

II Congreso de Profesionales en
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

MEMORIA

21, 22 y 23 de marzo 2018
Heredia, Costa Rica

ORGANIZAN:



Congreso de
Profesionales
en Orientación



UNIVERSIDAD
COSTARRICA



NCDA | National Career
Development
Association

COLABORAN:



Instituto
Nacional de
Desarrollo
Profesional



UNIVERSIDAD
CATÓLICA



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)

Organizadores:

Colegio de Profesionales en Orientación
Universidad de Costa Rica
Universidad Nacional
National Career Development Association (NCDA)

Autoría:

Colegio de Profesionales en Orientación

Comisión Organizadora Congreso

Ana Patricia Ruh Mesén, Coordinadora, Colegio de Profesionales en Orientación
Yerly Castillo Linares, Colegio de Profesionales en Orientación
David Chavarría Venegas, Colegio de Profesionales en Orientación
Carmen Frías Quesada, Colegio de Profesionales en Orientación
German González Sandoval, Colegio de Profesionales en Orientación
Ericka Jiménez Espinoza, Universidad de Costa Rica
Ana Lidieth Montes Rodríguez, Universidad Nacional
Stephanie Washburn Madrigal, Universidad de Costa Rica

Evaluable(s): Comisión científica

Irma Arguedas Negrini, Coordinadora, Universidad de Costa Rica
Sonia Alpízar Castillo, Universidad Católica
Carmen Frías Quesada, Colegio de Profesionales en Orientación
Mercedes Gómez Salgado, Universidad Nacional
Ana Lideth Montes Rodríguez, Universidad Nacional
Osvaldo Murillo Aguilar, Universidad de Costa Rica
Sonia Parrales Rodríguez, Colegio de Profesionales en Orientación
Zoilá Rosa Vargas Cordero, Colegio de Profesionales en Orientación
Ana Lucía Villalobos Cordero, Universidad Nacional

Diseño de portada:

Inventiva Estudio de Arte

Diseño:

Liana Penabad Camacho

Diagramación:

María Elena Camacho Villalobos, Liana Penabad Camacho, María Amalia Penabad Camacho

Tabla de contenido

Presentación.....7-10

MESAS REDONDAS

1. Identidad, construcción de identidades e identidad profesional
Dr. Alexander Jiménez Matarrita, Escuela de Filosofía, Universidad de Costa Rica 13-13
M. Sc. Guillermo Acuña González, Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO), Universidad Nacional 14-15
Dr. Carlos Sandoval García, Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva e Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad de Costa Rica 16-20
2. Tendencias en la formación de profesionales en Orientación en Costa Rica
M. Ed. Silvia Camacho Calvo, SINAES 22-23
Dra. Susan Francis Salazar, Departamento de Docencia Universitaria, Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica 24-27
M.Ed. Luis Emilio Paniagua Calvo, Presidente, Junta Directiva CPO 28-29
3. Reflexiones sobre la identidad profesional en Orientación: nuevos desafíos... diversas propuestas
M.Sc. Idaly Cascante Herrera, Tribunal de Honor, Colegio de Profesionales en Orientación 31-33
Licda. Thelma Baldares Carazo, ex directora Dpto. de Orientación Educativa y Vocacional, Ministerio de Educación Pública 34-36

CONFERENCIAS

1. Reflexiones críticas en torno a la Orientación y la justicia social
Dr. Bernardo Muñoz Riveroll, Universidad Autónoma de México 38-51
2. Work & Identity
Dr. David M. Reile, NCDA 52-57
3. NCDA's Competency-Based Credentials
M. S. Paul Timmins, NCDA 58-64

PONENCIAS

1. Formación universitaria en Orientación y desarrollo de fortalezas
M.Sc. Irma Arguedas Negrini 66-83
2. Posibilidades y limitaciones para la implementación del enfoque constructivista en la práctica pedagógica universitaria. Reflexiones para la carrera de Orientación
M.Sc. Grettel Valenciano Canet 84-98
3. Experiencia del proceso de inserción sociolaboral de un grupo de personas profesionales en Orientación
Bach. Jazmín Chavarría Valverde y Bach. Valeska Pérez Marín 99-112

4.	El síndrome de burnout en profesionales de la Orientación en secundaria <i>Dra. Alejandra Gamboa Jiménez, Licda. Nidia Marbeth Álvarez Córdoba, Lic. Pablo Esteban Flores Navarro, Lic. Keneth Fabián Miranda Rodríguez y Licda, Karol Alejandra Vindas Agüero</i>	113-134
5.	Experiencias en comunidades indígenas. Aportes para el desarrollo profesional en Orientación <i>Mag. Ericka Jiménez Espinoza y Dra. Carol Morales Trejos</i>	135-158
6.	El aporte de la persona profesional en Orientación ante las manifestaciones de violencia en estudiantes de Liceos Rurales Indígenas de Turrialba <i>Dra. Ivannia Solano Ramírez</i>	159-184
7.	Uso de los símbolos para la prevención del acoso escolar: Propuesta de proyecto innovador en Orientación <i>MEd.Marco Vinicio Álvarez Barrantes</i>	185-205
8.	La Orientación en primaria: propuesta para el desarrollo vocacional en I y II ciclo <i>Licda. Elizabeth Jiménez Serrano</i>	206-219
9.	Desarrollo de una escala de madurez vocacional para estudiantes de escuela primaria <i>Lic. Manuel Chaves Quirós</i>	220-245
10.	Rol de la persona profesional en Orientación en la pertinencia curricular de espacios laborales con poblaciones menores de edad <i>Licda. Raquel Bulgarelli Bolaños</i>	246-266
11.	Integración de rasgos del sentido de vida y procesos de Orientación para el trabajo con madres adolescentes <i>Licda. Esther Badilla Marín y Licda. Estrella Meza Rodríguez</i>	267-289
12.	Construcción de la identidad homosexual. Entre el ser adolescente y la demanda social <i>M.Sc. Juan Ortega Rojas y Dra. Mercedes Gómez Salgado</i>	290-306
13.	Uso de dispositivos inteligentes y relaciones entre progenitoras y adolescentes <i>M.Sc. Ruth Villanueva Barbarán y Licda. Ana Lucía Villalobos Cordero</i>	307-327
14.	Sentido de Vida y procesos de Orientación. Un análisis desde el Enfoque centrado en el sentido <i>Dra. Flor Jiménez Segura, M.Sc. Roxana Chinchilla Jiménez y M.Sc. Irma Arguedas Negrini</i>	328-348
15.	La Incertidumbre en la construcción de proyectos de vida: Criterios para los procesos de Orientación <i>M. Sc. Osvaldo Murillo Aguilar</i>	349-364
16.	Modelo Integrador de Orientación Vocacional-Selección e Inserción en la modalidad de Educación Técnica CTP Roberto Evans Sauders, Siquirres <i>Licda. Jeannette Muñoz Bustos y Licda. Stephanie Carazo Chaves</i>	365-376

CARTELES

1. Formación continua y desarrollo profesional en Orientación
M.Sc. Ericka Jiménez Espinoza y M.Sc. Grettel Valenciano Canet.....378-386
2. Aportes de la persona profesional en Orientación en la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica
Licda. Jenny Patricia Espinoza Sánchez y Licda. Leyla Salazar Guerrero387-400

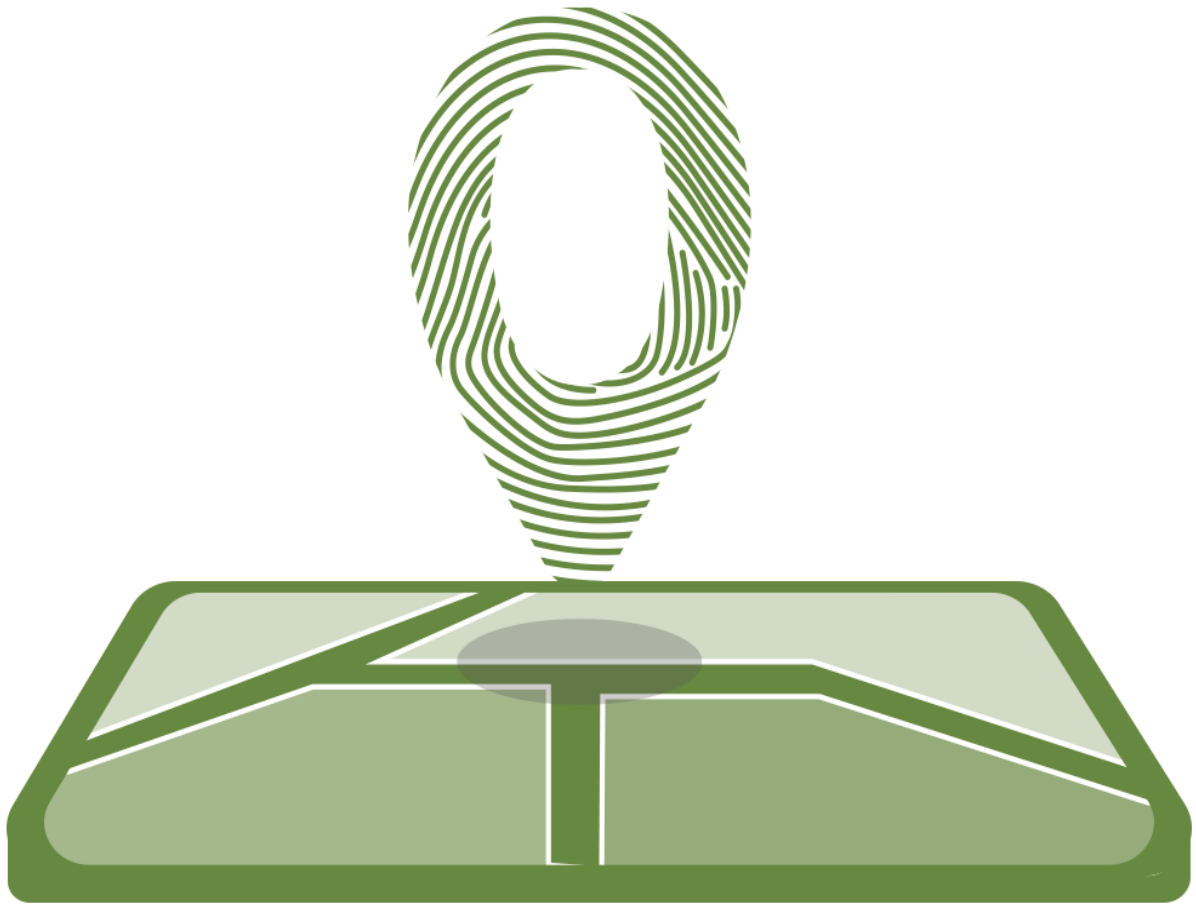
FOROS

1. ¿Cuáles son las razones que justifican la existencia de la Orientación y su finalidad en la sociedad costarricense actual?
Licda. Rita Arias Arias.....403-407
M.Sc. Ruth Villanueva Barbarán.....408-415
2. ¿Cómo se conceptúa y se caracteriza la persona a la que se dirige la Orientación en la actualidad?
M.Sc. Irma Arguedas Negrini.....417-419
Dra. Alejandra Gamboa Jiménez.....420-423
3. ¿Cómo conceptualizar en Costa Rica el objeto de estudio de la Orientación como disciplina?
Licda. Yolanda Badilla Artavia.....425-426
Dra. Mercedes Gómez Salgado.....427-429
4. ¿Cuál es la trascendencia de la identidad personal en el proceso de construcción de la identidad profesional y disciplinar?
M.Sc. Zoila Rosa Vargas Cordero431-440
M.Sc. Osvaldo Murillo Aguilar441-444
5. ¿Cuál es el aporte real que puede hacer la Orientación, desde lo individual, lo colectivo y lo personal-grupal para el desarrollo pleno de las personas, en los diferentes contextos?
M.Sc. Ileana Arce Valerio.....446-449
M.Sc. Juan Ortega Rojas.....450-452
6. ¿Cuál y cómo es la acción orientadora en la familia como sujeto de intervención?
M.Sc. Iris Arias Figueroa.....454-455
Licda. Ana Lucía Villalobos Cordero456-461
7. ¿Cuál debe ser el currículum básico para la formación inicial de profesionales en Orientación en Costa Rica?
Dra. Flor Jiménez Segura463-464
M.Ed. Ana Lidieth Montes Rodríguez465-467

TALLERES

1. Apoyándote en tu proyecto de vida.
Licda. Sonia Parrales Rodríguez y Licda. Viria Ureña Salazar.....469-478
 2. El rol del orientador(a) ante el consumo de drogas
M.Sc. Lizzy Alpizar Jiménez479-490
-

3. Optimizar el uso de las TIC en el quehacer profesional de la Orientación en Costa Rica <i>Lic. Pablo Sibaja Mojica y Licda. Cecilia Jiménez Rodríguez</i>	491-501
4. Orientación para la permanencia e inclusión de las personas jóvenes. Un enfoque de derechos humanos <i>Licda. Andrea Romero Brown</i>	502-510
5. Balancing Purpose and Practicality: Supporting Liberal Arts Student Success <i>M.S.Paul Timmins</i>	511-511
EXPOSITORES(AS).....	512-527
ORGANIZACIÓN.....	528-535



PRESENTACIÓN

El II Congreso Nacional de Orientación “Identidad disciplinar y contexto social en la práctica profesional de la Orientación” y la I Conferencia Latinoamericana de la Asociación Nacional para el Desarrollo de la Carrera (NCDA) se realizaron simultáneamente los días 21, 22 y 23 de marzo de 2018, en la ciudad de Heredia, Costa Rica en el Centro de Convenciones del Hotel Wyndham Herradura.

El congreso se organizó con una fase preparatoria durante el 2017, conformada por dos videoconferencias y el congreso presencial, este último contó con la participación de aproximadamente doscientas cincuenta personas entre investigadoras, profesionales, autoridades y estudiantes, todas relacionadas con la Orientación.

El Congreso nace como una iniciativa del Colegio de Profesionales en Orientación (CPO), el cual se propuso mediante un espacio académico y científico, cumplir con la responsabilidad de impulsar acciones tendientes a la actualización y mejoramiento profesional, el fortalecimiento de la identidad del grupo profesional, así como contribuir con el fortalecimiento de la Orientación en todos los sectores de la sociedad costarricense en los que se encuentra inmersa así como crear alianzas con entidades del extranjero para fortalecer la Orientación.

Para lograr estos propósitos, se establecieron relaciones para el trabajo conjunto y la cooperación, se integraron como organizadoras del congreso a la iniciativa del CPO, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional, quienes junto con la Asociación Nacional para el Desarrollo de la Carrera con Sede en Estados Unidos de América, asumieron la responsabilidad de organización. Hemos contado con el valioso apoyo de instituciones colaboradoras como el Ministerio de Educación Pública, el Ministerio de Justicia y Paz, la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).

El tema de este II Congreso Nacional responde a la necesidad como disciplina y profesión de la Orientación, de mirar nuestro ser, nuestra esencia, nuestra propia identidad como disciplina y profesión en relación con el contexto actual en que se desenvuelve; de ahí que el tema escogido se proponía como una oportunidad para analizar desde el por qué y para qué de la Orientación, los elementos constitutivos de la identidad, las relaciones entre identidad personal, profesional y disciplinar, la formación universitaria inicial y su importancia para la construcción de nuestra identidad profesional y valorar los retos y desafíos que enfrentamos en esa construcción.

El Congreso ha sido una oportunidad para rendir un reconocimiento y homenaje a la Licda. Jeannette Muñoz Bustos, por su vasta experiencia, por su amplia trayectoria y sus valiosos aportes al desarrollo de la Orientación en Costa Rica.

En el congreso se desarrollaron una variedad de actividades académicas. Los trabajos provienen de integrantes del Colegio de Profesionales en Orientación que se encuentran laborando en las universidades en servicios estudiantiles y en la academia, de profesionales que se desempeñan en el sistema educativo y otros sectores laborales, así como de integrantes de la Asociación Nacional de Desarrollo de la Carrera y de invitados especiales del medio costarricense y provenientes de México, Estados Unidos y Portugal.

Las actividades realizadas en el marco del congreso fueron conferencias impartidas por personas de reconocido prestigio. Se contó con tres mesas redondas que nos presentaron las temáticas de la identidad, la construcción de identidades y su relación con la identidad profesional y reflexiones acerca de los nuevos desafíos y propuestas de la identidad profesional en Orientación. Seis conferencias sobre temas de actualidad para el quehacer profesional. La realización de una jornada de foros de discusión sobre los ejes temáticos del Congreso y un espacio de conversatorios con los destacados visitantes extranjeros.

Las ponencias y los talleres se trabajaron en un ciclo y los carteles en otro.

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

Para concluir, debemos destacar que este Congreso es el resultado del trabajo responsable y comprometido de un amplio grupo de personas que participaron en su organización y coordinación, a ellas un reconocimiento y un profundo agradecimiento.

OBJETIVOS

1. Analizar la responsabilidad social de la Orientación como disciplina y profesión en el contexto social en que se desarrolla.
2. Discutir los elementos constitutivos de la Orientación que fundamentan la identidad disciplinar y profesional
3. Debatir en torno a las interrelaciones entre la identidad personal, la profesional y la disciplinar en Orientación

4. Conocer los aportes a la construcción de la identidad profesional y disciplinar que se realizan desde el quehacer de la persona orientadora con diferentes poblaciones.
5. Debatir acerca de la relación entre la formación universitaria y la construcción de la identidad personal, profesional y disciplinar de las personas orientadoras
6. Establecer acuerdos que favorezcan el desarrollo de la disciplina y profesión de Orientación en Costa Rica.

EJES TEMÁTICOS

1. La responsabilidad de la Orientación en el contexto social

Este eje temático incluye trabajos que se proponen reflexionar respecto al por qué y para qué y legitimidad de la Orientación como disciplina y profesión, en la sociedad actual. Interesa analizar la pertinencia de sus acciones, su contribución al bienestar de las personas y grupos, así como reflexionar sobre los desafíos, nuevos retos, cambios, demandas y necesidades que enfrenta la disciplina y la profesión, en el contexto en que se desenvuelve.

2. Elementos constitutivos de la identidad disciplinar y profesional de la Orientación

En este eje temático se podrán abordar temas relacionados con la Orientación como disciplina y profesión, que se refieran a elementos constitutivos como: al sujeto y objeto de estudio de la Orientación; a los fundamentos epistemológicos y teóricos; a la dimensión histórica de la Orientación; los métodos y prácticas de intervención; roles profesionales; límites, alcances, relación y diferenciación de la Orientación con otras disciplinas; ética profesional y controversias en torno a los elementos constitutivos de la disciplina y la profesión.

3. Caracterización e interrelación de la identidad personal, profesional y disciplinar en Orientación

En este eje se podrán abordar temáticas que refieran, analicen, describan o debatan sobre la identidad personal, profesional y disciplinar y sus relaciones recíprocas. La identidad personal se refiere a las características que de manera consciente definen a una persona y que a la vez la distingue frente a las demás, involucrando rasgos psicológicos y sociológicos. La identidad profesional puede ser definida como aquel ámbito de la identidad personal que se va construyendo e internalizando durante la formación universitaria y en el trabajo. Mientras que la identidad disciplinar es la

significación construida por la unión de tres dimensiones: el desarrollo histórico, el cuerpo de conocimientos y la ideología social (sistema de representaciones que incluye conceptos, mitos, imágenes e ideas diversas en una sociedad).

4. Quehacer profesional con diferentes poblaciones

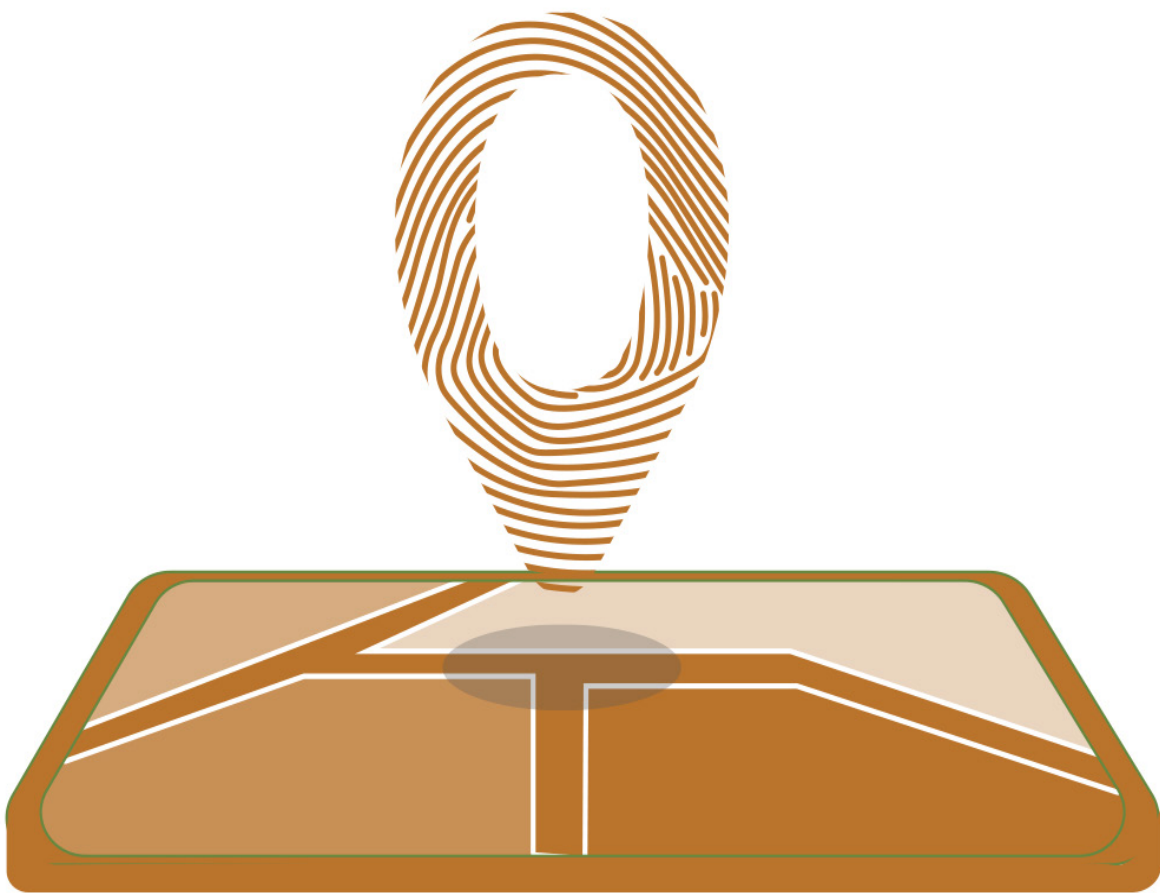
En este eje temático se podrán abordar temas relacionados con la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de Orientación, basados en los elementos constitutivos de la disciplina y la profesión y que por lo tanto pueden contribuir en la construcción de la identidad disciplinar y profesional. Los procesos pueden corresponder a diferentes áreas de la Orientación, ambientes laborales, grupos etarios y poblacionales, incluyendo grupos considerados de atención prioritaria o minorías tales como personas en condición de discapacidad, migrantes, personas en riesgo de exclusión social, entre otros).

5. Formación universitaria

En este eje temático se podrán abordar temas relacionados con el contexto en que se forman las personas en la disciplina de la Orientación, abarcando aspectos epistemológicos, axiológicos, metodológicos y pedagógicos que contribuyen con la construcción de la identidad personal y profesional. Incluye además temas relacionados con las características de los planes de estudio y mallas curriculares, su mejoramiento, actualización y alternativas de formación continua y su influencia en la construcción de la identidad personal, profesional y disciplinar. Este eje incluye además el análisis de la correspondencia de los planes de formación con el contexto en la que los profesionales de la Orientación se desempeñan.

