Primeros Auxilios Psicológicos para Migrantes por la Iniciativa Ciudadana y la Universidad de California en Berkeley. Docente e Investigadora desde el 2004 a la fecha por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Investigadora Nivel I, por el Sistema Nacional de Investigadores del 2004 a la fecha por CONACYT.

Demandas de estudiantes de noveno grado asociadas a la orientación educativa y profesional en Panamá



Mirineth Magallón-Olivardía
Universidad de Panamá
Ciudad de Panamá, Panamá
mirineth.magallon@up.ac.pa

 <https://orcid.org/0009-0005-4230-2896>

Introducción

En Panamá, la orientación educativa y profesional representa uno de los pilares de la educación, específicamente reconocida por la Ley Orgánica de Educación número 47 modificada por la Ley 34 de 6 de julio de 1995, así plateando, programática y teleológicamente, las relaciones esenciales entre calidad educativa y formación integral de los individuos (UNESCO, 2019).

La orientación educativa y profesional en Panamá posee un enfoque interdisciplinario, al ser implementada en el ámbito intraáulico por orientadores con formación universitaria, sean psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, especialistas en dificultades del aprendizaje, médicos o enfermeras, entre otros. No obstante, el carácter interdisciplinario se justifica también por la participación (activa) de organizaciones docentes, estudiantiles y de padres de familia (Ley 47, 1995).

En tal sentido, el estudiantado de noveno grado en este estudio posee (o poseería) un sinfín de alternativas para satisfacer sus necesidades, capacidades y requerimientos hacia la elección de alternativas para planear su futuro profesional y laboral, pero la realidad práctica plantea problemáticas relacionadas con las demandas estructurales y funcionales del estudiantado sobre las modalidades, contenidos y procedimientos implicados en el proceso orientador educativo y profesional. Al respecto, Cáceres Alabarca (2021) llevó a cabo un

estudio no experimental, transversal y retrospectivo orientado a analizar la feria universitaria como una estrategia orientadora de carreras. Si bien el autor observó que la feria de universidades se presenta como una propuesta que proporciona información, se interpreta que posee falencias en la orientación integral, al considerar los aspectos educativos, personal social y profesional.

Por su parte, González Mendieta (2023) desarrolló un estudio no experimental, transversal y retrospectivo orientado a evaluar la transición de educación y la adaptación en el ámbito educativo. En la investigación se destacó el papel o rol crucial de la persona docente en el proceso de adaptación, siendo el agente principal que determina la calidad de dicho proceso. Entre otros resultados de este último estudio, se destaca la importancia y lo ineludible (al menos en términos teleológicos) de considerar el acompañamiento familiar, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las necesidades, capacidades y requerimientos del estudiantado.

Debe hacerse hincapié en que la Orientación se estipula, desde sus bases conceptuales y procedimentales, de carácter integral según expresa Molina Dávila (2022):

La orientación educativa es fundamental como proceso de ayuda continua y sistemática de gran relevancia para la formación y autorrealización de los niños, niñas y adolescentes, poniendo énfasis especial en el desarrollo personal social del estudiante a lo largo de la vida para confrontar las dificultades originadas al enfrentar las obligaciones del medio escolar; para la orientación educativa el aprendizaje socioemocional de los niños, niñas y adolescentes es primordial, por tanto, debe tomar en cuenta la triada educativa, con el fin de generar y favorecer cambios positivos en los escolares. (p. 80)

En definitiva, el escenario de orientación educativa y profesional en Panamá parece idóneo desde sus aspectos estructurales y funcionales, pero esto debe contrastarse con la realidad del estudiantado y sus demandas asociadas (Espinosa Vega y otros, 2022). No obstante, esta situación no es propia de Panamá, también debe considerarse en otros contextos territoriales, así como de transiciones entre otros niveles educativos, sobre todo si se considera la participación (necesidad de ella) del subsistema familiar (Albarrán, 2007; Alonso Tapias, 1995; Arvelo, 2003; Ávila Francés, 2022; Azorín Avellán, 2019; Bisquerra Alzina, 1998; Bravo-Sanzana y otros, 2021; Chávez Hernani y Vieira, 2020; Cole, 1988; Cruz Pinzón, 2020; Hutchison, 2019; Martinelli, 2021; Morales-Carrero, 2020; Muñoz Riverohl, 1997).

Según lo anterior, el objetivo de este estudio fue describir y analizar las demandas del estudiantado de noveno grado relacionadas con el área de orientación educativa y profesional en el Instituto Profesional Técnico Leonila Pinzón de Grimaldo y el Instituto Profesional Técnico e Industrial de Aguadulce, en Coclé, Panamá, durante el segundo semestre de 2023.

Metodología

Se desarrolló un estudio de finalidad básica, no experimental, transversal, retrospectivo y cuantitativo (Hernández Sampieri y otros, 2014; Ñaupás Paitán y otros, 2018), el cual se sustentó en un trabajo de campo mediante la administración de una encuesta estructurada a estudiantes de noveno grado del Instituto Profesional Técnico Leonila Pinzón de Grimaldo, ubicado en Penonomé, y el Instituto Profesional Técnico e Industrial de Aguadulce.

El procedimiento de muestreo fue no probabilístico, intencional e incidental (Hernández Sampieri y otros, 2014), justificado desde el respeto de participación de estudiantes en el estudio, así conformando un tamaño muestral de 60 alumnos y alumnas (total entre ambos centros educativos). Estos elementos muestrales satisficieron los siguientes criterios de inclusión:

- Criterios de inclusión:
 - Ser alumno/a de cualquier sexo
 - Ser alumno/a de cualquier edad
 - Ser alumno/a de noveno grado del Instituto Profesional Técnico Leonila Pinzón de Grimaldo, ubicado en Penonomé, o del Instituto Profesional Técnico e Industrial de Aguadulce
 - Ser alumno/a que cursa como tal durante el segundo semestre de 2023.
- Criterios de exclusión:
 - Falta de consentimiento informado por parte de las autoridades de los institutos.

La encuesta se elaboró *ad hoc*, validándose según parámetros de fiabilidad (coeficiente Alfa de Cronbach) sobre la muestra diana. El instrumento estuvo constituido por nueve ítems cerrados, salvo el propio de la edad. Las alternativas de respuesta de estos ítems fueron variables según las necesidades de cada uno de ellos, algunos requirieron afirmación/ negación, otros escalamientos de tipo Likert para valorar, por ejemplo, el grado de ayuda brindado por la Orientación. Otros precisaron de categorías de respuestas variables (independientes entre sí).

El análisis de los datos fue estadístico descriptivo, basándose en frecuencias absolutas y porcentajes asociados para los ítems cuantitativos nominales, mientras que en estadísticos descriptivos de tenencia (media, intervalo de confianza al 95% -IC95-, desviación típica -Dt-, mediana, mínimo y máximo) para las variables cuantitativas continuas.

Toda la construcción de la matriz de datos y el procesamiento de estos se efectuaron mediante el software SPSS v.24.0 para Windows, aceptando un nivel de significancia de $p < 0,05$.

En cuanto a los aspectos éticos del estudio, se satisfizo un consentimiento informado de carácter escrito dirigido a las autoridades de cada uno de los institutos. Se siguieron estrictamente los principios éticos en la investigación social, asegurando la confidencialidad, el consentimiento informado y el respeto a la privacidad de las personas participantes. Se obtuvo la aprobación correspondiente de las instancias éticas pertinentes antes de llevar a cabo la investigación.

Resultados y discusión

Sobre la muestra de 60 estudiantes, se halló un Alfa de Cronbach=0,598, indicando adecuación del instrumento, en cuanto a la independencia de los ítems de la encuesta.

Respecto a los factores demográficos, edad y sexo, en la tabla 1 se presentan los resultados descriptivos e inferenciales (prueba de chi-cuadrado), destacando un mayor recuento de estudiantes masculinos ($p < 0,05$), con edad promedio cercana a los 15 años ($p < 0,05$).

Tabla 1
Edad y sexo de estudiantes participantes del estudio (n=60)

Característica	n (%)	χ^2
Edad (años)		
Media \pm Dt	14,93 \pm 0,548	
Mediana (rango)	15,00 (2)	
Edad categorizada (años)		
14	11 (18,3)	p=0,000
15	42 (70,0)	
16	7 (11,7)	
Sexo		
Femenino	20 (33,3)	p=0,010
Masculino	40 (66,7)	

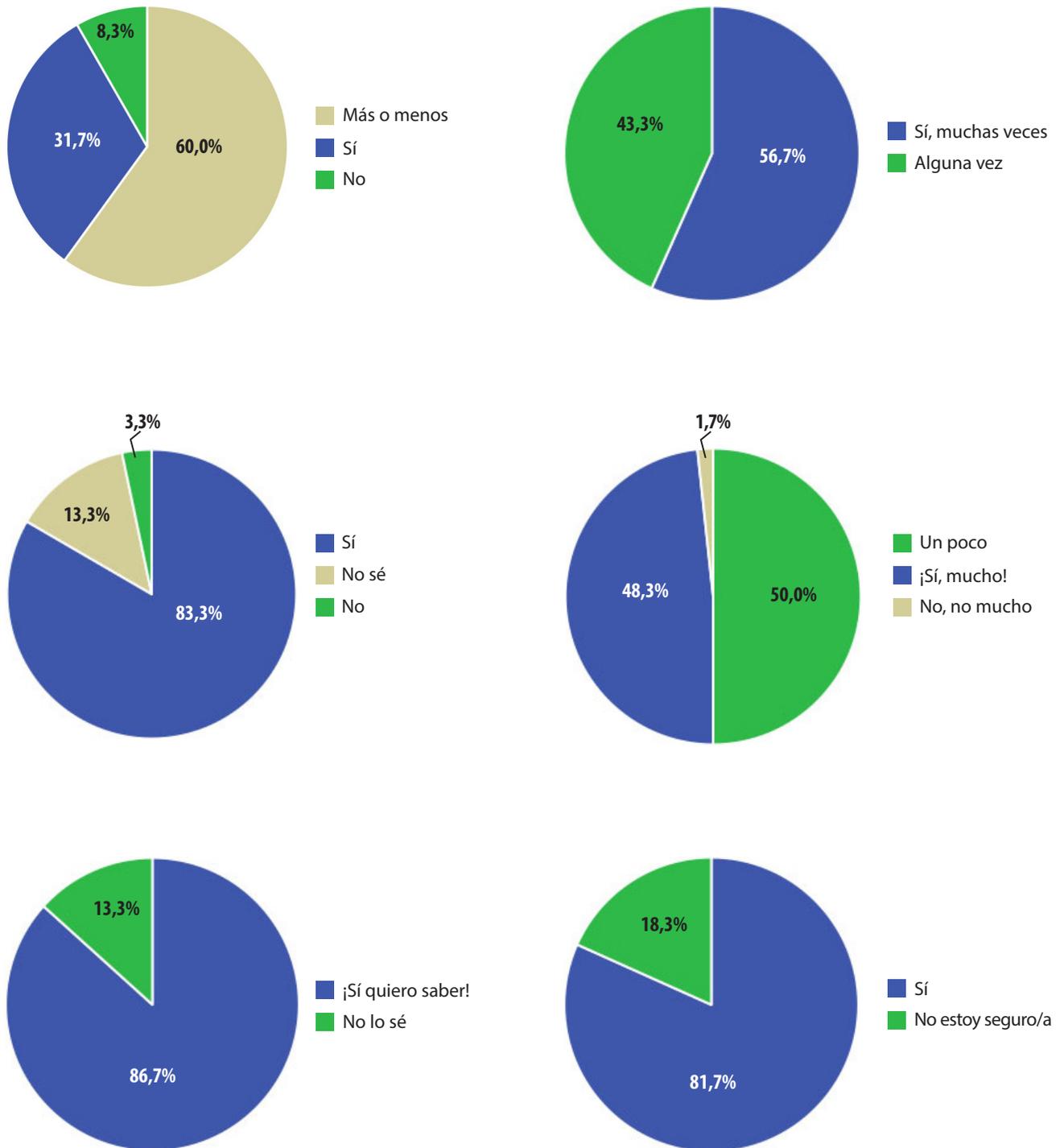
Fuente: Elaboración propia.

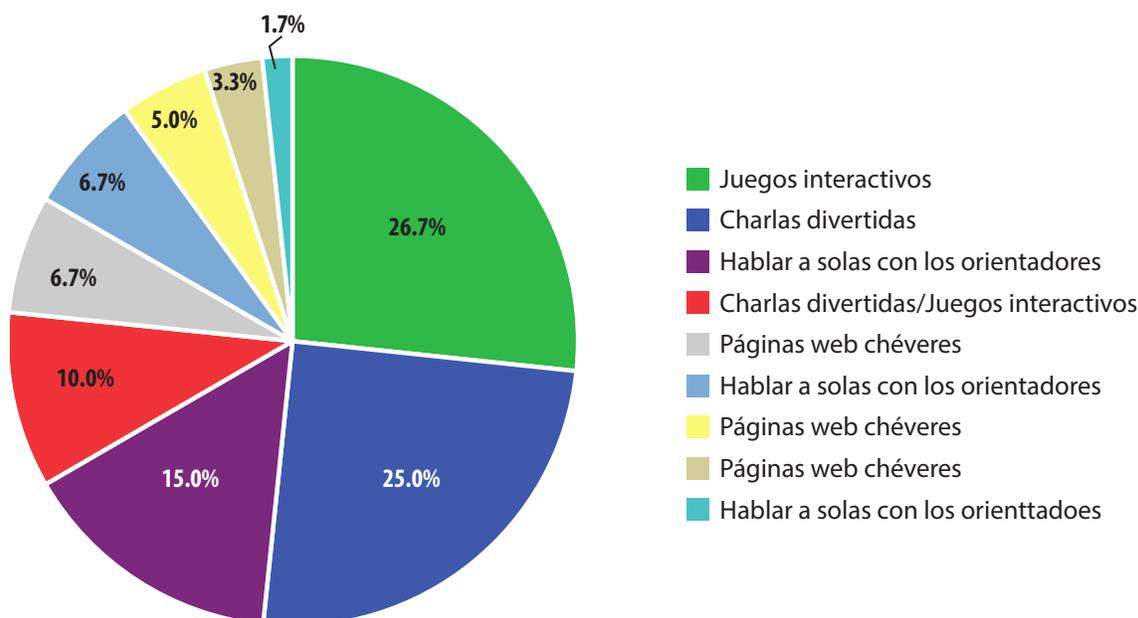
Al indagar sobre si el estudiantado sabe qué es la orientación educativa, un mayor recuento correspondió a la opción de respuesta *más o menos* (n=36), seguido por la afirmación de la interrogante (n=19) y, finalmente, su negación (n=5) (figura 1, fila 1, izquierda). Respecto de si en el instituto se le ha preguntado al estudiantado sobre el futuro de sus estudios o trabajo, un mayor recuento correspondió a la alternativa *sí, muchas veces* (n=34), en comparación con *alguna vez* (n=26), no hallándose estudiantes que indicaron *nunca* (figura 1, fila 1, derecha). Con relación a si el estudiantado ha aprendido cosas útiles para saber qué les gusta hacer en la escuela, prácticamente la totalidad de ellos respondieron de forma afirmativa a la interrogante (n=50), en comparación con la opción de respuesta *no sé* (n=8) y solo dos casos negativamente (figura 1, fila 2, izquierda).

Al investigar sobre si la orientación educativa le brindó ayuda al estudiantado sobre qué estudiar luego de noveno grado, un mayor recuento correspondió a la categoría de respuesta *un poco* (n=30), seguido por *sí, mucho* (n=29) y, finalmente, un único caso para *no, no mucho* (figura 1, fila 2, derecha). Respecto de si al estudiantado le gustaría saber más sobre cómo seguir estudiando después de noveno grado, prácticamente la totalidad de las personas encuestadas indicó *sí, quiero saber* (n=52), en comparación con *no lo sé* (n=8), destacando la ausencia de respuestas negativas (figura 1, fila 3, izquierda). En cuanto a si el estudiando quiere que la Orientación trate más sobre las cosas que puede hacer luego de la escuela (universidad, trabajo, etc.), prácticamente la totalidad de las personas encuestadas respondió afirmativamente (n=49), en comparación con la categoría de respuesta *no estoy seguro/a* (n=11), no hallándose casos negativos (figura 1, fila 3, derecha). Respecto de cómo le gustaría al estudiantado recibir información de la Orientación en el futuro (esta interrogante fue de respuesta múltiple, hasta dos opciones), un mayor recuento correspondió a *juegos interactivos* (n=16), seguido por *charlas divertidas* (n=15), *hablar a solas con los profesionales en Orientación* (n=9), *charlas divertidas/ juegos interactivos* (n=6), *charlas divertidas/ páginas web chéveres* y *charlas divertidas/ hablar a solas con los profesionales en Orientación* (ambas alternativas con 4 estudiantes cada una), *juegos interactivos/ páginas web chéveres* (n=3), *páginas web chéveres* (n=2) y, finalmente, *juegos interactivos/ hablar a solas con las personas orientadoras* (n=1) (figura 1, fila 4).

Figura 1

Porcentajes asociados a (n=60)





Fuente: Elaboración propia.

Nota: Fila 1, izquierda. Conocimiento del estudiantado sobre la orientación educativa. Fila 1, derecha. Pregunta desde el instituto sobre el futuro de los estudios o trabajo del estudiantado. Fila 2, izquierda. Aprendizaje de cosas útiles para que el estudiantado sepa qué le gusta hacer en la escuela. Fila 2, derecha. Ayuda de la orientación educativa para que el estudiantado sepa qué estudiar luego de noveno grado. Fila 3, izquierda. Si al estudiantado le gustaría saber más sobre cómo seguir estudiando después de noveno grado. Fila 3, derecha. Consideración de la Orientación más relacionada con cosas por hacer después de la escuela. Fila 4. Cómo le gustaría al estudiantado recibir información de la Orientación en el futuro.

En la tabla 2 se presentan los resultados de las pruebas de chi-cuadrado para los ítems de la encuesta propios de la problemática. Se halló respectivamente: el estudiantado conoce más o menos lo que es la orientación educativa ($p < 0,05$), equivalencia estadística entre *sí*, *muchas veces* y *alguna vez* (es decir, equivalencia válida para la afirmación sobre el hecho de la interrogación del futuro del alumnado) ($p > 0,05$); mayor y significativa cantidad de estudiantes que indicaron sí haber aprendido cosas útiles que les permitieron saber qué les gusta hacer en la escuela ($p < 0,05$); equivalencia estadística entre *sí*, *mucho* y *un poco*; es decir, no se niega la ayuda de la orientación educativa para que el estudiantado decida qué estudiar luego del noveno grado ($p > 0,05$); mayor y significativa cantidad de estudiantes que indicaron que les gustaría saber más sobre cómo seguir estudiando después de noveno grado ($p < 0,05$); mayor y significativa cantidad de estudiantes que afirmaron querer que la Orientación trate más sobre las cosas que el estudiantado puede hacer luego de la escuela (universidad, trabajo, etc.), en comparación con la alternativa de indecisión ($p < 0,05$); equivalencia estadística entre las alternativas juegos interactivos, charlas divertidas, hablar a solas con las personas orientadoras y charlas divertidas/ juegos interactivos, lo cual es indicio de una gran diversidad asociada a la modalidad deseada para las orientaciones ($p < 0,05$).

Tabla 2

Pruebas de chi-cuadrado para los recuentos de los ítems de la encuesta propios de la problemática

Ítem	χ^2
¿Sabes qué es la orientación educativa?	p=0,000*
¿En el instituto, te han preguntado sobre el futuro de tus estudios o trabajo?	p=0,302
¿Has aprendido cosas útiles para saber qué te gusta hacer en la escuela?	p=0,000*
¿La Orientación te ha ayudado a saber qué estudiar después de noveno grado?	p=0,896
¿Te gustaría saber más sobre cómo seguir estudiando después de noveno grado?	p=0,000*
¿Quisieras que la Orientación hable más sobre cosas que puedes hacer después de la escuela? (universidad, trabajo, etc.)	p=0,000*
¿Cómo te gustaría recibir información de la Orientación en el futuro? (Elige hasta dos opciones)	p=0,112

Fuente: Elaboración propia.

Nota: * p < 0,05.

Analizando interpretativamente los aspectos positivos y negativos de la orientación educativa y profesional derivados de la encuesta, si bien se muestra cumplimiento protocolar de los programas de orientación educativa en la institución, se hace énfasis en la necesidad de mayor orientación personal social, así como del uso de las TIC para llevar a cabo la labor orientadora (tabla 3).

Conclusiones

Respecto a la educación educativa, las demandas más frecuentes del estudiantado de noveno grado refirieron a un mayor uso de las TIC, pero siempre relacionadas con la satisfacción de una orientación personal social. En el contexto evaluado resulta viable la integración de las TIC en la orientación educativa de las instituciones, pero para ello no solo es necesario desplegar mayores recursos materiales, sino también capacitar a las personas orientadoras, para lo cual se precisa de una propuesta de, al menos, tipo de seminario.

Por otro lado, al destacar que son poco numerosos los antecedentes dentro del contexto territorial, se hace énfasis en la necesidad de interpretar las necesidades diagnósticas identificadas desde una perspectiva más amplia; en tanto, lo ineludible de satisfacer dichas necesidades desde una perspectiva de orientación educativa personal/ social, al menos en términos de disposición de mayores recursos para ello.

En este sentido, la situación actual de la persona orientadora en Panamá plantea la necesidad de recibir una oferta de capacitación equiparable a la que reciben otras personas profesionales de la educación. Además, urge la discusión sobre los parámetros que definen su función. Una posibilidad para abordar y acordar sobre estos criterios es el empleo de las redes tecnológicas comunicacionales (Ávila Francés, 2022; Martínez de Codès, 1998; Molina Contreras, 2004; Molina Dávila, 2022).

Se debe enfocar en la idea de orientación integral; es decir, no solo se tendrá en cuenta el objetivo escolar sino el cultural en general. Por tanto, la Orientación debe integrarse con todas las personas agentes educativas, debe ser continua, lo que significa que siempre deben plantearse nuevas estrategias y programas y ámbitos de intervención. Por ello, se considerará la evolución de la persona orientadora educativa como una necesidad permanente de esta, para lo cual el desarrollo y la capacitación en los nuevos procesos comunicacionales resultan esenciales (Monsalve y otros, 2021; Morales-Carrero, 2020; Moreno Yaguana, 2019; Perkins, 1995; Pozo, 1989).

En conclusión, el estudio demuestra que, dado el desafío de orientar al estudiantado de noveno grado en decisiones cruciales para su trayectoria escolar y académica, y la pertinente, pero insuficiente, formación actual de las personas orientadoras, la complejidad del entorno educativo actual y la falta de habilidades en el manejo de las TIC se presentan como obstáculos que, al superarse, podrían potenciar su labor y mejorar los resultados en la Orientación de estudiantes.

Las limitaciones del estudio se relacionaron, principalmente, con la materialización asociada a la investigación de una problemática prospectiva, contemporánea a la dinámica educativa de las instituciones abordadas en Panamá.

Se recomienda realizar estudios como el presente, de corte cuantitativo, para poder ejecutar análisis correlacionales hacia la identificación de las necesidades desde una perspectiva más profunda (en términos analíticos).

Referencias

- Albarrán, M. B. (2007). Los orientadores educativos y los probables alumnos desertores de educación básica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(11), 45-49.
- Alonso Tapias, J. (1995). *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Síntesis.
- Arvelo, L. (2003). Función paterna, pautas de crianza y desarrollo psicológico en adolescentes: implicaciones psicoeducativas. *Acción Pedagógica*, 12(1), 20-30.

- Ávila Francés, M., Sánchez Pérez, M. C. y Bueno Baquero, A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147-164.
- Azorín Abellán, C. M. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 55, 223-248.
- Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.
- Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M., Lara, L., Diaz-Jiménez, R. M., Navarro-Loli, J. S., Acevedo, F. y Aparicio, J. (2021). Compromiso Escolar: Trayectoria y Política Educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(59), 81-94.
- Cáceres Alabarca, M. C. (2021). *La feria universitaria, una estrategia orientadora, para la elección de una carrera* [Tesis de Maestría; Universidad de Panamá].
- Chávez Hernani, M. y Vieira, S. (2020). Reflexiones sobre los cursos de formación docente en Perú y Brasil. *Educación*, 29(57), 7-26.
- Cole, C. G. (1988). The school counselor: Image and Impact, counselor role and function, 1960 to 1980s and beyond. En G. R. Walz (Ed.), *Building strongn school counseling programs* (pp. 127-149). American Association for Counseling and Development.
- Cruz Pinzón, M. C. (2020). Formación Continua Del Docente Como Factor De La Calidad Educativa Universitaria. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 73-79.
- Espinosa Vega, C. E. y González Vera, M. A. (2022). Panamá: un punto de unión entre América Latina y el Caribe. *Visión Transdisciplinar del Caribe*, 135.
- González Mendieta, V. M. (2023). *La transición de la educación preescolar y su adaptación en el primer trimestre del primer grado. Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciada en Pedagogía para la enseñanza en la Educación Primaria* [Tesis de Grado; Universidad Especializada de las Américas].
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). McGraw-Hill.
- Hutchison, E. (2019). An update on the relevance of the life course perspective for social work. *Families in Society*, 100(4), 351-366.
- Ley 47/ 95. Ley Orgánica de Educación número 47 modificada por la Ley 34 de 6 de julio de 1995.

- Martinelli, S. I. (2021). Formación docente en la cultura contemporánea: lo conveniente, lo deseable, lo posible. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13(24), 111-113.
- Martínez de Codès, M. (1998). *La Orientación Escolar*. Sáenz y Torres.
- Molina Contreras, D. L. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana*, 33(6).
- Molina Dávila, B. (2022). Rol de la orientación educativa en el aprendizaje socioemocional del estudiante. *HOLOPRAXIS: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 6(2), 80-99.
- Monsalve., J. Prada., E. y Giraldo, M. (2021). *Modelos de acompañamiento en la transición escolar de primaria a secundaria* [Tesis de Maestría; Corporación Universitaria Minuto de Dios].
- Morales-Carrero, J. (2020). El rol del orientador como agente dinamizador del escenario educativo y social. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 184-198.
- Moreno Yaguana, P. E. (2019). *Necesidades de orientación universitaria en los ámbitos personal, académico y profesional en el Ecuador* [Tesis Doctoral; Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Muñoz Riverohl, B. A. (1997). La orientación educativa en Latinoamérica; elementos para un análisis comparativo de los servicios de O.E., entre países desarrollados y subdesarrollados. *Revista Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 1(2).
- Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía E., Novoa Ramírez, E. y Villagómez Paucar, A. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Panamá. Perfil de País*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa.
- Pozo, J. (1989). *Teorías del aprendizaje*. Morata.

CURRÍCULUM

Mirineth Magallón-Olivardía

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Latina de Panamá. Docente del Departamento de Orientación en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Panamá. Docente de Orientación Educativa y Profesional, Instituto Profesional y Técnico Leonila Pinzón de Grimaldo.

Percepción de un grupo de adolescentes sobre el envejecimiento y la vejez



Gabriela Alvarado-Montero
Ministerio de Educación Pública
Curridabat, Costa Rica

gabriela.alvarado.monterio@mep.go.cr

 <https://orcid.org/0009-0004-5112-9717>

Introducción

El Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [MIDEPLAN] (2021), advierte un aumento en el proceso de envejecimiento en la población costarricense, proyectando que del 2020 al 2050 incrementará del 9% al 20% la población adulta mayor.

Por tanto, es imperativo la necesidad de educación hacia la salud, cambios sociales, en economía y, sobre todo, en la percepción cultural “en función de las edades de la población” (Mideplan, 2021, párr. 1). Asimismo, que “las políticas públicas a mediano y largo plazo se aboquen a revisar y actualizar el pacto generacional vigente” (párr. 2).

El Dr. Morales (citado por Jiménez, 2023) en un estudio realizado para la Universidad de Costa Rica, sobre el tema de la violencia hacia las personas mayores, deja claro que la sociedad debe prepararse para la inclusión de esta población y darse cuenta del gran aporte en el desarrollo social. Al respecto menciona que:

Debemos ir hacia un nuevo rostro del envejecimiento. Tenemos que hacer un esfuerzo como cultura, como país, como sociedad, como familia, como instituciones públicas y privadas (...) promover la inclusión, que las personas mayores estén formando parte y que no las ninguneen... (párr. 40)

Para que esto se logre, el Dr. Morales (citado por Jiménez, 2023) considera necesario la formación profesional y, se agregaría para este estudio, el objetivo de mejorar la visibilidad temprana de los procesos de envejecimiento para procurar una vejez digna y saludable, donde todas las personas actoras sociales se involucren y se genere una cultura gerontológica, para aprender a envejecer y cómo interactuar con una población envejecida.

Tal como lo plantean Cabrera y Hernández (2016), se debe propiciar una educación hacia la resignificación en la percepción del envejecimiento y la vejez que “permitirá asumir la edad desde una visión más positiva, participativa, saludable y exitosa” (p.140), aun cuando en medios de comunicación, en la familia y diversos contextos, en ocasiones, se transmitan mitos, prejuicios y estereotipos alrededor del envejecimiento.

En relación con lo anterior, ¿cuál es la percepción de un grupo de adolescentes acerca del envejecimiento y la vejez?, ¿cuáles mitos, prejuicios o estereotipos influyen en esta percepción?, ¿qué perciben de sus propios procesos de envejecimiento?, ¿cuál es la visión acerca de su propia vejez?

La propuesta que se presenta intenta esclarecer las respuestas a las interrogantes anteriores desde la visión de las personas adolescentes. Esto permite conocer la forma en que construyen la vivencia del envejecimiento y la proyección hacia la vejez a partir de sus experiencias

Referente teórico

Al respecto, Cabrera y Hernández (2016) consideran que, en la actualidad, según los datos demográficos a nivel mundial, se han creado nuevas dinámicas familiares donde se articulan cambios a nivel generacional, “especialmente entre adolescentes y personas adultas mayores, en los que, por las características propias de la adolescencia, comienzan a emerger conflictos con las figuras adultas” (p. 141).

Consideran que estas brechas generacionales obstaculizan “procesos participativos, de autorrealización, de producción, de inclusión” (p. 141), donde las personas adolescentes se han vuelto más críticas de lo que les rodea, por lo que pueden ser frecuentes los conflictos en opiniones sobre deberes y derechos, actividades, gustos, intereses y preferencias.

Para las autoras, los medios de comunicación influyen en la percepción actual de las personas adolescentes sobre el envejecimiento, la vejez y, principalmente, en la manera en que se relacionan con las personas mayores y en el distanciamiento entre miembros de las familias; convivir entre generaciones se vuelve un reto.

Cabrera y Hernández (2016) consideran que “en la medida en la que (...) favorezcan una comunicación efectiva para ambas generaciones, se posibilitará un mayor acercamiento (...) un mayor conocimiento y co-aceptación de las características propias del período del desarrollo por el que atraviesan” (p. 142); es decir, para que esta comunicación y compartir se vuelvan efectivos, es necesario que cada generación comprenda lo que significa ser la otra persona, en otra edad, con otras características.

Es acá donde se presenta la primera clave en la comprensión del fenómeno de envejecimiento, que es definir y deslizar los conceptos propios del tema. Hidalgo (2014) define el envejecimiento como un fenómeno que se da a lo largo de toda la existencia y separado de la vejez, que es una etapa de la vida donde el envejecimiento se hace más visible.

Por otra parte, Gubrium y Lyn (citados por Hidalgo, 2014) consideran que la edad se ha vuelto un problema social ideológico que tan solo sugiere un tiempo vivido por el ser humano. Por lo tanto, se comprende que la edad no debería ser un parámetro para calcular el inicio de envejecer, ya que esto sucede a lo largo de la existencia y es un proceso multidimensional y multifactorial. Según Hidalgo (2014), se compone de tiempo-historia, espacio, valores, economía, autonomía, dependencia-independencia y organización social.