6. Propuestas para el desarrollo de la disciplina y profesión de Orientación en Costa Rica.

Mesas Redondas



Mesa Redonda 1

Identidad, construcción de
identidades e identidad
profesional



Construcción narrativa de las identidades

Dr. Alexander Jiménez

Esta ponencia propone que no es posible construir identidades subjetivas y colectivas sin un componente narrativo. Es cierto que no todos los componentes de las identidades son narrativos y que, en ese sentido, la identidad no es puro relato. Pero solo hay construcción de identidad cuando los atributos de una subjetividad o de una colectividad aparecen articulados, configurados, por una trama narrativa. Lo anterior es posible gracias al poder que tienen los relatos de sintetizar elementos heterogéneos.

Que la construcción de identidades requiera de un componente narrativo implica que nunca la identidad, aunque designe una particularidad o particularidades, es el producto de individuos aislados. Las narraciones se elaboran siempre para alguien distinto de quien las elabora y buscan siempre producir un efecto en quien las sigue.

Por eso mismo, no hay identidad sin reconocimiento. Esto significa que el valor de las identidades está asociado a la posibilidad de que sean “reconocidas” por otros sujetos y grupos. En buena medida, la integración de una sociedad depende de esta capacidad de reconocimiento pues implica propiciar en los demás sentimientos de confianza, orgullo, respeto, solidaridad, y autoestima. La ausencia de reconocimiento es una forma de destruir subjetividades y colectividades pues suele venir acompañada de humillación, desprecio, vergüenza, odio, miedo y muerte.

Pensar la identidad hoy

M. Sc. Guillermo Acuña González

En el corto audiovisual “Pongámonos de pie”, producido a inicios de la década de los años 2.000 (G. García,) es posible observar una gama de colores, voces, caras y expresiones que dan vida y cuerpo a un país que no termina de asumirse en su diversidad y heterogeneidad. Expresa, ese corto, un conjunto de identidades recortadas por dimensiones complejas y dinámicas, todas en permanente construcción.

Resulta paradójico: en el año 2014 se impulsó un cambio en la constitución política de Costa Rica, declarando al país como una “República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural”, tal y como quedó expresada en el texto a partir del año 2015, pero ya poca gente recuerda los procesos de violencia física, simbólica y patrimonial a los que fueron sometidos las y los pobladores indígenas habitantes del territorio de Salitre, en el Pacífico sur del país, al ser expulsados con saña por parte de terratenientes blancos que demandaban la apropiación de sus tierras.

Uno de los episodios ocurrió la mañana del 26 de junio de 2014, mientras la mitad de un país celebraba un pasaje épico de su selección en el mundial de 2014, decenas de pobladores de salitre eran desplazados de sus casas por hordas de hombres blancos, borrachos y descontrolados. Algunos de ellos fueron marcados en sus cuerpos con fierros calientes y golpeados hasta el miedo. Expulsados de sus tierras. El conflicto persiste al día de hoy, lamentablemente.

Un país que se comporte así, tiene problemas de autoestima y de reconocimiento. No sabe quién es.

Pensar en la identidad, en las identidades, en una época como la actual, implica asumir planos concretos, históricos y determinados. La pregunta de fondo que subyace es: ¿qué somos? ¿qué nos identifica como comunidad?.

En una era de globalización económica, la búsqueda de pertenencias e identificaciones se vuelve un imperativo. Cada vez más, son menos los arraigos tradicionales, los clivajes vinculados a narrativas que definen un vínculo fuerte con una imagen, una estructura, un país. La volatilidad político-electoral de los últimos tiempos en Costa Rica, por ejemplo, nos define como una sociedad con nuevas marcas identitarias, con todo y los riesgos que eso signifique.

Definir la identidad, por lo tanto, implica aceptar que estamos ante procesos dinámicos y negociables. Aura Marina Arriola (Identidad y racismo en este fin de siglo. FLACSO Sede Académica Guatemala, 2001) plantea tres elementos constitutivos de las identidades individuales, que se convierten luego en procesos globales: mi sentido de pertenencia en contraste con otras pertenencias, el género y mi incorporación a relaciones sociales y económicas específicas de producción. También señala el rol de los componentes nacionales: “La identidad nacional es fuente de prejuicios, xenofobia, racismo, independientemente de los otros factores. Por la nación hay una exacerbación de la identidad vista como pura, no contaminada, esencia de la cultura de un pueblo” (Arriola, 2001, pp. 16).

Justamente cuando estas identidades entran en disputa, las minorías y los grupos no hegemónicos son vulnerados, por considerar que “ponen en peligro” los procesos de construcción de esas identidades puras y dominantes, tal y como las plantea Arriola.

En el año 2015, el fotógrafo argentino Lucas Iturriza plasmó en una muestra fotográfica, esos rasgos de heterogeneidad y diversidad de nuestras identidades, a veces tan negadas por los discursos y las prácticas oficiales. En la convocatoria a la muestra, se decía lo siguiente:

“Somos Todos Costa Rica” muestra esa diversidad cultural, en un llamado a la tolerancia y el respeto por los múltiples grupos humanos que conviven en esta pequeña porción del planeta. En un encuentro de miradas, el fotógrafo argentino Lucas Iturriza se dejó cautivar, para luego, en un instante, capturar el alma de sus personajes y mostrarlos como son, sin importar etnia, clase social, procedencia, creencias, discapacidades, preferencias sexuales o su aspecto”. (recuperado en http://www.museocostarica.go.cr/es_cr/exhibiciones-temporales/somos-todos-costarica.html?Itemid=83)

La muestra estaba diseñada de tal manera que al finalizar el recorrido, el visitante se encontrara con un espejo, que le reflejara justamente los rasgos faciales de esa diversidad que somos.

Otro de los procesos en los que se produce ese quiebre narrativo de las identidades nacionales, es el que ponen en juego las migraciones, los cruces de fronteras como expresión de esa inmutabilidad que vino con la formación de los Estados-nación.

Justamente con las Dinámicas de movilidad se ponen en cuestionamiento los contornos fronterizos, se cuestionan para siempre esos rasgos de identidad esencial. Observar el significado de las fronteras en el mundo actual implica preguntarse por el carácter dinámico y móvil de las identidades globales.

Pensarse desde la compleja identidad que somos es una desafío impostergable. Caminar hacia el dialogo con el otro, con otros, implica, necesariamente, aceptar esa complejidad y diversidad que somos.

Aceptar-nos. Ese es el reto.

Algunas reflexiones sobre la práctica de la Orientación

Dr. Carlos Sandoval García

Quisiera iniciar agradeciendo la invitación a participar en esta mesa redonda que forma parte del Segundo Congreso de Profesionales de Orientación en Costa Rica, la cual lleva por título: “Identidad disciplinaria y contexto social en la práctica profesional de la Orientación”. Aprecio mucho esta invitación del Colegio de Profesionales en Orientación y también de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica.

Quisiera introducir cuatro aspectos principales de mi presentación. En primer lugar, quisiera referirme a algunos rasgos de la sociedad costarricense; en segundo lugar quisiera mencionar algunas características de lo que a mi juicio pudieran ser características de la identidad profesional en Orientación. En tercer lugar, quisiera aportar para una propuesta sobre la identidad profesional, si se quiere más conceptual, basada en las contribuciones de Ignacio Martín-Baró, un psicólogo afincado en El Salvador y asesinado en ese mismo país en 1989. En cuarto lugar, quisiera finalizar mencionando algunas propuestas de trabajo si se quiere más concretas.

Neoliberalismo y neoconservadurismo: dos rasgos de la Costa Rica de hoy

Inicio pues refiriéndome a los rasgos del país. Quisiera decir que tal vez habría dos rasgos del país que inciden en la dinámica del desempeño profesional en Orientación. Un primer rasgo es el incremento de la inequidad. Costa Rica es uno de los países en América Latina en donde la desigualdad ha crecido, mientras que en general en la región la desigualdad disminuyó, tomado por referencia del índice de Gini, que calcula la desigualdad entre el 20% de la población con más ingresos del país con el 20% de la población con menos ingresos. Pese a que en los últimos años en Costa Rica ha disminuido ligeramente la desigualdad, la tendencia acumulada ha sido hacia el incremento.

En segundo lugar, como lo estamos viendo en esta coyuntura electoral, tenemos un enorme reto para asumir nuestras propias diversidades, es decir, se nos vuelve muy difícil reconocer que en muchos sentidos, sea términos de nacionalidad, de etnicidad o de sexualidad, somos un país diverso y frente a esa diversidad parece

haber una tensión entre tendencias más liberales, que reconocen esa diversidad o esas diversidades, y tendencias más conservadoras que procuran silenciarlas.

Si juntásemos los temas de inequidad con los temas de diversidad nos queda un panorama complejo. Podríamos decir que, por un lado, tenemos un giro neoliberal que ya tiene más de tres décadas. Por el otro lado, tenemos un giro neoconservador que se expresa electoralmente hoy en Costa Rica.

Esta combinación de neoliberalismo con neoconservadurismo constituye un escenario complejo. Una de las consecuencias principales en el terreno práctico de estas dos tendencias, tomando como ejemplo el espacio educativo, es que es más difícil para amplios sectores de personas jóvenes acceder, permanecer y egresarse de la educación formal. Simultáneamente, se nos dice que una mejor educación es la herramienta para disminuir la inequidad. Ahora bien, si amplios sectores sociales no pueden egresarse de la educación formal y esta es la clave para disminuir las inequidades, ¿Cómo vamos a ser una sociedad más justa? Ahí tenemos un enorme reto que no dudo que el trabajo de Orientación puede contribuir enormemente. Es más, yo diría que en este contexto el papel de la Orientación como disciplina es crucial e indispensable.

El reto de fortalecer las identidades profesionales en Orientación

Muy brevemente quisiera referirme a rasgos de las identidades profesionales de quienes desempeñan en la profesión de la Orientación. Quisiera decir que estos rasgos son, si se quiere, observaciones muy generales, pues yo no he investigado empíricamente estas identidades profesionales; entonces quisiera señalarlos de manera muy general. Quisiera empezar diciendo que la identidad respecto del quehacer profesional de la Orientación se ha caracterizado por algunas imágenes que la asocian con trabajo de ayuda, es decir, dicho de una manera ciertamente despectiva, se le asume con un trabajo asistencial, si se quiere secundario respecto de las tareas fundamentales en la educación. En segundo lugar, también se asume la Orientación como un servicio, es decir, como una tarea si se quiere mercantil en el sentido de que las personas usuarias se consideran a veces hasta clientes del servicio.

Una tercera aproximación diría que la Orientación consiste en un acompañamiento respetuoso y sistemático de personas y grupos que requieren definir horizontes de vida en medio, como decía antes, de un contexto ciertamente adverso que considera o que vuelve más difícil el cumplimiento de objetivos trazados, especialmente cuando las personas se desenvuelven en contextos socialmente adversos.

Si estos son o pudieran ser algunos rasgos de la percepción profesional de Orientación, ahora yo quisiera mencionar algunas características que me parecen atributos de la autoidentidad de quienes ejercen la profesión de Orientación. Diría que

una característica es que creo que se sabe poco de lo que se hace en Orientación. Da la sensación de que cuando ocurre un evento doloroso se mira a los profesionales en Trabajo Social, en Psicología, en Orientación para interrogarles sobre qué se hacen. Sin embargo, la profesión no ha logrado, diría yo, legitimar un perfil profesional frente a la sociedad y esa identidad un poco borrosa incide en la propia autoidentidad, en el sentido de que no se percibe que haya un reconocimiento de la sociedad respecto de las tareas de las personas que trabajan en Orientación.

Esta dinámica entre la imagen de los otros y la propia, refuerza una auto identidad borrosa, como ya dije, que puede tener como consecuencia, sin pretender generalizar ni mucho menos, una baja autoestima profesional. Es decir, la imagen de los otros incide en mi propia autoimagen. Al no reconocerse socialmente qué implica estudiar y desempeñarse profesionalmente en la Orientación ello permea mi propia autoimagen. Ello también tiene como consecuencia que las tareas profesionales en Orientación se traslapen con las que hacen profesionales en Educación, Psicología o Trabajo Social.

En resumen, de lo dicho hasta ahora tenemos dos retos. Por una parte, las inequidades y el reconocimiento de las diversidades son desafíos enormes en Costa Rica. Por la otra, tenemos una identidad profesional en Orientación que requiere consolidarse en buena parte también para responder a los retos del país.

Poder, identidad y actividad

En la tercera parte de mi presentación quisiera adicionar un insumo conceptual que podría contribuir a estas tareas de reconocimiento y autoreconocimiento profesional. Mi punto de referencia es el trabajo de Ignacio Martín-Baró, un psicólogo jesuita que hizo vida en El Salvador y que el próximo año se cumplirán 30 años de su asesinato en San Salvador junto con sus compañeros de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

En su análisis de la dinámica grupal, Ignacio Martín-Baró decía que hay dimensiones decisivas. Una de ellas es la identidad, la segunda es el poder y la tercera es la actividad. La identidad, como ya he mencionado, se refiere a la autopercepción, es decir, a cómo los miembros de un grupo se autoperciben y cómo otras personas los perciben a ellos y a ellas. El poder se refiere al modo de manejar las reglas y los recursos al interno de un grupo, el cual mantiene vínculos con un contexto mayor, pues todo grupo tiene coacciones así como potencialidades en su entorno.

La tercer dimensión que destaca Ignacio Martín-Baró en la dinámica grupal es la actividad, la cual refiere a las prácticas concretas que se desarrollan en los grupos. De nuevo tendríamos prácticas o actividades internas del grupo y también prácticas que inciden desde afuera en el grupo. De manera tal que si nosotros tomásemos al conjunto

de profesionales en Orientación como un ejemplo de dinámica grupal tendríamos el reto de pensar las relaciones entre identidad, poder y actividad. Asimismo, nos podríamos plantear estrategias para intervenir en cada una de estas dimensiones. Con este último punto quisiera finalizar mi intervención.

Algunas posibilidades prácticas

Quisiera mencionar algunos ejemplos de cómo trabajar estas tres dimensiones de la dinámica grupal en la práctica. En términos de la identidad algo que podría ser muy importante, y para eso herramientas como la web y las redes sociales ahora son muy útiles, sería visibilizar el trabajo que hacen los profesionales en Orientación. Pienso que podríamos tener formatos muy interesantes como son los blogs o las pequeñas grabaciones de video, en donde personas que se desempeñan en Orientación puedan contar parte de su trabajo cotidiano, sus experiencias exitosas, sus procesos de intervención. En términos de identidad tendríamos pues el enorme reto de cómo visibilizar el trabajo, cómo recuperar experiencias aprendidas. Un autor que el próximo mes de abril 2018 estará en la Universidad de Costa Rica que se llama Boaventura de Sousa Santos, dice que una de las características de los grupos es que hay muchas experiencias desperdiciadas, es decir que hay enormes aprendizajes surgidos del trabajo cotidiano que no se sistematizan y no se atesoran. Creo que en este trabajo de visibilización podríamos aportar mucho a la conclusión identitaria.

Quisiera también agregar una segunda posibilidad que se refiere más bien ahora sobre todo al poder, pero también próximo a la identidad. Me refiero a cómo posicionar la investigación en Orientación en el mundo académico. Diría que hay muchas experiencias que están a la espera de ser escritas. Uno a menudo conoce de, por ejemplo, acompañamientos que se dan a adolescentes que en riesgo o que experimentan con sustancias ilícitas. Sin embargo, conocemos poco de cómo llevar a cabo estos procesos. No quisiera dejar de mencionar los temas de afectividad y sexualidad, que han estado en el debate público acá en Costa Rica en el contexto de la campaña electoral. Nos hacen falta más análisis de cómo las orientadoras y los orientadores participan en estos procesos de formación en afectividad y sexualidad, tan importantes en la vida de las personas jóvenes.

Para terminar, quisiera señalar que en cuanto a la actividad, algo que sería muy importante en el quehacer profesional, en la construcción de las dinámicas grupales y de las identidades profesionales, es el trabajo que puede también hacerse desde el Colegio de Profesionales en Orientación, no se diga desde las escuelas universitarias en la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional en términos de trabajar más la prospectiva del curso de vida de las personas con las cuales trabaja. El Colegio

podría liderar debates y acciones concretas en torno a cómo anticiparnos a eventos dolorosos, cómo construir agendas propositivas y prospectivas.

En resumen y para recapitular, requerimos visibilizar más el trabajo que se hace, y para eso las herramientas digitales son muy importantes. Se puede tener también más presencia en el trabajo académico y reflexivo, creo que hay una enorme experiencia profesional que se requiere sistematizar, atesorar y comunicar; y en tercer lugar creo que requerimos como sociedad más pensamiento prospectivo y propositivo en torno a los enormes retos que tenemos que articular en temas de política pública y para eso las contribuciones de los profesionales y las profesionales de Orientación serán muy importantes.

Les reintegro mi agradecimiento y espero que estas reflexiones sean de alguna utilidad. Buenos días y muchas gracias.

Mesa Redonda 2

Tendencias en
la formación de
profesionales en
Orientación en Costa Rica



Profesional de Calidad: formación inicial y formación continua

M. Ed. Silvia Camacho Calvo

Resulta importante aclarar qué entendemos como formación inicial, la que se refiere a la formación recibida en las instituciones de educación superior y que es certificada por un título que hace saber a la sociedad que estamos preparados para ejercer X profesión.

En relación a la formación continua nos referimos a la capacitación y actualización permanente que requieren los profesionales para poder responder a las demandas de un entorno cambiante y enfrentar prospectivamente los retos que se les presenten.

Respecto a la noción de calidad se abordará desde la ejecución de acciones con una finalidad específica de mejorar de la mejor forma posible los procesos educativos conducentes al mejoramiento continuo.

En relación a la calidad en la formación inicial, parte de la planificación y la ejecución de un plan de estudios pertinente y coherente con el desarrollo de las disciplinas, requiere de un cuerpo docente calificado que integre tanto las teorías como las experiencias desde el área profesional y de un contexto que permita a las personas en formación desarrollar las competencias que el perfil de la carrera declara.

Para que se brinde una formación inicial de calidad se requiere un trabajo participativo que integra a todos los involucrados (personal académico, personal administrativo, estudiantes y graduados) en la gestión de la carrera, de tal forma que se pueda atender integralmente desde las diferentes perspectivas.

Requiere la gestión de prácticas de mejora continua en todo lo que implica esta formación, vinculación con la realidad, desarrollo de capacidades y habilidades necesarias para ejercer un rol activo y participativo en la construcción social.

En cuanto a la formación continua es responsabilidad directa de los graduados estar constantemente actualizándose y buscando ampliar sus referentes, desde el conocimiento de sus propias necesidades de formación y actualización.

Así mismo, es necesario recalcar que una carrera que ofrece calidad en la formación inicial requiere hacer de sus prácticas permanentes posibilidades de formación continua a sus graduados. Resulta importante para la carrera establecer relaciones dialécticas donde se nutra de las experiencias de los graduados en el campo profesional para determinar temáticas de capacitación y para los graduados apropiarse de nuevas tendencias de la disciplina que académicos de la carrera pueden compartirle en los procesos de mejoramiento continuo.

Las acciones de formación continua que se desarrollen desde las carreras, deben ser apropiadas no solo en contenidos y metodologías, sino en los espacios en que se brindan, de tal forma que sea la mayoría de personas implicadas las que puedan participar.

Por tanto, desde nuestra perspectiva un profesional de calidad es aquel que desde su propia mirada crítica del entorno y contexto en que se desarrolla, logra integrar sus capacidades y habilidades para reconocer sus necesidades de formación y actualización, desde donde se genera esta relación dialéctica con su disciplina (carrera), la cual a su vez está al tanto del desarrollo de las tendencias en el campo, así como las transformaciones del mercado y que juntos transforman el currículo, del cual se desprenden de la misma forma, las prácticas de educación continua y mejoramiento continuo a lo interno de la carrera.

Formación profesional: La formación de formadores: La formación como acción vital

Dra. Susan Francis Salazar

Cuando nos referimos a la construcción o a las implicaciones de la formación es muy probable que el imaginario lo vincule a la acción docente, esto porque cuando se analiza la palabra *formación*, en un contexto humano, este se relaciona con procesos en los cuales las personas logran objetivos de crecimiento actitudinal, o bien, de construcción de conocimiento y pensamiento.

En efecto, la formación y su correlato la educación, se sitúan dentro del ámbito de la cultura como procesos en los que uno de sus sujetos epistémicos corresponde con el profesorado, o bien, el personal docente. De hecho, la docencia es antropológicamente una de las acciones que mejor denota la acción humana, la especie humana como tal no hubiese podido subsistir sin tener la posibilidad de crear procesos en los cuales se realizara la transferencia del conocimiento de una generación a otra. Este proceso de socialización del conocimiento compilado por las generaciones es utilizado por los seres humanos para poder sistemáticamente resolver los problemas de manera más consolidada y eficiente.

Durante la historia de la humanidad, este proceso de comunicación y socialización del conocimiento, vio como emergieron personas que tenían mejores capacidades que otros para formar y es así que aparece la noción de docencia. De hecho en la Edad Media la noción de licencia docenti era la que se otorgaba a aquellas personas que tenían capacidad de lograr aprendizajes en otros. En la actualidad persiste la idea de que la docencia es un acto humano con el cual, en el escenario específico de la formación de profesionales que se dedicaran a la acción en ámbitos educativos, podemos junto con otros profesionales del área establecer rutas profesionalmente pensadas para lograr los aprendizajes el conocimiento y la formación en otros.

Como proceso de formación supone por lo tanto considerar que en la naturaleza humana existe una diversidad fundamentalmente natural que hace que este proceso sea complejo, no complicado, sino que en él intervienen un conjunto de factores distintos diversos y emergentes que hacen que esta función docente y acción formadora tenga los más distintos matices según los contextos en los que se ve y según las personas que con las que se interactúa. Asimismo en la acción formadora existe una intención de que Otros sean capaces de lograr metas de construcción de capacidades y disposiciones humanas.

No obstante lo anterior generalmente cuando se habla de formación, esta no se precisa conceptualmente hablando y se aborda indistintamente. La formación se puede ver desde distintos enfoques, al menos se identifican dos tendencias para definirla: el primero de ellos es *Paideia*, cuya noción de formación está planteada desde la idea de moldear y modelar algo conforme a una idea específica que existe. Es en este enfoque la persona Formadora de formadores quién posee las verdades y por lo tanto, indica la ruta porque conoce la meta y sabe cómo llegar a ella, y sólo esta ruta es la que se dispone, se considere como única e irrepetible. Mientras que la segunda tendencia, tiene un carácter filosófico más desde la dialéctica humanista y se denomina *Bildung*, su abordaje deja de lado la idea de que existe sólo una ruta y de que existe una verdad única para formar. El *Bildung* implica construcción, la posibilidad de configurarse y trascender para la persona que se forma, en este sentido, supone que la persona participa de un proceso o de un contexto donde existen oportunidades de apropiación de la cultura y en esta apropiación, se crea, se recrea y se renueva la cultura. Esta apropiación cultural se da por medio de dos al menos dos escenarios: la objetivación en la cual existe una apropiación de los elementos que están dentro de la comunidad o dentro del espacio de interacciones con otras personas, se actúa de manera creativa al recuperar lo experiencial y por lo tanto, la objetivación permite transformar las nociones, que se tienen a nivel subjetivo, de aquellos elementos que están dentro de la cultura; luego se pasa a la intersubjetivación en la cual fundamentalmente, lo que ocurre es que se aborda y se apropia y se integra a la subjetividad justamente aquello que se está considerando como valioso, en un marco donde existen diversas verdades, no solo de la persona formadora de formadores, sino que las verdades se construyen de manera relativa cuando se está dentro de una comunidad. Por eso en el *Bildung* la persona formadora de formadores acompaña al estudiantado en un esfuerzo por criticar, asombrarse, emocionarse, dudar, preguntarse, debatir, entre otros, en un marco que favorece la praxis, la interacción con otros y otras y la recuperación de la experiencia.

Las tendencias actuales de la formación de formadores están fundamentadas más en el *Bildung*, por ello, desde este planteamiento se requiere una ruptura de nociones, o sea en principio ser una persona formadora de formadores no implica conocer y aplicar un conjunto de técnicas didácticas con las cuales se desarrollan diversas unidades de aprendizaje, llámense cursos, módulos, seminarios talleres u otros. Tampoco hablamos que esta persona conozca todo de todos los temas, y que sepa dónde está lo escrito acerca de ese tema; formación no es transmisión de conocimientos y básicamente tampoco es informar

Según la tendencia del *Bildung* el papel de la persona formadora va más allá y se convierte en un modelo de referencia para el análisis crítico de la acción profesional. O sea la persona formador de formadores es justamente aquella persona que logra plantear oportunidades de aprendizaje donde se replantean y se recrean los

modelos profesionales. Por ello es que se distinguen al menos tres dimensiones que son consustanciales entre sí, o sea no se pueden ver por separado, sino que cada una tiene relación entre sí. Existe una dimensión personal que es la que permite al formador de formadores interactuar con el estudiantado mediante puentes de relación y así poder comunicarse. La dimensión personal va a caracterizarse por la disposición de la persona formadora para lograr cuestionar, analizar, recrear las experiencias y los objetos que son de carácter profesional, en ella, se identifican los valores que le permiten relacionarse con el estudiantado. Por lo anterior, esta dimensión es la que fortalece las interacciones y los procesos comunicativos. Asimismo en la dimensión personal se ve expresado también la promoción de logro en los estudiantes.

La siguiente dimensión es la disciplinar en la que se da un conocimiento profundo de la disciplina o de la profesión desde aquellas nociones que le dan validez a la acción profesional. Además este conocimiento profundo permite identificar los obstáculos epistemológicos que se pueden presentar en las diversas oportunidades de aprendizaje que se plantean en las rutas formativas. Finalmente también la dimensión disciplinar es la que permite tener una aproximación crítica para saber desde dónde y desde qué enfoques, en este caso, la Orientación se convierte en una práctica profesional.

Esta comprensión disciplinar está íntimamente ligada con la dimensión pedagógica la cual establece cómo dosificar los procesos de formación para establecer aquellas experiencias y oportunidades de aprendizaje. Por eso se dice que toda persona formadora de formadores tiene un enfoque pedagógico desde el que reconoce el papel que tiene en dicho proceso, además de los que construye para el estudiantado, y para otros recursos y estrategias formativas. De esta manera puede concretar los abordajes didácticos.

La consustancialidad con las otras dimensiones se reconoce cuando se generan procesos y oportunidades de aprendizaje de formación basadas en la capacidad personal para desarrollar interactuar con los estudiantes a partir del conocimiento profundo de la disciplina. Por eso la actuación de la persona formadora de formadores se plantea como modelo de referencia porque fomenta el acto comunicativo, la interacción subjetiva y permite construir desde el valor del aprendizaje individual aquello que tiene valor para la comunidad profesional. Desde este marco se busca que las personas en formación lleguen a saber actuar, de manera pertinente, al reconocer los distintos contextos en los que tienen se proyecta profesionalmente y para cada uno de ellos, elegir y movilizar diferentes recursos, desde los personales, los contextuales y los de redes con otras personas. De esta manera se proyecta además la ética con la cual se van a desempeñar pues interesa que analicen que como profesionales serán responsables de sus decisiones y de las consecuencias que emergen de dicha decisión.

Este proceso de interacción también supone establecer que existe una comunidad viva profesionalmente con la que se requiere mantener las interacciones e interrelaciones. De ahí la importancia de continuar la formación continua como proceso de actualización y desarrollo profesional. Es el marco de esta comunidad donde se intercambian aquellos nuevos hallazgos de la profesión y de la disciplina, nuevas formas de trabajar y nuevas formas de desarrollarnos de manera pertinente, no es sólo conceptual, teórico y metodológico, sino que más allá de eso exige como comunidad profesional establecer las tendencias sintácticas, aquellos valores que son fundamentales para dar validez a toda la producción de conocimiento que se desarrolla en la disciplina y aquellas nuevas preguntas que están enfrentándose.

Además la formación continua es ponerse en contacto con nuevas intenciones práctico-social con las nuevas prácticas y nuevas formas de actuar, identificar nuevas preguntas y procesos, posiblemente no conocidos todavía, que nos permitan nuevos abordajes de las complejidades educativas y humanas. Esto es, es encontrar los espacios dónde surgen las principales preguntas, las que en ocasiones no están en la certidumbre sino que están en la incertidumbre, diría Bauman, que en esta modernidad líquida el desafío es establecer y reconocer prácticas que no son estáticas sino que justamente son completamente de carácter inesperado y por ello, así como el agua corre, lo que vemos hoy no necesariamente lo podemos entender completamente con los mecanismos que aprendimos ayer.

Tendencias en la formación de profesionales en Orientación en Costa Rica

M.Ed. Luis Emilio Paniagua Calvo
Con revisión, aportes y visto bueno de la Junta Directiva y Fiscalía

Vivimos tiempos complejos, inevitablemente cambiantes, con claras desigualdades y una necesidad constante de responder a la justicia social como alternativa para el mejoramiento social, colectivo e individual.

Cada disciplina, desde su centro, aporta al gran objetivo del desarrollo humano, en todas sus potencialidades y particularidades. Nuestro primer y gran reto, es potenciar las posibilidades de desarrollo en las personas, desde su dimensión emocional, educativa, vocacional, personal y social, que permita nutrirse del otro como un ser necesario para el avance colectivo. Nuestra disciplina debe estar atenta a una lectura objetiva, crítica y visionaria de lo que se requiere de sus profesionales, tan flexible para adaptarse al cambio y tan sólida para estar clara de sus bases y fundamentos; desde la raíz, deconstruir lo tradicional para enfrentar lo nuevo, de lo disciplinar a lo profesional, proceso que se construye día a día desde las casas formadoras.

Requerimos un análisis permanente en prospectiva, no desde las necesidades del mercado laboral, sino desde toda forma de vinculación con una formación humanista en pro del mejoramiento de vida de las personas con quienes trabajamos. Una persona profesional con sólidos fundamentos académicos, profesionales, éticos, que aprende a conocer, hacer, vivir con los demás y ser persona integral, un mediador en la formación de seres humanos críticos, cooperativos, constructores y transformadores de la realidad, capaces de dar respuesta a las demandas y necesidades actuales, siempre conscientes de sus fundamentos epistemológicos.

Además, es importante entender que no debemos trabajar de manera aislada sino inter, multi y trans disciplinaria. Como personas observadoras de la realidad concreta que vivimos en los diferentes escenarios laborales, compartiendo información y experiencia, gestoras de la realidad nacional, investigadoras de los retos por afrontar y del camino a seguir con un criterio profesional.

La persona profesional en Orientación debe ser un líder que no teme al cambio, entendiendo que el futuro es y será siempre incierto, claro que enfrentaremos riesgos pero debemos fortalecer las herramientas que nos permitan atender la principal

característica de nuestra época como lo es el cambio acelerado y la incertidumbre. Ante esto, además del conocimiento que ya se genera en la formación, el asidero epistemológico de la Orientación debe ser base y guía, la construcción del conocimiento en una realidad diversa, con una amplia perspectiva.

La calidad es y debe ser un compromiso constante en la formación, pero entendida como un espacio abierto donde se respeta el derecho a la educación de todas las personas y profundamente sensible ante la necesidad colectiva por encima de cualquier otra cosa. La ética ha de alumbrar el sentido, la tolerancia, la crítica, el rol que se cumple, la relación con las nuevas tecnologías, la relación entre personas y las prácticas científicas que se llevan a cabo.

Desde la formación de profesionales en Orientación, es necesario además, promover una serie de actitudes y prácticas específicas:

- Mantener un profundo compromiso con la disciplina
- Más práctica profesional que les permita identificar con mayor sentido de realidad, las necesidades en los diferentes escenarios
- Fortalecer y apropiarse de la Orientación Vocacional como área que contribuye a delimitar la identidad profesional
- Empoderar en una sana autoafirmación profesional
- Formar para nuevos escenarios de intervención en Orientación
- Mantener un estrecho vínculo con su Colegio Profesional.
- Ampliar la oferta de posgrados que se ofrecen en las casas formadoras
- Retomar el estudio de la pedagogía y el papel de la Orientación en ella
- Promover el emprendedurismo
- Incentivar la sistematización de experiencias
- Permitir la movilidad estudiantil y la interculturalización

Finalmente, nos une la responsabilidad de formar hacia la inclusión social, hacia la justicia basada en el respeto y cumplimiento de los derechos humanos desde el ejercicio ético de personas profesionales formadas integralmente en la disciplina de Orientación.

Mesa Redonda 3

Reflexiones sobre la
identidad profesional en
Orientación:
nuevos desafíos...
diversas propuestas



Desafíos, nuevos retos, cambios, demandas y necesidades que enfrenta la disciplina y la profesión, en el contexto en el que se desenvuelve

M.Sc. Idaly Cascante Herrera

Presentación

Dada la naturaleza del panel como espacio para la puesta en común de las reflexiones en torno al tema que se me ha pedido compartir, me permito exponer algunas consideraciones generales que serán desarrolladas con mayor extensión en el Congreso. Siendo que la técnica del panel permite la interacción entre los miembros de la mesa. Esta es precisamente una de sus ventajas, pues ofrece la oportunidad de aportar, discernir o validar lo que los demás participantes ponen sobre la mesa.

El tema que nos convoca es sin duda muy complejo y extenso, durante estos días hemos tenido la oportunidad de reflexionar sobre cada uno de sus elementos: los desafíos, los retos, cambios y demandas de la disciplina, del profesional en orientación, de los contextos emergentes y aquellos a los que podríamos llamar convencionales y que ya no lo son. En fin, desde mi perspectiva, este panel podría decirse que necesariamente debe considerar el aporte de quienes han compartido sus reflexiones y conocimientos.

Por esta razón, pretendo dar respuesta a las preguntas que se me han planteado desde una óptica más personal, es mi propósito aprovechar el uso del micrófono para hablar sobre un tema que ha venido dando vueltas en mi cabeza desde hace algún tiempo: la gente feliz funciona mejor.

Con esta afirmación en mente, veamos cómo se podrían responder a las preguntas que se me han planteado:

1. ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta la Orientación en su contexto actual?

¿Qué se entiende por contexto actual? El contexto actual como un espacio en el que vivo y convivo con los otros: conocerme y conocer a los otros, conocer mi realidad y la de los otros. La complejidad de esa realidad, de esas realidades. La importancia del conocimiento de la realidad personal, social, local, regional y mundial El contexto actual

es mi propio contexto. Los espacios laborales han cambiado, ¿cómo hemos cambiado nosotros? ¿Quiénes somos frente a esos contextos, qué estamos llamados a hacer?

2. ¿Cuáles han sido las propuestas para responder ante esos nuevos desafíos?

¿De dónde vienen las propuestas, quiénes identifican esos desafíos? ¿Quién propone y desde dónde se propone las respuestas a esos desafíos?

3. ¿Qué implica orientar en contextos cada vez más diversos?

La diversidad concebida desde mi propia realidad. ¿Quién es diverso? ¿Cuál es mi posición, mi sentir frente a esa diversidad? Reflexiones en torno a la identidad profesional (durante el congreso este tema ha sido abordado desde muy diferentes ángulos). ¿Cómo se vive la profesión? ¿Qué significa ser persona orientadora en contextos diversos?

Después de haber planteado estas ideas generales deseo volver al postulado inicial: la gente feliz funcionan mejor, qué significa esto o qué relación tiene con un problema tan complejo como el que nos ocupa? Desde mi forma de ver el mundo, está íntimamente relacionado, expongo por qué?

Si yo les pregunto cuál es la razón de ser de la orientación como disciplina, posiblemente sus respuestas serán muy variadas, sin embargo coincidirán conmigo en que la orientación busca favorecer procesos de crecimiento personal y social que contribuyan a tener una sociedad más justa, más equitativa, solidaria, en fin más feliz, o como mayor bienestar. Parecería lógico entonces, pensar que la persona profesional en orientación deberá, como lo ha planteado desde los inicios de la disciplina Carl Rogers, ser una persona congruente, auténtica y genuina. Estas características, se traducen en ser una persona emocionalmente estable, desde las ciencias de la felicidad: una persona feliz.

Las personas felices tienen salud mental, se relacionan consigo mismas y con el medio de manera adecuada, empática, balanceada. Son solidarias y comprometidas con su propio proyecto de vida y con el de los demás.

Las personas felices, aceptan el cambio, creen que la vida es dinámica, que las oportunidades nacen también de las adversidades.

Las personas felices comprenden que la felicidad no es un estado, sino el resultado de un conjunto de condiciones que le permiten crecer, disfrutar de los pequeños detalles, es vivir su espiritualidad, el amor, la gratitud, la esperanza. Las personas felices comparten sus conocimientos, sus ideales y sus actitudes ante la vida.

Ser una persona profesional en orientación feliz, es el primer gran desafío que identifiqué en el contexto actual. El desafío es no dejar que la desesperanza, la rutina diaria, la impotencia, nos gobierne. Es no permitir que la complejidad de las situaciones que debemos enfrentar cada día nos convierta en hacedores de cosas sin sentido, en personas que cumplen muy bien con su trabajo pero que no logran calar en la vida de los otros.

El reto no es entonces identificar los problemas y estar preparados académicamente para resolverlos, el desafío es ser capaces de resolver nuestros propios problemas y a partir de ahí, impactar en los otros.

Si este para mí es el principal desafío, ¿cuál o cuáles pueden ser las propuestas para enfrentarlo? Mi experiencia de más de 20 años en la formación de orientadores, me ha enseñado que los orientadores que más destacan en sus instituciones, en sus trabajos, no son precisamente los que obtuvieron mejores calificaciones siendo mis estudiantes, sino aquellos que pasaron por un proceso de crecimiento personal primero y profesional después. Con esto lo que quiero decir es que la formación universitaria, debe permitir y propiciar espacios para ser felices. Entendida esta felicidad como lo he descrito. Una formación universitaria que fortalezca los valores que fundamentan el ejercicio profesional, necesariamente tendrá como resultado orientadores felices.

Las estrategias de formación continua de los profesionales en orientación, deben estar acompañadas de un reconocimiento genuino de la persona, de sus necesidades, intereses y potencialidades. Combatiendo el desencanto, la desesperanza y la rutina. Reconocer la diversidad del medio en el que trabajan, o en otras palabras, el medio en el que viven y conviven.

Es necesario fortalecer la capacidad de los profesionales en orientación para adaptarse a los nuevos contextos, esta es una condición para tener salud mental. Adaptarse a las circunstancias, permite desarrollar nuevas habilidades, tolerar el cambio, implementar acciones de mejora. La capacidad de adaptación previene a las personas de sucumbir ante la negatividad.

En conclusión, se trata de volver a la persona como centro del proceso de orientación, empezando por el mismo profesional de la disciplina.

Reflexiones sobre la identidad profesional en Orientación, nuevos desafíos, diversas propuestas

Lic. Thelma Baldares Carazo

Introducción

En este espacio que me fue concedido por las personas que organizan este evento tan valioso organizado por el Colegio de Profesionales en Orientación, voy a proponer a la consideración de ustedes la reflexión sobre la respuesta a las dos preguntas asignadas:

- ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta la Orientación en el contexto actual?
- ¿Qué implica orientar en contextos cada vez más diversos?

Estas preguntas hacen referencia a la función social de la Orientación como profesión y como disciplina aplicada de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación. Desde esta perspectiva mi reflexión va en el sentido de compartir con ustedes una apretada síntesis que espero les ayude a fortalecer su identidad y autoestima profesional.

Desafíos que enfrenta la orientación en el contexto actual

Si concebimos la Orientación como una disciplina cuya razón de ser en la sociedad costarricense es contribuir junto con otras disciplinas a un mejor desarrollo integral del ser humano, tanto en la actualidad como en el pasado, el principal desafío ha sido y sigue siendo: profundizar en sus raíces con el apoyo de los conocimientos que van alumbrando la realidad de ese ser humano que se nos muestra cada vez más sorprendente en su diversidad, en su grandeza, en sus potencialidades, pero que también nos impacta con los rostros angustiados del dolor, el hambre, la violencia, la discriminación, la impotencia y la desesperación de millones de personas en este planeta.

Si tomamos en cuenta la función social de la Orientación es indispensable señalar como complemento de este gran desafío, el deber de profundizar en el conocimiento que nos ofrecen la ciencias sociales sobre los diversos contextos socio culturales. En esta era digital caracterizada por un cambio acelerado que Alvin Toffler anunció como “olas de cambio que chocan entre sí”, se están percibiendo conflictos y tensiones ante los cambios sociales, políticos, religiosos, económicos que estamos viviendo y que

obligan a los profesionales de la Orientación a conocer y analizar el contexto en el que está ejerciendo su profesión con la responsabilidad que le corresponde de orientar para hacerle frente al desconcierto y a la angustia que puedan vivir las personas ante las decisiones que deben tomar en su proceso de desarrollo humano.

Otro desafío derivado de esta realidad es fortalecer la identidad, la competencia y el empoderamiento de los profesionales de la Orientación mediante una formación más exigente en conocimientos básicos de las profesiones que nos dan sustentos teóricos relacionados con el ser y el quehacer de nuestra profesión: filosofía, psicología, sociología, antropología, pedagogía, economía, historia, política, biología, ecología y otros necesarios para interactuar con otros profesionales en el nivel de prevención primaria fundamentalmente, pero también en las intervenciones como profesionales de ayuda y como facilitadores de procesos de desarrollo de que personal y social en diferentes contextos.

Otro desafío al que considero un deber referirme en el contexto de este II Congreso Nacional, es el de la exigencia ética de la actualización permanente de las y los profesionales de Orientación, para ejercer con excelencia su trabajo en cualquiera que sea su contexto laboral. Esta actualización no la considero como misión exclusiva del Ministerio de Educación Pública que es la principal fuente de empleo, ni del Colegio de Profesionales en Orientación, que con gran satisfacción reconozco que está haciendo una gran labor desde su fundación en la que tuve el honor de participar en la redacción del proyecto de ley de su creación. Debe ser una autoexigencia de cada una de las personas que escogieron esta profesión para ejercerla con dignidad, responsabilidad y orgullo.

Un ejemplo que me parece importante señalar a la luz de los últimos acontecimientos políticos, es la necesidad de profundizar los conocimientos y de hacer una autoevaluación sobre nuestras actitudes en relación con los Derechos Humanos, la educación sexual integral, la diversidad de la orientación sexual, que ha puesto en evidencia la ignorancia, los prejuicios y los tabúes existentes en nuestra sociedad.

Al esbozar estos desafíos, me permito señalar algunas implicaciones que tiene el ejercicio profesional en contextos cada vez más diversos.

Implicaciones

- Revisar y actualizar periódicamente los planes de estudio de las Carreras de Orientación
- Establecer coordinaciones intersectoriales e interinstitucionales que faciliten el ejercicio

- profesional en diferentes contextos (educación formal e informal, educación pre escolar, comunidad, ministerios de trabajo, salud, INAMU, INA, Patronato Nacional de la Infancia)
- Establecer convenios de cooperación con instituciones que puedan ofrecer asesoría en temas de interés para fortalecer la formación integral de los profesionales en Orientación.

(Universidades, Programa Estado de la Nación, Defensoría de los Habitantes).

Conclusión

Los desafíos para el óptimo desarrollo de la ORIENTACIÓN COMO DISCIPLINA, PROFESIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL implican un serio compromiso de superación y apertura al conocimiento que han venido construyendo otras disciplinas y que han venido aplicando en diferentes contextos para contribuir con la Humanidad en su proceso de evolución integral.

Implican también un salto para hacer realidad una profesión que fundamente su acción en la investigación y en el trabajo interdisciplinario que la sociedad necesita para poder atender las necesidades de atención integral de toda su población.

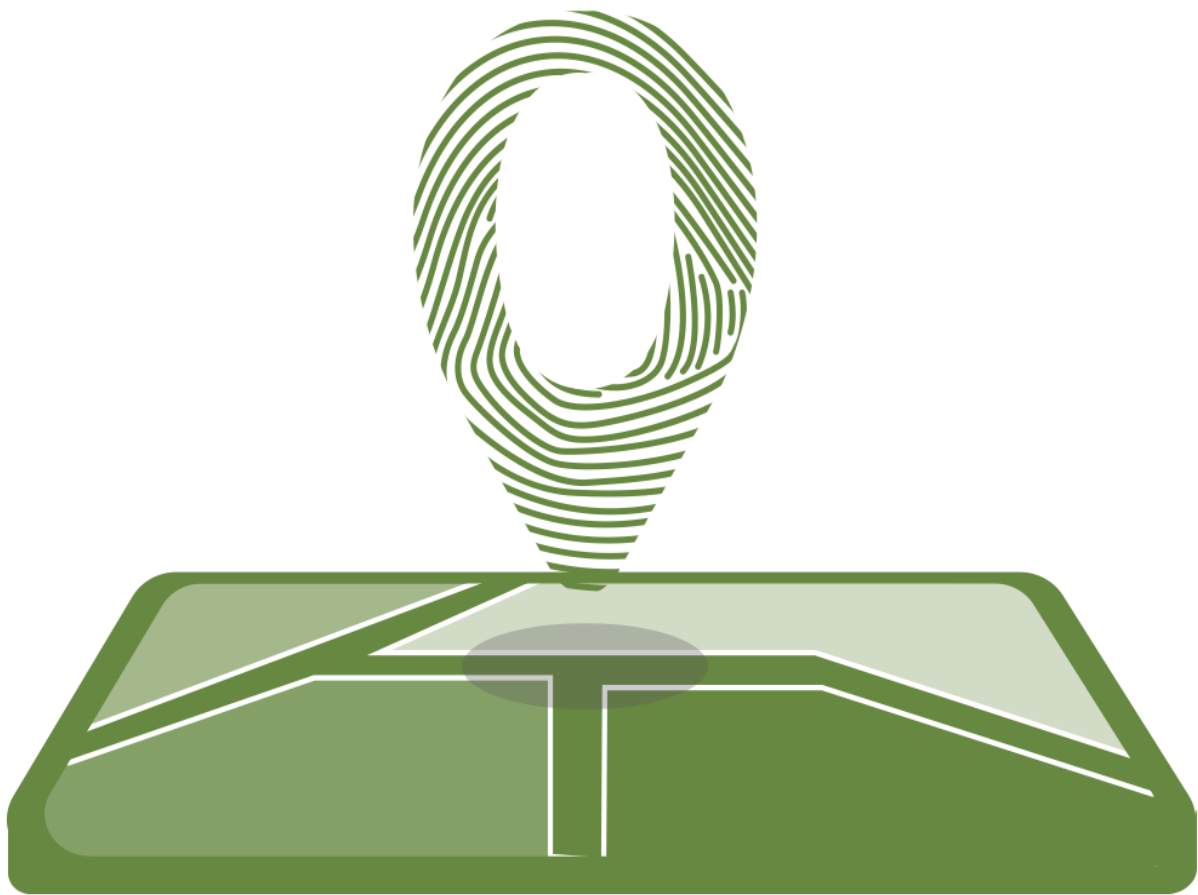
Bibliografía

Programa Estado de la Nación. Informe 3 Estado de la Educación, Costa Rica.