Dentro de esta organización social y a través de la historia, tanto a las personas adolescentes como a las personas adultas mayores se les ha encasillado por medio de estereotipos, prejuicios y discriminación por cuestiones de edad. El edadismo, según la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2021), constituye todas aquellas manifestaciones que crean un modo de pensar, sentir, actuar. Se previene con políticas y leyes que combatan la desigualdad y discriminación por cuestiones de edad, reforzando los derechos humanos, entendiendo los contextos y culturas, ampliando estudios científicos sobre el tema, impulsando grupos de apoyo, luchando en todos los niveles educativos por fomentar la empatía y eliminar ideas erróneas sobre diferentes grupos etarios y trabajando sobre estereotipos y prejuicios.

Por consiguiente, Merchán y Cifuentes (s. f.) consideran que es tiempo de revisar la percepción de las personas sobre el envejecimiento, para así evitar popularizar mitos, prejuicios y estereotipos. Esto, principalmente, porque cada región y persona puede tener una visión diferente de lo que es envejecer y también su propia forma de “significar o empequeñecer a la persona anciana” (p. 1).

Diferenciador (2016) menciona que las ideas negativas que se interiorizan pueden moldear las creencias de un individuo o un colectivo, llevando a conductas de discriminación.

Según el autor, los prejuicios son ideas preconcebidas, positivas o negativas sobre un individuo o la colectividad. Generalmente, carentes de objetividad, con componentes emocionales y afectivos que cargan a las personas de hostilidad, desconfianza e incluso odio.

Todas estas ideas orientan a una conducta de lo que se cree conocer y generan expectativas o juicios en función de la edad. Asimismo, suelen asociarse con situaciones de discriminación hacia las personas mayores, aunque aplica a toda edad.

Los estereotipos, según el blog el Diferenciador (2016), son la simplificación de las características de un grupo de personas, basadas en creencias generalizadas con respecto a las cualidades, actitudes y comportamientos esperados según el grupo etario.

Para la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Personas Adultas Mayores [FIAPAM] (2013) algunos prejuicios y estereotipos acerca de envejecimiento son:

- **Todas las personas adultas mayores son iguales:** En realidad son la población con más variabilidad y diferencias a nivel biológico, psicológico, social y cultural.
- **Son personas enfermas, con dependencia y fragilidad:** La población tiene alta probabilidad de presentar patologías crónicas; sin embargo, hay un gran porcentaje que mantienen un nivel funcional alto y con vidas autónomas.
- **Las personas mayores están solas y aisladas:** La mayoría permanecen y mantienen buenas relaciones sociales.
- **Tienen problemas mentales:** Los fallos de memoria no son una condición propia del envejecimiento, ni de las personas adultas mayores.
- **No deben seguir trabajando:** Las investigaciones muestran que pueden seguir realizando trabajos de la misma manera o mejor que otros colectivos, ya que tienen conocimiento y experiencia que adquieren con la existencia.
- **No pueden aprender cosas nuevas:** En todas las etapas de la vida las personas tienen la capacidad de aprender nuevas habilidades, adaptarse, conocer y usar tecnología.

En afán de dimensionar todo este fenómeno etario, algunos autores han desarrollado teorías que ayudan a comprenderlo; por ejemplo, Mathilda Riley (citada por Merchán y Cifuentes, s. f.) propone trabajar desde la teoría de la *estratificación por edad*, donde se estudia un colectivo desde sus características comunes, según la edad, como gustos, preferencias, cultura o acontecimientos históricos que marcarán su identidad.

Desde esta teoría es necesario explorar las transiciones o momentos de vida, las normas sociales, su influencia, roles sociales y cambios individuales que se dan al estar inmersos/as en una sociedad dinámica. Además, se proponen cinco etapas en la vida: infancia, adolescencia, adultez, vejez y vejez después de los 80 años. Esta última etapa fue propuesta por el aumento de la longevidad en las personas.

Asimismo, se considera que hoy las personas de más 65 años tienen un alto grado de influencia en temas políticos, programas sanitarios y de seguridad social. Una de las ventajas de trabajar esta teoría es que se visibiliza la importancia de las personas en cada una de las etapas de la vida, con un objetivo claro de clasificar para permitir un compartir intergeneracional que no lleve a conflicto, sino a una búsqueda de recursos disponibles en diferentes grupos para las crisis mundiales.

Desde 1975 autores como Homans, Down, George y Peter Blau proponen, según la teoría del intercambio social (Merchán y Cifuentes (s. f.)), donde se considera que el ser humano siempre buscará en cada relación social que establece la manera de maximizar sus beneficios y minimizar las pérdidas. La vida se ve como un ciclo de cambios, donde el ser humano está incompleto y con una necesidad de solventar sus debilidades por medio de lo que otros pueden ofrecerle.

Se percibe a la persona adulta mayor como alguien que tiene menos posibilidades de aportar recursos u ofrecer algo que pueda interesar a otra generación. La persona adulta mayor sentiría que en la medida que tenga recursos para ofrecer, puede o no participar de la interacción con otros grupos. Por tanto, parte de lo que preocupa de esta teoría es que generaría altos grados de discriminación, baja autoestima y valía, inseguridades y sobre todo aislamiento. Los mitos y prejuicios limitarían o impedirían que las personas participen plenamente de actividades sociales, personales, económicas, culturales, entre otras. Erradicar esto sería el camino para minimizar violencia y discriminación.

Metodología

Como parte del curso sobre aspectos psicosociales del envejecimiento, de la carrera de Maestría en Gerontología, de la Universidad Católica de Costa Rica, se solicita estudiar un fenómeno donde converjan los temas de sociedad y envejecimiento.

Para realizar el estudio se eligió un colegio técnico de la región de San José Central, pues se evidenció, a partir del diagnóstico de las lecciones de orientación y algunas atenciones individuales, una alta necesidad de abordarlo, como forma de prevenir agresiones o violencia entre estudiantes y en la sociedad contra las personas adultas mayores.

Proceso metodológico

Para el estudio se utilizaron los seis grupos de séptimo nivel del 2022. Se les envió un comunicado a las personas encargadas para dar a conocer el tema que se iba a trabajar en clase, el cual no formaba parte del plan de orientación para el I trimestre, pero era una necesidad.

Las sesiones se desarrollaron en 40 minutos, que corresponden a la lección de orientación, y participaron 161 estudiantes en total (hombres y mujeres entre 12 y 14 años).

Se creó y aplicó el cuestionario *Proyéctate*. El estudiantado no tuvo ningún material antes de la aplicación, para no sesgar las respuestas. En dos sesiones posteriores se analizaron los resultados y se registró la experiencia. Asimismo, se aclararon algunos puntos de relevancia por medio de conversatorios para hacer una especie de cierre del proceso.

Una vez que se obtuvo la información, se analizó a la luz de la fundamentación teórica. Toda la investigación se basó en el paradigma cualitativo que, según Gurdian (2007), permite conocer la realidad como la viven las personas, desde sus experiencias y concepciones, para presentar los datos de una forma más narrativa contrastada con la teoría.

Dentro de este paradigma se ha elegido el enfoque fenomenológico en que, según Bonilla (2008), la persona investigadora entiende el mundo como un fenómeno que se puede construir, algo *no acabado* (p. 34) donde los seres humanos pueden darle un significado distinto a lo que conocían.

Al respecto, Ha mui-Sutton, A, y Varela-Ruiz, M. (2013), menciona que los grupos focales son "una técnica que privilegia el habla, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo" (p.4) por lo que es posible estudiar la forma en que viven las diversas experiencias del entorno y contrastarlas con teoría, ya que "llevan a cabo en el marco de protocolos de investigación e incluyen una temática específica, preguntas de investigación planteadas, objetivos claros, justificación y lineamientos" (p.4).

Si bien, en ocasiones, los resultados no pueden generalizarse, sí generan temáticas importantes para que un análisis guíe al estudio de un fenómeno mayor social o humano. A partir de este se obtiene la naturaleza de la realidad.

Instrumento

Cuestionario abierto: *Proyéctate*

1. ¿Qué significa para usted envejecer?
2. ¿Cuándo o a qué edad empiezan a envejecer las personas?
3. ¿Cómo es una persona adulta mayor? Descríbala.
4. ¿Son importantes las personas adultas mayores en la sociedad? (Sí/ no, ¿por qué?)
5. ¿Qué temas puede usted conversar con una persona adulta mayor?
6. ¿Cómo quiere ser cuando sea persona adulta mayor?
7. ¿Qué debe hacer una persona para tener una vejez saludable?
8. Realice un dibujo de una persona adulta mayor.

Resultados y discusión

Tal como lo plantea Hidalgo (2014), el concepto de envejecimiento se presenta como un problema social e ideológico. La mayoría de participantes no reconoce este concepto como un proceso vital, sino como una edad de declive, enfermedades, cambios y aspectos un tanto negativos.

Se considera que dichas definiciones se exhiben de esta forma porque son parte de las vivencias de las personas participantes sobre el envejecimiento. Este dato, para Merchán y Cifuentes (s. f.), posiciona al envejecimiento como un hecho biológico, dinámico, social y cultural.

Se rescata la respuesta de una participante sobre el envejecimiento: "Estar más cerca de morir y causarle sufrimiento a los que te quieren". Esto denota vivencias y experiencias, un concepto adquirido a partir de una percepción fatalista del envejecimiento.

En este sentido, el blog Diferenciador (2016) menciona que esta postura fatalista se da desde mitos, prejuicios y estereotipos presentes en las personas, adquiridos a tempranas edades.

En relación con las respuestas sobre el significado del envejecimiento, la mayoría de las personas participantes lo asocia a cambios corporales como las arrugas, pérdida de la juventud, cambios mentales, pérdida de capacidades, falta de energía; y lo visualiza como una etapa de mucho estrés (ligado a la vejez y no como un proceso continuo).

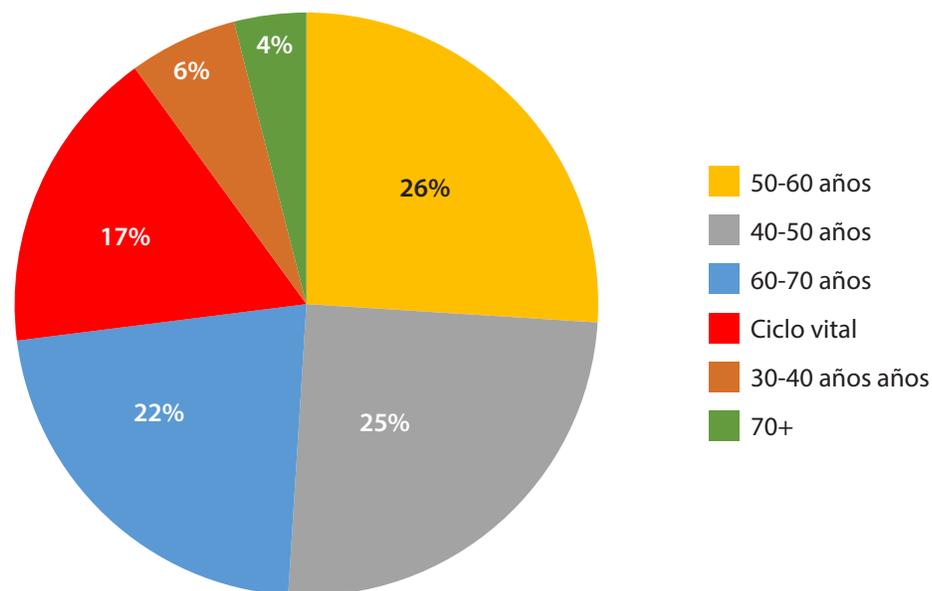
Desde una óptica más positiva considera que envejecer es tan solo el paso del tiempo, como "cumplir un año más, pasar por etapas, llegar a una edad mayor", alcanzar la sabiduría y experiencia por medio del conocimiento.

Se nota la presencia de mitos y prejuicios, como los plateados por el blog el Diferenciador (2016), cuando anotan: "Es hacerse viejo, es no querer a los niños, no hablar con nadie, volverse dependientes", "es ser aburrido", "la vida está terminando", "son discapacitados".

Por otra parte, desde la teoría de estratificación por edad, Merchán y Cifuentes (s. f.) sugieren que hay una tendencia de agrupar a las personas por elementos que los unen. Si bien, no se les solicitó contestar con números, las personas participantes optaron por clasificar el inicio del envejecimiento por edad.

Figura 1

Percepción de las personas adolescentes sobre la edad en la que inicia el envejecimiento



Nota. Elaboración propia

Como se observa en la figura 1, un 4% considera que se envejece a partir de los 70 años, un 6% desde los 30 años, un 17% considera que es parte de todo el ciclo vital, un 22% marca el inicio del envejecimiento desde los 60 años, un 25% lo relaciona con los 40 años y un 26% lo visualiza desde los 50 años.

Se hace visible lo que Merchán y Cifuentes (s. f.) plantean: "Cada región y persona puede tener visiones diferentes de lo que significa envejecer" (p. 1). Para el caso de este estudiantado, el envejecimiento se liga con la vejez y esta inicia desde el momento o la edad de la jubilación en Costa Rica.

Al respecto, Hidalgo (2014) considera que la sociedad define a la persona adulta mayor en el momento en el que el envejecimiento se hace evidente, por medio de cambios biológicos, anímicos y en la forma que la sociedad la trata o se relaciona con ella.

Desde estas formas de relacionarse, las personas participantes consideran que es muy difícil describir a las personas adultas mayores objetivamente. Mencionan que solo podrían definir las como *anciano/a* o *viejito/a*, cayendo en lo que Diferenciador (2016) llama estereotipo (la simplificación de las características de un grupo de personas, basadas en creencias generalizadas).

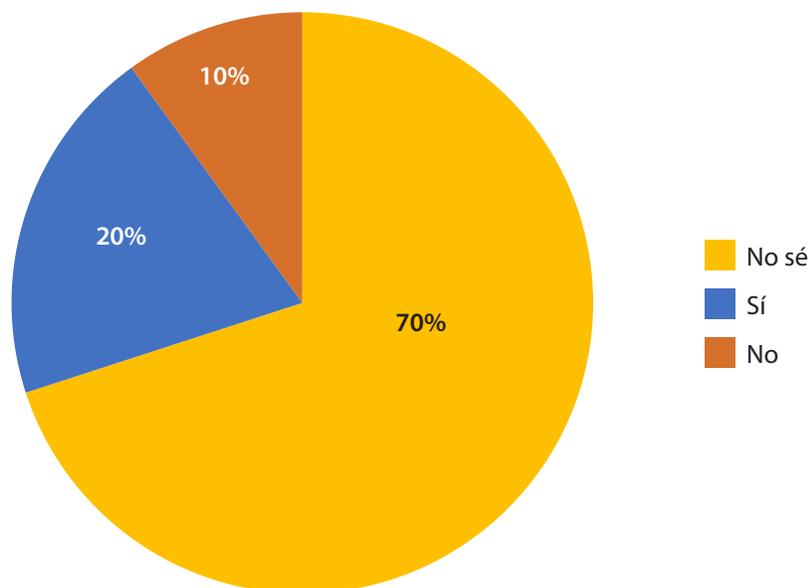
Por su parte, la FIAPAM (2013) menciona que es común que los colectivos no puedan definir a la persona adulta mayor, pues dentro de los mitos y estereotipos sociales a las PAM (personas adultas mayores) se les considera una población homogénea, frágil, débil y enferma.

La descripción realizada por el estudiantado se centra en situaciones de imagen, aspecto físico y capacidades. En esta se nota la presencia del edadismo por medio de los prejuicios y estereotipos, ya que considera que "lo único que puede aportar un adulto mayor es su sabiduría" y, más bien, no pueden realizar ninguna tarea porque son personas "deterioradas", "visten mal, andan en pijama" "se cansan y no hacen nada".

Por tanto, la Organización Mundial de Salud (2021) plantea la creación de campañas o movimientos sociales e investigaciones, para mejorar la prevención de diversas formas de violencia por cuestiones de edad y la promoción del contacto intergeneracional para que se dé un intercambio sano.

Lo anterior puede constituir un parámetro para medir el nivel de importancia de una persona, una relación o una comunidad dentro de la sociedad. Y, según la teoría del intercambio social, a medida que una persona tenga o no recursos para ofrecer o participar de interacción con otras personas, puede experimentar acogida, autoestima, valía o resistencia, inseguridad e incluso discriminación o aislamiento.

Figura 2
Percepción de las personas adolescentes la importancia de las personas adultas mayores en la sociedad



Nota. Elaboración propia

Lo preocupante en este estudio es que el 70% del estudiantado considera que no identifica la importancia de la persona adulta mayor en la sociedad. Prefiere indicar que no sabe qué escribir, le solicita a la orientadora guía sobre cómo reconocer el rol de la persona adulta mayor, porque no le encuentra valía.

Por otra parte, un 10% considera que la persona adulta mayor no tiene importancia en la sociedad porque ya ha salido de trabajar. Algunas personas estudiantes coinciden en que su función es más familiar y emocional, pero no creen que eso aporte *algo importante*.

La FIAPAM (2013) valora lo anterior como uno de los prejuicios urgentes por trabajar, ya que se simplifica la labor de la persona adulta mayor a un intercambio social laboral. Se cree que las personas de más de 65 años deben dejar el campo profesional por sus capacidades físicas y mentales limitadas, pero estas pueden seguir realizando trabajos de la misma manera o mejor que otros colectivos.

Para un 20% de las personas participantes, las PAM siguen aportando a la sociedad, aunque no logran describirlas o visualizar situaciones o aportes concretos. La OMS (2021) manifiesta que estas ideas no son del todo correctas, pues tanto la etapa de la adolescencia o adultez como la adultez mayor puede tener elementos en contra para localizar su utilidad social.

A raíz del tema se generan debates en los grupos focales y, para llegar a un consenso, las personas participantes comentan que colocaron una respuesta positiva porque se sintieron “malas personas” al no decir lo que “se supone deben pensar”. Algunos se sintieron culpables al decir que no creían que la persona adulta mayor fuera importante en la sociedad y deseaban cambiar la respuesta.

Merchán y Cifuentes (s. f.) consideran que es imperativo trabajar sobre esto para visibilizar la importancia de las personas en cada una de las etapas de la vida, con un objetivo claro de permitir el compartir intergeneracional que no lleve a conflicto, sino a una búsqueda de recursos.

Es importante promover la relación entre jóvenes y personas adultas mayores, por los beneficios y aportes generacionales que pueden suceder en la relación, la experiencia y las vivencias. Según Prieto (2021), se “contraponen pero se complementan” (párr. 1), es decir, se crea una relación que se considera enriquecedora.

Este mismo autor menciona que estas relaciones intergeneracionales pueden propiciar una baja en el deterioro cognitivo y disminución de los espacios de soledad para las personas adultas mayores. Además, desde la historia de vida, son una oportunidad para que las personas jóvenes obtengan herramientas para la vida y mejoren la toma de decisiones.

La población participante menciona que esa interacción con las personas adultas mayores se da para obtener valores y mejorar la conducta. Cuando las personas jóvenes “se portan mal, les envían a conversar con los abuelos”, porque “saben hablarles de la vida”.

Para Prieto (2021), es importante educar a la sociedad hacia el respeto de las personas adultas mayores. Para Cabrera y Hernández (2016), es indispensable que, desde tempranas edades, se eduque “hacia la comprensión de la vejez como etapa de la vida y el aprender a envejecer” (p. 146).

Las personas participantes reconocen que no habían pensado en su envejecimiento, ni en la vejez, pues en este momento viven en el día a día y no creen necesario hablar de este tema. Sin embargo, a partir del trabajo realizado han considerado dos posiciones: una es la forma en que perciben el envejecimiento en otras personas y, la otra, es lo que imaginan de su propio envejecimiento. Para las demás personas suponen declive, para sí mismos/as salud y trascendencia.

Llama la atención que las personas participantes quieren llegar a una adultez mayor donde “puedan caminar”, apuntan a la felicidad y la madurez, quieren conservar su independencia, ser inteligentes y cariñosos. Muchos desean ser como sus abuelos y sus abuelas, pero también se

encuentran aquellas respuestas que sugieren que no les interesa el tema: “No deseo llegar a esa etapa”, “no pienso vivir tanto tiempo”, “no quiero ser una viejita”.

La Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2022) considera que las personas sanas e independientes “contribuyen al bienestar de la familia y la comunidad” (párr. 1), por lo que promover un envejecimiento saludable debe tratarse como un “proceso continuo de optimización de oportunidades para mantener y mejorar la salud física y mental, la independencia y la calidad de vida a lo largo de la vida” (párr. 1).

Es por esto que una vez que las personas estudiantes han comprendido la importancia de la calidad de vida para tener una mejor vejez, reconocen elementos que les llevan a eso. A pesar de registrar que, con anterioridad, no tomaban en cuenta estos aspectos, actualmente les preocupa el presente y lo que podría estar afectando a su futura vejez.

Consideran que deben comer bien, hacer ejercicio, no consumir drogas, tener un fondo de retiro, no tener malos hábitos de jóvenes, descansar y asistir al médico con regularidad.

Conclusiones

Al finalizar la experiencia, el estudiantado comprende que la edad es tan solo un parámetro para calcular el inicio de las etapas vitales, mas no para comprender el envejecimiento como fenómeno multifactorial.

Para la mayoría de las personas participantes, el envejecimiento aún no les sucede e inclusive lo ven como algo que deben evitar, porque viene ligado a decrepitud, declinación, pérdidas de funciones y capacidades o desvinculación laboral.

Ante esto, se considera pertinente implementar acciones encaminadas a percibir el envejecimiento como un proceso natural donde se investigue de forma objetiva, se creen o modifiquen políticas públicas y, por supuesto, se magnifique la vida digna a lo largo de todo el proceso de envejecimiento, educando sobre el tema desde las primeras edades al trabajar mitos, prejuicios y estereotipos.

Con el acercamiento a la población adolescente se observó una alta necesidad de proyectarse y comprender ideas, percepciones, tareas, funciones, limitaciones y ganancias en cada etapa de la vida, para crear estrategias de afrontamiento vital. Esto no solo para generar un presente provechoso, sino para elaborar desde tempranas edades una vejez saludable, como eje transversal en la educación.

Se considera que, si la persona adolescente reconoce el papel de las personas adultas en la sociedad, puede iniciar un proceso de conciencia hacia una vejez saludable, respetando a las personas en cada etapa. De no darse podría implicar un riesgo de violencia.

Se hace evidente la necesidad de un proceso de sensibilización desde tempranas edades donde se promueva el intercambio intergeneracional, para generar un pensamiento crítico hacia el envejecimiento y la vejez. Esto encaminará a sociedades que previenen la violencia, discriminación, infantilización y edadismos hacia las personas adultas mayores. Así como una conciencia sobre los procesos que implica envejecer y llegar a una vejez plena.

Si bien al inicio la percepción de la mayoría de estudiantes era negativa, indiferente o fatalista hacia el envejecimiento y la vejez, se pudo observar un cambio sustancial hacia una sensibilización. Se demuestra que tan solo tres sesiones de Orientación, donde las personas participantes interiorizan y debaten temas de interés, pueden generar cambios importantes.

Con esto se reafirma la idea de Alfaro y Espinoza (2021) cuando consideran que, para construir una sociedad equitativa, es necesario un trabajo intergeneracional donde se erradiquen prejuicios y estereotipos, para prevenir la violencia, el maltrato, la minimización e incluso la discriminación de las personas por razón de edad.

Referencias

- Alfaro, N. y Espinoza, E. (2023). *Informe Encuesta: Percepciones sobre las personas mayores en Costa Rica*. <https://d1qqtien6gys07.cloudfront.net/wp-content/uploads/2023/11/INFORME-ENCUESTA-ENVEJECIMIENTO-FINAL.pdf>
- Bonilla, S. (2008). *Principios del enfoque fenomenológico*. https://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/bonilla_h_s/capitulo3.pdf
- Cabrera, A. y Hernández, A. (2016) ¿Qué imagen construyen los y las adolescentes sobre la vejez? Esencias y desafíos para una nueva cultura gerontológica. *Revista Nuevo Humanismo*, 4(1), 141-154. <https://doi.org/10.15359/rnh.4-1.10>
- Diferenciador. (2016). *Prejuicios y estereotipos*. <https://www.diferenciador.com/prejuicios-y-estereotipos/>
- Federación Iberoamericana de Asociaciones de Personas Adultas Mayores. (2013). *Mitos, realidades y prejuicios hacia la vejez*. <https://fiapam.org/mitos-realidades-y-prejuicios-hacia-la-vejez/>
- Ha mui-Sutton, A; Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000100009&script=sci_abstract

- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. <https://ice.ua.es/ar/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Hidalgo G., J. G. (2014). Hacia una gerontología social crítica. *Revista Reflexiones*, 8(1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/10583>
- Jiménez, J. (2023). *Hay una alta esperanza de vida en Costa Rica, eso sí, muchas veces acompañada de pobreza y enfermedad*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2023/6/23/hay-una-alta-esperanza-de-vida-en-costa-rica-eso-si-muchas-veces-acompanada-de-pobreza-y-enfermedad.html>
- Merchán, E. y Cifuentes, R. (s. f.). *Teorías psicosociales del envejecimiento*. <https://asociacionciceron.org/wp-content/uploads/2014/03/00000117-teorias-psicosociales-del-envejecimiento.pdf>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2021). *Demográficamente, población costarricense se encuentra en proceso de envejecimiento*. <https://www.mideplan.go.cr/demograficamente-poblacion-costarricense-se-encuentra-en-proceso-de-envejecimiento#:~:text=De%20acuerdo%20con%20el%20porcentaje,envejecimiento%20y%2013%2C41%20envejecidos>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Informe mundial sobre el edadismo*. <https://www.who.int/es/teams/social-determinants-of-health/demographic-change-and-healthy-ageing/combating-ageism/global-report-on-ageism>
- Organización Panamericana de la Salud. (2022). *Envejecimiento saludable*. <https://www.paho.org/es/envejecimiento-saludable>
- Prieto, Y. (2021). *Relación entre jóvenes y ancianos: ventajas y beneficios*. <https://www.depencare.com/relacion-entre-jovenes-y-ancianos>

CURRÍCULUM

Gabriela Alvarado-Montero

Maestría en Gerontología Psicosocial, Universidad Católica de Costa Rica (Mención de honor Magna Cum Laude y Diez con Distinción). Licenciatura en Orientación, Universidad Nacional (Mención de Honor Cum Laude). Orientadora, Ministerio de Educación Pública.

Talleres



Transitemos juntos a la vida adulta desde el enfoque de transiciones abordado por Anderson, Goodman y Schlossberg



José Adrián Solís-Ceciliano
Ministerio de Educación Pública
Limón, Costa Rica
jose.solis.ceciliano@mep.go.cr

 <https://orcid.org/0009-0003-9471-1734>

Luis Alonso Rojas-Porras
Investigador independiente
San José, Costa Rica
alonsorojas95@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-5383-3608>

Introducción

Este taller pretende abordar elementos conceptuales de la teoría propuesta inicialmente por Schlossberg y que es retomada por Anderson y otros en el año 2012, para la confección e implementación de estrategias para el bienestar e intervención adecuada a menores en riesgo psicosocial, que se acercan a la mayoría de edad y que requieren desarrollar habilidades para la vida. Estos insumos teóricos serán el eje central de este documento, en ellos se explica la importancia de cuatro criterios que confluyen en la transición: la situación específica, los recursos internos, los recursos externos y las estrategias para el afrontamiento de la transición.

Las transiciones implican cambios importantes, en ellas se enlazan distintos recursos y estrategias que confluyen en el mejor ajuste probable para quienes las transitan, afectando consecuentemente a su bienestar. Estas son, en síntesis, la introducción a un estilo de vida con mayores responsabilidades y nuevas interrelaciones; además, pueden ser un potenciador del bienestar para quienes las atraviesan. En este sentido, la transición a la vida adulta se torna singular al ser abordada desde el egreso del sistema de protección del Estado, por la condición de vulnerabilidad de la población menor de edad protegida y el corto tiempo para actuar.

Existen otros autores que han brindado aportes sobre la teoría de las transiciones y su relación con el bienestar. Bendeck y Moore (2022) distinguen la importancia de los capitales humano y social en los resultados posteriores a la emancipación como clave crucial en la búsqueda de lograr el mejor ajuste social. Este estudio resalta que la transición en las personas tuteladas tiende a ser en ocasiones incierta; esto es importante, porque no tendría que ser de esta manera una transición que es esperada y es acentuada por convenios internacionales. Así mismo, se observa el aporte que realizan las personas profesionales a cargo del cuidado de menores de edad, evidenciando el gran peso que estas tienen en los momentos donde la población menor de edad necesita reflexionar para tomar decisiones y actuar desde su presente hacia su futuro.

En este estudio, también, se abordan los factores que influyen en el éxito de la transición de la emancipación, como: el acceso a la educación, la salud y los recursos financieros que favorezcan la permanencia escolar y el éxito educativo y laboral. Además, se resaltan factores positivos durante la transición, como: oportunidades educativas, capacitación, empleabilidad y desarrollo de procesos de Orientación (implicando el autoconocimiento, conocimiento del medio, desarrollo de la identidad, toma de decisiones e inclusive la construcción de un proyecto de vida posible), en una persona adolescente que se encuentra inmersa en contextos de vulnerabilidad social y de riesgos psicosociales.

Hay otros autores que se posicionan a favor del bienestar y los factores que ahí se pueden encontrar, como bien se menciona: "En esta transición existen distintos componentes que multiplican las posibilidades de que ese ajuste social sea favorecedor. El acompañamiento socioeducativo pone su foco en la atención integral del joven en todas las áreas de su vida favoreciendo su autonomía" (Sevillano y otros, 2022); es decir, quien obtiene el apoyo socioeducativo siendo adolescente tutelado por el Estado, obtiene herramientas propositivas. Estas juegan un papel relevante en esta transición.

En este estudio se destaca la necesidad de una red de apoyo para las personas jóvenes emancipadas del sistema de protección de menores o sus respectivas alternativas de cuidado, así como el desarrollo de habilidades para la vida y la participación en la comunidad. Pero, los desafíos que pueden pasar las personas jóvenes se consideran experiencias irritantes; ya sea por negligencia, consumo o exposición a las drogas, entre otros. Estos son factores negativos que pronostican un desajuste prolongado en la población, y que se remarcan como ejes negativos porque no protegen a la persona menor y aumentan los riesgos.

Las personas menores de edad, bajo la tutela del Estado, requieren de apoyos, recursos internos y externos, para alcanzar sus aspiraciones educativas y estrategias. En esta misma línea, la población menor de edad se encuentra "constantemente tomando decisiones académicas y, para ello, se le han de facilitar las orientaciones necesarias que le permitan asumir sus procesos de toma de decisiones con las mayores garantías de éxito" (Álvarez y otros, 2021, p. 2). En

este sentido, se concluye que los capitales humano y social son esenciales para el éxito de la transición de la emancipación de la persona menor de edad y, la labor de profesionales de ayuda es crucial para el ajuste social. Estos son importantes como recursos externos en los que se apoyan las personas menores de edad.