Mata S. Alejandrina. Editora. El desarrollo teórico de la Orientación. Un aporte de la Universidad de Costa Rica, 2015.

Toffler Alvin. La tercera ola. P&J. España, 1993.

Conferências



Reflexiones críticas en torno a la Orientación y la justicia social

Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll

Presentación

Esta ponencia conjunta apuntes reflexivos acerca del objeto, las funciones sociales y la situación que tiene la práctica de la orientación educativa en el mundo globalizado de la educación. Les denomino apuntes, porque tienen un sello, una mirada personal de comprender, interpretar y reflexionar sobre un hecho social, sin mayor pretensión que la de compartir, convocar nuevos interlocutores al debate, espacio deliberativo en donde se fraguan las ideas y éstas propician nuevas rutas de conocimiento de la orientación educativa.

Con mucho gusto e interés vengo a charlar con las y los colegas de Costa Rica, para poner a su consideración lo que conozco y comprendido de este complejo campo con su plástica práctica.

Estos apuntes se han venido fraguando y depurando en charlas y diálogos sostenidos con comunidades de tutores, orientadores y docentes en los Congresos Internacionales celebrados en Madrid, Ciudad Universitaria México; en el ámbito de la fraterna Organización Argentina Punto. Seguido, dirigida por Sergio Rascovan y en las queridas páginas de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, REMO; entre otros espacios importantes.

Hoy me presento ante un auditorio sapiente y experto en la orientación educativa; ante una comunidad de profesionales de Costa Rica que tiene un bien ganado prestigio en Latinoamérica. Confío en que este encuentro sea útil; que genere más conocimiento y más dudas y alguna que otra certeza.

*San José, Costa Rica
Primavera de 2018*

Introducción

En el año 2004, Beatriz Malik y Barrie A. Irving, reconocidos orientadores de España y Australia, respectivamente; tuvieron la gentileza de invitarme para elaborar el capítulo "*Justice social and equality of opportunities for the Mexican young people*", para el libro colectivo, ***Critical reflections on to carer education and guidance: promoting social justice within to global economy***. Esta obra finalmente fue publicada por Falmer Group, en Londres, Nueva York y Canadá. (En la elaboración del capítulo colaboro con un servidor la Maestra Julia Hdz., académica de la UNAM).

Esta colaboración fue importante para mí, ya que me permitió saber la existencia de otras miradas sobre la orientación educativa y su actuación en el mundo global; conocer y compartir una concepción crítica seria y fundamentada.

Dos años más tarde (hace una década) con la misma posición crítica asumida en el libro, con gusto acepté la invitación que me hicieron los apreciados orientadores de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, para participar en el Congreso Internacional de Orientación Educativa y Consejería; particularmente en el único panel magistral que estuvo integrado por orientadores de otros países (España, Inglaterra, Francia, etc.). De Latinoamérica solamente nos encontrábamos Julio González de Venezuela y un servidor, de México.

Mi participación fue un exitoso fracaso, porque yo expuse la situación y problemas de la práctica orientadora mexicana, mientras que la mayoría disertó sobre las ventajas que la orientación educativa y profesional tenía en el contexto de las economías globales, y particularmente las oportunidades que ya tenían los jóvenes para progresar.

El mismo Julio formaba parte de ese presente y futuro optimista. Yo era representaba la única postura disonante, la realidad nacional e internacional la advertía oscura y excluyente para la mayoría de los jóvenes. No tardó mucho tiempo en saber que el progreso profetizado por mis colegas expositores se derrumbaba: el desempleo juvenil y profesional se recrudeció, se fortalecieron los movimientos sociales contra el desempleo en el mundo (incluyendo Alemania), inclusive surgieron otros, como los *monos blancos*, *los ocupa*, *los parados*, etc., los inmigración creció y multiplicó, regreso del racismo y el neofacismo. Hoy se siguen nutriendo estos movimientos conservadores al ritmo de la intensa migración mundial.

Convengo en que el devenir de estas experiencias deliberativas, así como la que hoy me ocupa, son reflexiones y análisis en voz alta que han tenido el propósito de develar la relación histórica, social y política que las prácticas orientadoras mantienen con el proyecto y las políticas educativas estatales.

Una hipótesis de trabajo al respecto es: la orientación educativa curricular o formal (es decir la que se ofrece en la escuela), atiende primordialmente los encargos sociales y escolares de la gestión educativa del estado globalizado, encuadrado en la gran contradicción histórica; modernidad vs. posmodernidad. En este aspecto, atiende muy secundariamente las necesidades y demandas reales y concretas de los estudiantes.

Para la explicación de este supuesto, seguiré la siguiente secuencia. En primer lugar pondré a consideración de ustedes los referentes teóricos que le aportan sentido a mis apuntes, más adelante problematizaré breve y sustancialmente sobre la relación entre las prácticas orientadoras y el estado globalizado por el gran capital, influido por la sociedad del conocimiento y las políticas neoliberales; mismas que han generado

una serie de contradicciones en situaciones sociales relacionadas con la práctica orientadora de nuestros días.

Confío en que estos apuntes enriquezcan el debate sobre el objeto, propósitos y funciones de la práctica orientadora, particularmente la realizada en Latinoamérica; que convive y enfrenta una realidad difícil, como es la situación de los jóvenes, quienes cuentan con pocas condiciones y oportunidades sociales para desarrollarse, aunque el estado global diga lo contrario.

Apunte I: Concepto y Práxis de la Orientación Educativa

La mayoría de las definiciones (más que conceptualizaciones) que generosamente proliferan en textos de orientación educativa, convergen en definirla como una tarea más samaritana que pedagógica. Por ejemplo se le define *como un proceso de ayuda* o como un *proceso de acompañamiento*. Los fundamentos comunes que se han proporcionado por lo general son inconsistentes porque acusan una generalidad tremenda, de tal suerte que todas las acciones de buena fe que se ofrezcan al joven, entran entre aclamaciones y reconocimientos al terreno de la práctica orientadora y en ese sentido: todos los que acompañamos o ayudamos al joven somos orientadores. Reitero la generalidad de estas definiciones.

Con el propósito de aproximarse al objeto de la orientación educativa, como un campo de conocimiento, pongo a la consideración de los congresales, un conjunto de planteamientos teóricos sobre la categoría *práctica de la orientación educativa* que he venido desarrollando desde hace un buen de años, sin en el ánimo de nutrir el número de definiciones o conceptos de orientación educativa que han proliferado, por lo menos durante un siglo.

Parto de una concepción pedagógica y social que trasciende el ámbito del currículum escolar y que considera su **incidentalidad**¹ fuera de ella. Por razones de espacio, me concretaré a exponer el concepto: la orientación educativa es una práctica social e histórica de un alcance universal, ejercida en su expresión más sencilla por el hombre *que mediante la palabra guía al otro, que establece con su interlocutor un*

¹ La orientación educativa incidental ya ha sido desarrollada por el autor en el "Marco Teórico de la ...". Op. Cit. (cap. Marco Conceptual). La Mtra. Azucena Rodríguez propone el concepto de "acontecer", como un proceso no intencionado en las formas de aprendizaje del alumno, y en ese sentido, su concepto tiene similitudes con el de "incidentalidad". El Dr. Gabriel Cámara, por otra parte utiliza lo "incidental" como algo imprevisible en el aprendizaje de los alumnos; para él no hay técnicas de estudio, sino que cada quien aprende muy particularmente. Para mayor información, consultar de Azucena Rodríguez: "La Didáctica en la Orientación Educativa", conferencia impartida en la ENEP-Aragón, 8 de octubre de 1987 y a Jaime Castrejón Díez en: "Las Bases Sociales de la Orientación" en Memorias del Tercer Congreso Iberoamericano de orientación, Morelia, Mich., México, 1984.

*vínculo afectivo y una relación ética y pedagógica, que facilita la adquisición de sentido en el ámbito de sus intereses de desarrollo individual y social.*² Esta orientación es educativa, no por un convencionalismo operacional, sino por su esencia pedagógica, porque a través de la comunicación dialógica que la define, se transmiten conocimientos y valores de uso y de cambio que pretenden incidir en la comprensión de la realidad construida por la persona, y en su sentido de vida.

Desde esta concepción se configura el derrotero teórico metodológico del tipo de *práctica orientadora que me orienta*, porque rescata y documenta de la práctica el hecho histórico, en el sentido de Zemelman, es de su historicidad a partir de la toma de conciencia de ser.

Cfr. Zemelman (2002), “Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento”, Coedición de El Colegio de México y Edit. Antrhropos, Se recomienda revisar el capítulo Sujeto y conciencia histórica como ángulo de construcción del conocimiento. (Pp. 9-39).

Es decir, no se basa en la simple efeméride institucional como referencia fundamental del devenir de una práctica social. Es válida la aclaración y ubicación, porque mi concepción de práctica se fundamenta y construye como proyecto educativo en la praxis, más que en la pragmática.

Cabe aclarar la distinción formulada. Históricamente la pragmática y la praxis, son tipos de prácticas que constituyen una unidad dialéctica; conviven y al mismo tiempo se contraponen en la institución educativa. En ese sentido, la praxis se realiza contra-institucionalmente enmarcada en una práctica de resistencia activa (Giroux, 1987); en cambio, la práctica pragmática se expresa mediante un discurso que pondera la funcionalidad u operatividad de la gestión y el curriculum escolar; es decir, se desarrolla con base en la *razón instrumental*.

Por tanto, parto de la concepción de praxis o práctica transformadora, como aquella que vincula la teoría con la acción. En su ensayo “La ideología alemana”, C. Marx, la entiende “como la concatenación de todas las acciones del hombre por las que, al tiempo que éste es el productor de la historia, se define como sujeto de esta misma historia”. En él también la praxis consiste en “revolucionar al mundo existente, atacar y transformar prácticamente el estado de cosas (...) que ha encontrado³.”

Con base en la idea anterior, la praxis educativa es una acción transformadora no explicada por su función utilitaria e instrumentalista, sino por la esencia y el

² Muñoz Riveroll, B.A., et al (1995). “Estado del Conocimiento de la Orientación Educativa en México, 1981-1992”. En *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE AC, México. (pp. 376-378)

³ Marx, C. (1967). “La Ideología Alemana”. Obras completas, Edit. Progreso, Moscú, (cap.I)

proyecto educativo que históricamente lo funda y sostiene. La práctica orientadora en su concepción de praxis se puede comprender como una concepción teórica y metodológica que permite tanto al orientador como al orientado, descubrir los mecanismos del poder, la falsa ideología, los imaginarios sociales (vgr. recordemos al maestro Rodolfo Bohoslavsky) y hasta cierto punto, el pensamiento mágico con el que se valoran las carreras y las profesiones en la visión de la economía global.

La identificación de la práctica orientadora en esa relación ética y pedagógica en el espacio de las relaciones cotidianas, misma que es posible la realice el profesor, puede configurarse de manera particular, mediante las siguientes categorías que contribuyen a comprenderla desde una perspectiva cualitativa, es decir: desde una esencialidad. Éstas son:

Dimensión Ontológica. Se refiere al ámbito del *ser*, y en consecuencia de la *conciencia* y la *identidad*. Estos conceptos tan interesantes como importantes de la antropología filosófica, son tan familiares y comunes en la vida cotidiana. (La verdad es que los conceptos filosóficos representan *algo de lo que ya sabemos, pero dicho en palabras que no entendemos*). De la ontología he seleccionado tres conceptos claves e indisolubles: *ser, conciencia e identidad*. Porque en el trabajo cotidiano del orientador es muy recurrente tocar alguno de ellos, los cuáles se encuentran agazapados en situaciones cotidianas, pero que resultan cruciales en la comprensión de uno mismo, en la comprensión de la realidad y en la disyuntiva de tomar una decisión. Por ejemplo, la categoría óntica *yo*, (la cual se encuentra en el ámbito de la conciencia), ha sido incorporada a una serie de corrientes psicológicas que han tratado de explicarla en términos más pragmáticos que fenomenológicos. Lo mismo sucede con la categoría *conocimiento de sí mismo*, que es fundamentada por la psicología funcionalista desde el utilitarismo y la razón instrumental; ya que solo se aboca al conocimiento de las aptitudes, actitudes e intereses que el sujeto tiene para desempeñarse en el trabajo, poco o nada tiene que ver con el precepto socrático, o con la unidad ontológica-fenomenológica.

También en la psicología funcionalista la categoría *concepto de sí mismo*, ha sido aplicada de una manera reduccionista, porque se ha tomado como un simple parámetro indicativo de una baja o alta estima. Éstas, a su vez, dependen no tanto de la salud mental del sujeto, sino de su nivel de productividad y adaptación al sistema. Un sujeto inconforme, crítico con la realidad, no adaptado a las reglas del sistema, es susceptible de ser diagnosticado como una persona que tiene una baja autoestima; por el contrario un sujeto que dice ser feliz (no obstante las condiciones desiguales y de opresión social), puede calificarse de poseer una estima alta.

Dimensión Axiológica. Esta dimensión de la práctica de la orientación educativa se relaciona con los valores. En ella encontramos la constante de analizar y *valorar los valores* éticos, morales, sociales, culturales... En esa relación ético-pedagógica y

psicológica que establecemos con el joven o adulto, la discusión en torno al sentido que deben tener nuestros actos es fundamental en la convivencia familiar, social y sobre todo con uno mismo. La axiología es concebida como una teoría de los valores que en su acepción amplia “intenta establecer la esencia y la naturaleza del valor y de los juicios de valor”. Para los fines de la educación, recurrimos a Marín Ibañez a fin de comprender su objeto y la posibilidad de incorporarla al campo de la orientación educativa. Este educador propone analizar los valores a través de tres dimensiones: la *dimensión de supervivencia*, la *dimensión cultural* y la *dimensión trascendental*.

La primera integra a su vez dos tipos de valor: los *valores técnicos*, que son los que permiten al hombre transformar la naturaleza en su beneficio. Los otros valores de supervivencia son los *valores vitales*, los que representan su capacidad psicosomática en la transformación de esa naturaleza. La dimensión cultural se compone de los siguientes valores: i) los *valores estéticos*, los cuáles están relacionados con la sublimación de la realidad, ii) los *valores intelectuales* referidos a la capacidad de pensar e imaginar y iii) los valores éticos o aquellos que dirigen al hombre como ser individual y social hacia el deber ser. La dimensión trascendental, incluye a los valores que trascienden lo inmediato y posibilitan una explicación fundante, última y global de todo ser y de todo valor. Sus valores son la cosmovisión y la religión.⁴

Dimensión Ideológica. Esta dimensión es otro de los referentes del discurso y la práctica del orientador que tiene relación con las anteriores categorías. La ideología aquí definida proviene de la concepción marxista, la que se concibe en dos sentidos posibles: i) Como falsa conciencia o conocimiento falso de la realidad; es decir, como el conjunto de ideas que expresan de forma más o menos oculta, los intereses materiales de la clase dominante¹³. ii) Como un conocimiento de la realidad que cuenta con elementos indicativos de ser reales y concretos, o sea como un conocimiento pre-científico. En este sentido habrá que reconocer la filiación que tiene la ideología con la compleja disciplina que significa la epistemología, ya que la ideología representa una visión, que conlleva a una acción, individual y social de construir y vivir una determinada realidad. La práctica de la orientación educativa es por antonomasia la más ideológica de la escuela o del gabinete de consultoría privado. Porque el orientador trasmite al alumno una idea del mundo, de la vida, del progreso. Esta visión puede representar una falsa realidad o una acercarse a una realidad real y concreta (dicho en términos de Kosik, K).

Por ejemplo, en la práctica orientadora, la falsa ideología se presenta cuando, cuando el orientador carece de un conocimiento de la realidad concreta como la enfrentada en la actualidad, la que inevitablemente exige el conocimiento del contexto social, económico, cultural y político en el que se desenvuelve de manera cotidiana la persona en este mundo globalizado. Por tanto, no importando que el orientador sea

⁴ Marín Ibañez, R. (1967), “Teoría de los Valores”, Rialp, Madrid.

psicólogo o pedagogo, está obligado de saber lo que sucede en su entorno. (Aquí vale la pena ratificar el reconocimiento a Bohoslavsky, como el psicólogo latinoamericano que puso el dedo en la llaga, al develar desde el marxismo y el psicoanálisis la falsa ideología en las profesiones en el mundo capitalista)⁵.

Resumo lo dicho, afirmando categóricamente que el orientador educativo es el principal agente de transmisión ideológica que tiene el estado en la escuela, él se encuentra en la disyuntiva de proporcionar una falsa ideología y convertirse en un profeta de lo inexistente, o de ofrecer una ideología de la realidad crítica y concreta del presente y el futuro, para que el alumno elija lo que más conviene a sus intereses.

Apunte II: Lo ideológico y efímero en la razón instrumental de la OE

Milán Kundera, el gran escritor checo, en la segunda etapa de su obra literaria amalgama a los estragos que provoca el exilio, la levedad de la vida, término sustantivo y metafórico al mismo tiempo e indicativo de cierta intrascendencia o finitud inevitable de nuestro destino. En la mirada kunderiana nuestra existencia transita por distintos sentidos que se desvanecen en el transcurso de la vida sin sedimentarse, son tan volátiles que difícilmente trascienden.

Giles Lipovetzky, ha reflexionado en un sentido similar, no por el sendero de la narrativa y de la experiencia cruenta de la Primavera de Praga, pero sí desde un horizonte filosófico y social. Él propone el concepto *Efímero*, como un constructo que facilite la comprensión (yo interpreto quede la levedad del ser), particularmente del influjo de las industrias culturales en la formación del ser hiperconsumidor, tanto de bienes materiales como culturales, de tal forma que el consumo resulta ser un principio vital de existencia, valor e identidad social (Lipovetzky, G. "El imperio de lo efímero", Gedisa, 2003). Podría resumirse que en la posmodernidad, el sujeto consumidor tiene una existencia tan leve como intrascendente; esta epígrafe cartesiana puede resumir lo dicho: "consumo, después existo".

Este ejemplo puede facilitar la comprensión de lo efímero de la razón instrumental en la educación y la orientación, en el sentido de lo intrascendente que resulta el discurso ideológico en la orientación educativo que está fundado en una ideología instrumental y sustentada por los metharelatos o grandes mentiras de un estado neoliberal; que mediante reformas educativas vende la idea del advenimiento de una etapa histórica

⁵ Nota: Existen psicólogos y orientadores que han considerado la dimensión ideológica o política en la práctica orientadora, como Bohoslavsky R., Luis Isuardi y otros colegas de la Universidad de Buenos Aires; los compañeros de PuntoSeguido, como Sergio Rascovan, Daniel Levy, Duarte Bock, Wanda Junqueira, de Brasil (seguramente hay más colegas), Horacio Foladori, Rep. de Chile, Beatriz Malick y Nuria Manzano de la UNED de España. En México, Jesús H. Garibay, Héctor Magaña, Gerardo Meneses, Gerardo Nieto, Raúl Anzaldúa, Beatriz Grajales

mejor. Al respecto, cabe recordar a T. Adorno, cuando critica el rol enajenante de la industria cultural, a quien la denomina promotora de la “profecía de lo inexistente” ¿En ese sentido, el orientador educativo que ignora el contexto social, que se encuentra encerrado en el psicologismo, en la psicometría, en el voluntarismo, puede ubicarse como un *nuevo profeta de lo inexistente*; Lyotard lo calificaría de pregonero del *gran relato*; posiblemente Ciorán, Gadamer o Castoriadis, coincidirían que es un simpático e ingenuo fabulador de la modernidad.

En el planteamiento de Lipovetzky el hecho efímero va de la mano de los acontecimientos históricos, sin embargo tiene su momento estelar en el curso de la llamada posmodernidad, en donde existen recursos y tecnologías inimaginables, pero al mismo tiempo son efímeras y volátiles, similares a una coca cola, que se bebe y se desecha, muchas de las industrias culturales tienen el mismo destino. La profecía que anticipa un mundo mejor de progreso. La profecía que ha sentenciado “el fin de la historia”; o la que anuncia el advenimiento de los estados globales generadores de “más equidad y justicia social en el mundo globalizado” y la que “ve un futuro promisorio para los jóvenes”, son terriblemente efímeras, porque la realidad es opuesta: allí están los “ocupa”, “los monos blancos”, “los parados”, la violencia con todas sus manifestaciones posibles e imposibles”, la inequidad, el fortalecimiento del racismo, la discriminación, el empobrecimiento del mundo en donde el 20% de la población mundial domina al 80% restante (vgr. E. Galeano). ¿Qué piensa el orientador de esta situación? ¿Sigue pensando que es el estudiante todavía quien elige su proyecto de vida?... ¿O piensa en el sentido de Bohoslavsky, es decir; en el capitalismo, el alumno verdaderamente no elige porque ya ha sido elegido?

Este escenario de crisis, contradice el discurso efímero que utiliza la sociedad política que defiende el proyecto neoliberal. Esta es quizás, la presencia de una etapa posmoderna en su parte más alta.

Apunte III: Modernidad y Posmodernidad en la OE

Al respecto, vale la pena dedicar un comentario breve a la llamada etapa posmoderna o modernidad tardía, ya que es el último elemento de los referentes teóricos de estos apuntes y porque ponen en el debate el encargo político, social e ideológico de la función que tiene la educación y la orientación educativa en Latinoamérica e inclusive en Europa, como el proyecto Bologna.

La posmodernidad puede ser identificada a través de estos acontecimientos históricos heterogéneos y hasta contradictorios. En la filosofía, hay quienes como Nietzsche cuestionaron la falsedad de los *valores supremos occidentales* impuestos al ethos. En la crítica posmoderna acerca de la igualdad y la justicia social, figura entre los más importantes pensadores sociales Lyotard, quien ha documentado el fracaso de la mo-

dernidad. En las artes plásticas, existen artistas que han tratado de revolucionar la obra moderna, proponiendo una estética sin parangón en la historia del arte; en la literatura, el posmodernismo ha sido identificado por la crítica a la narrativa y poesía moderna, y en este período los escritores del underground o desencantados de la modernidad, han tratado de crear una serie de movimientos contraculturales. En la economía y la política, se ha materializado la tentación de los ideólogos neoliberales de equiparar la posmodernidad con una nueva era social, en donde la industria cultural, la sociedad del conocimiento, la economía global, el vertiginoso desarrollo de las telecomunicaciones, y la gradual desaparición de los estados-nación, son evidencias de una gran civilización. Con un sentido alternativo, la posmodernidad en la visión Castoriadis, puede ser advertida a través de los movimientos de resistencia realizados por los distintos grupos de la sociedad civil, en pro del reconocimiento de los derechos humanos de las minorías.⁶

No obstante que la posmodernidad es un concepto con distintas interpretaciones, es posible coincidir en que es una nueva etapa (le llaman nueva era) con las siguientes características que la definen:

- a) como una etapa alterna a la modernidad en donde se gesta una crítica radical al pensamiento humanístico, científico y social de la misma modernidad,
- b) como una etapa significada por una revolución tecnológica, especialmente en el ámbito de las telecomunicaciones y
- c) como una etapa en donde la geopolítica económica incide en el surgimiento e un nuevo colonialismo.

Este contexto incide en un escenario global en donde la sociedad, la cultura y la educación tienden a la transformación de sus principios, objetivos, organización y funciones, con el propósito de insertarse en las aldeas globales y competir para desarrollarse o subsistir, según sea el caso.

La práctica de la orientación educativa, enfrenta una crisis provocada por este contexto posmoderno y globalizador, ya que sigue inmersa en una práctica profesional identificada con la modernidad, misma que está siendo rebasada por la falta de una capacidad crítica de los orientadores, para transformar su práctica, en una alternativa confiable y oportuna dirigida a favor de las necesidades de desarrollo individual y social de las y los jóvenes, y distinta al carácter reproductor que quieren imponerle los estados educadores neocoloniales. Son cinco espacios sociales y del contexto, entre otros posibles, para ser comprendidos y reflexionados por los orientadores, con la finalidad de advertir las **contradicciones** entre el discurso moderno y la realidad concreta.

⁶ Cfr. Castoriadis, C (1987) "Transformación social y creación cultural", en Revista Vuelta, No. 127, México (pp. 12-19)

Apunte IV : Reflexiones Dialécticas en el discurso y la práctica de la O.E.

A) Posmodernidad y la Sociedad del Conocimiento

Tesis: se afirma que la existencia de la “Sociedad del Conocimiento” (SC), es signo irrefutable del paso de la modernidad a la posmodernidad y que ésta contribuye a la democratización y a la igualdad social. Además, la SC representa a una gran comunidad epistémica globalizada y vinculada por una cultura global y con un enorme potencial de consumo tecnológico, para aprovechar el conocimiento en su beneficio.

Antítesis: La SC es una sociedad virtual no territorial, por tanto para ingresar a ella hay que pagar la membresía y sobre todo mantenerse como consumidor de esta tecnología de manera permanente. El ingreso a este tipo de sociedad no equivale automáticamente a que el consumidor se civilice mejor o más rápido, o que mejore en la adquisición de sus valores éticos y morales (como ha sido uno de los caros anhelos de la modernidad); tampoco hay una garantía que se convierta en una persona sapiente o crítica. No, no existe ninguna patente, porque finalmente la tecnología de la información resultan ser parte de los medios para la educación y la ciudadanía, más no representa sus fines.

B) Posmodernidad en la orientación vocacional

Tesis: Todavía hace unos 20 años predominaba la formación del orientador bajo un modelo basado en los principios modernos de la elección y el desarrollo liberal humano. En este prototipo figuraba la medición de los rasgos humanos requeridos para el desempeño de un trabajo calificado, los estudios de personalidad como vías para entender los intereses y las inclinaciones naturales para desempeñarse con satisfacción y eficacia en el trabajo. El modelo ponía en el centro del problema, este objetivo de la modernidad: facilitar la elección libre del sujeto, en términos de su forma de vida, individual, profesional y social. A este propósito, se agregaban un conjunto de valores que pretendían fortalecer el nacionalismo, la integración familiar, el cuidado de la salud y el compromiso social que debía distinguir el ejercicio profesional

Antítesis: La práctica de la orientación educativa, se encuentra en crisis, porque su transformación observa también la disyuntiva de elegir entre el camino secular de la modernidad, con todos sus valores, libertad de elección, derecho a la educación, fraternidad, solidaridad... o el modelo hegemónico posmoderno dirigido hacia la formación de un sujeto individualista, ideado más para el mejoramiento y la consolidación de la globalización económica, que para el desarrollo humano y comunitario. Además, por lo menos existen grandes problemáticas que enfrentan los servicios de orientación educativa, unos están relacionados con la calidad de vida y otros con el llamado “proyecto de vida” de los adolescentes. En la primera figuran, entre otros componentes psicológicos y sociales los que intervienen en los problemas de salud de los jóvenes, y que los ponen en riesgo de sucumbir a las adicciones (psicofarmacodependencia,

alcoholismo, etc.) y las infecciones virales (SIDA). En la segunda, dentro del “proyecto de vida” está un conjunto de situaciones sociales y culturales que participan en la formación de los intereses de los jóvenes, como son los valores y expectativas que tienen respecto a su futuro, en donde se dan cuenta que no existen las suficientes y justas condiciones para desarrollarse como individuos socialmente útiles. Por el contrario, los efectos del proceso de globalización los condenan al desempleo o subempleo.

C) Posmodernidad, la cultura y los valores.⁷

Tesis: No existen líneas divisorias precisas para fijar el fin de una época y el principio de otra. En la actualidad mantenemos y al mismo tiempo actualizamos costumbres y creencias de siglos pasados (por lo menos las del siglo XIX y XX) y estamos incorporando otras del tercer milenio; somos actores y depositarios de dos siglos de vivir en la modernidad y en la posmodernidad. Nuestros valores sociales fundamentales siguen siendo la democracia, la libertad, la igualdad social y aspiramos a un progreso indefinido, que puede comprenderse llanamente como un deseo de vivir mejor y con dignidad.

Antítesis: Sin embargo, estos valores comenzaron a ser desplazados por la gradual hegemonía del consumo, y por la industria cultural, donde tienen un papel destacado los medios, y particularmente la televisión (vgr. Sartori, G.1998). Bajo el contexto de una nueva era, convivimos al mismo tiempo con la modernidad y la posmodernidad, ésta compuesta por un nihilismo pasivo o por uno activo; además, hemos construido valores consumistas, y promovemos la violencia hasta su máxima expresión, a niveles sádicos, masoquistas e inhumanos. Habitamos una sociedad mediática, compulsiva y depredadora de valores que en un tiempo fueron estelares en la modernidad. Además, la violencia es un hecho constante: del cine Gore hasta las transmisiones en vivo (por tv o Internet) con una amplia cobertura, de los secuestros y ajusticiamientos llevados a cabo por terroristas y militares. Por eso podemos afirmar que en esta nueva era, la violencia es el espacio de un disfrute ambivalente en la vida cotidiana de la familia y los grupos sociales.

D) Posmodernidad y contracultura juvenil

Tesis: Castoriadis, C. (1988) considera que los valores no se terminan, que más bien se transforman o son sustituidos. Desde Nietzsche el nihilismo activo o cabal, ha tenido una creciente e importante presencia en la cultura de muchos grupos sociales, particularmente entre los jóvenes marginados, pero al afirmar esto no se piense que solamente se encuentran los casos de los pobres y los pobres extremos, también las clases medias juveniles se ubican en esa marginalidad. Una de las expresiones

⁷ Apud: ponencia: “Tiempo, omisiones en la formación de orientadores educativos” Muñoz Riverohl, B.A., 2001, Méx.

nihilistas más fuertes en la actualidad entre ellos, son los movimientos contraculturales, (Dark, Punk, Cholos, etc) donde el culto por el underground depresivo o estridente llega a alcanzar notoriedad cultural.

Antítesis: Los jóvenes están en búsqueda de otros sentidos, los valores de uso de la modernidad y la moral occidental ya no resultan ser atractivos para la edificación de un auténtico proyecto de vida. La educación del siglo XXI se encuentra preocupada por el agotamiento de los valores modernos y los valores supremos, (no importa si son del estado o de la religión). La escuela en forma desesperada y por una vía impositiva e instruccional trata de incidir en la formación de la conciencia de los jóvenes con el propósito de reinstalar esos valores, que de manera contradictoria la misma sociedad política y la jerarquía religiosa traicionan y reproducen entre la sociedad civil. Este hecho genera la corrupción y la impunidad.

E) Posmodernidad Educación y la nueva organización del trabajo

Tesis: La formación de mercados continentales, la apertura de las fronteras económicas y culturales han generado una transformación vertiginosa de las sociedades de tal suerte, que repercuten en la misión, los objetivos y las funciones de la educación y la escuela contemporánea. Los conocimientos, saberes y valores modernos de la educación se encuentran en debate con los principios, metas y necesidades de los estados y gobiernos que se han incorporado al proceso de globalización y competencia mundial.

Antítesis: Sin embargo, esta situación ha propiciado el desempleo masivo de trabajadores de la manufactura, por efecto del desarrollo de la informática y la robótica. Este hecho también ha reducido considerablemente las oportunidades de estudios superiores para los jóvenes, porque la educación superior tiende a privatizarse, porque es presionada y condicionada para formar el recurso humano requerido por la globalización y la modernización económica. Aunque prevalecen los objetivos y los valores modernos, como el de la libertad para ser y elegir, éstos son muy difíciles de realizarse en un sistema económico y social en donde las opciones para desarrollarse cada vez son menos, porque están impuestas por el gran capital y los compromisos comerciales.

Agenda a manera de epílogo...

Para terminar con nuestra participación, ponemos a consideración de los congresales la siguiente **agenda**, cuyo objetivo es iniciar el tránsito de un curriculum y una práctica de la orientación educativa dominada por el psicologismo, hacia una con un enfoque más íntegro, social y crítico, donde sea posible contribuir a la toma de conciencia de la realidad social de los jóvenes, y así abandonar la práctica orientadora, ingenua, acrítica y complaciente con las condiciones adversas que la globalización económica ha impuesto a nuestros jóvenes.

a) Concebir a la orientación también como una práctica de la concientización.-

El primer punto es analizar y discutir la función conscientizadora del orientador. En esta función el papel del orientador adquiere relevancia, si su tarea está centrada en que el sujeto identifique de manera crítica los valores sociales, individuales... que en un proyecto de libertad, contribuyan a mejorar la convivencia dentro de la compleja dinámica social, donde la diversidad ocupa un plano estelar. La identificación de los valores supone la adopción y el ejercicio de estos en forma responsable.

b) Incorporar a la práctica y del orientador la equidad de género.- Otro punto y tarea fundamental es la comprensión que reviste la noción de equidad de género, como una categoría social que explique la necesidad de la inclusión social (contraria a la marginación y a la exclusión social), como alternativa frente a la dominante exclusión social, producto de la modernización y la globalización mundial, ya que en un mundo en constante evolución es deseable dar apertura e inclusión a todos los sujetos sin distinción sexual, de estrato o clase social.

c) Promover los derechos civiles de los jóvenes.- La tarea de la orientación es contribuir en la construcción de la ciudadanía, la cual tiene como uno de sus ejes fundamentales los derechos civiles de los jóvenes, los cuáles observan implícitamente una serie de principios de respeto y reconocimiento a la equidad; aprendizaje que es posible contribuya a disminuir las brechas existentes entre los géneros.

d) Incorporar a la concepción del orientador, la comprensión de la diversidad social.- Este concepto y valor social tan importante no es comprensible si soslayamos la acción fundamental de la tolerancia. Aceptar la diversidad cultural, sexual, etc. es aceptar el derecho a la libertad que tienen los demás por expresarse y manifestarse abiertamente. Los límites que se imponen a la diversidad son los derivados de la libertad responsable y valorada como un bien colectivo, y no como un patrimonio individual.

e) Promover el principio: derecho a las oportunidades sociales y al trabajo. Finalmente, el derecho a la inserción laboral, resulta ser un aspecto importante a considerar en nuestro análisis. Hoy es uno de los problemas cruciales que encara el sistema económico, y que repercute en las expectativas de empleo de los universitarios. En este contexto, la recesión económica impide un crecimiento en la oferta de empleo frente a una demanda creciente, de allí que es importante realizar un análisis del mercado y de las oportunidades de empleo (aún cuando cada vez se restringen más, por efecto de la globalización).

En esta problemática una de las funciones importantes de la orientación es promover a través de medios o alternativas psicopedagógicas, no sólo las habilidades o competencias necesarias para el desarrollo de un trabajo de calidad también, el valor al trabajo y el derecho al trato y pago justo.

Respecto a la formación de las competencias para el trabajo es fundamental en primer lugar, promover información sobre del desarrollo de las carreras ocupaciones y acompañar, hasta donde sea posible, al estudiante a tomar decisiones. Además de proporcionarles las herramientas y las estrategias que contribuyan a lograr las habilidades cognitivas y emocionales necesarias en la preparación y ejercicio profesional.

Se trata de que el orientador apoye ese proceso formativo hacia el trabajo sin que el estudiante soslaye su capacidad crítica de ciudadano y de profesional, y mucho menos que pierda su calidad humana y el derecho para expresarse frente a la inequidad e injusticia social, hechos recurrentes en esta etapa de canibalismo, propia del capitalismo salvaje.

(Agenda extraída del capítulo: “Justice social and equality of opportunities for the Mexican young people”, publicado en la obra compilada y editada por Baetriz Malik L. y Barrie Irving: Critical reflections on to carer education and guidance: promoting social justice within to global economy, publicado por Falmer Group, en Londres, Nueva York y Canadá. 2004)

Ciudad Universitaria, CDMX

Work & Identity. “Disciplinary Identity and Social Context in the Professional Practice of Guidance and Counseling”

David M. Reile, PhD, CCC

Introduction

What is one of the most frequently asked questions, particularly at a dinner party or when meeting someone for the first time? It is, “What do you do?” When you are employed, particularly when you are happy with your work, self-esteem is good. However, when someone is unemployed, under-employed, or in a job or career that just doesn’t fit them, their self-esteem can be battered.

Psychologists, sociologists, and career development professionals have spent the better part of the last century researching identity. And they have ‘discovered’ that work is central to our self-esteem, our self-efficacy, and our self-concept (more on this soon). These may not seem brilliant concepts to us today because we have lived with the results of this research for nearly 70 years.

Super’s Life-Span Life-Space Theory of Career Development

Many of you may know that the eminent psychologist Donald Super developed a theory of career development focused, in large part, on identity. Indeed, Super defined career development as the process of “developing and implementing a self-concept,” that is, an identity.

And you likely know that Super describes his developmental career theory as a ‘life span – life space’ model. Super postulated that career development is a lifelong process (the life-span portion) involving specific developmental tasks that must be achieved fairly sequentially. He also specified that a career is actually a lifestyle concept involving the totality of life roles in which one is engaged (the life-space aspect). I am fortunate to have a video of Dr. Super sharing his thoughts about his theory. (Insert video 3:28).

As you may recall, Super illustrates the life-space concept (roles) with the visual of a life career rainbow. He specifically identifies eight roles in which we might find ourselves throughout our lives. These include *Child, Student, Worker, Spouse/Partner, Homemaker, Parent, Leisureite, and Citizen*. Note that Dr. Super was ahead of his time including homemaker not only as a life role but also by not confining that role to women.

Super describes the roles as they occur over various times in our lives. He also stresses that their level of influence, and our involvement in each of these roles, fluctuates throughout our lifetime. For example, we will always be the child of our parents, however when we are young we are dependent yet when we are older our parents may be dependent upon us. The role of student typically occupies a far greater percentage of our time in our youth although we may return to school later in life or even take courses when we are retired; so the role of student (or life-long learner) may reappear at various life stages.

Activity & Discussion

The career life rainbow is an elegant image but I admit that I find it a bit cumbersome when working with students and other clients. I find it easier to work with circles. I'd like for us to take a moment and examine our own life roles. Draw a large circle on a note pad or on the back of one of your handouts. Divide the circle into eight parts based on the percentage of time each role occupies in your life now. If you don't currently have any time devoted to a life role (for example leisurite), include a very small section on your circle and indicate it as 0%. Please take 5 minutes to complete your life-career circle.

Discussion:

- What do you notice about your life-career circle?
- Is it the way you would like it to look? Why or why not?
- How is it different than it way 5 or 10 or 15 years ago?

(Allow 5 minutes or so for responses from the audience)

Here's a final question that I'd like you to consider. If you could change the amount of time you devote to any of the life roles, which one(s) would you change and why?

In working with clients, I also have them project out 5-10 years and compare the two circles. This can be quite effective with college students, adults in mid-life who are changing careers, and even with those who are close to retirement. We won't complete the second circle together today due to time but I'd encourage you to create a future life-career circle and compare the two. With students and clients, I discuss the differences between the two circles and then have them examine how they might make changes in their lives in order to achieve the kind of life they want.

As I promised, let's return for a moment to Super's ideas of *self-concept*, *self-efficacy*, and *self-esteem*.

- *Self Concept* is a picture of one's self in some role, situation, or position, performing some set of functions, or in some web of relationships. To put it another way, it is "How I see myself and my situation."
- *Self-efficacy* is an individual's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances. Or, "My expectation or belief concerning my ability to perform."
- *Self-esteem* is how someone feels about themselves and how confident they are in their life.

Of these three, where do most counselors and psychologists spend their time when working with clients and students? That's right, on trying to help the client improve their self-esteem. So where do we initially get our messages about our self and how is self-esteem formed?

Self-esteem is initially based on parental messages or the messages we get about ourselves from our family. We learn that we are a smart child or not so smart or the pretty one or the less than attractive child or the athletic one or the clumsy one or any of a host of other ideas about ourselves. We then take these messages with us to school and into the community.

Once we are out in the world, our *self-efficacy* emerges as a result of the various activities we perform. If we were told that we are smart, we go to school this notion gets tested. If we perform well academically, then this confirms the message and our self-esteem grows. If, however, we struggle in school and our teacher belittles us and perhaps other students tease us for not being very smart, our self-esteem decreases and we feel badly. The same is true for all the other messages as well.

Over time our self-esteem rises and falls based on the various activities in which we engage and our self-efficacy (our expectation of how we will succeed or fail) continues to be reinforced. If we don't believe that we are very smart, then we are less likely to try an academic course of study. Since we aren't engaged in learning, this reinforces the belief that we aren't very smart and the cycle continues.

If our self-esteem and self-efficacy are low, then our *self-concept* is low, as it has been built upon all the preceding life events and actions. Notice how each of these three elements interacts with each other. Again, as counselors and psychologists we have traditionally attempted to assist our clients with improving their self-esteem. But as you can see, we can't really impact self-esteem UNLESS we help clients engage in activities that first improve their self-efficacy. Because our identity—who we are—is essentially our self-concept and our self-concept is built about the messages we receive from our parents and family (our initial self-esteem). This is then reinforced by

the various activities in which we succeed or fail (which builds our self-efficacy). So how can we engage in career development as Super has defined it: "...the process of developing and implementing a self-concept?"

I would contend that we can only effectively do so (and help our clients do so) by engaging in reinforcing career self-efficacy tasks. Internships, networking activities, career research, and similar endeavors can all be quite useful in building up self-efficacy.

In working with our clients, we must help them determine what kind of life they want to live and how best to achieve that life. Career guidance is more than education and more than just employment. Ultimately it is about creating a lifestyle and a path to achieve that lifestyle. This is the outstanding and powerful work in which we are engaged.

Mark Savickas & Career Construction

There are a variety of ways to help our clients and there is a wealth of knowledge and skill in this room. This conference is all about sharing our knowledge, skills and activities with each other. In the time that remains, I'd like to share a few additional points on how we can assist our clients in their career development and in creating a sustainable and satisfying life.

As we have discussed, it is well established that children receive their earliest career ideas from their parents and extended family. After that, they obtain career information, knowledge, and ideas from the community, their teachers, the media, and their peers.

How many of you are familiar with the work of Dr. Mark Savickas? His outstanding career model is called "Career Construction" and is based, in part, on helping clients contemplate their earliest career recollections. He has a narrative interview format to help career development practitioners engage in this process. In a future conference I would encourage having Dr. Savickas as a principal keynote speaker. For now, you can access his career construction interview format and many other outstanding life-career design tools for free on his website Vocopher.com.

Sunny Hansen & Integrative Life Planning

We all know that work is central to our lives. We spend more time working than almost every other single life activity, except maybe sleeping. But it isn't the only aspect to our lives. There's an interesting video on YouTube entitled "Find Your Passion" by Jay Shetty (insert video; 5 minutes; <https://www.youtube.com/watch?v=tDx4rxXJNYE>). Central to this video is the idea that we appear to be living to work instead of making work just one part of our overall lives. We desire more from our lives but fill it up with things that we can't pay for so we have to work to pay for our stuff and end up unfulfilled.

Dr. Sunny Hansen has an holistic career model. It is inclusive and involves seven critical tasks.

- Finding work that needs doing in changing global contexts
- Weaving our lives into a meaningful whole
- Connecting family and work
- Valuing pluralism and inclusivity
- Managing personal transitions and organizational change
- Exploring spirituality, meaning, and life purpose
- Attending to your personal, emotional, & physical health

While her model borrows from Super's developmental theory, Dr. Hansen enriches our understanding of career and identity through what she refers to as "integrative life planning." Let's listen to her describe her model (**insert Hansen video – 5.22**)

Year ago I developed an activity to help my clients figure out what they want out of the various aspects of their lives and then to begin to devise ways to achieve their goals. It is called Career AIM (for *Aspirations In My life*). After meeting Dr. Hansen and getting to know her, I shared with her this tool and she asked me to modify it so that she could use it with her integrative life-planning model. I was honored to do so. My wife, Dr. Barbara Suddarth, collaborated on a seminal article with Dr. Hansen describing more of the theory. I am happy to make their article available to you if you would like to read it. You can also locate her outstanding book on Amazon.com.

I am happy to make this tool available to you. If you use it, I ask only that you give credit. The primary purpose of this tool is for individuals to review ten major life areas (finance, spirituality, occupation, social, community, family, education, personal, emotional, and physical). There are three or more questions associated with each section to help stimulate thought on how someone would like to see growth and development in their life over the next several years. Once completed, I ask clients to describe their thoughts and to see what kind of support they need to achieve their goals. I also ask them to consider where there might be conflict between various goals and how they might mediate that conflict. Ultimately, I work with clients to devise a plan of action for what they can do to move toward accomplishing each goal.

Closing

Super defined career development as the process of “developing and implementing a self-concept,” i.e., an identity. We’ve examined our life roles and considered the interplay between self-esteem, self-efficacy, and self-concept. We have also briefly explored Savickas’ career construction model as a way to assist clients in examining the development of their career ideas and reviewed the seven critical tasks in Hansen’s integrative life planning model. Finally, we looked at another tool for helping clients achieve their goals and improve their self-concept – Career AIM.

I will now leave you with a few slides of some career aspirations of a handful of children. I think you will enjoy these.

Thank you for your attentiveness and I wish you all the best.

NCCA's Competency-Based Credentials

MS. Paul Timmins

Introduction

My name is Paul Timmins; I'm the current president of NCCA, the National Career Development Association in the US. It's an honor for me to spend time with you today and I'm proud to share a little information with you about NCCA and about the work that we are doing to promote credentialing of career development practitioners.

Before I go too far, I wanted to tell you a bit more about NCCA. We were founded in 1913, so have been serving the career development profession for more than a century. We are a division of the American Counseling Association, and while we do a lot of different things, we have a strong focus on training and professional development. We know that career development happens throughout peoples' lives; choosing a career is not a one-time event.

Our mission statement is very important to us, and highlights our focus on supporting all of us who help promote the career development of clients:

The National Career Development Association (NCCA) provides professional development, publications, standards, and advocacy to practitioners and educators who inspire and empower individuals to achieve their career and life goals.

NCCA has around 5,000 members, who work in a variety of settings. I work in higher education, at the University of Minnesota, where I'm the director of career services for the College of Liberal Arts. Many of our members also work in higher education. Others work in K-12 school settings, government/workforce centers, business and industry, or private practice. Others are researchers or educators, who are teaching career development, mainly to graduate students. Our members are mainly from the US, but we have members in countries around the world.

It's also important to note that NCCA also has a number of partner organizations with whom we are affiliated, and these groups have more than 8,000 members. Many states in the US have state divisions. And there are several international divisions. We are on track to have out next international division be the Latin America Career Development Association, and I'm so proud that we're working together.

As president, I have chosen a theme to guide my work for the year. It's: "Leading the way by integrating theory, research, and practice." I chose this theme because,

while a lot of people help others with career choices, I want NCDA to be at the center of the career development field, leading the way by reminding all practitioners that our work should be guided by theories and informed by research. Throughout our 100 years, NCDA has been the home of the career development profession, and I really think we are poised to be its home for the next 100 years as well. That theme will also be the theme for our annual conference, which will be held from June 21-23 in Phoenix, Arizona. I sincerely invite you to join us! If I have time at the end of my presentation today, I'll tell you a bit more about our keynote speakers, but if I run out of time, let me just say that I'm incredibly excited about the lineup of keynotes and educational sessions we'll have. It will be a tremendous conference!