Referente conceptual

Para este taller es importante dar a conocer el contexto de adolescentes en centros de acogimiento alternativo y su relevancia con la transición hacia la vida independiente. Al respecto Cuenca, Campos y Goig (2018) explican cómo se da el proceso de desinstitucionalización de adolescentes en sistemas de protección social mediante transiciones, entre ellas:

- La transición hacia la vida adulta para los jóvenes tutelados constituye un momento de ruptura y un cambio trascendental hacia la adquisición de responsabilidades desconocidas, cuyos hitos más destacados son la necesidad de encontrar un empleo y una vivienda tras la separación del contexto social en el que se han desenvuelto previamente.
- Con la mayoría de edad cesa la protección que la administración brinda a estos jóvenes, lo cual condiciona las decisiones que se tomarán, así como las inquietudes que la vida autónoma plantea.
- Inicia un proceso en el que se transita por un conjunto de etapas que discurren de modo sucesivo desde el desinternamiento hasta la plena adaptación e integración social y que cada individuo resolverá a través de sus estrategias personales, debiéndose capacitar a los jóvenes para asumir con éxito esta fase vital. (p. 78)

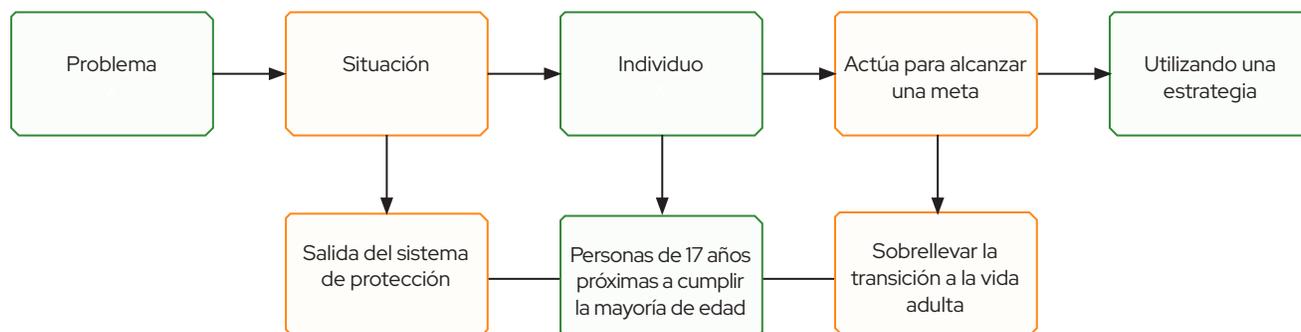
Lo anterior ejemplifica las características de la transición esperada a la que se ven sometidos quienes se encuentran en las alternativas de protección, mismas que requieren de gran capacidad mental para alcanzar un ajuste apropiado. Cabe resaltar que los apoyos económicos son reservados a quienes se mantienen estudiando o poseen alguna condición de diversidad funcional, tal situación coloca en desventaja al grupo restante de personas que cruzan esta transición.

Otro de los términos relevantes, para este taller, es la adolescencia entendida como “periodo de vida entre la infancia y la adultez” (Erikson, 1993, p. 105). Según Palacios (2019), esta representa un momento crítico del crecimiento humano, el cual está lleno de numerosos retos, siendo una transición del desarrollo que incluye distintos “cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, y que adopta distintas formas en diferentes escenarios sociales, culturales y económicos” (Papalia y otros, 2012, p. 354). A estos es necesario sumar la premura de la emancipación (la salida del sistema de protección) al cumplir la mayoría de edad, y cada una de sus consecuencias que afecta de manera directa y sistemática a las personas menores

de edad. Por lo que se observa, hay suficientes particularidades que se suman a la gran cantidad de problemas y situaciones específicas que se deben resolver en poco tiempo.

Figura 1

¿Qué es un problema?, según la perspectiva del enfoque de transiciones



Nota. Adaptada de *Estrategias de resolución de problemas*, por L. Poggioli, 2009.

Los problemas son situaciones en que las personas se encuentran ante distintas alternativas para alcanzar una meta específica, por medio de una estrategia particular. Poggioli (2009) refuerza la idea de que es posible secuenciar los *problemas* desde las transiciones y, que las personas menores de edad se encuentran frecuentemente ante ellos; ya que conllevan el proceso de dejar la niñez, transitar la adolescencia y avanzar a la vida adulta.

Estos *problemas* se agudizan con la cercanía a cumplir la mayoría de edad, lo que implica reflexión. En estos momentos reflexivos es imperativo acceder al campo fenoménico de la persona y, desde ahí, apoyar en la comprensión de la situación específica, para construir soluciones y sobrellevar la incertidumbre; entre otros sentimientos que se encuentran inmersos antes de la toma de decisiones.

Orientación en la transición de egreso de sistemas de protección de menores de edad

La Orientación, desde una perspectiva de las transiciones, será entendida como una relación de ayuda durante un periodo de cambios causados por uno o varios eventos, que busca brindarles a las personas orientadas un espacio para identificar aquellos recursos internos y externos en la toma de decisiones en pro de su bienestar y su proyecto de vida. Ciertamente, los procesos del desarrollo pueden observarse por separado, pero tienen distintos elementos en común en el bienestar del colectivo vulnerable que se encuentra bajo la protección del Estado, que los convierten en fuente de análisis, así como insumos teóricos útiles para abordar las necesidades específicas y propiciar diagnósticos más acertados con la población.

Tabla 1

Relación entre los procesos de Orientación desde los seis pasos para la construcción del proyecto de vida y las 4S del enfoque de transiciones

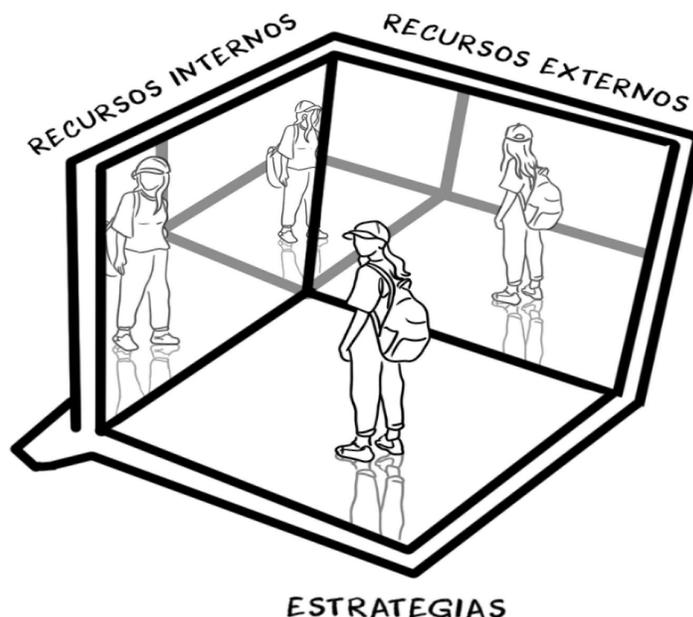
	Procesos de Orientación	Seis pasos para la construcción del proyecto de vida	Sistema 4S en las transiciones
Proyecto de vida	Autoconocimiento	1. ¿Quién soy?	Ser o recursos internos
		2. ¿Qué le da sentido a mi vida?	
	Conocimiento del contexto sociocultural	3. ¿En dónde estoy?	Situación
		4. ¿De dónde vengo?	Apoyos o recursos externos
	Toma de decisiones	5. ¿Hacia dónde quiero ir?	Estrategias
		6. Reconstruyéndose/ rediseñándose	

Nota. Adaptada de Frías, 2015, Navarro, 2012 y Anderson, Goodman y Schlossberg, 2012.

Estos criterios han sido descritos desde distintas posturas, pero en la teoría resalta la transición descrita por Anderson y otros (2012), donde se encuentra que el ser puede interpretarse como: los recursos internos, los apoyos como recursos externos, y situaciones específicas que requieren estrategias para la confección de un proyecto de vida posible. Los autores, anteriormente mencionados, retoman estos aspectos para favorecer el crecimiento y el desarrollo de las personas que por su condición necesitan tener certidumbre de apoyos en sus procesos de desarrollo.

Figura 2

Representación gráfica del espejo esquinero y su comparación con las 4S, según el modelo propuesto por Nancy Schlossberg



Nota. Adaptada de Anderson y otros (2012), y las 4S en su traducción al español.

Se puede encontrar la interrelación que hay en las transiciones entre los siguientes criterios: recursos internos, recursos externos y las estrategias. Tomando en cuenta que la persona efectivamente se encuentra en una situación específica y requiere tanto contextualización como apoyo, es decir, que median estas partes para el mejor ajuste posible en la transición. Por tanto, no es lo mismo tener la vivencia de dejar el sistema de protección, que crecer en un hogar bajo el cuidado de familiares donde la medida en el apoyo es distinta.

Por otra parte, el modelo propuesto para la transición se puede apoyar en el espejo esquinero, puesto que cada espejo permite el reflejo de la misma imagen (ver figura 2); denotando que no son imágenes aisladas, sino todo lo contrario, estas al ser interdependientes juegan una parte importante para la transición.

Metodología

La metodología de este taller es constructivista, el cual está dirigido a personas adolescentes desde un enfoque para las transiciones. El principal objetivo es identificar recursos internos, externos y estrategias para la toma de decisiones en la transición de egreso del sistema de protección.

La estrategia didáctica desarrollada pretende sugerir diferentes situaciones de vida donde las personas se desenvuelven y deben tomar decisiones que requiere utilizar las redes de apoyo y sus recursos internos, para desarrollar estrategias que les permita afrontar la transición a la vida adulta. Tales estrategias se exponen en el compendio: *Veintiocho técnicas para transitar a la vida adulta*, que es un manual elaborado por profesionales en Orientación en la investigación: *Experiencias de acompañamiento de personas profesionales de ayuda a personas que están por egresar del sistema de protección en las Aldeas Infantiles SOS, desde el enfoque de transiciones*.

El manual contiene metodologías educativas, las cuales fueron guiadas por criterios del constructivismo. Desde esta perspectiva, se propone la “pertinencia curricular, adaptaciones curriculares, aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo, ritmos de aprendizaje, (...) y metodologías cualitativas.” (Cabrera 2005, p. 29). Estos son parte esencial del taller porque permiten el diseño universal de los aprendizajes en la población.

Esta metodología debe favorecer el diálogo desequilibrante, en consecuencia la elección de la metodología debe plantear cuestionamientos y preguntas, de tal forma que haya un diálogo entre los participantes. En otras palabras, los participantes no son meros recipientes del conocimiento por lo que pueden plantear sus posturas, ideas y pensamientos respecto a un tema. (Universidad San Buenaventura, citado en Ortiz 2019, p. 103).

Este taller busca, desde la metodología constructivista, brindar espacios de actividades prácticas, las cuales generarán la reflexión personal y discusión de ideas para generar nuevo conocimiento. Todo esto permitirá que el aprendizaje se desarrolle de forma colectiva y se interiorice a partir de sus experiencias previas.

Asimismo, desde los enfoques cognitivos de intervención en Orientación y en concordancia con la transición, es una de las metodologías más apropiadas para el abordaje de la población adolescente que se encuentra en la transición de egreso. Los debates cognitivos, la reestructuración cognitiva, el análisis y razonamiento de ideas centrales que posee la persona respecto de sí misma, el medio que le rodea, las personas que le acompañan durante la transición y a lo largo de la vida, son aspectos vitales para potenciar el desarrollo humano. En cuanto a la perspectiva conductual, Naranjo (2016) menciona: El mismo Corey escribe que una premisa básica de la perspectiva conductual es que todas las conductas, cogniciones y emociones problemáticas han sido aprendidas y por lo tanto pueden ser modificadas con nuevos aprendizajes.

Por su parte Walsh (1985) indica que la Orientación conductista puede considerarse como un proceso que enfatiza básicamente en la identificación de las conductas, el establecimiento de metas y los cambios específicos en la conducta del orientado. (p. 27)

Por consiguiente, el enfoque de intervención conductista facilita los objetivos que se pretenden alcanzar con la población que se enfrenta a la transición de egreso del sistema PANI o las alternativas de cuidado: El desarrollo del proyecto de vida con base en educación, habilidades, autoconocimiento y conocimiento de las oportunidades del medio. Además, se pueden confrontar e implementar ensayos conductuales, que le permitan a la persona analizar sus situaciones de vida, pensamientos, sentimientos, conductas y su manera de enfrentarlas; así como redes de apoyo, estrategias y recursos internos. A tal efecto, se origina la propuesta del taller que se abordará a continuación.

Tabla 2

Planteamiento del taller: *Transitemos juntos a la vida adulta desde el enfoque de transiciones abordado por Anderson, M., Goodman, J. y Schlossberg, N*

Objetivo General	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Identificar recursos internos, externos y estrategias para la toma de decisiones en la transición de egreso del sistema de protección.	1. Bienvenida	Recibimiento cordial al grupo de personas	Tono de adecuado	5 min
	2. Fijación de Normas	Se contará con dos normas escritas en un cartel: - Participar activamente. - Respetar la opinión de la persona que toma la palabra.	Normas del taller	5 min
	3. Actividad 1: Raspa a la vida adulta.	Se reparte una <i>raspa de la transición</i> , acompañada de: - Recursos externos - Recursos internos - Estrategias	Raspa impresa y monedas para raspar	10 min
	4. Breve plenaria	Seguidamente, se debate sobre: ¿Cuáles son los recursos internos, externos y estrategias para la transición de egreso?, y ¿por qué? Se brinda la hoja impresa.	Preguntas según el enfoque	20 min
	5. Actividad 2: ver tabla 3		Impresiones	
	6. Breve plenaria	El grupo responde a la pregunta: ¿Cuáles son los recursos internos, recursos externos o estrategias importantes para la toma de decisiones en la transición de egreso del sistema de protección?	Pregunta impresa	30 min
	7. Evaluación			

Nota. Durante la primera parte del taller un compañero será el facilitador y otro el cofacilitador. Luego, se hará cambio de roles en la segunda actividad, para desarrollar el taller de manera más dinámica.

Actividad 2

Nombre: Mi asistente de voz interna versus mi asistente de voz externa, ¿cuál escucho?

Objetivo específico: Explorar alternativas para la toma de decisiones concienzudas respecto al presente y el futuro profesional de las personas menores de edad.

Introducción: Escuchar la voz interna es necesario para poder tomar buenas decisiones, sin embargo existen voces externas, personas que facilitan el proceso de toma de decisiones. Instrucciones: Se dice al inicio del ejercicio que hay ocasiones donde necesitamos escuchar nuestra asistente de voz interna y otras la de voz externa.

Tabla 3

Ejercicio: Mi asistente de voz interna versus mi asistente de voz externa, ¿cuál escucho?

Momento donde necesita reflexionar	Marque con equis la opción que decide escuchar		Desarrolle brevemente
	Decide escucharse primero	Considera a otras personas	¿Qué tendría que pasar para que cambie de decisión?
Escoger una carrera de formación profesional			_____ _____
Elegir prendas de vestir			_____ _____
Escoger estilo de vida saludable			_____ _____
Seleccionar alimentos			_____ _____
Clasificar el dinero para las actividades del mes			_____ _____
Elegir asistir a un evento			_____ _____
Buscar un trabajo			_____ _____
Optar por un lugar de residencia			_____ _____
Planificar acciones para lograr metas educativas			_____ _____
Pedir ayuda profesional			_____ _____
Conversar sobre las aspiraciones educativas			_____ _____

Nota. Elaboración propia.

Referencias

- Álvarez-Justel, Ruiz Bueno A. (2021). Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21421>
- Anderson, M., Goodman, J. y Schlossberg, N. (2012). *Counseling adults in transition: linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world* [Orientación a adultos en transición: vinculando la teoría de Schlossberg con la práctica en un mundo diverso]. Springer Publishing Company.
- Bendeck, S, & Moore, M. (2022). Life after Foster Care: The Importance of Human and Social Capital for Post-Emancipation Outcomes. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00828-6>
- Cabrera, F. (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas. *Revista Horizontes Educativos*, (10), 27-35. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573003.pdf>
- Cuenca, M. E.; Campos, G. y Goig, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: El rol de la familia. *Educación XX1*, 21(1), 321-344. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466015.pdf>
- Erikson, E. (1993). *Identidad, Juventud y crisis*. Paidós.
- Frías, C. (2015). El desarrollo teórico de la Orientación. En A. Mata (Ed.), *El desarrollo teórico de la Orientación: un aporte de la Universidad de Costa Rica* (pp. 15-50). <https://n9.cl/00h9y>.
- Naranjo, M.L., (2016). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. (3ª ed.). Editorial UCR.
- Navarro, M. (2012). *Los 6 pasos del proyecto de vida de un joven*. Colegio Saint Francis. <https://shorturl.at/aXvY7>
- Ortiz, D. (2015) El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia Colección de Filosofía y Educación*, (19) pp. 93-110. <https://shorturl.at/7BMCK>
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias De La Salud*, 17(1), 5-7. <https://shorturl.at/WYoGq>
- Papalia, D., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. (12ª ed.). McGRAW-HILL. <https://shorturl.at/1lQQI>

Poggioli, L. (2009) *Estrategias de resolución de problemas*. <https://shorturl.at/nVfy2>

Sevillano-Monje, V., & Martín-Gutiérrez, A. (2022). Programa de apoyo a la transición a la vida adulta en Andalucía para la juventud ex tutelada potencialidades y retos en los márgenes de la emancipación. *Pedagogía Social*, (41), 67-79. <https://n9.cl/hcwx1>

CURRÍCULUM

José Adrián Solís-Seciliano

Bachillerato en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Coordinador de Departamento, Liceo Rural Jak Ksari, Ministerio de Educación Pública.

Luis Alonso Rojas-Porras

Bachiller en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Estudiante, Escuela de Orientación y Educación Especial.

Diseño de vida, una propuesta para trabajar el *life design* de Savickas de manera grupal, complementándolo con el pensamiento de Freire



Mauricio J. Navarro-Bulgarelli
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
mauricio.navarro@ucr.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-0762-3687>

Introducción

El enfoque de intervención en orientación vocacional, llamado construcción de carrera y diseño de vida (*life design and career construction*), ha sido desarrollado en los últimos años; y sus postulados teóricos y metodológicos buscan responder a la sociedad actual, que se caracteriza por ser incierta, no lineal, no predecible y con el cambio como la constante en las trayectorias de vida de las personas (Puertas, 2014). Desarrollada principalmente en la cultura anglosajona, una de las principales críticas que se le hace es que está construida solo para una atención individual. Esto podría ser una de las mayores limitantes que desafían su utilización en contextos de orientación grupal en nuestro país. Sin embargo, al conocer el valor teórico y metodológico que tiene la propuesta de este enfoque y su posible aplicabilidad para la Orientación en Costa Rica, se propone una manera de integrar la construcción de carrera y diseño de vida con algunos postulados de la pedagogía crítica, para utilizarla en modalidades grupales.

Al respecto, el principal antecedente es la publicación realizada en la Revista del Colegio de Profesionales en Orientación, en donde se propone lo siguiente:

El mundo ha cambiado, y la realidad actual merece que las personas profesionales de la orientación vocacional cuenten con herramientas actualizadas que puedan responder a las demandas de las personas orientadas de este siglo, caracterizado por ser un mundo incierto, en donde las carreras de vida no son lineales ni predecibles y son siempre cambiantes. El

paradigma del discurso narrativo del diseño de vida brinda herramientas que se pueden aplicar no solamente a las atenciones de orientación vocacional de manera individual, sino que además pueden ser aplicadas en las intervenciones grupales. Para poder responder a las críticas que se le hacen a la teoría de construcción de carrera, de que responde a una realidad diversa a la latinoamericana, con una lógica de teoría de capital humano que fomenta la individualización como principal característica de las sociales posmodernas, las intervenciones desde este paradigma se pueden complementar con la visión de la pedagogía crítica y emancipadora, la cual promueve una concientización de las diversas realidades sociales mediante el diálogo crítico y problematizador. (Navarro-Bulgarelli, 2021, pp. 15-16)

Este taller forma parte del congreso organizado por el Colegio de Profesionales en Orientación, específicamente dentro del eje temático de desarrollo de carrera, y como parte del objetivo 5 del congreso; ya que en el taller se vivenciarán estrategias que ayudarán a manejar la incertidumbre, que es justamente la intención del enfoque de diseño de vida en el que se basa esta intervención.

La intención del taller es poner en práctica la propuesta metodológica que se publicó en dicho artículo (Navarro-Bulgarelli, 2021), y de esta manera poder socializar con más colegas la propuesta, para seguirla enriqueciendo. Es así como el objetivo es vivenciar un taller grupal que integre los postulados del enfoque de la construcción de carrera y diseño de vida con la pedagogía crítica, mediante el uso de la pregunta problematizadora como generadora de conciencia social para la toma de decisiones vocacionales.

Referente conceptual

Enfoque vocacional de construcción de carrera y diseño de vida

La teoría de construcción de carrera y diseño de vida fue presentada por Mark L. Savickas en los primeros años de este siglo, teniendo una gran aceptación en el mundo anglosajón; lo que le ha permitido un gran desarrollo en los últimos años, llegando a ser incluso la teoría más citada en la investigación internacional en temas relacionados con lo vocacional. (Juntunen, Motl, y Rozzi, 2019). La sociedad posmoderna a la que responde, en palabras de Mark L. Savickas, se caracteriza por ser la era de los trabajadores inseguros que ya no están limitados por una sola organización o en el mismo trabajo durante tres décadas. El nuevo mercado laboral incluye una *economía de trabajos por encargo* que exige ver la carrera no como un compromiso de por vida con un solo ente empleador, sino como servicios de venta y una cartera de habilidades para una serie de entes empleadores que necesitan proyectos completados (Savickas, 2015).

Uno de los principales postulados teóricos de este enfoque vocacional es el de la narración autobiográfica, la cual le proporciona a la persona un significado estabilizador para la guía interna y la autodirección durante los tiempos de transición (laboral o educativa principalmente). La historia narrativa que construye el guion de la trayectoria educativa y laboral de la persona (también conocida como la carrera), fomenta el razonamiento biográfico que le permite a una persona imponer unidad de propósito en las transiciones que tiene que vivir. De esta forma, logra convertir discordantes yuxtaposiciones en síntesis coherentes. En resumen, la carrera es la historia que la gente cuenta sobre su vida educativa y laboral. Las intervenciones desde este enfoque se basan en el constructivismo social (Savickas, 2015; Navarro-Bulgarelli, 2021).

La intervención orientadora desde la teoría de construcción de carrera y diseño de vida permite que la persona orientada forme, mantenga y reconstruya una narrativa de su identidad (Navarro-Bulgarelli, 2021), con la cuál puede construir su narración autobiográfica. El aferrarse a la propia historia de vida que se construye proporciona coherencia, continuidad y una forma de seguir viviendo una vida con propósito y sentido para la persona que así la asume, logrando así bajar sus niveles de ansiedad e inseguridad personal (Savickas, 2012; Navarro-Bulgarelli, 2021).

Por otro lado, cabe destacar que “una de las características de la teoría de la construcción de carrera, es que se plantea para ser utilizada en la atención individual, en una relación uno a uno entre la persona orientada y la persona profesional en orientación” (Navarro-Bulgarelli, 2021, p. 10). Esto presenta un desafío para su aplicabilidad en procesos grupales de Orientación en nuestro país, debido a que:

Dada la gran cantidad de estudiantes que tiene que atender una sola persona profesional en Orientación, es humanamente imposible que la persona profesional le aplique una entrevista individual de construcción de carrera a la totalidad de la población estudiantil a la que atiende. No obstante, se considera que algunos de los postulados teóricos y metodológicos que tiene el modelo de intervención desde el diseño de vida, se pueden aplicar en los procesos de Orientación grupal, ya sea en sesiones colectivas, talleres o bien sesiones de personal grupal. Con las intervenciones grupales, el profesional puede orientar a la totalidad de la población estudiantil a su cargo por medio del paradigma del diseño de vida. (Navarro-Bulgarelli, 2021, p. 10)

En busca de una propuesta para enfrentar este desafío, recientemente se planteó integrar este enfoque con algunos postulados de la pedagogía crítica, la cual se presenta a continuación.

Pedagogía crítica

La pedagogía crítica fue propuesta por Paulo Freire (1970), y parte de la premisa de que la educación será liberadora en cuanto sea creadora de criticidad; ya que esto compromete a las personas en el esfuerzo por transformar la realidad concreta y objetiva de la que se están concientizando. En la pedagogía crítica se busca que las personas se inserten en la realidad, a fin de conocerla mejor, para así transformarla mejor (Navarro-Bulgarelli, 2021).

La pedagogía crítica “sirve a la liberación, se asiente en el acto creador y estimula la reflexión y acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora” (Freire, 1970, p. 65). Desde su visión pedagógica, la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2004).

Mediante la pedagogía crítica las personas que participan en los grupos pueden aumentar su consciencia de las estructuras sociales de opresión, desarrollar un sentido de comunidad y solidaridad con los otros, y obtener la motivación para comprometerse con la transformación de estas condiciones sociales. (Navarro-Bulgarelli, 2021, p. 11). Al respecto, se puede ampliar que:

La persona profesional en Orientación puede agregarle al discurso narrativo de la construcción de carrera (el cual tiende a ser individualista) un discurso crítico y emancipador, que busque sensibilizar a las personas orientadas en cuanto a las situaciones sociales, ambientales y de diversas índoles que se dan en el mundo, y del cómo la construcción de la carrera personal no sólo debe buscar el mejoramiento del bienestar personal, sino también, y necesariamente, la búsqueda de un Bien Común, mediante el cual, cada persona desde su propia carrera pueda aportar en la construcción de un mundo mejor, más bello, más solidario, más justo. (Navarro-Bulgarelli, 2021, p. 12)

Una de las principales herramientas didácticas con las que cuenta esta pedagogía es la pregunta, la cual busca problematizar y generar consciencia social. Por tanto, se plantea que “otro aspecto en el cual se enfatiza, desde la pedagogía crítica, es el de la educación problematizadora y liberadora, la cual busca despertar la consciencia mediante la comunicación” (Navarro-Bulgarelli, 2021, p. 12).

El uso de la pregunta como una herramienta didáctica, tanto desde el punto de vista de la construcción de carrera como de la pedagogía crítica, puede ser útil en los procesos grupales; pues permite que la persona orientada reflexione sobre la manera en cómo quiere reconstruirse en áreas vocacionales, es decir, como puede conciliar las áreas laborales, educativas, comunitarias, familiares y de uso del tiempo libre (Murillo, 2018).

Es así como se presenta la propuesta de preguntas como herramientas didácticas para los procesos grupales que se publicó en años anteriores; la cual servirá de base para este taller, y se presentará en el siguiente apartado como tabla 1.

Metodología

Constructivismo social

La metodología que se utilizará en el taller será la del constructivismo social, la misma en la que se basa el enfoque de construcción de carrera y diseño de vida. La idea del taller es poner en práctica la propuesta publicada en Navarro-Bulgarelli (2021), la cual combina preguntas orientadoras de la reflexión tanto de la propuesta del *life design* de Mark L. Savickas, como las de la pedagogía crítica de Paulo Freire. Las preguntas que se utilizarán en el planeamiento del taller son tomadas de dicha publicación.

El constructivismo social “desarrolla la idea de una perspectiva social de la cognición, así como el análisis del conocimiento en estrecha interacción con los contextos que se usan, por lo que no es posible separar los aspectos cognitivos, emocionales y sociales presentes en el contexto en el que se actúa” (Vargas-López y Jiménez-Sánchez, 2013). De esta manera, se utilizarán las preguntas como un insumo constructivista que busca que la persona reflexione a nivel cognitivo, y además tenga un impacto en su estado emocional, todo con el objetivo de fomentar la consciencia social aplicada a sus decisiones vocacionales. El taller utilizará como insumo metodológico principal la siguiente tabla 1.

Tabla 1

Posibles preguntas por utilizar desde la construcción de carrera y la pedagogía crítica

N.º	Preguntas basadas en la teoría de construcción de carrera	Preguntas basadas en la pedagogía crítica
1	- Cuéntame de tu película o libro favorito en la infancia.	- ¿Qué realidades de injusticia social o necesidades de la humanidad te inquietan o te preocupan, y te gustaría aportar en algo para su solución?
2	- ¿Quiénes eran tus héroes/heroínas de infancia? - Cuéntame de tres personas (diferentes de tu madre y padre) que admirabas cuando eras niña o niño. Pueden ser personas reales, personajes de caricaturas, superhéroes o personajes de libros.	- ¿Cuáles eran las causas sociales que estas personas que admirabas defendían? ¿Cómo hacían esas personas de este mundo, un mundo mejor?
3	- ¿Cómo quieres ser como persona?	- ¿De qué manera, con tu vida, puedes aportar en la construcción de un mundo mejor, más justo, más bello, más solidario?
4	- ¿Cómo debes diseñar tu vida para alcanzar lo que aspiras?	- ¿Qué acciones solidarias puedes realizar para aportar a la transformación de la causa social que te mueve?

Nota. Navarro-Bulgarelli (2021) basado en Freire (1970, 2004); Kenny y otros, (2019); Hyslop-Margison y Ayaz (2007); Savickas (2015).

Planeamiento del taller

Objetivo general: Vivenciar un taller grupal que integre los postulados del enfoque de la construcción de carrera y diseño de vida con la pedagogía crítica, mediante el uso de la pregunta problematizadora como generadora de consciencia social para la toma de decisiones vocacionales.

Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Introducir el enfoque de construcción de carrera y diseño de vida por medio de una pregunta que plantea el mismo como parte de su metodología.	Presentación con la pregunta del enfoque de construcción de carrera y diseño de vida	Primero, se presentará el facilitador ante el grupo(a manera de ejemplo) y después cada participante, intentando contestar la pregunta: ¿Qué nombre le pondrías al siguiente capítulo de tu vida? Cada persona podrá explicar brevemente porqué le puso ese nombre.	Sillas colocadas en círculo	20 minutos
Reconocer la autobiografía narrativa con la que presentamos nuestra historia de vida.	Personas que admiraba en la infancia y cómo lo he aplicado en las decisiones vocacionales que he tomado.	En la pantalla se proyectarán las preguntas planteadas en las dos primeras filas de la tabla 1, y se invitará a que cada participante las conteste de manera individual, luego se socializarán las respuestas en plenaria. Finalmente, el facilitador hará una devolución grupal de lo vivenciado en ese momento del taller.	<i>Video beam</i> o pantalla para proyectar las preguntas Hojas blancas y lapiceros para cada participante	30 minutos
Reflexionar sobre la propia filosofía de vida con base en la cual quiero diseñar la vida.	Cómo quiero ser para portarle mi huella personal a la humanidad.	En la pantalla se proyectarán las preguntas planteadas en la tercera fila de la tabla 1, y se invitará a que cada participante las conteste de manera individual, luego se socializarán las respuestas en plenaria. Finalmente, el facilitador hará una devolución grupal de lo vivenciado en ese momento del taller.	<i>Video beam</i> o pantalla para proyectar las preguntas Hojas blancas y lapiceros para cada participante.	30 minutos
Plantearse acciones que aporten en el diseño de la vida que se desea construir.	Acciones por aplicar en la realidad actual propia para diseñar la vida deseada y en la manera que se prefiere.	En la pantalla se proyectarán las preguntas planteadas en la cuarta fila de la tabla 1, y se invitará a que cada participante las conteste de manera individual, luego se socializarán las respuestas en plenaria. Finalmente, el facilitador hará una devolución grupal de lo vivenciado en ese momento del taller.	<i>Video beam</i> o pantalla para proyectar las preguntas Hojas blancas y lapiceros para cada participante.	30 minutos
Hacer un cierre y evaluación del taller	Cierre y evaluación	El facilitador realizará un cierre de la actividad, y les pedirá a las personas participantes que planteen por escrito los principales aprendizajes de lo vivenciado en el taller.	Hojas blancas y lapiceros para cada participante.	10 minutos
			Tiempo total:	2 horas

Referencias

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/freire.pdf>
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- Juntunen C.L., Motl T.C., Rozzi M. (2019) Major Career Theories: International and Developmental Perspectives [Las principales teorías de carrera: Perspectivas internacionales y de desarrollo]. En: Athanasou, J.A., Perera, H.N. (eds) *International Handbook of Career Guidance*. Springer (pp. 45-72). https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6_3
- Murillo, O. (2018). *Los seis pilares de la empleabilidad: un aporte desde la Orientación laboral*. Edinexo.
- Navarro-Bulgarelli, M. (2021). La teoría de construcción de carrera y diseño de vida, las críticas que se le hacen y su posible aplicación para la orientación vocacional de grupos en América Latina, complementándola con la pedagogía crítica de Freire. *Revista Costarricense De Orientación*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.54413/rco.v1i1.17>
- Puertas, A. (2014, 1-3 octubre). *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), La teoría y práctica de la construcción de carrera de Mark L. Savickas]. En A. P. Ruh Mesén (Coord.), Memoria Primer Congreso Nacional de Orientación "50 años de la Orientación en Costa Rica: logros y desafíos" (pp. 35-65). Colegio de Profesionales en Orientación. <https://www.cpocr.org/wp-content/uploads/2014/11/Memoria-Congreso-de-Profesinales-en-Orientacion-2014.pdf>
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A paradigm for career intervention in the 21st century [Diseño de vida: un paradigma para las intervenciones de carrera en el siglo 21]. *Journal of Counseling & Development*, 90(3), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L. (2015). *Life-Design Counseling Manual*. [Manual de Orientación con el diseño de vida]. <http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>
- Vargas López, C. y Jiménez Sánchez, S. (julio-diciembre 2013). Constructivismo en los Procesos de educación en línea. *Revista Ensayos Pedagógicos* 3(2), 157-167

CURRÍCULUM

Mauricio J. Navarro-Bulgarelli

Ph.D. in Mind, Gender and Languages, Università degli Studi di Napoli Federico II. Docente e investigador, Universidad de Costa Rica.