NCDA's Competency-Based Credentials

My primary role today is to tell you all a little about a brand new NCDA project: Credentialing of career development practitioners. I realize that each of you may or may not be interested in, yourself, pursuing an NCDA credential. And that's fine. It's relevant to note that our credentials are based in the US, so the specifics of our credentialing work may not be relevant in your own countries, or in your own cultures. But I do hope that, as you learn a little more about NCDA's work in this area, you'll think more about the training and professional development that each of you is pursuing, and the ways in which you are advocating for others to also pursue their training. Securing a credential, either from NCDA or another organization, may be one way for you demonstrate your skill as a career practitioner.

Why is NCDA Working on Credentialing?

NCDA is investing very heavily in our credentialing initiative, both in terms of the money that we're spending and the time that our volunteer leaders are committing, because we passionately believe the importance of the training of career practitioners, and we want clients to be able to identify professionals who are well-prepared to support their career development.

NCDA can lead the way by developing standards for the career development profession, providing training curricula and programs, and evaluating career focused materials and resources. It's also relevant to note that our members and the public-at-large have repeatedly asked for clarification on the distinctions between the variety of practitioners providing career services. We are hoping to provide some clarity by being leaders in this area. When people have earned one of NCDA's credentials, they will be able to confidently tell others that they meet the highest standards of the career development profession.

NCDA Credentialing Commission

To lead this work, NCDA has created a group called the NCDA Credentialing Commission. In January 2017, following eight months of information research and review by a NCDA work group, NCDA joined other trade associations that uphold standards for their own professions by credentialing people who have the skills to fill specific roles within their field. The NCDA board voted to create and fund an initiative, and thus, the NCDA Credentialing Commission was born. The Commission is charged with developing, implementing and supporting credentialing programs for a variety of roles in the career development field.

This group has established mission and vision statements:

Our Mission: To serve the general public and the career services community by using NCDA standards and ethics for defining roles in the field of career services and recognizing those who demonstrate and maintain a high level of professional competency.

Our Vision: Committed to providing global leadership in competency-based credentialing for career professionals.

And, to summarize all their work, they have chosen a three-word tagline:

Commitment – Competency – Certification

What is a Credential?

A credential is generally issued by a third party with authoritative power and is proof of individual's qualification or competence in a given subject. To be eligible to apply for and earn a credential, an individual must possess certain requirements: a set level of education, experience or a combination of both.

There are generally two components:

1. **TRAINING and/or EDUCATION** – these standards are specifically defined by the credential. You will have to document that you have successfully completed this training or education. For NCDA, the training is based on competencies.
2. **DEMONSTRATION OF YOUR KNOWLEDGE** – here you will show how you have used, are using, or can apply knowledge. For NCDA credentials, this demonstration is based on competencies. You may be asked to demonstrate your knowledge through documentation of your experience or through an assessment.

The Value of an NCDA Credential

NCDA's credentials are built upon the quality and ethical standards of NCDA. Our association upholds distinct competencies and domains of practice for our members. These are the building blocks of the credentials. And, for all of us: NCDA continues to research, develop and endorse high quality continuing education activities.

The Development of the Credentials

NCDA's Credentialing Commission has done the majority of work with developing our credentials. Members of the Commission were selected based upon their professional background in the field of career development, and each comes from a slightly different professional background, ensuring that the credentials reflect a variety of perspectives. The Commission has thoroughly researched and developed six credentials. Each of the credentials contains an assessment component referred to as either work samples or real world scenarios. When people apply for a credential, each scenario in the assessment portion of an application is scored by a highly experienced professional who has earned the credential being applied for by the candidate.

How do NCDA's Credentials Differ from Existing/Past Credentials?

It's worth noting that there are many, many credentials that learners can pursue. NCDA is one provider, and there are lots of others who are also doing great work. NCDA believes the complexity in our field needs to be recognized by a variety of high quality credentials, but determined that setting up its own credentialing body will allow NCDA's standards and ethics to be upheld most effectively.

Those who earn NCDA's credentials will have demonstrated competency in applying their knowledge. We believe that competency-based credentials provide a high level of consumer confidence. Those holding an NCDA credential will have met rigorous standards set by NCDA, the recognized leader in the career development profession.

Credentials Offered by the Commission

NCDA currently offers five credentials, and a sixth is coming soon:

- Certified Career Services Provider (CCSP)
- Certified Master of Career Services (CMCS)
- Certified Career Counselor (CCC)
- Certified Career Counselor Educator (CCCE)

- Certified Clinical Supervisor of Career Counseling (CCSCC)
- Certified School Career Development Advisor (CSCDA) – coming soon

I'll say a few words about each of these credentials in a minute, but want to point out that if you'd like more detail, it's all on our website – www.ncda.org. You'll find extensive information about our credentialing, including instructions on how to apply.

The Certified Career Services Provider™ (CCSP) credential is intended for providers offering career services in an array of roles and settings, such as advisors, coaches, workforce practitioners, facilitators, trainers, recruiters, and resume writers. An applicant will need to demonstrate competency aligned with the current 12 competencies addressed by NCDA's Facilitating Career Development curriculum (English version).

The Certified Master of Career Services™ (CMCS) is intended for individuals who can successfully document the completion of a minimum of a Bachelor's degree (any major/discipline) and 7 years of full-time (14,000 hours) work experience OR a Master's degree (or higher) and 5 years of full-time (10,000 hours) work experience. The work experience used to satisfy this application requirement must be in the field of career services/development.

The Certified Career Counselor™ (CCC) credential is intended for a career counselor with an advanced degree (master's, educational specialist or doctoral level) in counselor education, counseling psychology or closely related counseling degree, engaged primarily in a career counseling practice or other career counseling related services. The Certified Career Counselor credential recognizes two important factors in training and experience, including both counseling and a specialization in career development, theory and practice.

The Certified Clinical Supervisor of Career Counseling™ (CCSCC) credential is intended for individuals who serve as clinical supervisors to career counselors and other practitioners who provide career services.

The Certified Career Counselor Educator™ (CCCE) is intended for counselor educators whose primary focus is on the career development aspect of counselor preparation.

The Certified School Career Development Advisor™ (CSCDA) is not available yet, but should be by later this year. It is intended for providers who work in the K-12 sector (children and youth ages 5 – 18) and work to ensure students are prepared for meaningful work and high-demand careers. Individuals will work with other staff to coordinate the design, implementation, and monitoring of school and community based efforts to improve the chances of students entering the job market with skills, knowledge, and credentials to be competitive

When Can I Apply For a Credential?

Interested individuals can apply for the credentials now! We recommend applicants read the general application information on the website, view the application video, and read the specific information about the credential of interest to you.

All applications and scenarios are in English. At this time, only the Certified Master of Career Services and the Certified Career Services Provider are available for international applicants. We expect to have the other credentials available for international applicants by June 2018. However, all credentials will be in English.

All the information about how to apply, including the fees for applying, is on the NCDCA website.

NCDCA uses a “Blind Review” process. Once the applicant’s work samples and/or scenarios are transferred to the “review” phase, the appointed reviewer will not have access to core identifying information on the application. This process is meant to address any potential bias on the part of a reviewer.

If individuals don’t pass when they test for the credential, they may retest with new assessment items within one month. If the retest is also unsuccessful, the applicant must wait one year to reapply.

How do I find Continuing Education Relevant to Career Development?

One of the reasons I’m so excited about NCDCA launching its credentialing work is that, in order to maintain credentials, recipients must pursue continuing education – and while this continuing education can come from lots of sources, I’m proud of the work that NCDCA does.

The Credentialing Commission is developing lists of possible continuing education opportunities that will be shared with credential holders, including things like:

- College/university courses
- Seminars, workshops, conferences & webinars (designing or presenting)
- Seminars, workshops, conferences, & webinars (attending)
- Publications (writer or editor)
- Self-study programs
- Career development curriculum author
- Service: Participation as a leader in an NCDCA committee or in an affiliated group

For More Information About NCDA's Credentialing Commission

For more information:

- Visit our website: www.ncda.org
- Contact Cynthia Marco Scanlon, Ph.D., CCC, NCDA Director of Credentialing and Special Programs, cscanlon@ncda.org
- Or contact MaryAnn Powell, NCDA Credentialing Commission Administrative Liaison, mpowell@ncda.org

Join us in Phoenix!

As I wrap up, I wanted to again offer a sincere invitation to each of you to join us for NCDA's Global Career Development Conference, on June 21-23 in Phoenix, Arizona.

As I mentioned, our theme is "Leading the way by integrating theory, research, and practice." We will have 100+ educational programs in which conference attendees will share their wisdom with each other. And our three keynote presentations all support the conference theme:

- Author Gregg Levoy will start things off by talking about how we can all develop a sense of passion in our work.
- In our second keynote, Dr. Jane Goodman will moderate a conversation with four other NCDA experts talking about how theory informs career practice. Joining Jane on the panel will be Mark Savickas, Janet Lenz, John Krumboltz, and Jim Bright.
- In our final keynote, German Cadenas will talk about the role that career practitioners play as advocates for clients from marginalized populations, especially immigrants to the US. German has a fabulous personal story to share, having immigrated to the US as a boy, facing numerous obstacles, but overcoming those obstacles to realize his dream of earning a Ph.D. and supporting others with making career decisions.

Thank you very much for your attention today and for giving a little thought to how you – each one of you in this room – can continue leading the way for the career development profession and for your clients by seeking the best possible training and professional development. Enjoy the remainder of your conference!

Ponencias



Formación universitaria en Orientación y desarrollo de fortalezas

M.Sc. Irma Arguedas Negrini

“Mirarse (...), el ver hacia adentro es algo que yo he aprendido a partir de la carrera (...) lo que puedo hacer (...) y cómo hacerlo”.

Estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, UCR

Resumen

Se realizó una indagación cualitativa con 17 estudiantes de un nivel avanzado de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, que se imparte la Universidad de Costa Rica. Se partió de tres objetivos; uno era analizar procesos de cambio que han experimentado las personas participantes, desde una mirada de vivencia crítica en sociedad; también se indagó acerca de la influencia de la formación universitaria en la identificación de fortalezas y su aplicación en el logro de cambios significativos. Finalmente, y en concordancia con la temática del II Congreso Nacional de Orientación, se identificaron atributos de la Orientación en la promoción de procesos que conduzcan a mayores niveles de bienestar. Para el estudiantado participante ha tenido especial trascendencia el “mirarse hacia adentro”, así como contar con fuentes de apoyo. El proceso formativo ha favorecido la exploración propia, en el marco del sustento teórico y metodológico. En relación con los atributos de la Orientación, se identificaron tanto cualidades necesarias de las personas profesionales en Orientación, como características distintivas de la disciplina. Las cualidades mencionadas son: apertura, compromiso y valoración de la Orientación. Dentro de las características distintivas se incluyen: visualizar el cambio, el desarrollo y el empoderamiento como procesos; enfatizar en las fortalezas de las personas; promover respuestas constructivas a las influencias negativas del contexto que están fuera del control de las personas orientadas, y contar con sustento científico y disciplinar para el planteamiento de proyectos de vida que hagan de las vidas de personas algo significativo. La autora manifiesta su acuerdo con la posición de quienes afirman que la identidad profesional de la Orientación radica en la prevención y la promoción del desarrollo y del bienestar de personas y grupos, con miras a la construcción de una sociedad equitativa.

Palabras clave

Cambio significativo, reflexión crítica, formación profesional, orientación, identidad profesional.

Introducción

La sociedad contemporánea nos plantea el reto de emitir respuestas constructivas a la incertidumbre, el individualismo y los efectos de la desigualdad. Autores como Ambrus (2011) y Bauman (2013) han alertado sobre factores económicos y socioculturales que conducen a que las personas vean disminuidas las oportunidades para vivenciar un sentido

de pertenencia a comunidades igualitarias en las que se respete la dignidad humana de todos sus integrantes. En este contexto, el compromiso como profesionales en Orientación requiere de fundamentos en función de facilitar procesos de cambio para el desarrollo pleno de las personas de todas las edades, así como para promover la humanización de la globalización, la cual se manifiesta en el respeto a las diferencias, la ética de la solidaridad y el afrontamiento de conflictos de formas deliberadamente democráticas.

El presente trabajo se elaboró para analizar procesos de cambio significativo experimentados por estudiantes de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, que se imparte la Universidad de Costa Rica, desde una perspectiva de vivencia crítica en sociedad. Esta vivencia se distingue, según Fromm (1991) y Hawes (2003), por basarse en los principios de ser más que tener, cooperar más que competir y contribuir con el aprender a vivir juntos. También figuraron como propósitos el conocer acerca de la influencia de la formación universitaria en dichos procesos de cambio, e identificar atributos particulares de la Orientación que los favorecen.

Se consideró pertinente dar voz a estudiantes de un nivel avanzado de la Carrera, para contar con sus visiones acerca de las estrategias más efectivas para el cambio, y cómo su formación universitaria les ha preparado para implementar procesos con las personas con quienes trabajan o van a trabajar. Se favoreció una reflexión en un marco de colegialidad, siguiendo la recomendación de Prieto (2004), de que éste es un medio para la construcción de la identidad profesional.

Marco teórico de referencia

Procesos de cambio significativo

La transformación es parte esencial de las trayectorias vitales. De acuerdo con Kottler (2014), los cambios se ven reflejados cuando se asume la responsabilidad en aspectos como:

- Experimentación con alternativas, al buscar opciones e incorporar nuevas conductas.
- Desarrollo de habilidades para tolerar la ambigüedad y la incertidumbre, para compensar limitaciones y para evaluar sistemáticamente metas y resultados.
- Búsqueda de apoyo para la expresión de sentimientos, la expansión del mundo social y la resolución de conflictos.
- Construcción de significados, por ejemplo, exploración de nuevas maneras de comprender la vida y las situaciones, descubrimiento de propósitos ulteriores y establecimiento de conexiones.

En esta misma línea, Branden (2011) aporta que el primer paso para el cambio es la conciencia y el segundo es la aceptación; además resalta la importancia de asumir responsabilidad por aquellos cambios que están dentro de la esfera de control de la persona, actuando como agente de la propia vida, con la libertad de asumir las propias decisiones sin “ser prisioneros de las elecciones del pasado” (p. 85).

Para darle sostenibilidad a los cambios, Kottler (2014) indica que son indispensables la conciencia, el conocimiento propio, la preparación para enfrentar problemas, la iniciativa en la búsqueda de soluciones, así como asumirlos por decisión propia y no como resultado de la coerción. El autor agrega que en los procesos de cambio los retrocesos no sólo son comunes, sino que pueden ser positivos para aportar información valiosa sobre ajustes que es necesario hacer, y cómo se pueden manejar nuevos desafíos en el futuro. Asimismo, plantea que la honestidad en lo relativo a fortalezas, debilidades y recursos disponibles, y la disminución de la gratificación inmediata y la impulsividad, contribuyen con el cambio, el logro de metas y el enriquecimiento vital. Por último, señala la importancia de interpretar los errores como experiencias de aprendizaje y de solicitar ayuda a figuras de apoyo que puedan confrontar con sensibilidad.

El cambio significativo, si ha de promover el desarrollo y el bienestar, requiere que su implementación se lleve a cabo en la marco de la criticidad ante aquellos elementos de los contextos que pueden resultar obstaculizadores.

Vivencia crítica en sociedad

En una sociedad, cuyo sistema económico y valores dominantes son con frecuencia incompatibles con las formas de proceder que más contribuyen con el desarrollo pleno de todas las personas, es vital la adquisición de una conciencia crítica. Esta conciencia favorece la proactividad (en contraposición a la pasividad) ante las influencias del entorno; desafía valores impuestos y permite llegar a conclusiones sustentadas en vez de precipitadas, lo que coincide con el concepto de reflexión crítica planteado por Mezirow (1990), quien define la conciencia crítica como el acto de pasar de lo reflexivo a la decisión de aprender, pensar y actuar de formas efectivas para el logro de las metas establecidas. Es el tipo de reflexión que conduce a cambios significativos porque permite encontrar sentido a las experiencias, al reconsiderar presuposiciones y creencias, valorar pensamientos, emociones y comportamientos y cómo estos se pueden mejorar, y en función de los principios de ser más que tener, cooperar más que competir y contribuir con el aprender a vivir juntos.

Recientemente, Miller & Taylor (2016) se han referido a que en el tema de la vivencia crítica en sociedad es pertinente rescatar los aportes de Alfred Adler, por ser aún vigentes en la promoción de la vida democrática y la plenitud de las personas. El

concepto adleriano de que el ser humano tiene una capacidad innata para interesarse por el bienestar de las y los otros, además del propio, aplica en lo relacionado con la cooperación y el aprender a vivir juntos. De acuerdo con estos autores, algunas de los elementos de las relaciones interpersonales que fomentan el llamado interés social, son el apego seguro que conduce a la regulación de emociones, la auto-comprensión y la empatía; por el contrario, el apego inseguro lleva a inteligencia emocional y social pobres y poca capacidad para manejar el estrés. Las relaciones democráticas y confiables facilitan el cambio y la adquisición de comportamientos prosociales.

Estos aspectos de carácter social son importantes para la Orientación, debido a que el contexto demanda respuestas de esta profesión y disciplina cuyos esfuerzos se dirigen a la optimización de las condiciones para el desarrollo de todas las personas. Nos corresponde influir para el logro de cambios estructurales en la sociedad, así como apoyar a personas y grupos en el proceso de tomar en cuenta aspectos socioculturales al seguir sus trayectorias vitales (Peavy, 2001). Es necesario agregar que la criticidad por parte de estudiantes y personas profesionales es básica para que su quehacer sea contextualizado.

En este sentido, la criticidad cobra importancia a nivel de la formación de profesionales, tal y como lo plantea Prieto (2004, p. 40): “la reflexión crítica representa una actividad central de la formación profesional, no sólo por generar nuevas comprensiones, nuevas maneras de ver, ser y actuar, sino que también porque desarrolla una disposición para promover su práctica”.

Identidad profesional

De acuerdo con Prieto (2004), la construcción de la identidad profesional es un proceso que comienza durante la formación inicial y contribuye con el mejoramiento de la calidad del ejercicio profesional. Ella anota que es primordial que en ese proceso continuo las personas profesionales o en el período de formación inicial, aprendan unas de otras. Adicionalmente, enfatiza en que la construcción de la identidad profesional debe llevarse a cabo en un contexto investigativo, colegiado y de reflexión, y anota que por la complejidad de la tarea y los dilemas a enfrentar, se requiere un alto nivel de compromiso, lo que evidencia la pertinencia del tema tratado en este II Congreso Nacional de Orientación. Prieto (2004) insiste en la importancia de la colegialidad por considerar que fomenta una “cultura reflexiva-colaborativa, (...) un sentimiento de cohesión e identidad” (p. 45), así como la potenciación de capacidades.

En este trabajo se comparte la posición de Mellin, Hunt & Nichols (2011), de que la identidad profesional de quienes ejercen la Orientación radica en la prevención, el desarrollo y el bienestar, independientemente del área o ámbito de intervención. Este posicionamiento con respecto a la identidad profesional coincide con lo que ha expuesto Peavy (2001) de dar mayor peso a las oportunidades que a las patologías,

y a las capacidades en lugar de a las deficiencias, de forma que las personas se vean enriquecidas por procesos de aprendizaje que les lleven al empoderamiento, el desarrollo integral, la realización y la agencia social.

Aquí cabe mencionar las seis dimensiones del bienestar que plantea Ryff (1989), por su estrecha relación con los elementos que contribuyen con el cambio significativo, con la vivencia crítica en sociedad y con los fines de la Orientación, a saber: auto-aceptación o reconocimiento de cualidades e historia propias; autonomía o establecimiento de estándares personales para definir formas de pensar o actuar; relaciones interpersonales satisfactorias en las que las interacciones son recíprocas y empáticas; dominio de variables del entorno o uso efectivo de oportunidades; propósito de vida o presencia de metas y direccionalidad; y crecimiento personal o realización del propio potencial.

La Orientación cuenta con los fundamentos para cumplir con la responsabilidad expuesta por Mellin, Hunt & Nichols (2011), de emitir respuestas a los desafíos más críticos de la sociedad, con miras a la equidad en las oportunidades para el óptimo desarrollo de todas las personas. Puede afirmarse entonces que la relevancia social de los aportes de la Orientación en función del desarrollo, la prevención y el bienestar, es incalculable.

Marco metodológico

Debido a que se buscaba conocer las perspectivas de un grupo de estudiantes acerca de los temas de interés, se llevó a cabo una indagación cualitativa; como fuente de información se optó por la implementación de dos grupos focales, con estudiantado que en 2017 estaba cursando la Licenciatura. Se invitó a la totalidad del grupo matriculado en el curso OE-2050 Orientación en el Entorno Educativo I, aclarando que la decisión de participar era voluntaria y no les afectaría de ninguna manera. Se siguió la recomendación de Dawson, Manderson y Tallo (1997) de integrar los grupos por un número de entre cuatro y doce personas. Fue debido a que las personas que se anotaron eran un total de 17, que se conformaron dos subgrupos. El que se llevó a cabo primero (día 21-06-2017) se denominó GF1 y sus participantes recibieron numeración del 1 al 12; el segundo grupo focal (día 28-06-2017) se denominó GF2 y tuvo participantes del 1 al 5; esta distribución respondió a la disponibilidad para asistir en las fechas elegidas. En total participaron 14 mujeres y tres varones. En ambos casos se llevó a cabo una entrevista focal semiestructurada, cuya guía se elaboró con base en los objetivos planteados. La guía de entrevista se sometió a la validación de un estudiante de características similares a las del grupo invitado. Todas las personas participantes firmaron un formulario de consentimiento informado que indicaba el propósito de la actividad, el derecho a desistir de la participación y la solicitud de autorización para la divulgación científica, entre otros.

Resultados

Los audios de los grupos focales fueron transcritos textualmente; las respuestas de las personas participantes se analizaron procediendo inicialmente a realizar una codificación. Seguidamente, los elementos encontrados se agruparon por categorías; a pesar de que las discusiones giraron alrededor de tres temáticas, se identificaron cinco categorías, al haber sido recalçadas las fuentes de apoyo como elemento esencial de los procesos de cambio y al quedar diferenciados los atributos de la Orientación en cualidades de la persona profesional, por un lado, y características distintivas de la disciplina, por el otro. Seguidamente se enumeran las categorías y respectivas subcategorías:

1. Cambios en formas de pensar y actuar
 - 1.1 Auto-conocimiento
 - 1.2 Auto-aceptación
 - 1.3 Empoderamiento
 - 1.4 Metas
2. Fuentes de apoyo
 - 2.1 Manifestar un interés genuino
 - 2.2 Escuchar para validar
 - 2.3 Aportar amplitud de perspectiva
3. Influencia de la formación universitaria
 - 3.1 Sustento teórico y metodológico
 - 3.2 Promoción del auto-análisis
4. Cualidades de la persona profesional en Orientación (PPO)
 - 4.1 Apertura
 - 4.2 Compromiso
 - 4.3 Valoración de la Orientación
5. Características distintivas de la Orientación.
 - 5.1 Aportar una visión integral de la persona humana
 - 5.2 Visualizar el cambio, el desarrollo y el empoderamiento como procesos
 - 5.3 Promover respuestas constructivas a las influencias negativas del contexto, que están fuera del control de las personas orientadas
 - 5.4 Contar con sustento científico y disciplinar para el planteamiento de proyectos de vida que hagan de las vidas de personas algo significativo
 - 5.5 Enfatizar en las fortalezas de las personas
 - 5.6 Favorecer la asignación de significados a las experiencias
 - 5.7 Fortalecer la flexibilidad ante los cambios

A continuación se describen las categorías y subcategorías, las cuales se fundamentan con frases textuales de las participaciones.