Beneficios de la recreación para la salud mental de las personas profesionales en Orientación en tiempos de postpandemia



Alister Francisco Neira-Mairena
EFROVIDA
San José, Costa Rica
efrovida@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-7275-0700>

Introducción

En la actualidad existen diferentes situaciones que afectan la salud de las personas, en especial, en el trabajo. De acuerdo con el Consejo de Salud Ocupacional (2016), cuando una persona no puede hacer frente a determinadas situaciones o cuando no logra avanzar como lo esperaba, genera una sensación de desequilibrio y angustia, mejor conocida como estrés laboral, lo que afecta la salud física y mental de las personas trabajadoras. Dentro de estas situaciones se pueden mencionar los conflictos entre colegas, desgaste por la cantidad de trabajo o *burnout*, acoso laboral, entre otras. Esto además de influir en el rendimiento laboral, produce agotamiento y afecta la convivencia familiar y social (Carazo-Vargas y Chaves-Castro, 2015).

Asimismo, la pandemia producida por la aparición del SARS- CoV- 2 (COVID-19), enfermedad que fue notificada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en diciembre del 2019 (Enríquez y Sáenz, 2021), provocó cambios importantes en la vida del ser humano, lo cual ocasionó un aumento en los niveles de estrés, ansiedad, frustración, afectando las relaciones interpersonales, la interacción social y la salud mental de las personas.

Esto no es ajeno para las personas profesionales en Orientación, quienes han tenido que afrontar muchas de estas situaciones a nivel personal y también a nivel profesional, lidiando

con la ola de violencia que ha crecido en los centros educativos y se ha convertido en una preocupación para las autoridades en los últimos años (Guananoticias, 2023).

La persona orientadora es agente de cambio y busca promover el desarrollo integral de los seres humanos por medio de habilidades sociales como la empatía, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el liderazgo, entre otras (Morales-Carrero, 2020). Por tanto, se hace necesario trabajar en la salud mental de esta población profesional, para que puedan atender las necesidades y situaciones de estrés y desequilibrio emocional generadas por el ambiente laboral y como resultado de la pandemia.

La recreación es una alternativa para combatir estas situaciones, ya que ayuda a manejar el estrés, mejora la calidad de vida, promueve la salud física y mental, y aumenta los niveles de satisfacción y rendimiento laboral de las personas (Carazo-Vargas y Chaves-Castro, 2015).

A nivel internacional, la recreación es utilizada para mejorar la calidad de vida de las personas trabajadoras, promover estilos de vida saludable, mejorar las relaciones interpersonales, reducir el abstencionismo, promover el sentido de vida y la salud mental, emocional y física de quienes participan de ella (González, 2020; Sánchez, 2015). A nivel nacional, las dos instituciones encargadas de promover la recreación son el Instituto Costarricense del Deporte y la Recreación (ICODER), quien promueve la vivencia de esta en la sociedad costarricense, y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), quien la promueve en las personas trabajadoras de los centros educativos, empresas e instituciones del país.

Por todo lo mencionado anteriormente, es necesario realizar un taller con personas profesionales en Orientación para promover la importancia de la recreación, sus beneficios y cómo por medio de ella se puede alcanzar una salud mental, física y emocional tanto en el gremio como en las personas orientadas que atienden día a día.

Referente conceptual

Papel de la persona profesional en Orientación

La Orientación es un proceso de asesoría y acompañamiento que trasciende el ámbito educativo y llega a todas las esferas de la sociedad, promoviendo el desarrollo integral de las personas. Por esto, la persona profesional en Orientación debe ser agente de cambio que busque la construcción y transformación de la calidad de vida de las personas, creando relaciones de apoyo y asesoramiento a quienes acompaña. Además, debe generar las

condiciones oportunas y brindar las herramientas necesarias para que las personas orientadas puedan hacer frente a sus situaciones de vida y puedan encontrar soluciones (Morales-Carrero, 2020).

La persona profesional en Orientación también debe buscar el bienestar de las personas por medio del fortalecimiento de la autoestima, las relaciones humanas, la socialización, la construcción del proyecto de vida y el autocuidado (Delgado y otros, 2014). Para lograr todo esto, la persona profesional debe aplicarlo en su vida, empezando por el autocuidado, lo cual le permitirá a futuro acompañar a otras personas.

Recreación

La recreación es una parte de la vida de las personas. Fomenta estilos de vida saludable, ayuda a mejorar las relaciones interpersonales, la salud mental, emocional y física de las personas, promueve el crecimiento personal y profesional. De acuerdo con Salazar-Salas (2017), es el conjunto de actividades agradables, lúdicas, que producen gozo, alegría y placer, que se realizan durante el tiempo libre y promueven el desarrollo integral. Para Zuluaga (2014), la recreación es la acción y efecto de recrear y divertirse como alivio del trabajo, además cumple el objetivo de alegrar, deleitar y pasarla bien.

Existen diferentes tipos de actividades recreativas. Dentro de estas se pueden mencionar las actividades educativas como cursos libres, talleres y congresos; actividades sociales como celebraciones de cumpleaños, visitas a familiares, comidas y conversaciones; actividades físicas como los deportes, las caminatas y los aeróbicos, actividades artísticas como manualidades, teatro, tocar instrumentos, juegos rítmicos y karaoke; actividades intelectuales como juegos de mesa, crucigramas, sudoku; pasatiempos como fotografía y coleccionismo; actividades al aire libre o turísticas como paseos, visitas a lugares recreativos, parques urbanos, observación de la naturaleza y senderismo; voluntariados, entre otras. (Salazar-Salas, 2017). Esto proporciona una gran variedad de opciones para que las personas puedan participar, dependiendo de los intereses de cada quien.

Beneficios de la recreación

Existen muchos beneficios de la práctica de la recreación, para Yang y Lee (2019) puede ayudar al desarrollo físico, mental, emocional y social del ser humano, por lo que la recreación puede ser tomada como algo terapéutico, ya que por sí misma promueve el crecimiento y el desarrollo de cada persona.

Dias (2017) menciona que la recreación ayuda a desarrollar habilidades o intereses que la persona tenga, permite romper el ritmo de la rutina diaria y fortalece el desarrollo personal y social. Por lo tanto, la recreación es integral, puesto que no sólo busca mejorar la condición física de las personas, sino también ayuda a desarrollar otras áreas de la vida.

Además, existen otros beneficios como disminuir el riesgo de un ataque cardíaco, la incidencia de diabetes tipo 2, la incidencia en el cáncer, los niveles de obesidad y mejorar la calidad de vida. Asimismo, el contacto prolongado con la naturaleza ayuda a disminuir los niveles de estrés y depresión, mejora la salud mental y las relaciones interpersonales (Cohen y otros, 2022). Por lo tanto, realizar actividades recreativas al aire libre contribuye con el fortalecimiento de la calidad de vida, ya que ayuda a mejorar las condiciones de salud de una persona.

Recreación laboral

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2000), el lugar de trabajo es un entorno prioritario para la promoción de la salud. Un ambiente de trabajo saludable no sólo promueve el bienestar del grupo de personas empleadas, sino también favorece el rendimiento y la satisfacción laboral, la motivación, el espíritu de trabajo y la calidad de vida general. Un entorno laboral es saludable si cuenta con condiciones que van dirigidas a mejorar la calidad de vida de las personas trabajadoras. No es sólo un buen espacio físico, sino también busca que existan adecuadas relaciones interpersonales, óptimas condiciones de salud emocional y física, así como bienestar familiar y social. Además, un entorno saludable genera un aporte positivo a la productividad, a la motivación, al espíritu de trabajo y a la satisfacción laboral (Urrego, 2016).

Por lo tanto, es necesario promover, en los centros educativos e instituciones donde trabajan las personas profesionales en Orientación, las condiciones para que puedan alcanzar su bienestar. En consecuencia, la recreación laboral puede ser un medio para lograrlo. Chaves-Castro (2012) la define como un conjunto de actividades que se realizan en el ambiente de trabajo. Estas actividades pueden colaborar con el crecimiento personal y el bienestar para el grupo de personas empleadas. Por su parte, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (2024) define la recreación laboral como el conjunto de actividades y experiencias planificadas que se realizan en los centros de trabajo, para desarrollar y mantener el equilibrio social, emocional y físico de las personas.

Por medio de la recreación laboral se puede fortalecer la salud mental, física y emocional de las personas profesionales en Orientación.

Salud mental

De acuerdo con la OMS, la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, no solamente es la ausencia de una enfermedad o dolencia. Esto quiere decir que, para promover la salud, debe hacerse de manera integral, tomando en cuenta la integralidad del ser humano y no sólo la parte física (Universidad de Málaga, 2020).

Asimismo, la OMS define la salud mental como un estado de bienestar donde la persona reconoce sus propias aptitudes, lo que le permite afrontar las presiones de la vida, logrando ser más productiva, fructíferamente y capaz de contribuir a su comunidad (Universidad de Málaga, 2020).

Enfoque teórico de Orientación

Los enfoques teóricos permiten el desempeño profesional fundamentado sobre una base teórica, lo cual permite que la práctica laboral sea de carácter científico.

Enfoque humanístico-existencial

El enfoque existencialista busca comprender al ser humano como es, con libertad y voluntad propia, para tomar sus propias decisiones que asuma la responsabilidad de su vida, con la capacidad de proyectarse en el tiempo y definir qué será de su existencia (Naranjo-Pereira, 2006).

Orientación existencial. De acuerdo con el existencialismo, las personas primero existen y luego se definen a sí mismas a partir de sus elecciones y acciones. Existe un sentido de libertad en el cual cada quien selecciona y planea su personalidad y acepta la responsabilidad de las consecuencias de sus actos. Estas elecciones se realizan de forma consciente y al final es la misma persona quien debe tomar sus propias decisiones. (Naranjo-Pereira, 2006).

Metodología

Para el desarrollo de este taller se utilizará una metodología constructivista y lúdico-recreativa, donde las personas participantes realizarán diferentes actividades recreativas con las cuales no sólo se divertirán mientras las hacen, sino además lograrán construir su propio conocimiento. A partir de estas actividades, lograrán obtener enseñanzas y aprendizajes que sean más significativos para sus vidas.

Además, se fundamentará en un enfoque humanístico-existencial en el cual las personas participantes serán las dueñas de su propia vida y tendrán que asumir esa libertad de vivir bajo su propia responsabilidad (Naranjo-Pereira, 2006).

Planeamiento

Taller de recreación			
Objetivo general: Promover la salud mental de las personas profesionales en Orientación por medio de la vivencia de la recreación en sus vidas, para el fortalecimiento de su desarrollo integral en tiempos de postpandemia.			
Objetivos específicos	Actividad	Recursos	Tiempo
Definir el concepto de recreación, recreación laboral y salud mental. Determinar los beneficios de la recreación en la vida. Reconocer las diferentes prácticas que se pueden utilizar para recrearse en tiempos de postpandemia.	1. Bienvenida y presentación	Gafetes, pilots, gacillas	10 min
	2. Lluvia de ideas	Pizarra, pilots de pizarra	5 min
	3. Rompiendo el hielo	Palabras para Tabú	10 min
	4. El barco se hunde	Bloques de colores, bolinchas, jackses, trompos, yoyos, paletas, cromos, rayuela	5 min
	5. Tabú	Hula hulas	10 min
	6. Plenaria	Cuerdas de 10 m	5 min
	7. Recreándome	Cuerda para suiza	10 min
	8. Plenaria	Juegos de mesa	5 min
	9. Relajación dirigida	Instrumentos musicales	20 min
	10. Plenaria	Hojas y lápices de color	5 min
	11. Cierre y evaluación del taller	Tizas	5 min
	Relajación impresa	10 min	
	Parlante	5 min	
	Reflexión <i>Búscate un amante</i>	10 min	
	Recuerdo	5 min	
	Trípode		
	Clip para celular		
	Banner EFROVIDA		
	Micrófono de solapa		

Nota. Elaboración propia

Procedimiento

Bienvenida y presentación

Se le da la bienvenida al grupo, luego se le entregará a cada participante un gafete, el cual tendrá que decorar a su gusto y escribir su nombre. Después de esto, cada persona mencionará su nombre y alguna actividad que le guste realizar en su tiempo libre. De esta manera, las personas participantes podrán conocer otras actividades con las que se pueden recrear.

Lluvia de ideas

Se realizará una lluvia de ideas sobre el concepto de recreación y recreación laboral. Luego se anotarán las respuestas en la pizarra.

Rompiendo el hielo

La persona facilitadora realizará un par de *cantos jocosos* y juegos con las personas participantes, para romper un poco el hielo y generar integración y cohesión de grupo.

El barco se hunde

Se les indica que están en un barco y que deben caminar por la cubierta. En determinado momento se mencionará la frase "el barco se hunde, formen grupos de tres... formen grupos los que tengan el mismo color de camisa...". Por medio de esta actividad podrán conocer más sobre sus gustos e intereses. Al final de la actividad se forman cuatro grupos.

Tabú

Se dividen en cuatro grupos y cada uno escogerá a una persona, la cual deberá pasar al frente y sentarse en una silla (dándole la espalda a la persona facilitadora, la cual estará mostrando una palabra). El resto del grupo tratará de explicarle la palabra a la persona que está sentada para que logre adivinarla, pero no podrán decir ningún derivado, o alguna otra palabra relacionada, además no podrán hacer mímica. Cuando logre adivinarla, deberá cambiar y otra persona deberá sentarse en la silla para continuar adivinando.

Plenaria

Para la plenaria se podrán utilizar las siguientes preguntas como guía:

- ¿Qué es la recreación?, ¿qué elementos la conforman?
- ¿Qué es la recreación laboral?
- ¿Qué es la salud mental?

Recreándome

Se dividen en 6 grupos y cada grupo deberá pasar por un *stand* donde tendrá que *recrearse* de la manera en que se les pida:

- Música: Se les dará distintos instrumentos musicales y deberán interpretar alguna canción.
- Teatro: Habrá diferentes sombreros con los cuales deberán crear e interpretar una pequeña dramatización al resto del grupo.
- Construcción: Se les dan bloques de colores y se les pide que construyan algo.
- Dibujo: Deberán realizar un dibujo para después presentárselo al resto del grupo.
- Juegos de mesa: Habrá diferentes juegos de mesa con los que podrán jugar. Luego deberán contar la experiencia.
- Juegos tradicionales: Podrán recrearse con algunos juegos tradicionales como bolinchas, jackses, saltar la cuerda, rayuela, trompos, yoyos, sacos, hula hulas. Luego deberán contar su experiencia.

Plenaria

Para la plenaria se podrán utilizar las siguientes preguntas como guía:

- ¿Cuál es la importancia de la recreación para la salud mental de las personas?
- ¿Qué beneficios trae?
- ¿Qué tipos de actividades recreativas existen que puedo practicar?

Relajación dirigida

Se les pedirá que se acomoden en una posición cómoda y se les explicará que se va a realizar un espacio de relajación. Se apagarán las luces, se colocará música de fondo y se empezará a dar algunas indicaciones y contar alguna historia, para ir guiando el espacio de relajación.

Plenaria

Para la plenaria se podrán utilizar las siguientes preguntas como guía:

- ¿Qué sentimientos les generó la relajación?
- ¿Qué beneficios trae hacer este tipo de relajaciones?
- ¿Cómo puedo poner en práctica a partir de hoy todo lo que he aprendido en este taller?
- ¿Cómo puedo poner en práctica la recreación en este tiempo de postpandemia con las personas orientadas con las que trabajo?

Cierre

Se leerá la reflexión *Búscate un amante* de Jorge Bucay, la cual dice que para vivir feliz hay que estar *de novio con la vida*. Luego se les pedirá que comenten alguna impresión de esta. Después se les entregará un separador de páginas con la siguiente frase de Charles Chaplin: *Un día sin reír es un día perdido*. Por último, se le pedirá a un par de personas que mencionen qué aprendieron durante el taller y qué se llevan.

Evaluación

Se les pasará un formulario de Google por medio de un código QR para que puedan evaluar el taller vivido.

Referencias

- Carazo-Vargas, P., y Chaves-Castro, K. (2015). Recreación como estrategia para el afrontamiento del estrés en ambientes laborales. *Revista Digital de Educación Física*, 6(36), 45-55. https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/86248/Chaves%20%26%20Carazo%202015.%20RECREACIÓN%20COMO%20ESTRATEGIA%20PARA%20EL%20AFRONTAMIENTO%20DEL%20EmaF_36-43-55.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Chaves-Castro, K. (2012). *Efecto de un programa de recreación laboral sobre el estado de ánimo de un grupo de funcionarios del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social* [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad de Costa Rica.

- Cohen, M., Burrowes, K., y Gwam, P. (2022). *The Health Benefits of Parks and their Economic Impacts*. Urban Institute. Washington, DC, USA. https://www.urban.org/sites/default/files/2022-03/the-health-benefits-of-parks-and-their-economic-impacts_0.pdf
- Consejo de Salud Ocupacional (2016). *Estrés en el trabajo “Ni tanto que queme al santo, ni tan poco que no lo alumbre”*. San José, Costa Rica: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Consejo de Salud Ocupacional. https://www.cso.go.cr/temas_de_interes/psicosociales/Estres%20laboral%20un%20reto%20colectivo.pdf
- Delgado-Villalobos, C., Rojas-Arrieta, E., Salazar-Aguilera, A., Sancho-Camacho, A., y Villalobos-León, P. (2014). *El papel de la persona profesional en Orientación sobre el desarrollo de la capacidad de auto cuidado de adolescentes que utilizan las redes sociales virtuales*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica]. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/ffa6d2e7-c4db-4835-a218-21a4e315e519/content>
- Dias, C. (2017). *O lazer e o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos: estudo de um grupo de excursionistas* [Tesis de Maestría, Instituto Politécnico de Coimbra]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18332/1/CATIA_BARBOSA.pdf
- Enríquez, A., y Sáenz, C. (2021). Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19 para los países del SICA. *Estudios y Perspectivas*, (189), 1-103. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/8dd0856e-e8a6-470f-b864-38fbf96f8cd5/content>
- González, A. (2020). *La influencia de la actividad física en el ámbito laboral: su relación con el rendimiento y la salud de los trabajadores*. [Tesis de Grado, Universidade da Coruña]. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/27707/GonzalezRivera_Aitor_TFG_2020.pdf?sequence=2
- Guananoticias (2023). *Preocupación por aumento de violencia en centros educativos de Costa Rica: Autoridades buscan soluciones preventivas*. <https://guananoticias.com/mas/educacion/preocupacion-por-aumento-de-violencia-en-centros-educativos-de-costa-rica-autoridades-buscan-soluciones-preventivas/>
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (2024). *Departamento de recreación, promoción y asistencia social al trabajador*. San José, Costa Rica: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. <https://www.mtss.go.cr/seguridad-social/recreacion-laboral.html>
- Morales-Carrero, J. (2020). El rol del orientador como agente dinamizador del escenario educativo y social. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 184-198. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v22n32/2215-4132-rie-22-32-184.pdf>
- Naranjo-Pereira, M. (2006). *Enfoques humanístico-existenciales y un modelo ecléctico*. (1a. ed.). Editorial UCR.

- Organización Mundial de la Salud (5 de mayo del 2022). *14.9 million excess deaths associated with the COVID-19 pandemic in 2020 and 2021*. <https://www.who.int/news/item/05-05-2022-14.9-million-excess-deaths-were-associated-with-the-covid-19-pandemic-in-2020-and-2021>
- Organización Panamericana de la Salud (2000). *Estrategia de promoción de la salud en los lugares de trabajo de América Latina y el Caribe*. Anexo 6. San José, Costa Rica. <https://www.binasss.sa.cr/opac-ms/media/digitales/Estrategia%20de%20promoción%20de%20la%20salud%20en%20los%20lugares%20de%20trabajo%20de%20América%20latina%20y%20el%20Caribe.pdf>
- Salazar-Salas, C. G. (2017). *Recreación* (2da. ed.). Editorial UCR.
- Sánchez, G. (2015). *Aplicación de un programa de recreación lúdica para disminución del estrés laboral del personal docente, administrativo y de servicio del Colegio Nacional Tarqui, del D.M. de Quito, en el primer quimestre del año lectivo 2014-2015*. [Tesis de Maestría, Universidad de las Fuerzas Armadas]. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/EC_7099ff899246ac38400a8ee6c001a2e4
- Universidad de Málaga (Marzo 2020). *Invierte tu día en Bienestar Emocional*. <https://www.uma.es/uma-salud/info/123330/1mensajesaludable-marzo-2020/#:~:text=La%20OMS%20define%20la%20salud,1>
- Urrego, P. (2016). *Entorno laboral saludable*. MINSALUD, Colombia. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/entorno-laboral-saludable-incentivo-ths-final.pdf>
- Yang, H., y Lee, C. (2019). Therapeutic Recreation in Korea. *Therapeutic Recreation Journal*, 53(3), 280-283. https://bctra.org/wp-content/uploads/tr_journals/9956-35004-1-PB.pdf
- Zuluaga, M. (2014). *Ocio, recreación y tiempo libre*. Bienestar en Familia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1XVIC784V-1TFX81C-JP/Ocio%20recreación%20tiempo%20libre.pdf>

CURRÍCULUM

Alister Francisco Neira-Mairena

Egresado de la Maestría Profesional en Recreación, Universidad de Costa Rica. Bachillerato en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Director de EFROVIDA.

Referentes teóricos–metodológicos para la orientación grupal con población en primera infancia



Ana Victoria Garita-Pulido
Ministerio de Educación Pública
Cartago, Costa Rica
ana.garita.pulido@mep.go.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-3479-7893>

Introducción

Este taller tiene como propósito compartir algunos referentes teóricos–metodológicos para la orientación grupal con población en primera infancia, con el fin de fortalecer el abordaje de esta población desde el servicio de Orientación. Se presentan algunos elementos de orden teórico–metodológico que permitan comprender el desarrollo humano en la primera infancia, los propósitos y metodología de trabajo en la educación preescolar, de acuerdo con lo establecido en el plan de estudios del Ministerio de Educación Pública (MEP). Asimismo, se abordan algunos aspectos metodológicos del plan de estudios de Orientación de I, II, III ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Diversificada del MEP, que pueden ser replicados en la atención grupal de esta población, dado que armonizan con lo propuesto en el plan de estudios de la educación preescolar. A la vez, se comparten algunas lecciones aprendidas a la luz de la experiencia de trabajo grupal con esta población.

Referente conceptual

El abordaje grupal de la población en etapa de primera infancia demanda la articulación de una serie de referentes que permitan optimizar este espacio de intervención, de manera que las estrategias propuestas respondan a los intereses de las personas participantes, a los propósitos de la educación preescolar, y con ello, los grupos obtengan los beneficios potenciales de la acción orientadora. A continuación se presentan algunos elementos teóricos–metodológicos que resultan relevantes.

Caracterización de la primera infancia

La primera infancia constituye una etapa sensible en el desarrollo humano por el cúmulo de procesos a nivel físico, psicológico, cognitivo y social que acontecen y que constituyen los cimientos para la vida adulta. En este sentido, se considera que esta etapa del ciclo vital es:

La etapa de la vida en la que se construyen las capacidades cognitivas y socioemocionales de las personas, que son las que, en gran medida, establecen las bases del aprendizaje de casi todas las habilidades, destrezas y actitudes para la vida. (Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, 2015, p. 3)

Esto supone reconocer desde el estado y los diversos actores sociales la urgencia de una especial atención y abordaje de esta población, con el fin de fortalecer su desarrollo a futuro. La Orientación tiene la responsabilidad de aportar al bienestar integral de la población en primera infancia en aquellos centros educativos en que se atiende esta población y en que este servicio existe, según lo indicado en los lineamientos técnicos del MEP.

Para que sea eficaz la intervención, esta debe comprender los elementos que caracterizan el desarrollo en esta etapa de la vida. De acuerdo con Papalia, Duskin, Wendkos (2009) y Pereira (2012), se identifican algunos elementos que caracterizan la primera infancia en las diferentes dimensiones del desarrollo humano:

- **Físico:** Las habilidades motoras finas y gruesas mejoran, con lo que logran mayor capacidad para correr, saltar, brincar, impulsarse y arrojar pelotas. Resuelven tareas cotidianas como: atarse los cordones, servirse ciertos alimentos, recortar y pintar. Ganan altura y delgadez, además, requieren menos tiempo de sueño.
- **Cognitivo:** Corresponde a la etapa preoperacional, avanzan en el pensamiento simbólico que les permite comprender la causalidad, identidades, categorización y número. Mayor capacidad para la imitación diferida (representan mentalmente lo que observan), uso de objetos (juguetes) para juego de fantasía, uso de un sistema de símbolos para comunicarse. Establecen semejanzas y diferencias. Pensamiento egocéntrico.
- **Psicosocial:** Toman mayor conciencia de sí y de las opiniones de otras personas como parte de su imagen personal. Logran mayor comprensión de emociones y autorregulación emocional. De acuerdo con Erickson (1982, citado en Papalia y otros, 2009), afrontan la tarea de iniciativa versus culpa, que conlleva un conflicto del yo entre lo que se desea y hacer frente a la aprobación social. Tarea que, de resolverse bien, supone la virtud del propósito, lo que conlleva a establecer metas más allá de la aprobación social, la culpa o el temor al castigo. Creciente conciencia de género. En cuanto a juego se caracteriza por ser constructivo, dramático y formal con reglas.

- **Vocacional:** Según Super (1963, citado en Pereira, 2012), están en la etapa de crecimiento, en la subetapa de fantasía. En esta la tarea es desarrollar el autoconcepto, comprender el sentido y significado del trabajo; tienden a representar tareas ocupacionales de personas significativas e imaginan aquello que desean ser en el futuro.

La valoración de estas características permite construir un perfil de esta población, lo que posibilita diseñar estrategias que contemplen actividades de mediación y un rol facilitador que se ajuste a las capacidades adquiridas, tareas propias del desarrollo y a los intereses y necesidades particulares del estudiantado en edad preescolar.

Características de la educación preescolar en Costa Rica

A lo largo de la historia el servicio de Orientación ha estado enfocado en la atención de población adolescente, y en los últimos años, en niños y niñas de primaria. Aunque los lineamientos técnicos del Servicio de Orientación en primaria incluyen la atención de población en primera infancia, no se cuenta con un programa de estudios definido para la atención de esta población. Por esta razón, se hace necesario comprender los propósitos y la naturaleza de la educación preescolar, para identificar las áreas en que la Orientación puede aportar al logro de dichos objetivos mediante procesos de carácter grupal, preventivos y sistemáticos.

La educación preescolar se enfoca en educar para la vida y para la convivencia en sociedad mediante el desarrollo de habilidades que permitan “que los niños y las niñas se eduquen para la vida y la convivencia; desarrollen la sensibilidad, el pensamiento crítico, la capacidad de comunicación y expresión que la vida en sociedad les exige” (MEP, 2014, p. 13).

Estos propósitos constituyen áreas de oportunidad desde la intervención grupal en la promoción de habilidades para la vida, que preparen a esta población para enfrentar los desafíos de la cotidianidad y de su vida futura, con lo que se logra contribuir a su desarrollo integral.

A partir de dichos propósitos se estructura el programa de estudios de la educación preescolar en áreas de trabajo, con las cuales se pretende desarrollar una serie de habilidades a lo largo de los dos niveles que integran esta modalidad educativa. De acuerdo con el MEP, dichas áreas (2014) son:

- **Área psicomotriz:** Vinculada a los procesos cognitivos, afectivos y motrices en la relación consigo mismo, con otras personas y con el medio en que se desarrollan. Esto involucra el esquema corporal, que parte de la conciencia y la imagen que se tiene de sí.

- **Área cognitiva:** Se refiere a la construcción mental de la realidad, a partir de las ideas asociadas a esta. Se relaciona con la comunicación, el aprendizaje de conceptos y la resolución de problemas cotidianos, entre otros.
- **Área socioafectiva:** Tiene relación con la construcción de la identidad y la socialización en la interacción con los entornos en que se participa, como la familia, el centro educativo y la comunidad.

Áreas que aluden a procesos centrales que toda intervención orientadora debería privilegiar en la atención grupal de esta población, favoreciendo capacidades para interactuar consigo mismo, con las demás personas y con el contexto.

De dichas áreas se desprenden cuatro unidades de trabajo que operacionalizan el propósito de cada una de estas, donde desde la Orientación se encuentran espacios de oportunidad para contribuir al logro de los objetivos de la educación preescolar. Según MEP (2014) estas unidades son:

- **Conocimiento de sí mismo:** conlleva abordar los elementos que posibiliten el desarrollo del autoconcepto. Desde la Orientación se podría trabajar en las diferencias individuales, la imagen corporal, la autoconfianza, las identidades, la autonomía, los intereses, entre otros.
- **Interacción con el medio social y cultural:** involucra el propio reconocimiento como persona y su participación en diversos entornos como la familia, el centro educativo y la comunidad; a la vez, los deberes, derechos, costumbres, tradiciones y valores, que le caracterizan como ciudadano. Desde la Orientación se podría trabajar en el desarrollo de capacidades que le permitan caracterizar los contextos en que interactúa, con sus deberes y responsabilidades.
- **Interacción con el medio:** pretende favorecer habilidades cognitivas para la resolución de problemas de la cotidianidad, utilizando nociones matemáticas y científicas, centradas en el pensamiento sistémico. Pretende desarrollar acciones para la sostenibilidad que permita convivir responsablemente con el entorno. La Orientación podría estimular el pensamiento crítico y sistémico mediante la toma de decisiones con compromiso social, la comunicación efectiva, habilidades para la resolución de problemas y para la autorregulación emocional, entre otros.
- **Comunicación, expresión y representación:** vincula la promoción de capacidades comunicativas en cada actividad de aprendizaje. Para la Orientación representa acciones dirigidas a estimular la autoexpresión y la vinculación con las demás personas, mediante temas como la inteligencia emocional, la comunicación efectiva, la sana convivencia, con estrategias que estimulen la expresión oral y gráfica.

Estas unidades de trabajo y el espacio de oportunidad que representan para la intervención grupal desde la Orientación permiten trazar una hoja de ruta que haga de este servicio una pieza más en el engranaje para el desarrollo de todas las capacidades que se pretende estimular mediante la educación preescolar.

El trabajo de carácter preventivo y sistemático que pueda llevarse a cabo con esta población, enmarcado en dichas áreas y unidades de trabajo, constituye un elemento sustancial para aportar de manera oportuna y pertinente en esta importante etapa del desarrollo humano.

Elementos metodológicos de la orientación grupal con población en primera infancia

Lo grupal constituye una modalidad de intervención que permite realizar una labor de carácter preventivo y sistemático con las poblaciones que se atienden. Constituye una posibilidad de abarcar mayor población con el propósito de favorecer habilidades para la vida que les permitan enfrentar los desafíos que la vida les plantee.

En el contexto educativo costarricense el propósito de la intervención grupal u orientación colectiva es formar a un grupo numeroso de estudiantes con destrezas para la vida, asimismo, brindarles información que les permita enfrentar los retos de la vida cotidiana (Vargas, 1997).