1. Cambios en formas de pensar y actuar

Las personas participantes relatan que los cambios que han tenido en sus formas de pensar a su vez les han ayudado a modificar sus formas de actuar, convirtiéndose en procesos que abarcan ambas complementariamente. El identificar los significados de las experiencias vividas les ha permitido pasar de las palabras a las acciones. Aclaran que durante la formación universitaria han tenido amplias oportunidades para este logro, pero que sin embargo, tiene que visualizarse como un proceso permanente del que deben responsabilizarse. Reportan que se requiere un auto-análisis continuo, tanto de los pensamientos como de las acciones. Los cambios en los modos de pensar y actuar se pueden diferenciar en los siguientes aspectos:

1.1 Auto-conocimiento

Las y los participantes han profundizado en el conocimiento propio con actitud constructiva de mejorar. Varias personas se refirieron a “mirarse hacia dentro” para aclarar quiénes son, qué quieren llegar a ser y las medidas necesarias para conseguir lo que desean mejorar, eliminar o adquirir. Han identificado fortalezas, que les han motivado a encontrar aquello de lo que son capaces. Dentro de esa complementariedad entre la teoría y la práctica, evidencian su disposición a aplicación constante de estrategias en función de la superación de debilidades y el desarrollo de habilidades.

“Salirme un momento de mi (...) y poder observar (...) no sólo las cosas que faltan, sino tal vez las que hay”. GF1-3

“Auto-exploración (...), uno lo aplica a uno, pero más allá de eso es haber mantenido una actitud positiva constante, está en mí descubrir cuáles son mis cosas y generar cambios a partir de lo que yo sé que no está bien”. GF1-8

1.2 Auto-aceptación

A partir del auto-conocimiento, el estudiantado participante reporta la necesidad de aceptar la propia historia y sus rasgos personales, buscando siempre las enseñanzas en función del desarrollo personal y profesional. Expresan que han mirado hacia atrás, para reconocer adónde estuvieron y los avances que han tenido. La reflexión sobre tales experiencias les ha permitido fortalecer la empatía, así como identificar estrategias que fueron acertadas y que podrían aplicar en situaciones nuevas. Aquí se ubican los logros en el manejo de emociones y del estrés.

“Hay una frase que me gusta mucho de una canción de Malpaís, ‘Sé que a veces miro para atrás, pero es para saber de dónde vengo’, para medir adónde estuve antes y adónde estoy ahora”. GF1-7

“Valorar las experiencias pasadas, no verlas de manera negativa (...), que con esa mirada hacia atrás aprendamos”. GF1-11

“Uno tiene teoría y todo, pero tiene que llevarlo a la práctica (...), por ejemplo, con manejo del estrés (...) aprendía técnicas”. GF1-6

1.3 Empoderamiento

Este elemento inicia, según las personas participantes, por la aceptación de las características e historia personales, y sigue con la valoración de sus capacidades para asumir responsabilidad por las acciones o cambios implementados. Incluye atreverse a manifestar posiciones sustentadas con respecto a temas o decisiones, aunque conlleve desacuerdo con otras personas, es decir, cuestionar y no dar las cosas por sentadas, sobre todo si se ha analizado que no conducen a un estado de bienestar.

“Fue cuando dije ‘Necesito conocerme más, saber qué es lo que realmente quiero, plantearme metas’ y fue a partir de eso que pude auto-afirmarme (...), y sé que puedo lograrlo porque tengo los recursos”. GF1-9

“Me ha servido mucho tirarme al agua”. GF1-6

“Hay todo un proceso que va al empoderamiento, al qué quiero, qué voy a hacer, (...) que se trabaja en uno y después profesionalmente”. GF1-10

1.4 Metas

Se resalta el establecimiento de metas y propósitos diarios y de largo plazo, sabiendo que algunas tareas que no les agradan son necesarias. Manifiestan que el visualizar el futuro les permite concretar qué es necesario hacer en el presente. Aquí destacan la planificación y el logro de balances. La planificación ha ido dirigida al aprovechamiento del tiempo y el dinero, así como al cumplimiento de tareas. En relación con los balances, los esfuerzos han sido para equilibrar desarrollo personal/ desarrollo académico y tiempo para el estudio/tiempo para la familia.

“Cuando me vine tenía un objetivo muy claro (...) me ayudó nunca olvidar mi plan, mis metas (...), cuando se tienen las metas claras y uno de verdad sabe por qué lo está haciendo, le permite seguir a pesar de los obstáculos”. GF1-2

“Organizar el tiempo para poder estar con la familia, tener chance de trabajar y también tener chance para estudiar”. GF1-5

La utilidad de conocer la propia historia radica en que se clarifica hacia dónde dirigirse y con cuáles herramientas se cuenta; si el pasado no se convierte en una limitación, hay mejores posibilidades de apoyar a otras personas en sus procesos de superación, cambio y desarrollo integral.

Lo manifestado por las y los estudiantes participantes concuerda con la recomendación de Myers, Mobley & Booth (2003), de que quienes ingresen a programas de formación profesional en Orientación tengan apertura para el desarrollo personal y profesional y para la auto-exploración. La centralidad que la auto-exploración ha tenido para las personas participantes representa una significativa virtud, ya que según Gladding (2007) las raíces del bienestar son internas, surgen de una fuente profunda adonde se encuentran el sentido, el propósito y la capacidad de transformación.

También hay concordancia con las dimensiones del bienestar de Ryff (1989), especialmente auto-aceptación, presencia de metas y direccionalidad y realización del propio potencial, y con la responsabilidad por la propia vida que según Branden (2011) es necesario asumir en los procesos de cambio.

2. Fuentes de apoyo

Para concretar los cambios en sus formas de pensar y actuar, las personas participantes se han apoyado en recursos externos. Éstos han sido fundamentales para el cumplimiento de esa gran tarea de “mirarse hacia adentro”. El apoyo recibido ha provenido del personal docente durante el proceso formativo, de familiares, amistades, y de modo significativo, de compañeras y compañeros.

En algunas situaciones ha cobrado importancia el acompañamiento por parte de personas que han pasado por situaciones similares a las que el estudiantado participante ha experimentado. Esto último refleja uno de los aspectos de criticidad ante el medio, específicamente lo que plantea lo que plantean Miller & Taylor (2016) de abocarse más a cooperar que a competir. Adicionalmente, consideran que el apoyo debe ir en función de la definición de metas y de la construcción de proyectos. Para que los apoyos sean efectivos, deben según el estudiantado participante, caracterizarse por:

2.1 Manifestar un interés genuino

Esto se refiere al interés por la(s) persona, su autonomía y su desarrollo. Dentro del interés genuino, y siguiendo la línea de la necesidad de pasar de las reflexiones a las acciones, destaca la identificación de fortalezas y de estrategias para el cambio y el sostenimiento del mismo; la oferta de oportunidades es central en este punto.

La genuinidad del interés se manifiesta, según las personas participantes, por la constancia en la disposición y presencia de las fuentes de apoyo.

“Un apoyo tiene que darle suficiente libertad y espacio (...), servir de apoyo, pero no de ancla”. GF2-3

“Las realimentaciones que nos hacen las profesoras en las Prácticas han facilitado que uno se dé cuenta de fortalezas que no había visto que tiene”. GF1-11

2.2 Escuchar para validar

Aquí sobresale la importancia de la apertura, de no juzgar a la persona que recibe al apoyo, sin negar que en algunas ocasiones sea necesario confrontar o cuestionar. Aunque se amerite una confrontación, se requiere que la persona que apoya haga un esfuerzo por comprender. En caso de que los apoyos no hayan vivido experiencias similares, esa disposición a entender es reconfortante. Cuando las figuras de apoyo han sufrido situaciones difíciles que superaron, sirven como modelos. Las personas participantes indican que además de la validación de sus sentimientos, ha sido elemental la validación de sus acciones tendientes a la mejora y al cambio.

“Que vean que no están solos (...), uno se da cuenta que han pasado con el problema y que han salido adelante”. GF1-12

“Yo creo que un apoyo tiene que escucharlo a uno sin juzgarlo”. GF2-1

“Personas que hablan desde su experiencia, quiero alcanzarlos”. GF1-7

2.3 Aportar amplitud de perspectiva

Esto lo entienden como la ayuda para tomar en cuenta otros factores en el análisis de las situaciones, para darle profundidad a las reflexiones, analizando a fondo las alternativas.

Algunas personas agregaron que con lo determinante que es el apoyo en los procesos de desarrollo y cambio, se requiere criticidad por parte de quien lo recibe; esto ha conducido a que a veces hayan buscado recursos diferentes, cuando los disponibles no se han considerado adecuados.

“El profesional debe mostrar un panorama amplio, porque a veces la persona llega con solamente un pensamiento ¿verdad? (...), y que hagan una valoración de cosas que les han ayudado a salir de situaciones que han pasado antes”. GF2-5

“Yo necesito buscar en otra persona o en otro lugar ese tipo que apoyo que es el que necesito ahorita”. GF1-9

“Sin perder la criticidad, sino que ese análisis permita darse cuenta de la viabilidad de los proyectos planteados”. GF1-2

En los procesos de cambio significativo, el apoyo es un componente de peso (Kottler, 2014), ya sea para la expresión de sentimientos, la exploración de alternativas de solución de problemas o la expansión de perspectivas. Así como es necesario tener recursos de apoyo a la disposición, también se requiere que la propia persona acuda a ellos, siendo la búsqueda de apoyo una de las manifestaciones de la dimensión del bienestar según Ryff (1989) relativa al desenvolvimiento. Por su parte, la vivencia crítica en sociedad tiene como uno de sus elementos principales la empatía y el establecimiento de relaciones confiables que facilitan el cambio (Miller & Taylor, 2016).

3. Influencia de la formación universitaria

Para los procesos de cambio que han vivenciado las personas participantes, en lo relativo a la formación recibida en la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, se destacan:

3.1 Sustento teórico y metodológico

Una sólida fundamentación, con la correspondiente aplicación paulatina de la misma en diversidad de situaciones prácticas. Dicha integración de elementos teórico-prácticos se realiza con base en los principios en que se basa la disciplina y con miras al desarrollo pleno de las personas orientadas. La fundamentación se acompaña de conocimiento de la realidad y detección de las necesidades de grupos e instituciones a través de cursos y prácticas.

“Creo que la Orientación viene a llenar muchos vacíos (...), somos ese sustento científico y disciplinar que viene a decirnos cómo realmente plantearnos un proyecto de vida, cómo se hace de nuestra existencia algo significativo”. GF2-2

“Estoy aprendiendo haciendo”. GF1-1”

3.2 Promoción del auto-análisis

Se ha realizado en función de la identificación de habilidades que favorecen el sentirse capaces de realizar cambios significativos y duraderos. Aquí se menciona la realimentación por parte del personal docente, así como de compañeras y compañeros, para la identificación de fortalezas. También se ha promovido la conciencia de que el y

la profesional tienen que gozar de bienestar para tener efectividad y ser responsables al trabajar con otras personas. A nivel de desarrollo personal y profesional se ha ido más allá de la reflexión hacia la aplicación; las oportunidades han sido para asumir retos que aunque difíciles, son alcanzables. El autoanálisis es ese “mirarse hacia adentro” que mencionaban como necesario para cambiar sus formas de pensar y actuar.

“El sistema nos lanza mucho a ver hacia afuera, ¿verdad?, el ver hacia adentro es algo que yo he aprendido a partir de la carrera”. GF2-2

“Los trabajos me han ayudado a decir, ‘usted es capaz de hacer muchas cosas y va a luchar por tal objetivo’, y de verdad trabajar hasta cumplirlo”. GF1-3

Producto de su formación y de sus propias actitudes, se han fortalecido los vínculos entre profesionales en Orientación con base en la cooperación, los cuales han aplicado en contextos específicos y están trasladando a otras esferas de acción.

Un elemento más que anotan es el disfrute del proceso formativo; más allá de las calificaciones, las personas participantes se han dispuesto a disfrutar el aprendizaje y a encontrar un sentido y un valor a cada tarea. Aquí se reflejan dos elementos de la vivencia crítica en sociedad: el enfocarse en cooperar más que en competir y en ser más que en tener (Fromm, 1991; Hawes, 2003).

Lo relativo al cambio significativo, la criticidad, las características de la formación y de las figuras de apoyo, permitió identificar cualidades que se requieren de las personas profesionales en Orientación, cuando asumen el enorme reto social de contribuir con el desarrollo pleno de personas y grupos, a lo largo del ciclo vital.

4. Cualidades de la persona profesional en Orientación

Son múltiples las cualidades necesarias para el ejercicio profesional de la Orientación. Los aportes de las personas participantes permiten ubicar esta multiplicidad en tres subcategorías: apertura, compromiso y valoración de la Orientación.

4.1 Apertura

Se refiere a la disposición a observarse para definir lo que se desea lograr o cambiar, para identificar herramientas para esos logros o cambios y para aprender de otras personas. Aquí es especialmente notable la identificación de fortalezas, tanto en situaciones adversas como en las agradables. Se enfatiza en la importancia de la constante búsqueda de información sobre sí mismos(as) y sobre variedad de aspectos teóricos, metodológicos y del contexto. Incluye el reconocerse como seres humanos, con luchas propias. Este conjunto de disposiciones les ha favorecido el sentido de autenticidad, así como la identificación de limitaciones, diferenciando las

que son auto-impuestas. El reconocimiento de debilidades eventualmente se convierte en una fortaleza y contribuye con el establecimiento de nuevos retos.

“En la medida en que uno se pueda concentrar en el ser y no en lo que tiene puede encontrar fortalezas, o sea, puede realmente puede ver aquello que es, en esencia”. GF2-2

“No es sólo la calificación (...), también los compañeros son un grupo de apoyo, (...) le permite a uno descubrir cosas que no conocía de sí”. GF1-1

4.2 Compromiso

Se refiere a asumir el grado de responsabilidad que les corresponde como profesionales y como personas. Se menciona en este punto afrontar las consecuencias de sus propias decisiones, así como salirse de la “zona de confort”, buscando siempre la mejoría. Otro de los elementos consiste en reunir la seguridad necesaria con respecto a sus capacidades, de forma tal que les permita atreverse a hacer cosas que les atemorizan. Para darle sostenibilidad a los cambios logrados, han profundizado en los significados de éstos, favoreciendo así mantener la motivación y el esfuerzo y estar en condiciones de enfrentar obstáculos.

“Atreverme a hacer cosas que me dan miedo (...), digo, ‘bueno, yo puedo aprender algo de esta situación’ ”. GF2-3

“Esa conciencia que uno dice ‘voy a ir a trabajar con personas y en serio necesito estar bien y sentirme bien y arreglar lo que tenga que arreglar’ ”. GF1-8

4.3 Valoración de la Orientación

Las personas participantes se encuentran satisfechas con su elección vocacional, porque consideran altamente pertinentes los aportes de la Orientación y encuentran gratificación en los propósitos de la carrera. Para la optimización de sus contribuciones, reconocen la necesidad del trabajo colaborativo, tanto entre colegas como con personas de otras disciplinas y diversidad de actores. También se mencionó la importancia de la evaluación de nuestro trabajo y la investigación sobre aspectos disciplinares.

“Si uno está haciendo algo que realmente le gusta, lo disfruta, cree que le puede sacar mucho provecho y entonces voy a dar mucho más de mí”. GF1-1

“Tenemos tanto para ofrecer (...), es importante querer ser excelente en esta profesión”. GF2-4

En esta categoría se integran aspectos de los diferentes referentes teóricos utilizados en la ponencia. Sobresalen elementos de vivencia crítica en sociedad, con énfasis en el ser sobre el tener propuesto por Fromm (1991), la identificación con una disciplina de cuya relevancia se tiene convicción y la conciencia de que su ejercicio implica una alta dosis de responsabilidad (Peavy, 2001). Las dimensiones del bienestar según Ryff (1989) también tienen presencia en esta categoría en las manifestaciones relativas a la importancia de que la persona profesional en Orientación se aboque a trabajar en su propio bienestar.

5. Características distintivas de la Orientación. Las particularidades de la Orientación, que hacen que sea altamente valorada por las personas participantes son:

5.1 Aportar una visión integral de la persona humana

5.2 Visualizar el cambio, el desarrollo y el empoderamiento como procesos

5.3 Promover respuestas constructivas a las influencias negativas del contexto, que están fuera del control de las personas orientadas

5.4 Contar con sustento científico y disciplinar para el planteamiento de proyectos de vida que hagan de las vidas de personas algo significativo.

5.5 Enfatizar en las fortalezas de las personas

5.6 Favorecer la asignación de significados a las experiencias, lo que se traduce en fortalecimiento

5.7 Fortalecer la flexibilidad ante los cambios

“Validar que aunque tengan corta edad tienen algo que aportar”. GF2-1

“Le conceptualiza a uno la persona de una manera integral (...) y le permite creer también en la posibilidad de cambio, entonces siento que ese es el porqué de la Orientación”. GF2-5

“Aunque nosotros al final somos los que decidimos, nos vemos influenciados o afectados por las cosas que pasan a nuestro alrededor”. GF2-4

“Orientación aporta flexibilidad ante los cambios, pero es importante la actualización constante porque el mismo cambio es constante”. GF1-4

Las visiones de quienes participaron como informantes en este trabajo reflejan un elevado nivel de compromiso, tanto en lo personal como en lo profesional. Los elementos distintivos de la Orientación proporcionan un alto grado de satisfacción con la profesión elegida. Puede notarse que el estudiantado participante manifiesta tener autonomía, en sus dos manifestaciones de acuerdo con Pereira (2002), es decir, la autonomía de agencia, que es la intencionalidad para elegir objetivos y poner en práctica valores, y la “autonomía crítica”, que se refiere al cuestionamiento de aquellas prácticas impuestas por la cultura (p. 87).

Cabe agregar que además de la contribución a la comunidad académica, las visiones compartidas por el estudiantado participante les permitieron profundizar en sus modos de pensar y aprender, lo que según Hawes (2003) “son necesidades fundamentales para poder convertirse en profesionales autónomos, creativos y responsables” (p. 6). Puede afirmarse que las personas participantes han asumido responsabilidades que Rogers (1966) consideraba esenciales en profesionales de ayuda, como lo son la utilización de las propias fortalezas y el autoconocimiento, las cuales favorecen la congruencia, tan necesaria para el establecimiento de relaciones interpersonales.

Conclusiones

Los procesos de desarrollo mencionados por el estudiantado participante se han visto enriquecidos por cambios en sus formas de pensar y actuar. Dichos cambios han puesto en evidencia muchas fortalezas y les han permitido alcanzar metas, aplicando principios de vivencia crítica en sociedad (ser más que tener, cooperar más que competir y contribuir con el aprender a vivir juntos). Los cambios en las formas de pensar y actuar han resultado altamente gratificantes, por haberles permitido enfrentar obstáculos, reconocerse capaces y tomar acciones concretas, es decir, poner en marcha círculos virtuosos que aumentan la seguridad y la confianza, como personas y como profesionales.

Para la obtención de logros, han contado con apoyos diversos que tienen características que ellas y ellos como profesionales ya han incorporado, o están en el proceso de fortalecer. Durante la formación inicial, ha cobrado especial importancia ese “mirarse hacia adentro”, complementado por solidez en la formación teórica y metodológica, la identificación de fortalezas y el esclarecimiento de lo que distingue a la Orientación de otras disciplinas, con las que se trabaja de forma conjunta. Lo anterior puede visualizarse de la siguiente forma:



La utilización de las propias fortalezas es un elemento esencial de los procesos de cambio; ésta permite que la persona profesional tenga la suficiente seguridad para no mezclar sus propias necesidades con las de las personas que atiende, a la vez que refuerza su capacidad para entender otras visiones de mundo. Adicionalmente, y en relación con conocer la propia historia para clarificar hacia dónde dirigirse y las herramientas con las que se cuenta, no permitir que el pasado sea una limitación, para así tener mejores posibilidades de apoyar a otras personas en sus procesos de cambio, superación de obstáculos y desarrollo pleno.

Las características distintivas que se identificaron ponen de manifiesto la relevancia de la Orientación en lo relativo a la prevención y la promoción del desarrollo y del bienestar, ya que, partiendo de la responsabilidad asumida por las y los profesionales de esta disciplina y de la solidez en la formación, se centran en la integralidad de la persona humana, las respuestas constructivas a los desafíos contextuales y el planteamiento de proyectos de vida que permitan la construcción de trayectorias vitales colmadas de significado.

Recomendaciones

Se recomienda a casas formadoras, profesionales en ejercicio y estudiantes en proceso de formación inicial en el campo de la Orientación:

- Profundizar de forma permanente en la interrelación de los procesos de desarrollo personal y desarrollo profesional.
- Continuar enfatizando en la importancia del sustento teórico y metodológico para la práctica de la Orientación.
- Utilizar las herramientas propias de la disciplina para el análisis de los desafíos que presenta el contexto, con el fin de acompañar a diversidad de

personas y grupos en la emisión de respuestas constructivas y críticas, que se distingan por la proactividad, el empoderamiento y el balance entre los intereses individuales y los colectivos

- Promover la aplicación de los principios de ser más que tener, cooperar más que competir y contribuir con el aprender a vivir juntos, en los ámbitos laborales y en la reflexión constante sobre la relevancia de la Orientación para la sociedad.

Agradecimientos

La autora expresa su gratitud al grupo de estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica, que compartió vivencias y aportó sus visiones para hacer posible la elaboración de la ponencia. Asimismo, a la M.Ed. Stephanie Washburn Madrigal y al Bach. Rafael Antonio Díaz Sánchez, por el apoyo brindado.

Referencias

- Ambrus, Z.(2011) Alfred Adler's Individual Psychology. Towards and Integrative. Psychosocial Foundation of the Education of the 21st Century. *Reconnect*, 3 (1), 4-19.
- Bauman, Z. (2013) *Vida líquida*. Barcelona: Austral.
- Branden, N. (2011) *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Dawson, S., Manderson, L. y Tallo, V. (1997) *Manual para el uso de grupos focales*. Caracas, Venezuela: Editorial Fondo FINTEC.
- Fromm, E. (1991) *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Gladding, F. (2007) Tapping into the Wellspring of Wellness. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 46 (1), 114-118.
- Hawes, G. (2003) *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Universidad de Talca, Chile. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Documento de trabajo 2003/6. Proyecto Mecesup TAL 0101.
- Kottler, J. (2014) *CHANGE. What Really Leads to Lasting Personal Transformation*. New York: Oxford University Press.
- Mellin, E., Hunt, B. & Nichols, L. (2011) Counselor Professional Identity: Findings and Implications for Counseling and Interprofessional Collaboration. *Journal of Counseling and Development*, 89 (2), 140-147.

- Mezirow, J. (1990) How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. En: J. Mezirow and Associates. *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, California: Jossey Bass, 1-20.
- Miller, R. & Taylor, D. (2016) Does Adlerian Theory Stand the Test of Time?: Examining Individual Psychology From a Neuroscience Perspective. *Journal of Humanistic Counseling, 55* (2), 111-128.
- Myers, J., Mobley, K. & Booth, C. (2003) Wellness of Counseling Students: Practicing What We Preach. *Counselor Education & Supervision, 42* (4), 264-274.
- Peavy, R.V. (2001) New Visions for Counselling in the 21 st Century. *Australian Journal of Career Development, 10* (2), 15-20.
- Pereira, P. (2002) *Necesidades humanas. Para una crítica a los patrones mínimos de sobrevivencia*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Prieto, M. (2004) La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoque Educativos, 6* (1), 29-49.
- Rogers, C. (1966) On Becoming a Person. En: Haimowitz, M. y Haimowitz, N. (Editores) *Human Development. Selected Readings*. 2ª edición. New York: Thomas Y. Crowell Company, 480-497.
- Ryff, C. (1989) Happiness is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57* (6), 1069-1081.