Por lo importante que resulta este espacio de intervención, los lineamientos técnicos del Servicio de Orientación en primaria puntualizan: “Desarrolla procesos de orientación grupal a partir de las necesidades y posibilidades del contexto en centro educativo” (Departamento de Orientación Educativa y Vocacional, 2024, p. 8).

Esto incluye la población estudiantil de preescolar en aquellos centros educativos que tienen anexa esta modalidad educativa, ya que la Orientación es para todas las personas en todas las etapas del ciclo vital. Esto supone pensar en un modelo de intervención que articule la naturaleza del proceso educativo de la educación preescolar y de los procesos grupales desde la Orientación.

Aunque el MEP no cuenta con un insumo técnico para el abordaje grupal de carácter sistemático y preventivo para la población en primera infancia, en el Programa de Estudios de Orientación de I, II y III ciclos de la Educación General Básica y de la Educación Diversificada se encuentran algunas pautas metodológicas para los procesos grupales con la población estudiantil que pueden ser replicables, ya que armonizan con lo propuesto en el programa de estudios de educación preescolar.

El programa de estudios de preescolar tiene un posicionamiento curricular socioconstructivista, que privilegia la construcción colectiva de conocimiento y el trabajo colaborativo, y un modelo pedagógico desarrollista que pretende que cada estudiante pueda

lograr de manera progresiva y secuencial el nivel de desarrollo siguiente, con base en sus necesidades y características. (Flórez, citado en MEP, 2014).

A la vez, este enfoque propone que la mediación pedagógica se lleve a cabo por procesos que promuevan la interacción mediante la participación activa del estudiantado y del personal docente, lo que permita construir, crear, preguntar, criticar y reflexionar en relación a lo que se trabaja. (Flórez y Vivas, 2007; González, 2010, citados en MEP, 2014)

Por su parte, el programa de estudio de Orientación propone también un modelo curricular socioconstructivista, con lo que se asume el intercambio y la colaboración como base para el aprendizaje. Asimismo, asume el enfoque de habilidades para la vida, que favorecen la capacidad de las personas para enfrentar los desafíos de la cotidianidad; la pedagogía crítica, que promueve la transformación de la realidad. También, la teoría holista que favorece la conciencia local y planetaria; y el enfoque educativo de prevención integral, el cual considera diferentes dimensiones que intervienen en el bienestar integral. (MEP, 2017)

El posicionamiento curricular de ambos programas de estudio armoniza y se complementa, de manera que desde la Orientación se puede contribuir al logro de los propósitos de la educación preescolar, aportando procesos que estimulen el desarrollo vocacional y socioafectivo del estudiantado.

En cuanto al cómo desarrollar las estrategias de trabajo con esta población, el programa de estudios de preescolar plantea que se desarrollen estrategias metodológicas participativas que privilegien la expresión, la libertad, el disfrute, el respeto, el afecto, la imaginación, de manera "que promuevan el disfrute, el juego, la creatividad, la imaginación, el afecto, la libertad, la autoexpresión, la flexibilidad, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, entre otros" (MEP, 2014, citado en Garita-Pulido, 2022, p. 7).

Por su parte, los procesos grupales que se plantean en el programa de estudio de Orientación se sustentan en la metodología del interaprendizaje, la cual plantea que aprender "implica un proceso que exige la actividad plena y consciente de las personas para preguntar, buscar, resolver, crear y re-crear los conocimientos" (MEP, 2017, p. 17), basado en el intercambio de experiencias entre las personas participantes; y en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que enfatiza en la implementación de estrategias que faciliten la participación plena de todas las personas indistintamente de su condición.

Se encuentra correspondencia entre ambos programas en la naturaleza de las estrategias que se pretende implementar, pues, en ambos casos, estas versan sobre estrategias metodológicas participativas que otorguen un rol activo al estudiantado en el proceso de aprendizaje mediante actividades que promuevan el cuestionamiento, la reflexión, la libertad, la colaboración, la interacción, la alegría, la creatividad, entre otros, en la construcción de conocimientos.

Es así como las estrategias planteadas desde las diferentes áreas y unidades de trabajo en la educación preescolar, y, por tanto, de los procesos grupales desde la Orientación con dicha población, suponen la implementación de actividades que, de acuerdo con el MEP, (2014) impliquen:

- Usar los sentidos para construir conocimientos.
- Incluir actividades artísticas que incluyan el cuerpo.
- Actividades que fortalezcan el desarrollo psicomotriz.
- Propiciar actividades lúdicas.
- Favorecer la autoexpresión.
- Implementar actividades de memoria y concentración.
- Promover la autoexpresión mediante el lenguaje.
- Favorecer la resolución de problemas.

La puesta en práctica de este tipo de actividades supone una alta capacidad creativa y adaptativa para ajustar el rol profesional de manera empática y respetuosa a las capacidades, posibilidades e intereses de la población en primera infancia, de manera que el rol facilitador sea un elemento sustancial en la mediación pedagógica para que el grupo alcance los objetivos propuestos.

Metodología

Para el desarrollo de este taller se ha seleccionado el enfoque cognitivo, ya que propone un modelo educativo centrado en promover una nueva percepción de la realidad (Naranjo, 2004). De esta forma las personas participantes al finalizar el taller lograrán obtener una nueva percepción sobre el trabajo grupal con población en primera infancia, con lo cual se espera incidir en el abordaje y bienestar de dicha población.

Asimismo, desde este enfoque se plantea un proceso de trabajo colaborativo y estructurado, mediante la articulación de diversas técnicas y recursos, que posibiliten cambios cognitivos, afectivos y conductuales con respecto a la realidad en estudio, basado en la participación activa de las personas participantes (Naranjo, 2004).

El taller que se propone presenta una estrategia de mediación que articula una serie de técnicas y recursos que posibiliten la participación activa y el trabajo colaborativo para el logro de los objetivos propuestos. Seguidamente se presenta el planeamiento del taller por desarrollar.

Objetivo general: Identificar algunos referentes teóricos-metodológicos para la orientación grupal con población en primera infancia.

Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Reconocer la postura personal y profesional sobre el trabajo con población en primera infancia.	Escultura	Se divide el grupo en subgrupos, se le solicita que converse sobre su sentir y pensar desde lo personal y profesional respecto al hecho de trabajar con población en primera infancia. Cada subgrupo crea una representación mediante una escena estática (sin movimiento y palabras) que sintetice lo comentado inicialmente. Luego cada uno lo presenta al grupo y se realiza una discusión grupal respecto a lo representado. La facilitadora realiza una síntesis final con base en todos los aportes.	· Música ambiente	20 minutos
Caracterizar desde las teorías del desarrollo a la población en primera infancia.	Papa caliente	Mediante el juego de la papa caliente, las personas participantes aportan algunas características de la población en primera infancia, según las diversas áreas del desarrollo. La facilitadora anota cada idea en una pizarra para realizar una síntesis final.	· Música · Bola pequeña · Pizarra · Marcadores	20 minutos
Reconocer propósitos y características de la educación preescolar en Costa Rica.	Papelógrafo	Se divide el grupo en subgrupos. A cada uno se le entrega una tarjeta con información relacionada a los propósitos o características de la educación preescolar. Una vez leída la información, el grupo debe sintetizar las ideas en un papelógrafo y exponerlas al resto del grupo. La facilitadora retoma elementos centrales y realiza una síntesis.	· Papel periódico · Marcadores de diversos colores · Tarjetas	30 minutos
Delimitar elementos metodológicos para el abordaje grupal de la población en primera infancia, con base en el programa de educación preescolar, en el programa de Orientación del MEP y en la experiencia profesional en el abordaje de dicha población.	Exposición de la facilitadora	La facilitadora caracteriza elementos metodológicos para el abordaje grupal de la población en primera infancia, con base en el programa de educación preescolar, en el programa de Orientación del MEP y en su experiencia profesional en el abordaje de dicha población. Seguidamente se realiza una discusión grupal sobre los temas tratados.	· Equipo multimedia	30 minutos
Valorar características del rol profesional para el abordaje grupal de población en primera infancia.	Padlet	Se socializa con el grupo un enlace a la aplicación <i>padlet</i> para que anoten elementos que deben caracterizar el rol profesional en el trabajo grupal con población en primera infancia. La facilitadora realiza una síntesis a partir de los comentarios de las personas participantes.	· Equipo multimedia · Internet	20 minutos

Referencias

- Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (2015). *Política para la primera infancia 2015-2020*. <https://repositorio-snp.mideplan.go.cr/handle/123456789/114>
- Departamento de Orientación Educativa y Vocacional. (2024). *Lineamientos técnicos del Servicio de Orientación en el ámbito regional y de centro educativo, 2024*.
- Garita-Pulido, A. (2022). La intervención orientadora en la primera infancia: argumentos para delimitar los procesos grupales en la educación preescolar. *Revista Costarricense de Orientación*. <https://doi.org/10.54413/rco.v1i1.13>
- Ministerio de Educación Pública (2014). *Programa de Estudio de Educación Preescolar*. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/educacion_preescolar.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de estudio de Orientación Primero, Segundo, Tercer Ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/orientacion-nuevo.pdf>
- Naranjo, M.L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Papalia, D. Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill
- Pereira, T. (2012). *Mediación docente de la Orientación Educativa y Vocacional*. EUNED
- Vargas, Z.R. (1997). La Orientación en los grupos: dos modalidades a utilizar. *Revista Educación*. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/7291/6968>

CURRÍCULUM

Ana Victoria Garita-Pulido

Maestría Profesional en Orientación, Universidad de Costa Rica. Orientadora 2, Ministerio de Educación Pública.

Inteligencia artificial: Uso efectivo de ChatGPT como herramienta de apoyo en la planificación de sesiones individuales de orientación vocacional



Pablo Armando Sibaja-Mojica
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
pablo.sibajamojica@ucr.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0009-0008-5722>

Introducción

El taller *Inteligencia artificial: Uso efectivo de ChatGPT como herramienta de apoyo en la planificación de sesiones individuales de orientación vocacional* se visualiza dentro de los ejes temáticos prospectiva de la Orientación y desarrollo de la carrera, como parte del acompañamiento en formación continua en temas de recursos digitales que surge de la reflexión brindada por Murillo (2022) sobre “formar a las personas orientadoras para que desarrollen características que faciliten su empleabilidad” (p. 102). El autor habla de la necesidad de personas profesionales proactivas, creativas y emprendedoras de nuevas ideas para brindar una oferta de trabajo más atractiva en el mercado laboral tradicional y nuevos mercados laborales prominentes; principalmente con los avances que genera constantemente la tecnología dentro de lo que se conoce como la modernidad líquida.

Según el Informe de seguimiento de la educación en el mundo (Unesco, 2024), la falta de confianza y capacidad de las personas profesionales en educación hacia la tecnología limitan su uso en la gestión educativa, destacando creencias y actitudes desfavorables, como también la falta de capacidad de las instituciones donde laboran para absorber el cambio tecnológico y utilizarlo con fines para la gestión educativa y los ecosistemas de enseñanza y aprendizaje; siendo necesaria la actualización en alfabetización digital como parte del desarrollo humano y económico (Martínez y otros, 2021, y Unesco, 2024).

La alfabetización digital es fundamental en el ámbito de la orientación profesional, ya que potencia la capacidad de las personas profesionales para guiar a otros en un mundo cada vez más digitalizado. Este taller tiene como objetivo desarrollar habilidades en las personas profesionales en Orientación anuentes al uso del modelo de lenguaje de gran tamaño ChatGPT de inteligencia artificial (IA) en su práctica profesional, para la integración efectiva como herramienta de apoyo en la planificación para la intervención en orientación vocacional individual; visualizando la herramienta de manera complementaria y aprovechando sus capacidades para generar propuestas contextuales y personalizadas a las preguntas y dilemas planteados por las personas en búsqueda de orientación vocacional individual.

Las personas participantes aprenderán a utilizar esta herramienta de manera crítica y estratégica, maximizando su potencial para enriquecer la experiencia de orientación vocacional individual, sin perder de vista el valor añadido que aporta la interacción humana en este proceso.

En resumen, este taller representa una oportunidad innovadora para las personas profesionales en Orientación, para ampliar su repertorio de herramientas y habilidades, adaptándose a las demandas y desafíos que plantea la era digital.

Referente conceptual

En este apartado se mencionan los referentes conceptuales que respaldan la integración de las actividades propuestas a realizarse dentro del taller.

Inteligencia artificial (IA) en contextos educativos

La inteligencia artificial (IA) se refiere a la simulación de procesos de inteligencia humana por parte de sistemas informáticos, y su desarrollo e implementación se han realizado por varios años. En el 2023 tuvo auge la herramienta de la empresa OpenAI llamada ChatGPT, lanzada en noviembre del 2022, dándole mayor realce a la IA, revolucionando diversas áreas profesionales y destacando el impacto en varios ámbitos sociales; entre ellos, los contextos educativos con un gran alcance de nuevos usuarios en poco tiempo al ser una aplicación gratuita y de fácil acceso (Diego y otros, 2023; Morales-Chan, 2023; Pérez y Robador, 2023 y Sabzalieva, E. y Valentini, A. 2023).

ChatGPT como herramienta de apoyo educativo

ChatGPT se caracteriza por ser una herramienta de procesamiento de texto de gran tamaño de manera inteligente, la cual se define a sí misma, y en este caso sus posibles usos para la Orientación, de la siguiente manera:

ChatGPT es un modelo de lenguaje desarrollado por OpenAI, una herramienta capaz de generar respuestas coherentes y contextualmente relevantes a partir de prompts dados. En el ámbito de la orientación vocacional, ChatGPT puede asistir a profesionales en la exploración de opciones de carrera, la identificación de habilidades y la planificación de objetivos profesionales, entre otros (OpenAI, 2024).

Sabzalieva y Valentini (2023) mencionan que el ingreso a la herramienta de ChatGPT, a través de la plataforma <https://chat.openai.com/>, es de fácil acceso desde cualquier dispositivo con conexión a internet y la creación de un usuario mediante una cuenta de correo electrónico, además brindan una guía rápida para su exploración y usos como herramienta para la educación superior.

ChatGPT, básicamente, es una herramienta digital que brinda respuestas a preguntas o sugerencias escritas en el sistema, mediante el procesamiento del lenguaje con inteligencia artificial de búsqueda en sus bases de datos, algunas versiones incluso conectadas a la internet para realizar las búsquedas en tiempo real. Esas preguntas o sugerencias se conocen por el anglicismo *prompt* y se definen como las preguntas o frases que dan dirección al modelo de lenguaje para que produzca una respuesta (Morales-Chan, 2023), por tanto, la calidad del prompt mediará en la calidad de la respuesta.

Redacción de prompts en ChatGPT

La clave para obtener respuestas útiles de ChatGPT radica en la redacción de prompts claros. Por tanto brindar el contexto específico y necesario, de acuerdo con el criterio profesional de la puesta en práctica, es fundamental para su uso efectivo. (Morales-Chan, 2023 y Caldeiro y otros, 2024).

Al reconocer su valor para obtener respuestas con mayor efectividad por parte de la herramienta, cuando se redacta prompts, según Morales-Chan (2023), es recomendable:

- Comenzar con un objetivo específico en mente al momento de interactuar.
- Utilizar un lenguaje natural de fácil comprensión para la herramienta.
- Brindar la mayor posibilidad de contexto ante lo que se desea obtener como respuesta.

A su vez, este autor ofrece la siguiente clasificación de prompt:

1. Secuenciales: Brindan la información de forma escalonada con una progresión lógica en la conversación.
2. Comparativos: Para comparar dos o más opciones dadas.
3. Argumental: Para solicitar algún argumento o posición ante un tema en particular.
4. Perspectiva profesional: Se brinda un argumento o respuesta, pero desde la visión profesional solicitada.
5. Lista de deseos: Se ofrecen las pautas que se buscan como resultados con requisitos específicos.

En la misma línea, Caldeiro y otros. (2024) ofrecen una lista de dimensiones a abordar en la interacción con la herramienta para mejorar los prompts y obtener respuestas efectivas para contextos educativos desde la visión docente, que incluyen:

- Objetivos
- Posibles escenarios
- Tipo de actividades que se desean planificar.
- Rol que asumirá la IA al responder y las personas implicadas en el contexto.
- Tecnologías y competencias digitales necesarias en caso de solicitar actividades con uso de recursos tecnológicos o códigos
- Estrategias e instrumentos posibles de evaluación (en caso de ser necesarios)

Gómez y Garcia-Brustenga (2023) mencionan el uso de ChatGPT para la preparación de una asignatura en aspectos como: encontrar información, redactar objetivos, brindar estructura a los contenidos, obtener estrategias pedagógicas, facilitar información sobre mejores prácticas, enfoques y posibles metodologías por utilizar; y también para la confección de material didáctico, evaluaciones, retroalimentación y comunicación con las personas estudiantes.

La redacción de prompts en ChatGPT es un proceso estratégico y dinámico que requiere formular preguntas claras y directas, así como un entendimiento profundo del contexto en el que se aplican, el cual se irá enriqueciendo de manera bilateral con la interacción entre la herramienta y el ser humano. Tal como se ha mencionado, la precisión en los prompts, la estructura adecuada y el uso de un lenguaje contextualizado son esenciales para obtener respuestas útiles y pertinentes, maximizando así el potencial de esta herramienta para fines profesionales.

ChatGPT y la planificación de sesiones de orientación vocacional individual

La Orientación desde sus principales funciones incluye el acompañamiento en el desarrollo personal y situaciones de vida, lo que establece un contacto directo con la persona orientada desde la orientación individual (Arce y otros, 2022). Por ende, se pueden identificar diferentes modelos para su práctica e intervención individual como el tecnológico, el cual integra el uso de la tecnología y sus herramientas para la planificación y el desarrollo de acciones propias de la orientación (Arce y otros, 2022). En la experiencia profesional este modelo visualiza el manejo crítico de las herramientas digitales para el trabajo en los diferentes procesos de la Orientación y no exclusivamente su uso puntual desde alguna herramienta digital para la práctica profesional.

Naranjo (2004) describe la orientación individual como un proceso secuencial que busca resultados identificables, donde al inicio la persona orientadora analiza los intereses del proceso y establece los objetivos, tratando de esforzarse por apreciar el mundo fenomenológico, la autopercepción de la persona orientada y la situación. La efectividad y eficacia de la relación de ayuda en el proceso de intervención orientador puede variar mediante el empleo de enfoques y estrategias apropiadas, para el proceso de la relación de ayuda de orientación individual. Estos enfoques se podrían definir como “un cuerpo de conocimientos que presenta una manera o perspectiva determinada de comprender o abordar un asunto o tema particular” (Naranjo, 2014, p. 379).

En esta misma línea, la autora resalta algunos enfoques psicológicos que pueden utilizarse en la intervención orientadora como el conductista, el cognitivo, el racional emotivo conductual, el análisis transaccional, el centrado en la persona, la Gestalt, entre otros; lo que respalda la intervención en orientación mediante una base teórica que acompañe la práctica profesional de manera científica, ética, eficiente (Naranjo, 2004a, Naranjo, 2004b y Naranjo, 2014).

A su vez, Ureña (2015), menciona algunos enfoques propios de la orientación vocacional por considerar que pueden ser no psicológicos como los fortuitos, el económico y sociológico, o los psicológicos como el de rasgos y factores, el psicodinámico, el evolutivo y el de toma de decisiones. También, incluye algunos enfoques que se consideran como un proceso complejo y multifactorial que deberán ser abordados de forma integral, entre ellos, el sociopsicológico, el tipológico de Holland, el socio-fenomenológico de Super y el de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz.

Por tanto, la orientación vocacional individual comprende un cúmulo de acciones de acompañamiento y asesoramiento hacia personas que buscan ayuda profesional, y tiene un impacto en la elección de carrera, ya que la conducta vocacional tiene relación con el asesoramiento que recibe la persona, en el cual también influyen variables como el contexto, el género, necesidades, habilidades, el curso académico y los intereses profesionales, entre otros (Vargas-Hernández y Sálas-Pérez, 2023; Chaves-Montero y Rivera-Rojas, 2023; y Ureña, 2015).

Según Arce y otros (2022) , desde la Orientación como disciplina, el proceso de orientación individual incluye varias fases que deben ser tomadas en cuenta para la correcta planificación de un plan de intervención. Estas se describen a continuación:

1. Diagnóstica: Primer acercamiento con la persona orientada, en la cual se busca establecer el nexo de la relación de trabajo y los objetivos a perseguir. Se indaga información clave de la persona orientada para el planteamiento de las sesiones de trabajo.
2. Diseño e implementación del proceso de orientación individual: Se planean los objetivos y las agendas de trabajo conjunto que se realizarán para alcanzar los objetivos.
3. Cierre y evaluación del proceso: Se finiquita la relación del proceso de acompañamiento vocacional y, de ser posible, se realiza su sistematización.

Además, si es posible o necesario, se puede agendar una sesión de seguimiento o un plan específico según las necesidades de la persona orientada y finiquito del proceso de orientación vocacional individual, para asegurar el cumplimiento de los objetivos y, si lo amerita, atender nuevas necesidades que surjan en el tiempo.

Otro aspecto importante por considerar para la planificación de sesiones individuales de orientación vocacional serán los biodatos, entendidos como aquellos que forman parte de la historia de vida de la persona; además de su etapa del desarrollo, las expectativas que posee sobre sí misma la persona, sus intereses y autoconcepto, sin olvidar el enfoque de intervención bajo el cual la persona profesional en Orientación guiará su acompañamiento (Chaves-Montero y Rivera-Rojas, 2023).

A modo de conclusión, el uso de la herramienta de ChatGPT para el apoyo en la planificación de sesiones de intervención en orientación vocacional individual desde el modelo tecnológico, deberá basarse siempre en las necesidades de la persona orientada y bajo la supervisión de la persona profesional en Orientación guiada por la moral y ética.

Desde el conocimiento teórico y experticia, la persona orientadora utilizaría prompts efectivos adaptados a los requerimientos de la profesión, para facilitar el trabajo de planificación en varias tareas que podrían ser: facilitar guías de acción, temáticas o preguntas para una entrevista inicial con la persona orientada, diseñar guías de apoyo para las agendas de trabajo y el respectivo cierre de la intervención, así como explorar opciones para el posible seguimiento de la persona orientada, entre otras.

Metodología

Se trabaja la modalidad de taller, entendida como una práctica educativa que centra la acción en actividades específicas para el desarrollo o mejoramiento de algún tipo de habilidad, con una metodología híbrida y enfoque constructivista. Este enfoque es visto como un proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la reflexión y centrado en la persona, que busca integrar el uso del recurso tecnológico con las experiencias vivenciales y puesta en común grupal de los conocimientos de cada participante para la construcción del conocimiento (Pantoja y otros, 2022 y Demera-Zambrano y otros, 2023).

Este taller les posibilita a personas profesionales en Orientación, desarrollar habilidades para redactar prompts efectivos que optimicen la interacción con ChatGPT, al obtener respuestas precisas y útiles para la planificación de sesiones individuales de orientación vocacional desde sus diferentes etapas, a través de tres objetivos específicos, a saber: 1. Desarrollar habilidades para redactar prompts efectivos en ChatGPT, 2. Diseñar guías de apoyo para agendas de las sesiones de orientación vocacional individual, 3. Explorar estrategias de sistematización y seguimiento posteriores al cierre de intervención en orientación vocacional.

Por tanto, durante la ejecución del taller será necesario el uso, por parte de cada persona asistente, de recursos tecnológicos como teléfono celular, computadora portátil o tableta con batería cargada, acceso a internet y acceso a la herramienta de ChatGPT con su respectivo usuario para el ingreso, que pueden encontrarla en el enlace <https://chat.openai.com/>.

Al iniciar el taller se brinda un espacio para ofrecer información general de la persona facilitadora, así como los objetivos de este y la presentación de las personas participantes. Posteriormente se dividirá el mismo en tres fases, detalladas de la siguiente manera:

Fase 1. Desarrollar habilidades para redactar prompts efectivos en ChatGPT

Actividad 1: Activación de Conocimientos Previos. El taller comienza con una discusión interactiva para activar el conocimiento previo de las personas participantes sobre el uso de herramientas digitales en orientación vocacional desde el modelo tecnológico de

intervención. Se les invita a compartir sus experiencias y expectativas, creando una base sobre la cual construir el nuevo conocimiento.

Actividad 2: Laboratorio *maker* de prompt. Se presenta una breve introducción teórica sobre la redacción de prompts. Luego, las personas participantes trabajan en grupos para crear y probar sus propios prompts en la herramienta ChatGPT, con el objetivo de explorar preguntas para la fase diagnóstica de una primera sesión de orientación vocacional individual. Se fomenta la colaboración y el intercambio de ideas para resolver problemas y mejorar la calidad de los prompts. Posteriormente, reflexionan sobre los resultados y se brinda un nuevo espacio de tiempo para el ajuste de sus enfoques de las preguntas con base en las respuestas obtenidas. A modo de evaluación se realiza una lluvia de ideas sobre el tema: Recomendaciones al escribir prompts para la planificación de agendas de intervención en orientación vocacional individual.

Fase 2. Diseñar guías de apoyo para agendas de las sesiones de orientación vocacional individual

Actividad 3: Construcción cooperativa de agendas. Mediante experiencias previas de su quehacer profesional, las personas participantes seleccionan un caso que haya sido abordado, para explorar la construcción de una posible agenda de intervención con la persona orientada del caso seleccionado para cuatro sesiones de 40 minutos, con un enfoque para la intervención de su preferencia. Se creará una guía que integre los puntos necesarios para el proceso de intervención en orientación vocacional individual, donde se evaluarán los aprendizajes mediante plenaria de reflexión y retroalimentación colectiva de los pro y contras del uso de la herramienta para el objetivo propuesto. Esto será mediado por el facilitador a través de preguntas, como: ¿Qué tan efectivas les parecieron las respuestas de la herramienta para la formulación de sus agendas?, ¿cuáles recomendaciones o cuidados desde su óptica profesional podrían proponer al utilizar la herramienta para la formulación de sus agendas de trabajo? A través de la reflexión y el análisis del caso, las personas participantes construyen conocimientos sobre la integración de su trabajo con la herramienta de ChatGPT en contextos reales.

Fase 3. Explorar actividades de cierre y seguimiento posteriores al concluir el proceso de intervención en orientación vocacional

Actividad 4: Explorando cierres. Al concluir el proceso de intervención de las sesiones de orientación vocacional individual en los casos trabajados durante la actividad tres, las personas participantes exploran prompts para desarrollar actividades de cierre y seguimiento, utilizando ChatGPT para innovar sus propuestas, evaluando diferentes enfoques y ajustando sus estrategias basadas en la retroalimentación y los resultados obtenidos con su criterio personal

y profesional. Como evaluación se comparte con el resto del grupo una de las actividades de cierre o seguimiento planeadas con la mediación de ChatGPT y su toque personal.

Se presenta la estructura completa del taller en la tabla 1, a modo de resumen.

Tabla 1

Cuadro resumen del Taller Inteligencia Artificial: Uso efectivo de ChatGPT como herramienta de apoyo en la planificación de sesiones individuales de orientación vocacional

Objetivo general: Desarrollar habilidades en las personas profesionales en Orientación anuentes al uso del modelo de lenguaje de gran tamaño ChatGPT de inteligencia artificial (IA) en su práctica profesional, para la integración efectiva como herramienta de apoyo en la planificación de sesiones para la intervención en orientación vocacional individual.

Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
1. Desarrollar habilidades para redactar prompts efectivos en ChatGPT.	- Introducción	- Presentación del tallerista, personas participantes y objetivos del taller	- Fichas adhesivas - Marcadores	10 minutos
1. Desarrollar habilidades para redactar prompts efectivos	- Ejercicio de redacción de prompts - Análisis de ejemplos	- Presentación sobre redacción de prompts - Ejemplos de buenos y malos prompts - Laboratorio maker de prompts y evaluación <i>Lluvia de ideas</i> .	- Computadora o celular con acceso a internet - Acceso a ChatGPT - Material de escritura	20 minutos
2. Diseñar guías de apoyo para agendas de las sesiones de orientación vocacional individual.	- Construcción cooperativa de agenda	- Explicación sobre prompt para la creación de una agenda detallada según las necesidades - Análisis de ejemplos - Actividad práctica de construcción cooperativa de agendas en parejas o tríos - Evaluación mediante plenaria.	- Plantillas de agendas - Material de escritura	30 minutos
3. Explorar estrategias de sistematización y seguimiento posteriores al cierre de intervención en orientación vocacional.	- Creación de un plan de cierre y seguimiento - Discusión de estrategias	- Actividad Explorando cierres - Discusión en grupo - Puesta en común de resultados a modo de evaluación	- Material de escritura - Acceso a ChatGPT	20 minutos
	- Despedida	- Espacio para consultas y despedida		10 minutos

Por último, se pretende incluir un espacio de consultas generales y comentarios, a modo de cierre del taller, en el cual las personas participantes puedan externar aquellas dudas que surgieron durante el taller y no hayan quedado cubiertas o ampliar su experiencia personal sobre lo vivenciado durante el taller.

Referencias

- Arce, P., Calderón, I., Corella, S., Cubillo, A., Masís, E., y Rojas, E. (2022). *Aproximaciones a la conceptualización de la orientación individual contextualizada para Costa Rica* [Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica] Repositorio SIBDI UCR. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/items/a465a7ca-c2e2-42b0-a45c-d34961f03160>
- Caldeiro, G., Chamorro, F., González, N., Kvitca, A., y Milillo, C. (2024). *Inteligencia artificial y aprendizaje activo: investigación y diseño de estrategias de enseñanza con IA en escuelas*. Fundar/PENT FLACSO. <https://fund.ar/publicacion/inteligencia-artificial-y-aprendizaje-activo/>
- Chaves-Montero, Y., y Rivera-Rojas, F. (2023). Necesidades vocacionales de las personas usuarias del Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional de la Universidad de Costa Rica. *Revista Costarricense de Orientación*, 2(2). <https://doi.org/10.54413/rco.v2i2.38>
- Demera-Zambrano, K., Rodríguez, M., Candela, C., Navarrete-Solórzano, D., Santana, R., y Palma, M. (2023). Aprendizaje Híbrido: La transformación digital de las prácticas de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9377-9397. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5136
- Diego, F., Morales, I., y Vidal, M.J. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior*, 37(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412023000200016&lng=es&tlng=es
- Gómez, D., y García-Brustenga, G. (2023). *¿Cómo preguntar a la IA? Prompts de utilidad para el profesorado para utilizar IA generativa*. <http://hdl.handle.net/10609/147885>
- Martínez, M., Sádaba, C. y Serrano, J. (2021). Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencias del siglo XXI. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 76-110. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508>
- Morales-Chan, M. (2023). *Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza*. <http://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/1348>
- Murillo, O. (2022). *Los seis pilares de la empleabilidad: un aporte desde la orientación laboral*. (2ªed.). Edinexo.
- Naranjo, M.L. (2014). *El análisis transaccional: un modelo integrador para la profesión de Orientación*. Editorial UCR.

- Naranjo, M.L. (2004a). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. Editorial UCR.
- Naranjo, M.L. (2004b). *Enfoques humanístico-existenciales y un modelo ecléctico*. Editorial UCR.
- OpenAI. (2024). *ChatGPT* (versión 12 de julio) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- Pantoja, H., Mayta, R., Núñez, L., Rojas, O., y Álvarez, E. (2022). Ambientes híbridos de aprendizaje para el desarrollo de asignaturas mediante un enfoque constructivista. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 221-231. <http://ref.scielo.org/p23s5w>
- Pérez, M., y Robador, S. (2023). El futuro de la Educación Universitaria con ChatGPT. In XVIII Congreso Nacional de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología-TE&ET 2023 (Hurlingham, 15 y 16 de junio de 2023). <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/155869>
- Sabzalieva, E. y Valentini, A. (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: guía de inicio rápido*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- UNESCO. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/NEDS2300>
- Ureña, V. (2015). Enfoques teóricos de la Orientación Vocacional: Aportes para la investigación y el desarrollo del área vocacional. En Alejandrina Mata (Ed.), *El desarrollo teórico de la Orientación: un aporte de la Universidad de Costa Rica* (pp. 209-244). Editorial Universidad de Costa Rica.
- Vargas-Hernández, E. Y., y Salas-Pérez, K. V. (2023). Retos y desafíos de las personas profesionales de la orientación vocacional: una mirada desde los diversos contextos laborales en Costa Rica. *Revista Costarricense De Orientación*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.54413/rco.v2i1.32>

CURRÍCULUM

Pablo Armando Sibaja-Mojica

Magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Universidad Técnica Nacional de Costa Rica. Orientador, Colegio Científico Costarricense de Puntarenas y Docente, Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica.

Guía para fortalecer el proceso de articulación de transición a primer grado



Victoria Castillo-Solano
Ministerio de Educación Pública
Cartago, Costa Rica
victoria.castillo.solano@mep.go.cr

 <https://orcid.org/0009-0002-4773-3140>

Introducción

El sistema educativo costarricense está diseñado en cuatro niveles, a saber: preescolar, primaria, secundaria y educación superior. La transición a cada uno de ellos genera un cambio a nivel integral en las personas estudiantes y sus familias, por lo que es importante brindarles acompañamiento desde el centro educativo y facilitar procesos mediante un trabajo interdisciplinario, que permita asimilar de una forma más sencilla la transición a una nueva etapa y favorecer la permanencia y el éxito escolar.

Desde la disciplina de Orientación, a partir de un enfoque preventivo para la potencialización de habilidades para la vida, se plantea la ejecución de procesos de transición y enlace entre ciclos y modalidades, lo cual se operacionaliza en el documento: Orientaciones técnico-administrativas del servicio de Orientación en el ámbito regional y de centro educativo, 2022.

A partir de esta perspectiva, la persona profesional en Orientación “diseña y ejecuta procesos de articulación y enlace entre ciclos y modalidades como parte de los procesos de desarrollo vocacional, en coordinación con diferentes actores de la comunidad educativa e interinstitucional para la permanencia y el éxito escolar” (p. 13).

Tal cometido continúa vigente en el documento Lineamientos técnicos del servicio de Orientación en el ámbito regional y de centro educativo, 2024, del Ministerio de Educación Pública, por lo que se mantiene la pertinencia del tema.

La Guía para fortalecer el proceso de articulación de transición a primer grado fue elaborada para facilitar herramientas de apoyo a las personas profesionales en Orientación y comités de orientación, por la necesidad de contar con un recurso material dirigido a estas personas, y por haberse ejecutado algunas de las actividades propuestas en esta guía en el 2020.

En el 2022 esta guía se les compartió a las personas profesionales en Orientación de primaria de la Dirección Regional de Educación de Turrialba en el año 2022, y también se les facilitó a profesionales en Orientación de todo el país por medio del Programa de Desarrollo Profesional Continuo del Colegio de Profesionales en Orientación. Estas experiencias han permitido que se realicen algunas de las actividades propuestas, adaptándolas según las necesidades y el contexto de la población a la que van dirigidas.

Ante lo expuesto en los párrafos anteriores y la necesidad de contar con insumos de apoyo para que las personas profesionales en Orientación faciliten procesos de transición a primer grado, se propone presentar la *Guía para fortalecer procesos de articulación de transición a primer grado* en el III Congreso Internacional de Orientación, para fortalecer estos procesos mediante un trabajo interdisciplinario con el apoyo de diferentes actores de la comunidad educativa.

Esta propuesta se basa en el reconocimiento de los diferentes contextos socioculturales, por lo que la temática puede variarse y adaptar las actividades. Por ejemplo, esta guía presenta una propuesta para desarrollarse en pueblos originarios, específicamente con la población indígena de Alto Chirripó, con traducción al idioma cabécar. Además, una temática *Marinera* en la que las personas estudiantes son invitadas a un viaje en barco que representa la transición a primer grado.

Ambas temáticas presentan elementos que relacionan la transición con un viaje que les permite a los niños y a las niñas verse a ellos mismos realizando esa transición, en el marco de un ambiente atractivo para que las personas estudiantes se sientan involucradas y motivadas en el proceso que se desarrolla.

A continuación se presentan los objetivos del taller:

1. Compartir la *Guía para fortalecer el proceso de articulación de transición a primer grado* con las personas participantes del III Congreso Internacional de Orientación, para el fortalecimiento de capacidades de abordaje del tema de transición a primer grado y su posible aplicación en las regiones donde se destacan como profesionales en Orientación.
2. Invitar a personas profesionales en Orientación a enriquecer, desde sus experiencias culturales y contextos específicos, la *Guía para fortalecer el proceso de articulación de transición a primer grado*, para su aplicación a las diferentes poblaciones con las que laboran.

Referente conceptual

Este taller tiene como eje tres conceptos fundamentales: la transición, la participación de la familia y la multiculturalidad. Estos se detallan a continuación:

Transición

El término transición es desarrollado por varios autores que coinciden en algunos puntos de encuentro. Uno de ellos es considerar la transición como un cambio que consta principalmente de dejar un estatus y aprender uno nuevo, el cual puede ser percibido por las personas que lo atraviesan como un momento difícil. Levinson (1986, citado en Anderson y otros 2012) define la transición como “cualquier evento o eventos que da como resultado cambios en relaciones, rutinas, suposiciones y roles. Las transiciones se han colocado conceptualmente dentro de un marco de desarrollo, descrito como puntos de inflexión o como un período entre dos períodos de estabilidad” (s.f.).

Estos mismos autores mencionan que para algunas personas la transición puede ser percibida como una situación de crisis, mientras que para otras como un ajuste de un evento que esperaban y no se dio; sin embargo, cualquiera que sea la forma de percibirla, coinciden en que las transiciones presentan desafíos que son únicos, en conjunto con oportunidades de crecimiento y transformación, considerando que una transición requiere dejar ir aspectos del ser, roles anteriores y aprender otros nuevos (Anderson y otros, 2012).

Por otro lado, Castro y otros (2009) mencionan que la transición, más que ser un cambio aislado, es un proceso donde la persona puede experimentar cambios difíciles, también puede experimentar *despegues liberadores*. Van Genep (citado en Gimeno Sacristán, 1997) considera la transición como un proceso que conlleva tres etapas: la separación del estatus anterior, la transición como tal y la incorporación y acomodo a lo nuevo.

Los cambios de nivel en el sistema educativo involucran un “cambio de ambiente, la apertura de nuevas posibilidades, cambio de estatus y un sentido de progresión”, cambio que es caracterizado como un momento de crisis (San Fabián, 2003, citado en Castro y otros, 2009, p. 110).

De acuerdo con las posiciones de los autores antes mencionados y su punto de encuentro, es importante acompañar a las personas estudiantes de preescolar en los procesos de transición, desde el rol de la persona profesional en Orientación mediante un abordaje preventivo y de desarrollo de habilidades. Se debe considerar lo que menciona el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (2015): “La primera infancia es la etapa de la vida en la que se construyen las capacidades cognitivas y socioemocionales de las personas, que son las que, en gran medida, establecen las bases del aprendizaje de casi todas las habilidades, destrezas y actitudes para la vida” (p. 3).

El rol de la familia

El acompañamiento de la familia es de suma importancia en los diferentes procesos por los que transitan los niños y las niñas. Mizelle (1999, citado en Castro y otros, 2009) menciona que “cuando los padres están inmersos en la transición de sus hijos ellos tienden a estar involucrados en las experiencias escolares de éstos y cuando los padres están involucrados en las experiencias escolares de sus hijos, los estudiantes tienen un aprovechamiento más alto, un mejor ajuste y son menos propensos a desertar de la escuela” (p. 112).

El Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia y otros (2015), en la Política para la Primera Infancia 2015-2020, mencionan que “se puede señalar que las familias (en el concepto más amplio) pueden convertirse en factores protectores del desarrollo de la niñez y la adolescencia, ya que con apoyo, orientación, información y seguimiento pueden brindar entornos que potencien el desarrollo de la primera infancia” (p. 16).

Por tanto, es vital considerar a la familia en los procesos educativos, los cuales se dotan de herramientas de apoyo para lograr transiciones exitosas mediante el trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos (docentes, estudiantes y familia), considerando el contexto social en el que se desenvuelven y sus características.

Multiculturalidad

El Consejo Superior de Educación (2017) en la política educativa vigente, denominada La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad, considera dentro de sus principios y ejes el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad. Asimismo, indica que “cada centro educativo desarrollará su potencial y particularidades, de acuerdo con su contexto, atendiendo a sus especificidades regionales y territoriales” (p. 15).

De acuerdo con lo anterior, es importante planificar estrategias metodológicas que respondan al contexto cultural donde se desarrolla el aprendizaje. Para fortalecer los procesos de transición entre ciclos, es necesario englobar el concepto de transición, el rol de familia y la multiculturalidad. Esta última definida por Hernández (2005) como: “El término “multicultural” tal y como indica su prefijo “multi” hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes” (p. 78).

El Comité de los Derechos del Niño (2005, citado en Consejo Nacional de la Niñez y otros, 2015) , en la Observación General N.º 7, considera, dentro de las características de la primera infancia, que “las experiencias de crecimiento y desarrollo de los niños pequeños están poderosamente influidas por creencias culturales acerca de cuáles son las necesidades y trato idóneo y acerca de la función activa que desempeñan en la familia y la comunidad”.

Metodología

El enfoque de intervención en el que se basa esta propuesta es el constructivismo social. Payer (2005), a partir de la teoría de Lev Vigostky, lo define como:

El constructivismo social es aquel modelo basado en el constructivismo, que dicta que el conocimiento además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social a la ecuación: Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean. (p. 2)

Por otro lado, el Consejo Superior de Educación (2017) en la política educativa vigente menciona que el constructivismo social:

Propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses de las personas estudiantes. El propósito se cumple cuando se considera el aprendizaje en el contexto de una sociedad, tomando en cuenta las experiencias previas y las propias estructuras mentales de la persona que participa en los procesos de construcción de los saberes. Esto se da en una interacción entre el nivel mental interno y el intercambio social. Es parte y producto de la actividad humana en el contexto social y cultural donde se desarrolla la persona. Considera que estos procesos se dan en asocio con comunidades de aprendizaje, dado que el conocimiento es también una experiencia compartida. (p. 9)

Según las definiciones anteriormente mencionadas, se pretende desarrollar un taller donde se consideren los conceptos de multiculturalidad, transición y rol de la familia, enfocándose en el contexto cultural donde se desarrolla el aprendizaje de las personas estudiantes que cursarán primer grado.

Después de ejecutarse el taller, se realizará una construcción conjunta de nuevas metodologías que permitan acompañar a las personas estudiantes en el proceso de transición, emprendiendo un viaje a una nueva etapa escolar con base en la *Guía para fortalecer el proceso de articulación de transición a primer grado*.

En el desarrollo del taller se espera la participación de profesionales en Orientación que laboran en diferentes regiones del país, por lo que el aprendizaje construido será a partir de las experiencias propias en el contexto donde se desenvuelven, sus realidades, expectativas y mediante el trabajo colaborativo.

Planeamiento del taller (cupo máximo: 20 personas)

Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Presentarles el taller a las personas participantes.	Presentación del taller	Mediante una presentación magistral se explicará la dinámica en la que se desarrollará el taller.	- Presentación - Proyector	10 minutos
Identificar los elementos culturales del contexto laboral en el que se destacan.	Lluvia de ideas	Mediante el uso de figuras de gotas cada participante anota los elementos culturales que identifican en su contexto laboral.	- Gotas de papel	15 minutos
Darles a conocer la <i>Guía para fortalecer el proceso de articulación de transición a primer grado</i> a las personas participantes.	Presentación de la Guía para fortalecer el proceso de articulación de transición a primer grado.	Mediante una presentación magistral se dará a conocer la guía	- Presentación - Proyector	15 minutos
Enriquecer la <i>Guía para fortalecer el proceso de articulación de transición a primer grado</i> , desde los elementos culturales, el rol de la familia y la transición a primer grado, según los contextos específicos donde laboran las personas participantes en el taller.	1. Trabajo en subgrupos	1.1. Mediante el trabajo en subgrupos las personas participantes realizarán una revisión de la guía y plasmarán en una pizarra digital los cambios que podrían realizarle para su aplicación en el contexto donde laboran, según los elementos culturales, el rol de la familia y la transición a primer grado. Posteriormente se realizará una lectura de las observaciones realizadas y a su vez la facilitadora realizará una retroalimentación.	- <i>Guía para fortalecer el proceso de articulación de transición a primer grado</i> en digital. - Pizarra digital	40 minutos 10 minutos
	2. Elaboración de sombreros o bolsos	2.1 Mediante moldes de sombreros o bolsos cada participante anotará las acciones generales para poner en práctica un proceso de transición a primer grado en su centro educativo, o en el lugar de trabajo donde se desenvuelve. Posteriormente, lo decorarán según los elementos culturales de la zona donde labora. 2.2 La facilitadora realizará el cierre del taller de acuerdo con la actividad realizada, donde voluntariamente las personas puedan compartir lo elaborado.	- Moldes de sombreros y bolsos - Marcadores - Lápices de color - Goma	20 minutos

Referencias

- Anderson, M., Goodman, A., y Schlossberg, N. (2012). *Counseling Adults in Transition*. (Orientación para adultos en transición). Springer Publishing Company New York
- Castro, M., Diaz, M., Fonseca, H., León, A., Ruiz, L., y Umaña, W. (2009). Transición 6 grado a 7 año, ¿problema o desafío? *Revista Electrónica Educare*, 14(09), 42-58. <http://doi.org/10.15359/ree.13-2.8>
- Consejo Superior de Educación. (2017). *Política educativa*. <https://www.mep.go.cr/transparencia-institucional/planes-institucionales/pol%C3%ADtica%20educativa>
- Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, Patronato Nacional de la Infancia, Gobierno de la República, y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2015). *Política para la primera infancia*. <http://www.cantonesamigosdelainfancia.go.cr/wp-content/uploads/2018/11/Politica-para-la-Primera-Infancia-2015-2020.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2022). *Orientaciones técnico-administrativas del servicio de Orientación en el ámbito regional y de centro educativo 2022*. <https://www.cpoecr.org/wp-content/uploads/2022/03/Orientaciones-te%CC%81cnico-administrativas-del-Servicio-de-Orientacio%CC%81n-en-el-a%CC%81mbito-regional-y-de-centro-educativo-2022-2.pdf>
- Garita, A. (2023). Elaboración de una guía de trabajo para el desarrollo de sesiones de orientación grupal con estudiantes del nivel de preescolar: sistematización de una experiencia profesional. *Revista Costarricense de Orientación*, 1-17. <https://doi.org/10.54413/rco.v2i3.30>
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. *Revista UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, 11(35-1438), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3564558>
- Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget. *Revista Universidad Central de Venezuela*. https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/52192872/TEORIA_DEL_CONSTRUCTIVISMO_SOCIAL_DE_LEV_VYGOTSKY_EN_COMPARACION_CON_LA_TEORIA_JEAN_PIAGET-libre.pdf?1489778651=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTEORIA_DEL_CONSTRUCTIVISMO_SOCIAL_DE_LEV.pdf&Expires=1733323878&Signature=TZ6fU-Pfw4vt0c-QCvVSHox7jCbzvOF69WeEQaJEtKAL5Z7a6kIVAwN5e2c4RWJTbbA7-UZozXTN79r5NDQ7wUw2CvwtN~cnDhfgeHC5Kc

mLzRCWaT825hDRHS9PdQh25V21zpqQtBWTIO-UG8q4aiDeJnwfipJzg6ELvfVmR2sfNNrWS8qfiimf0spwhe5f96HhqDOMvCNRm2AwMGVGLSqYzjdP3XCX8xQt hxg1NSsWFcgDm2D5BXojGR4~JQ60D~aB7tCFBgcxDoGZI-98m2TNaAKm51qu mLIFB8VwXGj2RAR3k0s-m-gX1iEY03zhtL4Nu76loJXnPostLi20Hw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

CURRÍCULUM

Victoria Castillo-Solano

Licenciatura en Orientación. Universidad Nacional. Asesora Regional de Orientación. Ministerio de Educación Pública.

El autodistanciamiento como herramienta para el autocuidado de la persona profesional en Orientación



María Vanessa Barquero-Barboza
Investigadora independiente
San José, Costa Rica
vanessab8210@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-4466-2720>

Introducción

El bienestar y la salud integral se han convertido en un concepto importante para la sociedad y, si se presta atención, este se encuentra entre las conversaciones y las opiniones de personalidades del deporte y del espectáculo, así como en referentes en áreas académicas y profesionales de diferentes áreas de conocimiento. Dentro de los sistemas de salud y educación se están planteando más objetivos y espacios donde se promueva la salud, ya no solo entendida desde la salud física, sino contemplando la salud mental y el bienestar integral. Así lo denota la Organización Mundial de la Salud (2023): “La salud mental es esencial para nuestro bienestar general y tan importante como la salud física, permitiendo a las personas enfrentar el estrés de la vida, realizar su potencial y contribuir a sus comunidades” (p. 4).

Si lo anterior se enfoca en los diferentes ámbitos donde circula una persona profesional en Orientación, si se lleva al contexto más inmediato, se evidencia que las personas profesionales en esta disciplina están inmersas en complejos y desafiantes ambientes. Por tanto, es necesario invertir en el desarrollo de competencias blandas y técnicas, que le permitan a esta persona profesional desempeñar las diferentes tareas que tiene por delante, y despertar en ella una responsabilidad frente a su autocuidado como persona profesional, la cual piensa, siente y puede verse desgastada por los embates de las olas con las que constantemente tiene que surfear.

Parte de ese autocuidado puede estar en las herramientas que vaya adquiriendo la persona profesional para enfrentarse a los múltiples retos que tiene por delante. El objetivo de este taller es hacer aportes desde el acercamiento a la logoterapia y el análisis existencial, específicamente desde uno de los recursos más explorados de esta teoría, el autodistanciamiento.

Referente conceptual

Persona profesional en Orientación

A inicios de la década de los sesenta surge en Costa Rica un grupo de profesionales que se dedica, como de su nombre se puede deducir, a acompañar en las diferentes transiciones en el área educativa y vocacional; sin embargo, estas personas profesionales en Orientación fueron ampliando su rango de acción y hoy se encuentran en instituciones y organismos no gubernamentales, trabajando con diferentes poblaciones y aportando desde diferentes trincheras.

Para el Ministerio de Educación Pública “una persona profesional en orientación en Costa Rica es aquella que, a través de un enfoque integral, acompaña y guía a los estudiantes en su desarrollo personal, académico y vocacional, promoviendo el bienestar emocional y la toma de decisiones informadas” (2021, p. 12). Lastimosamente, en las múltiples definiciones sobre qué es un profesional en Orientación, se omiten las necesidades como ser individual, el cual requiere de cuidados en todo lo que se entiende como salud y bienestar integral.

Este taller surge para aportarles a las personas profesionales en Orientación, desde la mirada de la logoterapia y el análisis existencial, que antes del concepto de profesional, el individuo se concibe como ser humano. Este ser se enfrenta a los diferentes cambios, a los retos y a la toma de decisiones, tanto personales como en los ambientes en los cuales está inmerso.

Con este enfoque se comprende que el ser humano está compuesto por tres dimensiones: la física, la psicológica y la espiritual. A partir de esto, se aprecia un ser dotado de recursos internos para tomar una postura de frente a lo que la vida le plantea, ejerciendo su responsabilidad y moviéndose con libertad frente a su propia manera de vivir. Por definición el ser humano es libre y responsable, capaz de escuchar su consciencia y de responsabilizarse por lo que puede dejar como su legado en este mundo.

Por lo anterior, se toma en consideración uno de los objetivos del congreso, que es favorecer prácticas y contemplar enfoques que promuevan la salud mental, para resaltar

por medio de la propuesta de este taller la importancia de la salud mental y bienestar de las personas profesionales en Orientación.

Logoterapia y análisis existencial

Desde la mirada existencial, el creador de la logoterapia y el análisis existencial plantea que “la duda de o la lucha por un sentido de la existencia humana en el mayor grado posible no es en absoluto enfermizo sino algo humano por antonomasia, es más, es lo más humano que se pueda imaginar y sería caer en el patologismo si se pretendiese desnaturalizar y degradar esta realidad más humana a una realidad simplemente humana, es decir, a una debilidad, a una enfermedad, a una neurosis, a un complejo” (Frankl, 2020, p. 327). En consecuencia, el planteamiento del taller es apreciar que el ser humano desde su propia naturaleza es capaz de distanciarse, de tomar una postura frente a lo que le ocurre, y de enfrentar con sus actitudes y decisiones las situaciones más drásticas que se encuentre en su existencia o ejercicio profesional.

Al respecto de esta postura, cuando Miramontes (2021) se refiere a que el ser humano tiene la capacidad que otro ser viviente no posee, está aludiendo a la voluntad de sentido: “Es precisamente en esos momentos aciagos en donde reluce más intensamente el sentido, por lo que para poder percibirlo nos convoca a que no nos ceguemos frente al dolor, puesto que nuestra esencia humana -homo patiens- nos provee de la posibilidad de hacer frente, de revelarnos ante la realidad, de encontrar un sentido incluso en el sufrimiento” (p. 81).

Autodistanciamiento

El autodistanciamiento es un recurso noológico en la logoterapia y análisis existencial de Frankl. Este recurso es específicamente humano y se puede potencializar y desarrollar. Martínez (2016), refiriéndose a su maestro Frankl, indica que “las dos características antropológicas fundamentales de la existencia humana... hablando sobre el Autodistanciamiento y la Autotrascendencia” (p. 97).

Para trabajar los elementos del autodistanciamiento, se utilizó lo planteado por el Dr. Efrén Martínez, logoterapeuta destacado en toda Latinoamérica, quien facilita tres componentes para desarrollar este recurso noológico. Estos se describen a continuación:

Autocomprensión. Es la capacidad de verse a sí mismo en situación y en sus circunstancias particulares. Es la capacidad que tiene la persona de darse cuenta de lo que sucede, de lo que

piensa y de lo que siente. Es la posibilidad de descubrir y asumir su participación en lo que le acontece, de revisarse atemporal y aespacialmente, de identificarse y afirmarse a sí mismo a través del autoconocimiento. La autocomprensión no es una simple distancia de sí, es un proceso más complejo que se da gracias al autodistanciamiento y que implica:

- Evaluar lo dado a la consciencia, no solamente observándolo de forma pasiva, sino también valorando lo visto.
- Generar conexiones entre los diferentes objetos intencionales, relacionar lo que aparece en la consciencia al distanciarse de sí, generando mapas que brinden un orden coherente o un entendimiento de lo desintegrado.
- Describir lo que está en juego, seguir detalles de lo acontecido, describiendo la vivencia, sus conexiones y valoraciones.
- Aceptar lo captado, incluyendo la aceptación de lo inaceptable que puede ser lo dado a la consciencia; aceptar no solo es reconocer lo que aparece, implica permitir la experiencia del fluir emocional involucrado. Aceptar no es resignarse, pues en la aceptación no se queda estancada la emoción. (Martínez, 2016, p. 98)

Como lo describe este autor, el primer elemento para autodistanciarse tiene relación con la comprensión de sí mismo, tomando en cuenta las tres dimensiones antes mencionadas.

Autorregulación. Es la “capacidad de tomar distancia y regular los propios procesos cognitivos y emotivos, de reconciliarse con lo psicofísico o de oponerse a sí mismo si es preciso. Es la capacidad de ser proactivo y no reactivo ante lo que se piensa o se siente, es la capacidad de poder detenerse y pensarse, de poder aplazar o detener la satisfacción de los instintos, es el generador de la autodisciplina humana; en si es la capacidad de ejercerse a pesar de las disposiciones o características internas” (Martínez, 2016, p. 102).

Se diferencia de la *regulación* psicológica, pues la misma se da en libertad y no de forma reactiva para preservar la identidad, como sucede en la dimensión psicológica; es decir, la autorregulación hace referencia a la apertura de lo espiritual para aceptar y tolerar el malestar psicofísico, sin dejarse dominar por el mismo, ni sentirse obligado a distensionarse. La autorregulación implica:

- Aceptar el malestar psicofísico y la incertidumbre sin luchar ni huir, aumentando la tolerancia al malestar, sin entender por ello una tendencia masoquista o de búsqueda de sufrimiento
- Oponerse si es preciso a los mandatos psicofísicos que buscan *regular* el malestar.
- Ejecutar –cuando amerite– conductas alternativas a la *regulación* de las necesidades psicofísicas. (Martínez, 2016, p. 102)

Sin lugar a duda, para el despliegue del autodistanciamiento es necesario tomar postura frente a lo que provoca es algo que nos provoque en primera instancia satisfacción o placer.

Autoproyección. Según Martínez, (2016,) “es la capacidad intencional de la espiritualidad humana de dirigirse en su reflexividad hacia sí mismo y concebirse- incluso atemporal y aespacialmente- de una forma diferente” (p. 108).

Asimismo, indica que la autoproyección es el centro de la motivación para el cambio y la transformación, es la puesta en marcha de una voluntad de sentido que contempla:

- Elegir la versión de sí mismo que se desea, sin fantasías evitativas, ni como una forma de voluntad de placer.
- Evaluar lo dado a la conciencia, observando lo que realmente implica dicha proyección, el precio del cambio y del esfuerzo.
- Generar conexiones entre lo deseado y los posibles obstáculos para lograrlo, las pérdidas a asumir por cambiar, así como las reacciones de lo externo ante las nuevas actitudes y formas de vida asumidas.
- Describir la vivencia futura, sus conexiones y valoraciones.
- Aceptar lo que puede darse y lo que no puede darse. (Martínez, 2016, p. 108)

A través de la autorregulación, autocomprensión y autoproyección se puede desarrollar una actitud que favorezca el sentido de la vida y que fortalezca de una manera contundente el autodistanciamiento, como elemento primordial de la salud mental.

Metodología

La propuesta se realizará por medio de la modalidad de taller que, de acuerdo con Gómez y Pérez (2019), facilita el aprendizaje activo y colaborativo, permitiendo a todas las personas participantes construir conocimiento de manera conjunta a través de la práctica y la reflexión.

En este taller se utilizará como metodología el construccionismo que, según Moreno (2022), "promueve un aprendizaje en el que los estudiantes son vistos como participantes activos en la construcción de su conocimiento" (p. 45). Esto permite que las personas profesionales en Orientación exploren, hagan preguntas y reflexionen sobre lo que van descubriendo con cada tópico.

Se trata de que las personas no estén de manera pasiva recibiendo información, sino que puedan ahondar en los conocimientos y experiencias que ya poseen y le den un nuevo significado, siendo este más apegado a vivencias significativas que resguarden lo que quieren seguir escribiendo en su historia personal y profesional.

La metodología constructivista pone un énfasis relevante en el contexto social del aprendizaje, con relación a esto Moreno (2022) señala que "el aprendizaje es un proceso social que ocurre en la interacción con otros, donde la colaboración y el diálogo juegan un papel crucial" (p. 78).

Por tanto, el taller debe propiciar que las personas participantes interactúen, intercambien ideas, y tengan un diálogo abierto sobre lo que sienten y piensan, para construir nuevos aprendizajes y nutrirse de diferentes perspectivas sobre el tema. Esta metodología propicia, durante el tiempo que se comparte, un espacio seguro donde las personas desarrollen empatía, aprendizajes, y además una comprensión de otros puntos de vista.

Por último, tomando en cuenta que el tema que se va a abordar es una propuesta desde la logoterapia y el análisis existencial, no se puede eludir la fenomenología, a la cual se refiere González (2023) como una metodología que se "centra en la descripción detallada de las experiencias vividas, buscando entender cómo las personas experimentan y construyen significados de su realidad" (p. 52). Esta visión es importante porque cada persona puede aportar desde su unicidad y contemplar así diferentes maneras de desplegar el autodistanciamiento.

A continuación se presentan el objetivo general, así como los objetivos y las correspondientes actividades para abordar el autodistanciamiento como herramienta para el autocuidado de la persona profesional en Orientación.

Objetivo general: Brindar herramientas basadas en la logoterapia y el análisis existencial, específicamente el recurso noológico del autodistanciamiento, para promover el autocuidado de la persona profesional en Orientación.

Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> -Comprender el concepto de autodistanciamiento. -Identificar las características de la autocomprensión en el trato hacia sí mismo, frente a una situación dolorosa o difícil. 	<p><i>Dime cómo te autocomprendes y te diré quién eres.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Bienvenida -Breve explicación sobre qué es el autodistanciamiento para la logoterapia y el análisis existencial. -Lluvia de ideas sobre cuáles elementos de la autocomprensión puedo reconocer que ya utilizó en mi diario vivir, basados en lo que plantea Martínez (2016). -Se le facilita una hoja de colores a cada participante. -Se narra el cuento llamado El diario vivir. Se les invita a las personas participantes a ir rellenando las partes del dibujo donde sienten en sus propios cuerpos lo que se va narrando en el cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> -Lápiz -Lápiz de color -Presentación elaborada con conceptos básicos como autodistanciamiento, autocomprensión, autorregulación y autoproyección. -Cuento El diario vivir, creación propia -Hojas de colores con el dibujo de una persona -Lápices de color 	25 minutos
<ul style="list-style-type: none"> -Comprender el concepto de autorregulación, según Martínez (2016). -Desglosar los diferentes elementos que comprenden la autorregulación, según Martínez (2016), y que se han utilizado en alguna experiencia personal. 	Stop emocional	<ul style="list-style-type: none"> -Mediante el juego Stop se les pide a las personas participantes escribir sensaciones, emociones, percepciones, colores, imágenes, que correspondan con la letra mencionada sobre una situación que estén viviendo y que consideren que les está sobrepasando. Se hace una ronda de por lo menos seis letras. -Se les pide a dos o tres personas que compartan unas cuantas palabras sobre la actividad. Se retoma lo que se puede aplicar a la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> -Lápiz -Hojas blancas o rayadas 	25 minutos

continúa

Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
-Diseñar un mapa existencial con base en lo que propone Martínez (2016) sobre la autoproyección.	Mi waze existencial	- ¿Qué es y qué implica la autoproyección?, según Martínez (2016)	- Lápices	25 minutos
		- Mapa existencial (simulando un mapa de una ciudad o un país). Este consiste en diseñar de manera libre y personal, plasmando con palabras, frases de canciones o de libros, símbolos, nombres de personas que inspiran a la persona participante a tomar actitudes y decisiones que quiere desarrollar o proyectar frente a situaciones difíciles o dolorosas.	- Hojas blancas o de colores	
		- Plenaria que retoma las actividades vividas en el taller.	- Código QR con la evaluación	10 minutos
		- Agradecimiento y cierre del taller		2 minutos
		- Evaluación del taller		2 minutos

Referencias

- Frankl, V. (2020) *Logoterapia y análisis existencial. Textos de seis décadas*. Barcelona. Ed. Herder.
- Gómez, J. M., y Pérez, L. A. (2019). *Metodologías activas en educación: El taller como herramienta pedagógica*. Editorial Universitaria.
- González, M. (2023). *Introducción a la fenomenología: Metodología y aplicación en las ciencias sociales*. Editorial Investigación y Saber.
- Martínez, E. (2016) *El Diálogo Socrático en la Psicoterapia*. Bogotá. Ediciones SAPS.
- Miramontes, F. (2021) *Volver a los escritos de Viktor E. Frankl*. México. Ediciones LAG.
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Manual de funciones y competencias del profesional en orientación en Costa Rica*. Ministerio de Educación Pública.

Moreno, C. (2022). *El constructivismo en la educación: Teoría y prácticas metodológicas*. Editorial Universitaria.

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Salud mental: Fortaleciendo nuestra respuesta*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

CURRÍCULUM

María Vanessa Barquero-Barboza

Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Estudiante de la Especialización en Logoterapia y Análisis Existencial del Proyecto Trascendencia (Universidad de la Vera-Cruz México, Asociación de Logoterapia y Tanatología Aplicada, Existenz y Faros de Sentido). Docente, Centro Costarricense de Logoterapia y Análisis Existencial: Viktor Frankl.

Redefiniendo el camino: Taller de Transiciones Laborales



Yamileth Murillo-Barrantes
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
ymurillobarrantes@ina.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0009-5193-5248>

Alejandra González-Jiménez
Instituto Nacional de Aprendizaje
San José, Costa Rica
agonzalezjimenez@ina.ac.cr

 <https://orcid.org/0009-0002-6163-2389>

Introducción

El Instituto Nacional de Aprendizaje ofrece a nivel del país una amplia gama de programas que se basan en la formación técnica, permitiendo a personas de 15 años en adelante formarse en esta área. Al ser una población muy heterogénea la que se atiende, existe una gran incursión de personas adultas que ya laboran y desean capacitarse para ascender a un puesto mejor remunerado, o bien cambiar de empleo como una oportunidad de mejorar su bienestar económico, familiar y demás.

Es así como surge la necesidad de brindarle a esta población usuaria un acompañamiento, que le permita la comprensión y gestión eficaz de las transiciones laborales en la vida profesional, como complemento a su formación técnica. De esta manera, se creó el taller *Redefiniendo el camino: Taller de Transiciones Laborales*, el cual tiene los siguientes objetivos:

Objetivo general: Coadyuvar en la comprensión y gestión eficaz de las transiciones en la vida laboral de profesionales en Orientación, que atienden personas en diferentes etapas de las transiciones laborales, durante el 2025.

Objetivos específicos:

1. Conocer el concepto que tienen las personas acerca del término transición laboral.
2. Reconocer las transiciones como una parte natural de la vida personal-laboral.
3. Poner en práctica habilidades para el manejo de las transiciones.
4. Identificar las redes de apoyo en transiciones laborales.

Referente conceptual

Para efectos de la construcción previa del taller, fue necesario la investigación bibliográfica que permitió sustentar la metodología basada en principios teórico-científicos que brindaran fundamentos adecuados al tema y propiamente a la población que se aborda. A continuación se brindan algunos de estos postulados teóricos rectores que permitieron sustentar la construcción del taller Transiciones Laborales- Redefiniendo el camino.

Orientación profesional

La orientación profesional ha venido construyéndose a lo largo de los años, como un proceso de acompañamiento que se establece entre una o varias personas (dependiendo de la modalidad que se considere implementar) y la persona profesional en Orientación. Al respecto, se establece que:

La orientación profesional es un proceso de ayuda que se establece entre un profesional y una persona que se enfrenta a la preparación, acceso, adaptación y progreso en una profesión, lo que a su vez implica el desarrollo de otros procesos personales como, por ejemplo, la toma de decisiones. (Parras y otros, 2008, p. 227)

De esta manera, el acompañamiento en este aspecto es una mediación que el profesional en Orientación puede llevar a cabo y que enriquece el proceso formativo para la carrera que actualmente se encuentra permeado de incertidumbre y complejidad social.

Paradigma de la complejidad

El proceso de orientar a personas implica tener claridad de una realidad contextualizada en la incertidumbre actual, para esto resulta necesario tener en cuenta que:

El paradigma de la complejidad en la orientación profesional subraya la necesidad de reconocer y trabajar con la incertidumbre y la ambigüedad inherentes al mundo laboral moderno. Este enfoque destaca la importancia de considerar múltiples factores interrelacionados que influyen en las trayectorias profesionales de los individuos, tales como los cambios tecnológicos, la globalización, y las dinámicas sociales y económicas. En lugar de buscar soluciones lineales y predecibles, el paradigma de la complejidad invita a los orientadores a adoptar una perspectiva más holística y flexible, facilitando a las personas en su capacidad para adaptarse y navegar en entornos laborales en constante cambio. (Jiménez, 2015, p. 45)

Orientación laboral

Desde una intervención basada en el acompañamiento antes y durante la etapa formativa-productiva, la orientación laboral desempeña un papel fundamental en dicho acompañamiento. El Sistema Nacional de Intermediación, Orientación e Información de Empleo [SIOIE] (citado en Jiménez, 2017) indica que la orientación laboral:

Es un proceso continuo, sistemático, e intencional que consiste en una serie de acciones programadas y estructuradas para facilitar que las personas en búsqueda de empleo accedan en las mejores condiciones al mercado de trabajo. Se trata de un acompañamiento individual o grupal en el que se facilita que las personas usuarias reflexionen sobre su situación laboral, tomen decisiones sobre sus proyectos ocupacionales y actúen de forma autónoma en la búsqueda de empleo mediante la planificación de sus objetivos laborales a corto, medio o largo plazo y de las actuaciones para conseguirlo. (p. 9)

Orientación para la carrera

En un contexto cambiante el concepto de carrera toma relevancia, por lo que Savickas (2019, citado en Navarro, 2022) menciona que:

La teoría de la construcción de carrera fue desarrollada por Mark L. Savickas durante la primera década del siglo XXI, y busca responderle a una sociedad posmoderna en donde, en palabras de este autor, hemos entrado en la era de los trabajadores inseguros que ya no están limitados por una sola organización o en el mismo trabajo durante tres décadas. El nuevo mercado laboral incluye una “economía de trabajos por encargo” que exige ver la carrera no como un compromiso de por vida con un solo ente empleador, sino como servicios de venta y una cartera de habilidades para una serie de entes empleadores que necesitan proyectos completados. (p. 3)

Transiciones laborales

Un aspecto determinante en el proceso de acompañamiento desde la disciplina de Orientación es abordar aspectos como las transiciones que realizan las personas antes, durante y después de la inmersión en el campo laboral. Al respecto, Hernández (2020) indica que: “Las transiciones laborales en la vida adulta son procesos complejos que involucran no solo cambios en el empleo, sino también en la identidad profesional y en las redes de apoyo social” (p. 45).

Así mismo, es necesario tomar en cuenta que, de acuerdo con López (2017), “las redes de apoyo y los recursos disponibles son factores determinantes en la eficacia de las transiciones laborales, ya que proporcionan el soporte necesario para enfrentar los desafíos asociados” (p. 56).

Metodología

Para efectos del taller se establece un enfoque de intervención en orientación que responde a la manera en que se visualiza la puesta en práctica de este.

Cognitivo conductual

Beck (2013) establece que “la terapia cognitivo-conductual (TCC) se basa en el modelo cognitivo, que postula que las emociones y comportamientos de las personas están influenciados por su percepción de los eventos” (p. 19). De esta manera, el enfoque permite abordar a las personas participantes desde sus vivencias personales y profesionales y cómo han experimentado los cambios, lo que facilita la comprensión, aceptación e incluso adaptabilidad a todo aquello a lo cual se enfrentan. Así mismo, Parras y otros (2008) ratifican que el enfoque “analiza el proceso de decisión y desarrollo vocacional y profesional a través de los postulados teóricos de las teorías psicológicas cognitiva y conductista” (p. 249).

Además, se toma en cuenta el Diseño de Aprendizaje Universal (DUA) para respaldar la metodología. De acuerdo con Alba y otros (2014, citado en Valencia y Hernández, 2017), es “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo – es decir, objetivos educativos, método, materiales y evaluación–, que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (p. 108).

Asimismo, estos autores ratifican que el diseño permite “conseguir que todos los estudiantes, con independencia de sus circunstancias o condiciones de origen, tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje” (p. 108).

Redefiniendo el camino: Taller de Transiciones Laborales

Objetivo general: Coadyuvar en la comprensión y gestión eficaz de las transiciones en la vida laboral de profesionales en Orientación, que atienden personas en diferentes etapas de las transiciones laborales, durante el año 2025.

Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
1. Conocer el concepto que tienen las personas acerca del término transición laboral.	<ul style="list-style-type: none"> • La Torre del Cambio. • Plantilla ppt: Transiciones laborales. • Plenaria y realimentación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo y bienvenida a cargo de las facilitadoras. 2. Actividad rompehielo que introduzca el tema: <i>La Torre del Cambio</i>. 3. Se realiza una realimentación al finalizar la técnica. 4. Presentación teórica del taller a profesionales en Orientación. 5. Se desarrollan aspectos teóricos acerca de las transiciones laborales, empleando una plantilla en power point. 6. Plenaria, partiendo de la pregunta: ¿Qué es entonces una transición laboral? 	<ul style="list-style-type: none"> • Bloques de construcción (tipo Jenga o cualquier bloque apilable). • Tarjetas con instrucciones de cambio. • Computadora portátil o tableta. • Presentación ppt con teoría. 	30 minutos
2. Reconocer las transiciones como una parte natural de la vida personal-laboral.	<ul style="list-style-type: none"> • Línea de tiempo. • Plenaria y realimentación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les facilita a las personas estudiantes una hoja, en la cual deben anotar aquellas experiencias de vida personal-laboral donde se han enfrentado a transiciones. Y un carro de juguete para que transiten en la ruta y anoten en cada estación su experiencia. 2. Plenaria y realimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de trabajo <i>Línea de tiempo: Experiencias de vida personal-laboral donde se han enfrentado a transiciones</i>. 	19 minutos
3. Poner en práctica habilidades para el manejo de las transiciones.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Escenarios de transición</i>. • Plenaria y realimentación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se desarrolla la técnica <i>Escenarios de transición</i>, donde se dividen a las personas participantes en tres subgrupos y se les entrega una ficha con un caso para que lean, analicen y posteriormente dramaticen. 2. Plenaria y realimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con descripciones de escenarios de transición. 	30 minutos
4. Identificar las redes de apoyo en transiciones laborales.	<ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas de redes de apoyo. • Plenaria y realimentación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les facilita a las personas estudiantes una pieza de rompecabezas para que anoten en ella sus redes de apoyo, incluyendo personas y recursos que pueden ayudarles en transiciones laborales (familia, amistades, colegas, mentores, organizaciones). Además, deben identificar las áreas donde su red es fuerte y áreas donde podrían necesitar más apoyo. 2. Realimentación, evaluación y cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Piezas del rompecabezas en grande. 	40 minutos

Referencias

- Beck, J. (2013). *Terapia cognitiva: Conceptos básicos y profundización*. (2.ª ed.). Desclée de Brouwer.
- Hernández, M. (2020). *Transiciones laborales y desarrollo profesional en la vida adulta*. Editorial Universitaria.
- Jiménez, R. (2015). *La orientación profesional en el siglo XXI: Enfoques y desafíos*. Madrid: Editorial Educativa.
- López, A. R. (2017). *Redes de apoyo y recursos en las transiciones laborales de adultos*. Editorial Nueva Era.
- Navarro-Bulgarelli, M. (2022). La teoría de construcción de carrera y diseño de vida, las críticas que se le hacen y su posible aplicación para la orientación vocacional de grupos en América Latina, complementándola con la pedagogía crítica de Freire. *Revista Costarricense de Orientación*. Vol. 1, n.º 1, Enero-Junio, 2022, pp. 1-17. <https://rco.cpocr.org/index.php/rco/article/view/17/8>
- Parras Laguna, A., Madrigal Martínez, A. M., Redondo Duarte, S., Vale Vasconcelos, P. y Navarro Ascencio, E. (2008). Capítulo 5: Orientación académico-profesional. En M. Grañeras Pastrana y A. Parras Laguna (Coords.), *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (pp. 225-281). Secretaría General Técnica. https://www.researchgate.net/publication/259677339_Orientacion_educativa_fundamentos_teoricos_modelos_institucionales_y_nuevas_perspectivas
- Valencia, C., y Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje: Una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40). Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150008>

CURRICULUM

Yamileth Murillo-Barrantes

Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Administración Educativa, Universidad Santa Lucía. Formador para el trabajo 1D-Orientador, Instituto Nacional de Aprendizaje.

Alejandra González-Jiménez

Licenciatura en Orientación Educativa, Universidad Católica de Costa Rica. Formador para el trabajo, Instituto Nacional de Aprendizaje.

Autoconocimiento para una mejor gestión del estrés: Neurociencia educativa aplicada



Irma Arguedas-Negrini
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
irma.arguedas@ucr.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-9085-0185>

Resumen

El taller se basa en los principios de la teoría polivagal (TPV), desarrollada por el neurofisiólogo estadounidense Dr. Stephen Porges. En la última década, la teoría se ha divulgado para su aplicación en educación, psicoterapia y la autorregulación para la gestión del estrés y la comunicación interpersonal. Se reporta su uso en México y Suramérica, entre otros.

Uno de los postulados básicos de la TPV es que las personas tienen reacciones ante las vivencias diarias, que son consecuencia de cómo las interpretan. La interpretación depende de si las personas, como seres biológicos, detectan que en un contexto particular o con una determinada persona se puede sentir seguridad o, por el contrario, peligro y amenaza. El estrés es una de las situaciones que más afecta el sentido de seguridad.

Las posibles reacciones, también llamadas estados, aluden al funcionamiento del nervio vago, de ahí el nombre de la teoría. Asimismo, dependen del sistema nervioso autónomo (SNA), que, como su nombre lo indica, funciona de forma automática, sin que la persona tenga mayor control; excepto en el estado más desarrollado, que es el llamado de conexión, regulación o *zona de resiliencia*. En total son tres estados, siendo los otros dos el de movilización defensiva (la conocida reacción de atacar-huir) y el de desconexión defensiva.

Cada uno de los estados tiene manifestaciones tanto a nivel emocional como cognitivo, conductual y corporal, por lo que, en la primera parte del taller, las personas participantes identificarán dichas manifestaciones en sus casos particulares. Para esto se utilizarán ejemplos, imágenes, materiales de madera y otros objetos.

Seguidamente, se reconocerán estrategias para el retorno al estado de regulación cuando diversas circunstancias han generado alguna de las otras dos reacciones.

Al finalizar el taller, las personas participantes tendrán la capacidad de aplicar los aprendizajes en al menos un aspecto de su vida personal y uno de su vida profesional.

Palabras clave: neurociencia educativa, gestión emocional, comunicación, ambientes seguros.

Introducción

Las habilidades para relacionarse de forma asertiva y para regular las emociones tienen efectos positivos en el rendimiento y la construcción del bienestar personal y colectivo. Dada su relevancia, es uno de los aspectos a los que las personas profesionales en Orientación dedican esfuerzos en los diferentes ámbitos de trabajo. La TPV es un aporte al desarrollo de dichas habilidades porque explica las reacciones de las personas ante eventos que requieren regulación. Lo hace desde la perspectiva neurocientífica.

Aunque pueden aparentar ser conceptos ajenos a las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales, recientemente se han divulgado las formas en que se aplica a estos campos, tanto en lo disciplinar como en lo profesional, mediante la neurociencia educativa. Se basa en los componentes del nervio vago, que, por ser el nervio craneal más largo, llega a la mayor parte del cuerpo. También se refiere a las funciones del SNA, específicamente la forma en que ayuda a las personas a reaccionar ante las amenazas reales o percibidas.

La TPV es una forma de comprender las reacciones que tienen los seres humanos ante eventos cotidianos o más sostenidos en el tiempo, que promueven ya sea la sensación de estar seguros y seguras o bien bajo amenaza y temor (Dana, 2019).

En lo relativo a la aplicación en la Orientación, la TPV representa una evidencia sólida de la importancia de relaciones caracterizadas por la empatía. Asimismo, propone que, con base en el autoconocimiento de las manifestaciones de los tres diferentes estados del SNA, se incrementen las condiciones para la regulación emocional. Finalmente, pero no por eso menos importante, permite una mayor comprensión de las causas de comportamientos considerados disruptivos o apáticos (Porges y Porges, 2023).

Fundamento conceptual

Los conceptos centrales de la TPV son los estados del SNA, jerarquía, neurocepción y regulación.

De acuerdo con la teoría, la sobrevivencia de la persona depende de la satisfacción de dos necesidades: la de protección ante riesgos y la de conexión auténtica con otras y otros. Si la persona está en un ambiente seguro, podrá establecer conexiones prosociales y se involucrará en el aprendizaje y otras tareas; también podrá conectarse consigo misma y toda esa vinculación facilitará la gestión de sus emociones, cogniciones y comportamientos. Cuando alguna persona se siente en peligro, cortará la conexión y se pondrá a la defensiva; si el peligro se percibe como amenazante de la vida misma, reaccionará haciéndose invisible o congelándose.

El tipo de reacción que se tenga depende de las funciones del SNA y se han descrito tres, denominados *estados del SNA*, los cuales son: conexión y compromiso social, movilización defensiva e inmovilización defensiva. La gran revelación de la TPV es que, contrario a lo que se creyó durante la mayor parte del siglo XX, son tres estados y no dos, ya que la presencia del tercero no se consideraba (Porges, 2017).

Es pertinente tomar en cuenta que lo que es amenazante para una persona puede no serlo para otra, por ejemplo, hay variación en la forma en cómo reacciona cada niña o cada niño al ingresar a la escuela; quienes sienten mucho temor, pueden manifestar retraimiento, aparente desinterés o pasividad.

El tema de la *jerarquía* se refiere a que las reacciones o estados del SNA se presentan en orden predecible, de la más primitiva desde el punto de vista evolutivo (la de inmovilización), pasando por la intermedia (de movilización), hasta alcanzar el nivel más avanzado (conexión y compromiso social). Cada estado tiene sus correspondientes patrones de respuesta (Dana, 2019).

Esta misma autora concibió la idea de la *escalera autónoma* como forma de explicar el tránsito de un estado a otro siguiendo una jerarquía. Así, en la parte superior de la escalera, la persona se siente segura e interesada en el mundo y con capacidad para regularse en función de sus tareas, relaciones y autocuidado. Si se le presenta un inconveniente o peligro, puede bajar algunos peldaños de la escalera autónoma y tornarse irritada, ansiosa y con dificultad para concentrarse. En caso de que el peligro sea mayor y se sienta amenazada, puede reaccionar en congruencia con la parte inferior de la escalera, es decir, con desesperanza, fatiga y pasividad.

Con miras al incremento del bienestar, Dana (2019) les recomienda a las personas que identifiquen lo que les ayuda a retornar a un estado de conexión (*destellos*), así como los estresantes que llevan a las reacciones defensivas (*desencadenantes*).

Un concepto novedoso y propio de la TPV es el de *neurocepción*. Es la capacidad interna de detectar señales sutiles, ya sean de seguridad o de amenaza, algo así como un sistema de vigilancia. El prefijo *neuro* indica que es un proceso liderado por el cerebro y el sistema nervioso, a menudo sin la conciencia o racionalidad de la persona. Es con base en la neurocepción que la persona pasa de un estado autónomo a otro, es decir, subir o bajar por la escalera autónoma (Porges, 2017).

Para facilitar la comprensión del concepto, estos autores, el proponente de la TPV y su hijo comunicador, la equiparan al *sentido arácnido* que el personaje ficticio Hombre Araña utilizaba para escapar de peligros antes de detectarlos de forma consciente.

Tal y como plantean Porges y Porges (2023), conocer acerca de la neurocepción tiene implicaciones para la construcción de ambientes en que las personas reciban señales de seguridad y aceptación, lo que conduce a que sean más propicios para el aprendizaje, el desarrollo y la interacción armónica.

Cabe agregar que, dependiendo de las características personales y experiencias previas, existe la posibilidad de detectar peligro donde no lo hay y viceversa. Desafortunadamente, esto a veces es aprovechado por medios amarillistas o personas políticas que manipulan para conseguir seguidores.

Si bien el SNA funciona, como su nombre lo dice, de forma autónoma o automática, hay acciones que facilitan volver a un estado de conexión e involucramiento y eso es precisamente la *regulación*. Por ejemplo, el SNA controla la velocidad con que el corazón late, pero la persona puede modular su respiración y así contribuir a que los latidos disminuyan. También se recomiendan las visualizaciones, la relajación muscular, la sustitución de ideas irracionales, el ejercicio, el contacto con la naturaleza y, sobre todo, la interacción con personas reguladas, lo que pasa a ser *corregulación* (Arguedas, 2023).

Por su parte, la desregulación se presenta cuando las personas tienen activadas sus alarmas la mayor parte del tiempo, ya sea por deficientes habilidades o por altos niveles de estrés, carencia y adversidad. La formación de las personas profesionales en Orientación es óptima para favorecer la regulación en las diferentes poblaciones con las que trabajan. Lo anterior debido a que, según expone Dana (2019), es con la regulación y el establecimiento de vínculos caracterizados por el respeto y la reciprocidad que se logra activar la resiliencia.

Metodología

Por tratarse de un taller, el abordaje será teórico-práctico, con miras a que al finalizarlo las personas participantes puedan aplicar conceptos básicos de la TPV, para el incremento de la regulación emocional de las personas participantes.

Para el alcance del objetivo general, el taller se estructurará en tres partes. Cada parte corresponde a un objetivo específico.

Parte 1

Objetivo: Reconocer manifestaciones de los tres estados del sistema nervioso autónomo (SNA) a nivel cognitivo, emocional, conductual y corporal. Para dicho reconocimiento, es necesario que primero se comprendan los conceptos principales de la TPV, lo cual se hará mediante la exposición de los conceptos principales, siempre induciendo la exploración de cómo aplican en cada caso particular. En esta parte expositiva se partirá de los conocimientos previos de las personas participantes, se fomentará la interacción y se utilizarán vías multisensoriales (imágenes, sensaciones, objetos). Cuando puedan reconocer las manifestaciones en los diferentes ámbitos de manifestación, se procederá con la segunda parte.

Parte 2

Objetivo: Identificar formas de regresar a un estado de regulación cuando la persona reacciona desde los otros dos estados del SNA ante un evento estresor. En la segunda parte las personas participantes compartirán acerca de las estrategias que les han resultado efectivas cuando requieren regularse, es decir, se enfatizará en fortalezas o, dicho de otro modo, las estrategias que ya han desarrollado. No obstante, comentarlas en subgrupos representará una oportunidad para aprender de los logros alcanzados por las otras y los otros.

Parte 3

Aunque el taller está dirigido a las personas profesionales y su propia auto-regulación, habrá una última parte en el taller que consiste en generar ideas para la aplicación de lo aprendido a nivel laboral. Entonces, para finalizar, se abordará el objetivo 3: Las personas participantes lograrán sustentar con la TPV al menos dos ideas de aplicación con la población con la que trabajan.

El planeamiento contempla la participación de 20 personas. Asimismo, se requiere computadora y videoprojector para llevar a cabo el taller.

Objetivo general: Aplicar conceptos básicos de la TPV que incrementan la regulación emocional.

Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
1. Reconocer manifestaciones de los tres estados del sistema nervioso autónomo (SNA) a nivel cognitivo, emocional, conductual y corporal.	Abordaje teórico-práctico de conceptos básicos	. Exposición por parte de la facilitadora	. Presentación . Audio de selecciones de canciones que ilustran los estados del SNA . Listado de corroboración de conceptos	30 min
		. Autoexploración por parte de las personas participantes, de forma individual y en pequeños grupos	. Guía de preguntas . Anteojos y collares de colores . Objetos apilables (para reforzar concepto de niveles) . Figuras de personajes (Hombre/Mujer Araña, Hombre/Mujer Increíble)	25 min
			Pausa	5 min
2. Identificar formas de regresar a un estado de regulación cuando la persona reacciona desde los otros dos estados del SNA ante un evento estresor.	Tres niveles de aporte (personal de cada participante, sugerencias del grupo y de la facilitadora)	. Reflexión individual con base en Mapa de destellos	. Mapa de destellos . Imágenes impresas . Presentación teórico-práctica	40 min
		. Intercambio grupal . Aporte de la facilitadora con una pequeña práctica		
3. Sustentar con la TPV al menos dos ideas de aplicación con la población con la que trabajan.	Aplicación en mi contexto laboral	. Cada participante de forma individual dedicará el espacio para la reflexión, tomando en cuenta diferentes modalidades de intervención y poblaciones meta.	. Las personas participantes podrán contar con los diferentes materiales que se han utilizado en el taller.	15 min

Resultados

Se han impartido varias charlas acerca del tema, las cuales han tenido muy buena acogida, sobre todo porque los conceptos, aunque aparentemente complejos, han resultado fáciles de entender y aplicar; es decir, las personas reportan encontrar sentido a los postulados porque los experimentan en la vida cotidiana. Las evaluaciones se han llevado a cabo de forma oral al finalizar cada actividad.

Se ha expuesto acerca del tema a docentes, personas profesionales en Orientación, estudiantes de Orientación y un grupo de madres, padres y personas encargadas; este último permitió dar seguimiento, ya que consistió en un proceso de ocho sesiones. La necesidad principal identificada cuando se inició con el grupo fue la de desarrollar estrategias para el manejo del estrés. Se consideró que basar el proceso en la TPV era atinado, por la eficacia que se reporta en los textos de la persona proponente de la teoría y de la autora de este trabajo que ha llevado los postulados al campo de la educación.

Las participantes y el participante en el grupo de personas adultas a cargo de menores mostraron una mejora en la identificación de las manifestaciones de los tres estados del SNA, para así utilizar estrategias recomendadas por la TPV para la gestión de eventos estresores. Los aprendizajes fueron utilizados por las personas participantes para incrementar su propio bienestar y también a la hora de comunicarse con sus hijas e hijos. En el caso de una madre, transmitió una de las estrategias a su hija de seis años, que ha incorporado a su rutina de preparación para el descanso en las noches.

Conclusiones

La TPV es de interés para personas profesionales en Orientación, ya que aporta a su propio bienestar y también representa una herramienta de utilidad en los diferentes ámbitos de trabajo. Esta utilidad radica en que ayuda a comprender cómo se logra la regulación y cuáles son las formas de revertir la desregulación en un contexto que es cada vez más desafiante.

Los conceptos de la TPV son un nuevo fundamento teórico, para lo que Carl Rogers planteó tres condiciones básicas que les debe ofrecer una persona profesional en Orientación a las orientadas y los orientados. También sustenta teóricamente el estilo educativo moderado que equilibra los apoyos y el afecto con estructura y límites razonables (Arguedas, 2023).

Recomendaciones

La temática se recomienda para trabajo con diferentes poblaciones y ámbitos de trabajo. A pesar de que se cuenta con muchas publicaciones dirigidas al campo de la educación, también se ha reportado su relevancia en el campo de las adicciones, el bienestar laboral, la vida en centros penitenciarios (Porges y Porges, 2023).

Para el entorno educativo, el TPV representa una nueva comprensión de las causas detrás de algunos comportamientos del estudiantado y reitera la importancia de que las niñas, niños y jóvenes tengan una neurocepción de seguridad en sus instituciones, para que su disposición para el aprendizaje sea incrementada (Dana, 2019).

Referencias

- Arguedas-Negrini, I. (2023) Conceptos neurocientíficos que sustentan la regulación emocional. *Revista Costarricense de Orientación*, 2 (2), 1-15. <https://doi.org/10.54413/rco.v2i2.37>
- Dana, D. (2019). *La teoría polivagal en terapia- Cómo unirse al ritmo de la regulación*. Editorial Eleftheria, S. L. <https://pdfcoffee.com/qdownload/la-teoria-polivagal-en-terapia-como-unirse-al-ritmo-de-la-regulacion-deb-dana-5-pdf-free.html>
- Porges, S. (2017). *Fundamentos neurofisiológicos de las emociones, el apego, la comunicación y la autorregulación*. Ediciones Pléyades.
- Porges, S. W., y Porges, S. (2023). *Our Polyvagal World*. W. W. Norton & Company.

CURRÍCULUM

Irma Arguedas-Negrini

Maestría en Orientación Escolar. Universidad Estatal de Oklahoma, EEUU Académica jubilada, Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica.

Desatando nudos



Zeanne González-Palacios
Ministerio de Educación Pública
San José, Costa Rica
zeanne.gonzalez.palacios@mep.go.cr
 <https://orcid.org/0009-0008-0573-8801>

Introducción

Esta propuesta del taller denominado *Desatando nudos*, implementada en el III Congreso Internacional de Orientación, busca encontrar un espacio de autocuidado que permita vivenciar posibles soluciones creativas al conflicto intrapersonal o interpersonal de las personas profesionales en Orientación. Mediante la metodología del psicodrama, se busca un espacio propicio para sacar *nudos internos* desde el aprendizaje colectivo.

Promover espacios de autocuidado en el ejercicio profesional de Orientación es un desafío, dado que se requiere una transformación profunda en las estrategias que hace la persona orientadora, para cuidar sus emociones y su integridad física durante la jornada laboral.

La disciplina de Orientación cumple un rol muy importante en diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Su objeto de estudio, según el plan vigente (Universidad de Costa Rica, 2019), se centra en procurar que las personas orientadas logren fortalecer habilidades que permitan su autoconocimiento, el conocimiento de las oportunidades que le ofrece el medio, lograr aplicar un proceso de toma de decisiones y un planeamiento de vida que les permita alcanzar su sentido de vida.

En cumplimiento de dichos objetos, cabe plantearse la pregunta de si las personas orientadoras logran cumplir estas habilidades en su propio desarrollo personal y social

Es pertinente resaltar que el ejercicio profesional de Orientación frecuentemente implica afrontar situaciones de distrés o sufrimiento por parte de las personas orientadas. Las personas profesionales en Orientación están expuestas a la saturación emocional, lo cual puede generar una disminución en su empatía hacia la población con la que labora, acompañada con manifestaciones de cinismo e intolerancia.

Contemplar espacios de autocuidado en los respectivos planes anuales de la disciplina de Orientación, garantiza que las personas orientadoras puedan tener acceso a fortalecer su desarrollo integral, que les permita ejercer sus labores sin abandonar sus propias necesidades y protegiendo su calidad de vida.

En este contexto, el taller *Desatando nudos* procura compartir un enfoque innovador, actualizado con el quehacer del profesional en Orientación.

El taller se fundamenta en los siguientes objetivos:

Objetivo general: Potenciar el autocuidado de las personas orientadoras participantes mediante un espacio psicodramático que permita la búsqueda creativa de solución a conflictos intrapersonales o interpersonales.

Objetivo específico: Favorecer experiencias desafiantes mediante la expresión corporal para la búsqueda de resoluciones creativas al conflicto.

Referente conceptual

Espacios de psicodrama para el autocuidado de profesionales en Orientación

Jacobo Levi Moreno fue el creador del psicodrama. Bello (2000) lo define como “un método para sondear a fondo la verdad del alma a través de la acción”. Por tanto, es un proceso de aprendizaje que permite aprender con el cuerpo y contempla tanto lo físico, como lo mental, lo espiritual y lo emocional.

La metodología del psicodrama es un espacio idóneo para el autocuidado de personas profesionales en Orientación, porque permite expresar sensaciones internas mediante la acción. De esta manera, los participantes podrán escuchar lo que el cuerpo en muchas ocasiones tiene que expresar a través del sufrimiento o la enfermedad. De acuerdo con Moreno (citado en Bello, 2002), el psicodrama es “un método de enseñanza-aprendizaje integral en el que no se educa solamente el intelecto, sino que se trabaja con el cuerpo y las emociones”. (p. 4)

En el psicodrama no existe un público que crítica la actuación de la persona protagonista, ni de las personas que asumen el rol de los dobles. Por el contrario, la historia representada logra formar parte de todas las personas involucradas, incluyendo el público, lo cual la convierte en un aprendizaje colectivo.

Los espacios de psicodrama están dirigidos por una persona facilitadora a quien se le asigna el rol de directora. Desde este rol de dirección se toman decisiones sobre la elección de la técnica, acorde con la dinámica grupal.

Asimismo, Bello (2000) menciona que la persona directora de psicodrama deberá ser capaz de asumir un rol de “modelaje de la espontaneidad que desea obtener y de encontrar la forma de mostrar al grupo lo que se puede hacer” (pág. 17). Esto implica alentar la espontaneidad, pero conservar al grupo dentro de los acuerdos de convivencia previamente establecidos.

Es importante destacar que, aunque el presente taller de psicodrama cuenta con un planeamiento previo, su naturaleza permite transformar las historias de las personas orientadoras participantes en una experiencia donde las propuestas emergentes no se pueden predecir. Esto implica que la persona directora nunca va a saber con antelación la propuesta del grupo en el aquí y en el ahora.

De esta manera, el taller Desatando nudos favorecerá la espontaneidad, para que surja la creatividad en todos los niveles de acción. Para Moreno (1993) la vida es acción, lo cual supone que en un espacio seguro se brinda la oportunidad para escuchar al cuerpo hablar. Las personas orientadoras participantes lograrán incorporar una red de vínculos y tendrán a sus colegas como recurso.

Técnicas de psicodrama

De acuerdo con Población (2010), existen diversas técnicas clásicas que la persona directora del grupo psicodramático puede implementar en el momento que lo considere oportuno. Entre las técnicas más usuales están las siguientes:

Persona protagonista. Es la persona donde se centra la acción dramática. Para que logre asumir el rol de persona vocera, es necesario que implemente estrategias para que sea elegida por el grupo participante.

Entrevista. Consiste en las preguntas que le realiza la persona directora a la persona protagonista, para contextualizar la vivencia que desea expresar mediante la acción. Por ejemplo, ¿dónde se encontraba cuando sucedió dicho acontecimiento?, ¿cuál era su edad en ese instante?, ¿qué frases pronunció la persona o personas que estaban en ese momento?, describa a la persona o personas que estaban con usted en ese momento, ¿quién del público desea que sea usted?, ¿quién del público elige, como su madre o su amigo?, etc.

La audiencia. Está conformada por parte del grupo que no está actuando directamente durante una dramatización; aunque Bello (2000) indica que “está siempre participando desde el silencio y vierte luego esta participación en el momento de compartir el Sharing” (pág. 49).

El doble o el alter ego. Es una de las técnicas más importantes de Moreno, porque expresa o grita lo que la persona protagonista no es capaz de expresar por sí misma.

La inversión de roles. En esta técnica la persona protagonista logra vivenciar lo que piensa, siente y cree, y asimismo logra colocarse en los zapatos de la otra persona e intenta pensar, sentir y creer desde la perspectiva de la otra persona con la que mantiene algún conflicto interpersonal.

Sociodrama. Es la distribución gráfica de los vínculos establecidos en el grupo. Por medio de esta estrategia la persona directora del psicodrama puede visualizar las personas que rechazan o aceptan, o también las personas rechazadas o aceptadas.

Silla vacía. La persona protagonista representa dos papeles en forma simultánea, el suyo y el de la persona que le produce el conflicto.

El espejo. Consiste en la posibilidad de que la persona protagonista logre ver lo que le está sucediendo en el aquí y el ahora. Para este efecto, Bello (2000) indica que se le solicita a la persona protagonista que elija un yo auxiliar que lo represente “en la situación que está dramatizando, para poder ver desde fuera lo que está pasando” (pág. 57).

Cámara lenta. Esta técnica consiste en realizar o pronunciar de manera muy lenta alguna palabra o conducta, para tomar conciencia de estas.

Uso de objetos. Cualquier objeto presente en el escenario puede ser utilizado como objeto intermediario.

Música. En los espacios de psicodrama la música logra potenciar las emociones. Se puede usar como fondo sonoro o incluso, de acuerdo con la resonancia, se acostumbra a solicitarles a las personas participantes que entonen algún canto.

Metodología

La metodología del presente taller está fundamentada en la teoría del psicodrama, cuyo pionero destacado es Jacob Moreno, quien nació en Bucarest, Rumania, en 1889. Según Bello (2000), el psicodrama no es un relato en movimiento, sino más bien es la creación de lo vivido en el aquí y el ahora.

Bello (2000) menciona que el psicodrama cumple con los requisitos de un método porque es un proceso para lograr un objetivo, está conformado por fases o etapas, posee técnicas y recursos dramáticos y se fundamenta en un marco teórico.

La capacidad de plantear preguntas es clave en los espacios de psicodrama porque estimula la sorpresa de nuevas posibilidades. Los silencios, las miradas, la búsqueda de significados, es una constante en estos espacios.

Por ello, la persona directora que facilita el taller debe contemplar el respeto de los propios tiempos de las personas orientadoras participantes y tener claro el dominio de las diversas técnicas morenianas, que le permita disponerlas o implementarlas en el momento preciso.

Para que las personas orientadoras participantes logren alcanzar una catarsis emocional, es necesario evitar la reproducción de escenas con guiones rígidos y preestablecidos. Al contrario, es necesario evocar elementos que la persona orientadora protagonista considere relevantes y estén relacionados con el conflicto que se presenta.

El número de personas participantes en el taller será de un máximo de 50 personas con una duración de 90 minutos. Es necesario que el salón donde se implemente el taller sea amplio y preferiblemente sin sillas, ni mesas, que obstaculicen el movimiento corporal de las personas participantes.

La ubicación específica del escenario es fundamental, de manera que la persona orientadora protagonista o dobles no le den la espalda al público. Se marcará el espacio con una cinta larga, mientras el grupo se acostumbra a usarlo.

El taller está conformado por cuatro momentos, los cuales Moreno (1993) los denomina caldeamiento, escena, sharing y procesamiento. El primer momento del caldeamiento está compuesto por técnicas neutras, cuyo propósito fundamental es establecer confianza y permitir que las personas participantes interactúen entre sí y logren desde la colectividad establecer temas vinculantes.

Además, busca disminuir las posibles resistencias en el grupo y brindar un ambiente seguro donde las personas no se centran en la calidad de la actuación, sino transforman el espacio escénico en un lugar propicio para soltar los nudos que se encuentran en el interior de sus almas. Es importante destacar que este momento además de caldear a las personas participantes, también posee el recurso de caldear a la persona que asume el rol de directora del proceso psicodramático.

El segundo momento es la etapa fuerte y decisiva, donde surge de manera espontánea la fase denominada escena. En esta parte las personas participantes en lugar de narrar lo sucedido, lo vivencian mediante la actuación.

El tercer momento Moreno lo denomina Sharing y se caracteriza por darle nombre a todos los sentimientos y emociones de las personas participantes en la escena, así como los de las personas que formaron parte del público. Aquí es donde se procura explorar o traer a la superficie todas las lecciones aprendidas que le permitan al grupo mirar el presente y el futuro de manera optimista.

Por último, se concluye con el momento de procesamiento, el cual consiste en revisar lo vivenciado a la luz de los elementos teóricos del psicodrama.

A diferencia del guión teatral, el psicodrama se fundamenta en que las personas participantes son libres de elegir qué decir, y cómo utilizar el espacio inmediato.

Si el grupo de personas participantes manifiesta proactividad, se puede predecir una implementación de actuación de roles más activa. Por lo contrario, si el grupo manifiesta mucha timidez, Leventon (1987) afirma que el éxito consistirá en que la mayoría de las personas participantes demuestren "aunque sea una pequeña demostración de sentimiento" (pág. 18).

Lo anterior implica un respeto absoluto en los tiempos y necesidades de la persona protagonista, procurando evitar interpretaciones y consejos dentro del proceso psicodramático. Por tanto, se observan los mensajes corporales, los tonos de voz, las miradas, las palabras y frases empleadas durante la actuación para sacarlos a la superficie.

En estos momentos el rol del doble o alter ego asume un rol fundamental, porque actúa algo implícito en la actuación que probablemente la persona protagonista no es consciente o no se atreve expresar o sacar desde el interior de su alma.

Desde el fundamento metodológico del psicodrama, este espacio de autocuidado centrará sus esfuerzos en fortalecer la espontaneidad en las personas orientadoras participantes, para alcanzar respuestas creativas a conflictos interpersonales o intrapersonales no resueltos.

Taller de psicodrama Desatando nudos

Objetivo general: Potenciar el autocuidado de las personas orientadoras participantes mediante un espacio psicodramático que les permita la búsqueda creativa de resoluciones a conflictos intrapersonales o interpersonales.

Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Vivenciar mediante la expresión corporal experiencias desafiantes para la búsqueda de resoluciones creativas al conflicto.	<i>Caldeamiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siéntese confortablemente en el suelo y cierre sus ojos. 2. Ahora forme la imagen de una persona significativa en su vida. <ul style="list-style-type: none"> - Levántese y camine alrededor del salón. Tome algunos de los accesorios que están en el escenario y camine por el salón. - Procure caminar como caminaría esa persona que usted está visualizando. - ¿Qué traje tiene puesto? - Congelen (El grupo no se mueve). - Coloque su propia mano en su pecho y perciba el ritmo de su respiración. - ¿Cómo está su respiración en este preciso momento? - Descongelen. 	<ul style="list-style-type: none"> . Mantos de colores . Sombreros . Carteras . Corbatas . Pañuelos . Instrumentos musicales 	30 minutos
	<i>Escena</i>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Las personas participantes escriben una frase en una hoja y la coloca en el suelo. <ul style="list-style-type: none"> - El grupo observa todas las frases. - Se procede a realizar una votación y la persona que logró mayor puntaje en su frase será protagonista de la siguiente escena de psicodrama. 4. El grupo elige a la persona protagonista. <ul style="list-style-type: none"> - La persona protagonista elige las personas que asumirán el rol de dobles. - Dígale a la persona doble (menciona el respectivo nombre) lo que ahora está pasando por su mente. - Ahora usted como persona protagonista, se va a convertir en la persona que está frente a usted y va a responder lo que le acaba de decir. - ¿Qué piensa hacia usted?, ¿qué siente? - ¿Qué le diría en este preciso momento? 5. Cambie el papel nuevamente y vuelva a ser usted mismo. <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué le responde la persona protagonista del psicodrama? 		30 minutos
	<i>Sharing y procesamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Exprese de manera específica lo que usted quiere que haga por usted. - Se le pregunta a cada una de las personas participantes en el psicodrama cómo se sintieron y qué descubrieron. - Se les brinda un espacio a las personas del público para que externen sus pensamientos, sentimientos y emociones. - Se revisa la teoría vivenciada a la luz de la teoría del psicodrama. 		30 minutos

Referencias

Bello, María. (2000) *Introducción al Psicodrama*. Colibrí

Bello, María. (2002) *Jugando en serio: el Psicodrama en la enseñanza, el trabajo y la comunidad*. PAX

Leventon, E. (1987) *Cómo dirigir psicodrama*. PAX

Moreno, J. L. (1993) *Psicodrama*. Editorial Lumen, Buenos Aires, Argentina

Universidad de Costa Rica. (2019). *Plan de estudios del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación*. Escuela de Orientación y Educación Especial.

CURRÍCULUM

Zeanne González-Palacios

Maestría Académica en Farmacodependencia, Universidad de Costa Rica. Orientadora, Ministerio de Educación Pública en convenio con el Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia. Docente, Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica.

Cierre del congreso



Conclusiones del congreso

A continuación, se realiza un recorrido por diferentes ideas centrales retomadas de cada espacio de intercambio por eje:

Eje 1: Prospectiva de la Orientación

Es evidente que el futuro del campo de la Orientación requiere una continua adaptación a los cambios globales y tecnológicos. Los escenarios laborales están en constante transformación, por lo que es fundamental que profesionales en Orientación cuenten con saberes conceptuales y procedimentales que les permitan anticipar estos cambios y adaptar su perfil profesional. La transformación del rol profesional y la formación continua son esenciales para mantenerse a la vanguardia, y deben constituirse con nuevas competencias que permitan enfrentar las dinámicas emergentes del entorno laboral.

La Orientación debe posicionarse como una disciplina que anticipa y responde a los cambios en los contextos laborales y sociales. Las universidades y programas académicos en Orientación deben responder a la transformación de los ambientes laborales, enfatizando en la formación continua y el desarrollo de un perfil profesional flexible. La academia debe seguir brindando herramientas que fortalezcan los saberes dirigidos al desarrollo de las competencias del colectivo orientador para enfrentar la incertidumbre y los retos de la sociedad.

Eje 2: Incidencias en políticas públicas

Las políticas públicas deben ser lideradas por las personas profesionales en Orientación con el objetivo de atender necesidades o resolver problemas que afectan la sociedad. Se debe tener presente a la ciudadanía, organizaciones de la sociedad civil, sector privado y academia. Se debe promover el desarrollo social y económico, fortalecer la democracia y la participación ciudadana, garantizar el respeto a los derechos humanos. En este contexto la integración de los recursos tecnológicos es elemental para el ahorro de tiempo, el mejoramiento del análisis de datos, mayor satisfacción y respaldo a la labor realizada con el fin de mejorar la toma de decisiones.

Se ha reconocido la necesidad apremiante de una mayor participación de las personas profesionales en Orientación en la formulación de políticas públicas. Esto permitiría asegurar un acceso más equitativo a servicios de orientación de calidad para todas las personas, especialmente los colectivos vulnerables. Estos aportes a las políticas deben estar influenciados con un enfoque integral e intersectorial, garantizando que la Orientación se conciba como un eje esencial en la construcción de sociedades inclusivas y preparadas para los desafíos futuros.

Eje 3: Desarrollo de la carrera

Se resaltó la importancia del desarrollo de la carrera conocido tradicionalmente como orientación vocacional. Se requiere tomar en cuenta el desarrollo personal y profesional de las personas. Se enfatiza que la Orientación no se trata solo de tomar la decisión de una carrera, sino de un proceso continuo que ayuda a comprender habilidades, intereses y valores para tomar decisiones informadas sobre el futuro.

Se hizo referencia a la evolución paradigmática de la orientación vocacional hacia el desarrollo de carrera desde enfoques tradicionales hasta perspectivas más complejas. Los diferentes enfoques teóricos que han influenciado el desarrollo de la orientación vocacional, como el positivismo, el constructivismo, el socioconstructivismo y el enfoque sociocrítico.

Se mencionó la importancia del trabajo en equipo para el éxito de la orientación vocacional, la colaboración entre profesionales en Orientación, docentes, familias y otras personas profesionales para brindar un apoyo integral al estudiantado.

Se reconoce la necesidad de adaptar los modelos de orientación vocacional a las características específicas de la población estudiantil, al contexto social y las demandas del mercado laboral. Además, se mencionó la importancia de la evaluación continua de los modelos de orientación vocacional para identificar áreas de mejoramiento y asegurar su eficacia.

Es oportuno considerar la repercusión de los cambios tecnológicos, sociales y culturales en las trayectorias educativas y laborales para replantear los procesos de formación de las personas profesionales en Orientación, tanto en su formación base como de actualización profesional, que permita conocer las últimas tendencias del mundo del trabajo y del conocimiento teórico, metodológico y práctico.

Desde una perspectiva humanista, la Orientación debe contribuir al desarrollo de carreras que consideren los desafíos socioculturales de las personas, especialmente en la región latinoamericana; de tal manera que el desarrollo de carrera no se limite a un proceso lineal, sino que se considere como una construcción dinámica que involucra experiencias personales y contextuales.

En este sentido, los modelos de orientación en carrera deben ajustarse a las particularidades y aspiraciones de las personas en cada etapa de su vida, con una especial atención a las necesidades de los colectivos vulnerables.

La incorporación de nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial y la realidad aumentada, ofrece un campo prometedor para incentivar las habilidades humanas, pero requiere que las personas orientadoras fomenten su creatividad y mantengan un enfoque centrado en la dignidad humana, la ética y el bienestar integral.

Eje 4: Permanencia y éxito educativo

Queda en evidencia que la permanencia en el sistema educativo es un pilar fundamental para alcanzar el éxito académico y, a largo plazo, promover la movilidad social. Para esto, es fundamental visualizar el éxito educativo a lo largo de la vida.

Las estrategias de Orientación, en este sentido, deben enfocarse en prevenir la exclusión educativa, especialmente en los grupos más vulnerables, y en desarrollar capacidades que promuevan una participación activa y comprometida con los procesos educativos. Igualmente busca una formación comprometida y socialmente responsable. La Orientación se posiciona como un espacio para el fomento de habilidades para la vida, la resiliencia y el compromiso social, enmarcadas en una educación inclusiva y equitativa.

Eje 5: Bienestar integral

El bienestar integral requiere comprender a la persona en situación y en relación con su contexto. En esta relación dialéctica que la persona tiene con su entorno, la Orientación, tanto ahora como en un futuro, no puede perder su esencia y potenciar el ser por encima del tener.

Esta priorización de la persona es la clave para afrontar un contexto dinámico y cambiante, ya que, ante la inminente incertidumbre, la persona es capaz de encontrar cualidades que le permiten anclarse en medio de la dinámica de su contexto, resignificarse y proyectarse a futuro en la búsqueda de su trascendencia.

En esta línea es necesario que las personas profesionales en Orientación sean capaces de identificar sus habilidades relacionadas con su práctica profesional, así como la actualización en teorías y enfoques; lo cual a su vez sugiere un cambio hacia una práctica más centrada en lo relacional donde se reconozca que el bienestar es tanto individual como social.

Esto demanda que la formación continua de las personas profesionales en Orientación debe ser científica y humanista, que tome en cuenta el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

El bienestar integral de las personas orientadas y profesionales en Orientación ha sido uno de los temas de mayor preocupación y discusión tanto en espacios formales como informales. La búsqueda del bienestar integral, incluyendo el autocuidado, es fundamental para la construcción de sociedades más saludables y equitativas, así como para el propio accionar de quienes brindan servicios de Orientación en los diferentes ámbitos.

Se concluye que la Orientación debe centrarse en promover un equilibrio emocional y un desarrollo óptimo en los contextos sociales actuales que han sido profundamente impactados por la pandemia y las crecientes desigualdades sociales. Las intervenciones en Orientación deben adaptarse a las nuevas realidades del contexto, y considerar la importancia

de la salud mental y las habilidades para la vida como elementos clave para el bienestar de las personas. Desde la perspectiva académica, se debe profundizar en la investigación de factores como la salud mental, la desigualdad y las conductas de riesgo, para desarrollar programas de intervención que promuevan un bienestar integral en todos los niveles de la sociedad.

Ahora bien, producto del conocimiento socializado en este III Congreso Internacional en Orientación se retoman conclusiones prospectivas clave que dialogan con los diferentes ejes mencionados:

Fortalecimiento del rol de la Orientación como agente de transformación social

Los diferentes aportes presentados específicamente desde el eje de la prospección de la Orientación muestran una disciplina madura y propositiva capaz de influir en la construcción de sociedades más inclusivas, equitativas y resilientes. Es necesario visualizar y potenciar su quehacer en el ámbito educativo, laboral y comunitario.

Como se ha experimentado en este congreso, las personas profesionales en Orientación han logrado transitar de manera oportuna por diversos escenarios laborales, no solo a través de acciones y estrategias propias de esta disciplina, sino también mediante la realización de investigaciones de diversa índole y la sistematización de experiencias, lo cual ha enriquecido la profesión al otorgarle mayor visibilidad. Es prioritario seguir fortaleciendo estos espacios de investigación y sistematización, compartiendo mejores prácticas, vinculando esfuerzos y promoviendo trabajos colaborativos (universidad-instituciones), para continuar avanzando en todos los ámbitos del quehacer orientador y, así, fortalecer la misma formación universitaria.

Este intercambio de experiencias ha permitido visibilizar las estrategias más efectivas para enfrentar las condiciones de vulnerabilidad e incertidumbre que afectan a muchas personas, tanto en Costa Rica como en el contexto internacional. La Orientación debe ser flexible y resiliente, con la capacidad para adaptarse a los cambios y ofrecer respuestas pertinentes a las diversas necesidades de los colectivos. Se requiere fortalecer aún más la formación de la capacidad de pensamiento crítico para asumir procesos con incidencia política.

Para fortalecer la formación inicial y permanente y contribuir al bienestar de la comunidad, en general, es fundamental establecer alianzas estratégicas entre las casas formadoras y los diversos escenarios donde las personas orientadoras desempeñan su labor. Estas colaboraciones permiten desarrollar investigaciones y producir conocimientos que no solo enriquecen el quehacer profesional y de la academia, sino que también tienen un impacto positivo en la sociedad. Una alianza que, sin duda, proyectará aún más la Orientación de Costa Rica a nivel nacional e internacional.

Adaptabilidad en contextos

Los cambios tecnológicos, económicos y culturales actuales aportan a los escenarios laborales mayores y nuevos retos. Afrontar esta coyuntura a través de una formación continua se hace necesario y relevante, los aportes evidencian cómo desde la disciplina se enriquecen teorías, se complementan enfoques de intervención y se crean nuevas estrategias y metodologías que atienden las necesidades emergentes. En ese sentido la Orientación debe seguir evolucionando con el fin de responder a las demandas dinámicas de la sociedad y anticiparse a futuros desafíos.

En este contexto, es imperativo contar con profesionales en Orientación que posean competencias técnicas (saber), competencias metodológicas (saber hacer), competencia participativa (saber estar) y competencia personal (saber ser). Dichas competencias deben estar encauzadas a fortalecer la capacidad de la persona orientadora para mediar por las personas en la toma de decisiones fundamentadas y conscientes desde escenarios sociales en constante transformación.

Innovación y uso de tecnologías en la Orientación

Las diferentes disertaciones que se han realizado en esta jornada invitan a integrar herramientas digitales y nuevas tecnologías en los procesos de Orientación, no solo para mejorar el acceso, sino también para personalizar los servicios y adaptarlos a un mundo interconectado y globalizado. Las plataformas virtuales y el uso de inteligencia artificial pueden ser aliados en la transformación del rol de la persona orientadora en la ampliación del alcance de sus intervenciones y sus horizontes.

Enfoques y metodologías para favorecer la equidad, la inclusión y valoración de las diferencias

La coyuntura social, cultural, económica y política generan escenarios de los que se pueden denominar *nuevas vulnerabilidades*, las cuales obligan a profesionales en Orientación seguir impulsando la inclusión social, atendiendo la diversidad en todas sus formas: cultural, étnica, de género, socioeconómica. Amerita renovar el compromiso con la justicia y movilidad social, propósitos que deben estar en el centro de la práctica orientadora, asegurando que los servicios lleguen a todos los colectivos, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

Alineación con políticas públicas y redes interdisciplinarias e interinstitucionales

Es crucial que la Orientación se inserte de manera activa en la construcción de políticas públicas que promuevan el bienestar integral de las personas. Asimismo, se sugiere una mayor colaboración con otras disciplinas y sectores para generar sinergias que amplíen el impacto

de la disciplina en diversos contextos, tales como la salud mental, el desarrollo comunitario y cultural, la inclusión laboral y desarrollo de la carrera.

Empoderamiento del individuo para la toma de decisiones autónomas

Un objetivo esencial de la Orientación debe seguir siendo el empoderamiento de las personas para que puedan tomar decisiones conscientes y autónomas sobre su vida personal, social, académica y profesional. En un mundo que cambia rápidamente, el compromiso de la Orientación recae en mediar procesos para que cada individuo navegue en las transiciones de manera efectiva y resiliente.

La Orientación no solo permite a las personas identificar, elegir o redirigir alternativas formativas, profesionales y personales que se formen con su potencial y proyecto vital, sino que también media una reflexión crítica ante las oportunidades que ofrecen los entornos educativos, laborales y sociales.

Compromiso ético y profesional. El rol de la persona profesional en Orientación debe centrarse en la construcción colaborativa de saberes y habilidades con un componente ético, que permita desarrollar una conciencia crítica que forme una ciudadanía comprometida con la transformación social.

El congreso planteó *múltiples oportunidades de crecimiento para la Orientación en todos los contextos laborales, tanto en lo nacional como lo internacional*, entre ellas:

- Superar las dificultades administrativas de los contextos laborales y permitirse estar y reencontrarse para que 229 personas compartan de manera presencial y se vinculen personal y profesionalmente.
- Participación de estudiantes en formación, tanto con ponencias como asistentes a este congreso, que desde ya asumen un protagonismo transformador para la disciplina.
- En este tercer congreso se logró contar con producción científica de la disciplina. Por tanto, este evento es un ejemplo del potencial en producción que se tiene y que requiere promover espacios de diálogo y aprendizaje que fortalezcan las habilidades investigativas y académicas, para lograr lo que se propuso como lema para este congreso: La Orientación en contextos cambiantes, aportes para la transformación social.

Agradecimientos

El Colegio de Profesionales en Orientación expresa su profundo agradecimiento a todas las personas que integraron las distintas comisiones encargadas de la organización del III Congreso Internacional de Orientación. Su dedicación, compromiso y esfuerzo fueron fundamentales para hacer de este evento un espacio de enriquecimiento y aprendizaje para la comunidad profesional. Gracias a su trabajo en equipo y entrega, fue posible llevar a cabo con éxito esta iniciativa, contribuyendo al fortalecimiento de la Orientación como disciplina y profesión.

Comisión central

Fue la responsable de la planificación, coordinación y supervisión general del congreso, asegurando su correcta ejecución. Sus funciones incluyeron la gestión de recursos, la toma de decisiones estratégicas y la articulación entre las diferentes comisiones. Además, veló por el cumplimiento de los objetivos del evento y lideró el proceso de evaluación del congreso para identificar mejoras y su impacto académico.

Las personas integrantes son:

David Chavarría Venegas, coordinador, Colegio de Profesionales de Orientación	Martin Chaves Suárez, Ministerio de Justicia y Paz
Carolina Conejo Novoa, Instituto Nacional de Aprendizaje	Oswaldo Trejos Granados, Colegio de Profesionales en Orientación
Ericka Jiménez Espinoza, Universidad de Costa Rica	Patricia Ruh Mesén, Colegio de Profesionales en Orientación
Ileana Arce Valerio, Ministerio de Educación Pública	Silvia Alvarado Cordero, Universidad de Costa Rica
Karen Sánchez Herrera, Colegio de Profesionales en Orientación	Víctor Villalobos Benavides, Universidad Nacional

Comisión científica

Tuvo la responsabilidad de garantizar la calidad académica del congreso mediante la definición de lineamientos temáticos y metodológicos, la revisión y selección rigurosa de ponencias, y la estructuración del programa académico. Además, coordina con otras comisiones para la publicación de la memoria del congreso y la difusión de sus resultados, fortaleciendo el conocimiento generado en el evento.

Las personas integrantes son:

Josué Jiménez Ulate, coordinador, Colegio de Profesionales de Orientación	Carol Morales Trejos, Universidad de Costa Rica
Ana Lucía Villalobos Cordero, Universidad Nacional	Osvaldo Murillo Aguilar, Universidad de Costa Rica

Comisión de divulgación

Se encargó de promover el congreso y difundir sus actividades. Su labor incluyó la creación de estrategias de comunicación, el diseño de materiales promocionales, y la gestión de redes sociales y otros canales de difusión.

Las personas integrantes son:

Diana Borrás Porras, co-coordinadora, Ministerio de Educación Pública	Jeremy Carvajal Azofeifa, Sindicato Nacional de Profesionales en Orientación y afines
Alejandra Bonilla Rodríguez, co-coordinadora, Fundación Monge	Marco Álvarez Barrantes, Instituto Nacional de Aprendizaje
Karen Álvarez Alvarado, Colegio de Profesionales en Orientación	María Jesús Blanco Torres, Ministerio de la Presidencia
Ana Laura Solano Calderón, Ministerio de Educación Pública	

Comisión de medios digitales

Se encargó de definir todos los aspectos relacionados con la modalidad virtual del congreso, gestionando la plataforma digital y asegurando su funcionamiento adecuado, además de preparar el instrumento de evaluación para las personas participantes de esta modalidad.

Las personas integrantes son:

Álvaro Bolaños Vargas, coordinador, Ministerio de Educación Pública	Joudy Villalobos Elizondo, INVOCACR
Jorge Ballesterero Rojas, Colegio de Profesionales en Orientación	Jorge Monge Solís, Ministerio de Educación Pública
Pablo Sibaja Mojica, Colegio Científico Costarricense	Viviana Cerdas Blanco, Instituto Nacional de Aprendizaje

Comisión de protocolo y cultural

Fue responsable de definir y coordinar el acto cultural, el cóctel de cierre y las pausas activas del congreso, siguiendo los lineamientos de protocolo. Además, coordinó la elaboración de un kit de salud mental para los participantes y un recuerdo gráfico del evento.

Las personas integrantes son.

Jolien Figueroa Siles, coordinadora, Universidad Estatal a Distancia	Luis Alejandro Núñez Cortés, Sindicato Nacional de Profesionales en Orientación y afines
Carlos Vinicio Jiménez Ramírez, Colegio de Profesionales en Orientación	José Francisco Castro Sibaja, Instituto Nacional de Aprendizaje
Fanni Rivera Rojas, Instituto Tecnológico de Costa Rica	Ana Victoria Garita Pulido, Colegio de Profesionales en Orientación - Fiscalía

Comisión de inscripción

Su labor consistió en gestionar y supervisar el proceso de inscripción, incluyendo la elaboración del formulario, el cronograma y las formas de pago, así como en realizar gestiones para fomentar la participación.

Las personas integrantes son:

Patricia Ruh Mesén, coordinadora, Colegio de Profesionales en Orientación	Kenneth Elizondo Brenes, Sindicato Nacional de Profesionales en Orientación y afines
Cynthia Castro García, Colegio de Profesionales en Orientación - Fiscalía	Valeria Valverde Esquivel, Universidad Fidélitas
Ana Cristina Marín Bermúdez, Instituto Nacional de Aprendizaje	Mariella Quesada Orozco, Instituto Nacional de Aprendizaje
Paula Chacón Delgado, Ministerio de Justicia y Paz	Silvia Cerdas Garro, Colegio de Profesionales en Orientación
Andrea Romero Brown, Universidad Estatal a Distancia	

Comisión financiera

Esta asumió los compromisos financieros y se encargó de cancelar todos los gastos relacionados con el congreso. Su función consistió en llevar el control contable de los ingresos y egresos del evento.

Las personas integrantes son:

María Isabel Sánchez Jiménez,
coordinadora, Colegio de Profesionales de Orientación

Oswaldo Trejos Granados,
Colegio de Profesionales en Orientación

Anabelle Barquero Siles,
Colegio de Profesionales de Orientación

Personas evaluadoras de ponencias y talleres

Su labor consistió en revisar y valorar cada propuesta con rigurosidad y objetividad, considerando la pertinencia, calidad académica y contribución al desarrollo de la disciplina.

Las personas integrantes son:

Manuel Jesús Rodríguez Madrigal, Universidad Nacional	María Vanessa Barquero Barboza, Instituto Nacional de Aprendizaje
Adriana Coto Vargas, Instituto Nacional de Aprendizaje	Tatiana Valverde Calderón, Universidad Nacional
Alí Roberto Chaves Jiménez, Universidad Nacional	Viviana Cerdas Blanco, Instituto Nacional de Aprendizaje
Daniel Jiménez Pérez, Ministerio de Educación Pública	Walter Eduardo Fernández Calderón, Ministerio de Educación Pública
Floribeth Amador Jara, Universidad de Costa Rica	Susana María Jiménez Vargas, Instituto Nacional de Aprendizaje
Ana Gabriela Pérez Blanco, Universidad Nacional	Raquel Bulgarelli Bolaños, Universidad LCI VERITAS
Mercedes M. Gómez Salgado, colegiada jubilada	Sonia Mayela Vargas Ulloa, colegiada jubilada
Simón Fuentes Pacheco, Instituto Nacional de Aprendizaje	María José Flores González, Instituto Nacional de Aprendizaje
Carlos Alberto Rodríguez Ortiz, colegiado jubilado	Irma Arguedas Negrini, colegiada jubilada
Emilio Rivera Rojas, Monterrey Christian School	José Pablo Miranda Hernández, Universidad de Costa Rica
Rafael Guevara Villegas, colegiado jubilado	Jairo Andrés Vega Chavarría, Instituto Nacional de Aprendizaje
Carlos Enrique Ulloa Guzmán, Ministerio de Educación Pública	Rosita María Vargas Jimenez, Instituto Nacional de Aprendizaje
Idaly Cascante Herrera, Universidad Nacional	Karla Arroyo Quesada, Universidad de Costa Rica
Ruth López Bermúdez, Ministerio de Educación	Fanni Rivera Rojas, Tecnológico de Costa Rica
Zoila Rosa Vargas Cordero, colegiada jubilada	Adriana Romero Hernández, Universidad Nacional
Manuel Arturo Fallas Vargas, Universidad Nacional	Jolliem Figueroa Siles, Universidad Estatal a Distancia