Posibilidades y limitaciones para la implementación del enfoque constructivista en la práctica pedagógica universitaria, reflexiones para la carrera de Orientación

M. Sc. Grettel Valenciano Canet

Resumen

En este ensayo se pretende deliberar acerca del enfoque pedagógico constructivista y la práctica que puede desempeñar la persona docente universitaria. Se considera también, la propia experiencia como docente de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica. Se reconoce la importancia de conocer tanto el discurso teórico como práctico del constructivismo en la formación de futuros profesionales en Orientación. Esto con el objetivo de que las personas docentes, además de facilitar experiencias de aprendizaje significativas, contribuyan mediante su acción pedagógica a que el estudiantado logre, no sólo la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, sino también, una construcción de la identidad profesional y disciplinar. Además, se reflexiona acerca de las limitaciones y las posibilidades para implementar una auténtica práctica pedagógica constructivista en la docencia universitaria.

Palabras clave

enfoque pedagógico, aprendizaje significativo, constructivismo, práctica pedagógica, formación universitaria, profesionales en Orientación.

Introducción

Cabe mencionar que un programa académico para formación de profesionales en Orientación, debe proponer un enfoque pedagógico, debido a que es un requisito indispensable para el desarrollo del currículo de una carrera universitaria, así como, la práctica docente que se lleve a cabo, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

Tomando en consideración que el plan de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica, propone como enfoque pedagógico el constructivista, se requiere por lo tanto, que las personas docentes que desarrollan los cursos de dicho plan de estudios, se comprometan en tener claridad de la posición epistemológica, metodológica y paradigmática en

que se fundamenta este enfoque. Esto, debido a que la práctica pedagógica tiene repercusiones directas en el proceso de aprendizaje.

Dado que el estado actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior plantea retos a las personas docentes, se hace importante contar con una visión amplia de lo que significan los procesos de construcción y reconstrucción de conocimientos para la formación de futuros profesionales en Orientación y poder contribuir de esta manera con el desarrollo de la sociedad costarricense.

Por todo lo anterior, para el presente trabajo se ha seleccionado el eje temático de formación universitaria, el cual contribuye con la construcción de la identidad personal, profesional y disciplinar en Orientación. Además, como se mencionó, se considera que el enfoque pedagógico tiene relación directa con la maya curricular del plan de estudios de la carrera de Orientación.

En tal sentido, que sea pertinente promover la reflexión acerca de la práctica pedagógica que efectúa la persona docente universitaria. Así como, enfatizar desde el punto de vista de lo que la autora de este trabajo considera pertinente para llevar a cabo la docencia universitaria desde el enfoque constructivista. Retomando sus conocimientos y experiencias como profesora universitaria, con el objetivo de argumentar los siguientes planteamientos ¿En qué se fundamenta este enfoque? ¿Cómo aplicarlo en la formación de profesionales en Orientación? ¿Es posible implementar una auténtica práctica pedagógica constructivista en la docencia universitaria?

La práctica pedagógica docente universitaria desde el enfoque constructivista

Enseñar en la educación superior implica una serie de retos para la persona docente, debido a que se requiere de una sólida formación pedagógica y condiciones óptimas para poder brindar una enseñanza de calidad y contribuir de esta manera en el pleno desarrollo personal, profesional del estudiantado de la carrera de Orientación, así como de la disciplina.

Situándose en la realidad de la función docente universitaria y del contexto laboral, se puede mencionar desde mi experiencia, que se enfrentan una serie de dificultades, las cuales se cree limitan la práctica pedagógica constructivista, tales como: sobrecarga laboral; el poco tiempo fijado por el reglamento de evaluación de régimen académico estudiantil de la universidad para devolver calificado al estudiantado trabajos que requieren de un lapso mayor de 10 diez días hábiles, debido a que demandan una revisión cuidadosa y detallada; ruido que proviene del exterior del salón de clases; en algunas ocasiones condiciones de la infraestructura física deficiente, por ejemplo: cuando los grupos de estudiantes son tan numerosos que no caben en el aula regular, o bien, quedan hacinados en la misma; apatía y desinterés del estudiantado que no está cursando la carrera deseada.

Continuando con las limitaciones se tiene además, cursos recargados de contenidos versus periodo de tiempo para el desarrollo de este. Esto debido a que el estudiantado requiere interactuar y procesar el conocimiento; falta de capacitación de algunas personas docentes universitarias en el enfoque pedagógico y la cantidad de estudiantes matriculados en un único curso, con sólo una persona docente. Situación que atenta, con la calidad de la educación y con la aplicación de este enfoque, Salas (2002, p. 15) indica en relación con lo anterior, lo siguiente.

Como uno de los principales problemas que tiene la implementación de esta pedagogía constructivista, está el elevado costo por estudiante, ya que supone grupos relativamente pequeños de estudiantes por docente, así como profesores altamente capacitados y la disponibilidad de recursos didácticos no tradicionales. Vemos así, que para implementar una auténtica pedagogía constructivista se requiere de un abordaje individualizado, contextualizado y regionalizado de la educación.

A continuación se presentan una serie de aspectos teóricos y principios del enfoque constructivista los cuales se piensa deben ser aprehendidos por el docente universitario. Se puede entender que, como personas formadoras, estamos llamadas a saber cómo aprende el estudiantado, así como, el hecho de conocer lo que significa construir y reconstruir conocimiento en el salón de clases y otros espacios propicios para el aprendizaje. Esto implica también, formarse en enfoques pedagógicos, teorías del aprendizaje y estrategias de enseñanza, que faciliten construir significados tanto personales como profesionales, asimismo, enseñar a aprender a aprehender.

Además, de ser conocedores de la disciplina que enseñamos y estar en formación continua, por otro lado, también hay que lograr por parte del estudiantado, una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos por el plan de estudio de la carrera. Así como, una construcción de la identidad profesional y disciplinar de la Orientación. Se requiere por lo tanto, que la persona docente esté clara de los supuestos teóricos, fundamentos epistemológicos y criterios metodológicos que caracterizan este enfoque.

En efecto, es relevante señalar que el constructivismo no constituye una sola corriente de pensamiento, sino que se refiere a la consecuencia de diferentes teorías que tienen en común una serie de principios básicos y que se fortalecen con sus propios planteamientos teóricos de pensadores tales como: Piaget, Vigotsky, Bruner, Ausubel, Maturana, entre otros.

Cabe señalar que este mismo fenómeno de la coincidencia e integración de diferentes teorías en un marco teórico de referencia común, implica lógicamente el hecho de que bajo

el término constructivismo se agrupan concepciones, interpretaciones y prácticas bastante diversas. En tal sentido, es imperativo plantear que el concepto de construcción es esencial para comprender las distintas perspectivas. Aunque, si bien es cierto, que toda posición constructivista rescata el papel constructivo de la persona, las diferencias radican en cómo se da esa construcción dentro del sistema cognitivo. (Coll y Gómez, 1994).

Se retoma de nuevo que, en el enfoque constructivista se destacan varias teorías acerca del aprendizaje que son representativas, tales como: la teoría psicogenética, la teoría sociocultural, la teoría de la motivación, el aprendizaje por descubrimiento, la teoría del aprendizaje significativo, la teoría constructivista de Maturana. Cada una de éstas, tienen su propia manera para explicar cómo se aprende.

Desde la teoría psicogenética, Valenciano (2015) señala: se sabe que el aprendizaje se logra cuando el equilibrio nuevo entre esquemas, lleva a la reestructuración de los antiguos esquemas. Esto sucede por medio de dos mecanismos de adaptación por asimilación y acomodación. Es decir, cuando los nuevos conocimientos se ajustan con nuestros esquemas mentales, se mantiene el equilibrio; cuando las nuevas experiencias se enlazan con los esquemas previos, inicialmente se produce un desequilibrio y posteriormente ocurre el aprendizaje, es de esta forma que se logra recuperar el equilibrio, mediante la organización y la adaptación.

En la teoría de Vigostsky, se plantea que, para lograr el aprendizaje, existen dos niveles para promover el desarrollo cognitivo, el actual y el potencial. De esta manera, la persona que aprende, pasa de las funciones psíquicas inferiores, a las superiores, por medio de la interacción con el contexto sociocultural.

Por otra parte, en el aprendizaje por descubrimiento propuesto por Jerone Bruner, la persona va descubriendo el conocimiento a través de una actividad intencional. La persona docente promueve el aprendizaje mediante el andamiaje. En la teoría de Ausubel, lo fundamental es el aprendizaje significativo, este se da mediante dos principios esenciales, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora. Se relaciona la nueva información con los conceptos ya existentes en la estructura cognitiva del estudiantado.

Para lograr lo anterior, son importantes los conceptos inclusores, los cuales funcionan en el aprendizaje como facilitadores de la conexión de los conceptos previos con los nuevos. Es así, que cuando se realizan estas conexiones, el concepto inclusor se modifica, al igual que la información almacenada. “La transformación de los inclusores, que tiene lugar en el aprendizaje, es lo que Ausubel denomina diferenciación progresiva, y constituye la base de su teoría de la asimilación” (Méndez, 2005, p. 149).

De esta forma, el resultado de la reconciliación integradora es cuando los conceptos llegan a adquirir nuevo significado y como consecuencia la información

anterior adquiere la importancia que antes no tenía. La nueva información es adquirida y los elementos existentes en la estructura cognoscitiva pueden asumir una nueva organización y con ello un nuevo significado (Ausubel, 1989).

Si se retoma lo que se menciona anteriormente, desde una perspectiva integradora del constructivismo se puede manifestar: que el aprendizaje está centrado en la persona y en sus experiencias previas, efectuando nuevas construcciones mentales. Se considera que la construcción y reconstrucción se produce cuando la persona interactúa con el objeto de conocimiento, es decir, es un proceso dialéctico (Piaget). Esto lo realiza en interacción con otras personas, debido a que el aprendizaje es cultural y contextualmente específico, donde no puede darse la separación de la persona con el contexto social (Vygotski). El conflicto cognitivo surge en la interacción social (Piaget y Vygotski). Es significativo para la persona (Ausubel), la cual aprende cuando conoce y descubre (Bruner), (Arroyo, 2003 p. 11).

Por su parte, Carretero (1999) señala: en el constructivismo una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. Es de esta manera, como en estas teorías constructivistas, el aprendizaje es una construcción y reconstrucción que se lleva a cabo por la acción de la persona. El conocimiento es, pues una construcción social.

También es primordial desde este enfoque constructivista, que la persona docente, tenga claro el campo epistemológico en el cual se desenvuelve para formar las personas profesionales en Orientación, esto con el objetivo de no caer en contradicciones e inconsistencias en la práctica pedagógica que se lleva a cabo y para que éstas no invaliden las propuestas teóricas, metodológicas y prácticas de este enfoque pedagógico.

Desde la perspectiva pedagógica Pérez (2009.p.9) opina que los fundamentos epistemológicos son necesarios para comprender las características del pensamiento constructivista. Esto considerando que la epistemología tiene una enorme influencia en todos los campos del saber humano, y desde luego, en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se dice que las bases filosóficas del constructivismo subyacen del interaccionismo.

De esta forma, para el mencionado autor, el conocimiento es producto de las interrelaciones entre el sujeto y el objeto, esto es bastante válido, pero también es cierto que en la educación tanto de carácter informal como en la formal, las personas se educan por la interacción entre ellas; en otras palabras, se traspasan la cultura.

Al mismo tiempo, conviene, resaltar la responsabilidad y papel de la persona docente de la carrera de Orientación, debido a que es, quien organiza las experiencias de aprendizaje del curso de la maya curricular de la carrera, que le corresponde desarrollar. Por esto, ha de conocer las propuestas y modos de aproximación que se pueden emplear en la práctica de esta disciplina.

Desde el enfoque pedagógico constructivista, la persona que enseña se convierte en mediadora del aprendizaje, es decir, facilita al estudiantado la adquisición de conocimientos, toma en cuenta las características psicosociales de cada persona y estilos de aprendizaje. Además, debe promover la integración de la teoría con la práctica en situaciones de enseñanza-aprendizaje con el fin de favorecer el descubrimiento autónomo y la construcción de los conocimientos significativos.

Esto supone que la propuesta metodológica que se lleve a cabo, como señala Valenciano (2015) debe dar gran importancia a la participación protagónica, responsable, crítica y creativa. Promoviendo la motivación intrínseca hacia experiencias de aprendizaje, que faciliten a cada estudiante el compromiso con su propio desarrollo personal, la exploración y desarrollo de sus habilidades para cumplir con excelencia su práctica profesional.

Como se ha dicho, concentrar el interés en el estudiantado y en sus procesos de aprendizaje desde el constructivismo es esencial, esto debido a que se percibe a la persona que aprende como activa, constructora del conocimiento, innovadora, con actitud crítica, reflexiva, autónoma, responsable y partícipe de su propio proceso de aprendizaje. Además, es básico, tomar en cuenta la predisposición hacia el aprendizaje que tiene la persona, la capacidad que posee para continuar aprendiendo a lo largo de la vida y para desarrollar habilidades cognoscitivas y socio-afectivas, entre otras.

Al mismo tiempo, la persona docente, se enfrenta a una serie de tareas de aprendizaje, con su propia historia, experiencias previas, con una visión del mundo que influye en su actitud hacia el aprendizaje. Está por lo tanto, implicada en un proceso de exploración que conduce a la construcción de una nueva visión de sí misma y del mundo.

Por otro lado, respecto a la propuesta metodológica, es importante mencionar, que no existe desde el enfoque constructivista una exclusiva y mucho menos específica para la enseñanza de las personas profesionales de la Orientación. Razón por la cual, pese a el planteamiento de las limitaciones inicialmente mencionadas, a continuación se presenta algunas posibilidades de aplicación de la teoría sociocultural, desde la práctica pedagógica docente universitaria en la formación de orientadoras y orientadores, con el fin de facilitar experiencias de aprendizaje de conocimientos y habilidades que integren la teoría y la práctica acerca del objeto de estudio de la disciplina de la Orientación.

En este caso, cabe destacar que el principio Vigotskyano de mayor aplicabilidad en el campo educativo es la Zona de Desarrollo Próximo, como se mencionó anteriormente. (Moll, 1998) indica que Vigotsky plantea dos niveles de desarrollo en el estudiantado, los cuales deben ser considerados por la persona docente: la zona actual y zonal potencial. De esta manera, el desarrollo mental de cada persona y de sus habilidades, solo puede determinarse tomando en consideración estas zonas.

La primera zona da fe de lo que la persona conoce o puede hacer por sí misma. No requiere aquí ayuda de nadie para completar sus tareas. Este nivel de funcionamiento se puede determinar por medio de pruebas, ejercicios, diagnósticos, análisis de necesidades, una lluvia de ideas, entre otros. La persona docente identifica en esta zona actual, es decir, lo que el estudiantado conoce y puede hacer por sí mismo. Por lo que es recomendable, explorar siempre los conocimientos y experiencias previas, las habilidades y actitudes que tienen las personas aprendices.

Ahora bien, existen trabajos, tareas, habilidades, conocimientos, que superan el grado de desarrollo actual y que la persona aprendiz, puede llevar a cabo con la ayuda de una persona facilitadora. En este caso, le corresponde a la persona docente de la carrera de Orientación crear la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, se parte del hecho de que la persona que aprende, puede avanzar más allá de su estado actual, pero siempre retada y ayudada por una facilitadora. Lo anterior, con el fin de alcanzar la Zona de Desarrollo Potencial, esta última zona, es el nivel que puede alcanzar con el apoyo de la persona docente u otra persona que domine la tarea.

Entonces, esta capacidad de ir más allá, de trascender lo actual, es lo que se denomina Zona de Desarrollo Próximo. Esto implica, trabajar en este nivel, para llegar a la Zona de Desarrollo Potencial. En relación con lo anterior, Vygotsky (1979, p.133) aclara:

La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia entre el nivel de Desarrollo Actual tal como es determinado por la solución de problemas independientemente y el nivel potencial de desarrollo determinado por la solución de problemas bajo la guía y supervisión de una persona adulta o con la colaboración otro compañera más capaz.

Es así como, para crear la Zona de Desarrollo Próximo, es importante identificar en el estudiantado qué conocimientos debe adquirir y qué habilidades tienen que desarrollar. No se trata, de adelantar funciones o habilidades para las cuales las personas discentes aún no tienen la capacidad, sino de avanzar prospectivamente con tareas y el nivel de expectativa de cada curso del plan de estudios de la carrera. No es la sumatoria de contenidos, actividades o procedimientos que se llevaran a cabo, sino que cada curso, debe estar articulado, ordenado sistemáticamente, de forma gradual y

con un hilo conductor entre ellos. De esta manera, la persona docente pueda promover la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades requeridas en el curso por parte del estudiantado. Es necesario para Vygotsky (1979):

- La presencia de la persona docente o compañera más capaz.
- Presencia de una comunicación de dos vías entre la persona que aprende y la que enseña (docente o estudiante más capaz).
- Que la persona que enseña, suministre temporalmente ayuda en el área del desarrollo próximo de la que aprende.

La persona docente o compañera más adelantada, facilita el andamiaje, el cual, según esta teoría, se refiere al apoyo audible y visible que se suministra a la que aprende, permitiendo que ésta resuelva problemas desde el comienzo. Cabe resaltar que para Vigostky (2010), el aprendizaje precede al desarrollo. El aprendizaje no es desarrollo, pero si se organiza adecuadamente, tenemos como resultado el desarrollo mental, integral, sociocultural. Entonces ¿Cuál es la función que tiene la persona docente para promover el aprendizaje?

La función de la persona docente, para promover el aprendizaje es crear la Zona de Desarrollo Próximo, tal y como se explicó con anterioridad. Siendo así, es necesario organizar esta zona, para que pueda ocurrir un verdadero aprendizaje y este último, como se señaló, está vinculado con el desarrollo. El mencionado autor, sostiene que el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje.

En tal caso, el aprendizaje depende de la existencia anterior de estructuras más complejas en las que se integran los nuevos elementos, pero estas estructuras son antes sociales que individuales. Por lo que primero está el plano social y luego el plano individual. De esta manera, Vigostky cree que el aprendizaje es un proceso de apropiación del saber exterior. Por ende, desde esta teoría, la persona docente es quien organiza contextos socio-culturales para que el estudiantado sienta que el aprendizaje es un proceso constructivo socialmente compartido.

En relación con lo anterior, Moll (1998) hace énfasis en los procesos sociales, diciendo que el entendimiento de la particularidad sociohistórica y cultural de cada persona, su contexto, sus actividades, sus emociones y artefactos, nos llevan a la comprensión del desarrollo de los procesos mentales superiores, estos son mediados por la cultura. El estudiantado, construye el conocimiento en la medida que participa en actividades sociales, transfiriendo las significaciones a su estructura interna. De esta manera, se logra un verdadero aprendizaje.

En este caso, ¿Cómo crear la Zona de Desarrollo Próximo? ¿Cómo desarrollar los procesos mentales y cómo desarrollar habilidades en el estudiantado de la carrera de Orientación?

Como se ha constatado, le corresponde a la persona docente universitaria, organizar la experiencia de aprendizaje creando la Z.D.P; con el objetivo de trasladar al estudiantado de los niveles mentales inferiores a los superiores.

No puede negarse que trabajar con la Z.D.P, requiere de un planeamiento; de un proceso de formación; de un aprendizaje guiado; de un conocimiento socialmente compartido; perseguir un objetivo; una direccionalidad; no es un activismo. De acuerdo con lo investigado por la autora de este trabajo, sustentándose en la teoría constructivista y Abarca (2006), se sugiere a la persona docente de la carrera de Orientación lo siguiente:

- Considerar el nivel de conocimiento del estudiantado (Zona Actual). Por ejemplo, hacer un diagnóstico, una lluvia de ideas, u otro, para explorar el grado de conocimientos, habilidades que poseen sobre lo que se aprenderá.
- Partir de los conocimientos previos de las personas que aprenden. Se visualiza el aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción a partir de las experiencias previas del estudiantado.
- Planear en función de las personas que aprenden, considerando sus necesidades, intereses y motivos. Reconocer qué se va a hacer, cómo, con qué objetivos.
- Aquellas tareas de aprendizaje que ofrecen dificultad, a pesar de que pueden ser aprendidas con un guía, deben ser cuidadosamente planificadas. Ser desafiantes pero no demasiado difícil o fáciles.
- Crear reto, expectativa, despertar un interés, promover la motivación intrínseca del estudiantado. Lograr interesar a la persona discente para despertar un motivo de aprendizaje, se mantenga en él y se apropie del conocimiento.
- El material didáctico, las estrategias y las técnicas que se utilizan para lograr el aprendizaje, forman parte de la creación de la Z.D.P.
- Es importante que lo estudiado tenga sentido. Es importante partir de los significados (qué sentido tiene) que posee el estudiantado en relación con lo que van a aprender.
- Que la persona estudiante se sienta generadora de conocimientos y parte activa en su propio proceso de aprendizaje.
- La persona aprendiz debe interactuar con el objeto de conocimiento. Es decir, con las lecturas, el proceso de investigación, el procedimiento, otro. (Abarca, 2006).

- Considerar el contexto socio-cultural para ofrecer una educación con sentido y significado (valorar la experiencia cultural del estudiantado)
- Diseñar estrategias interactivas que promuevan la Z.D.P, que impliquen un esfuerzo de comprensión y actuación por parte del estudiantado. Por ejemplo: promoviendo interacciones sociales (crear espacios suficientes) para que el estudiantado pueda pensar, discutir, hablar, crear y no sólo hacer.
- Lograr que las personas discentes construyan y reconstruyan nuevos conocimientos.
- Escoger la forma de evaluación que va a utilizar dentro del enfoque constructivista.

Como se ha planteado, el aprendizaje que debe promover la persona docente de la carrera de Orientación, debe tener significado para el estudiantado, ha de tener en consideración los conocimientos que han incorporado en su estructura cognitiva y afectiva, utilizando los recursos educativos que sean relevantes.

Comprender que el estudiante cuenta con experiencias previas, creencias e hipótesis de lo que se espera que aprendan acerca del contexto que les rodea, las relaciones entre las personas y su comportamiento. Razón por la cual, es necesario reconocer la diversidad sociocultural, las capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente en relación con la propuesta metodológica, no existe desde el constructivismo una exclusiva para la enseñanza universitaria, pero si se puede hacer referencia de condiciones generales de cómo deben ser las estrategias metodológicas de aprendizaje. Esto implica, organizar experiencias de aprendizaje a partir de diversas maneras de trabajar. Es decir, diseñar estrategias y técnicas interactivas que promuevan la motivación hacia el aprendizaje, que impliquen un esfuerzo de comprensión, actuación y desafío por parte del estudiantado.

Cabe aclarar que para Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999, pp.10-11) las estrategias metodológicas, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas puedan considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar.

En definitiva, este enfoque pedagógico debe propiciar la construcción de conocimientos significativos para la comprensión y desarrollo de la disciplina de la Orientación, su objeto de estudio, sus principios y objetivos. Es decir, el cuerpo de conocimientos, procesos, métodos y otros aspectos, que se deben dominar. Para ello, deben incluirse procedimientos metodológicos derivados del constructivismo que promuevan el aprendizaje significativo en el estudiantado de la carrera.

Se requiere entonces, que el enfoque pedagógico del plan de estudio de la carrera de Orientación, esté en función de la persona que aprende. Esto constituye un aspecto clave de la práctica docente, debido a que le permite mediar el aprendizaje y lograr el desarrollo de los conocimientos de la disciplina de la Orientación y la práctica profesional, tales como:

el dominio de diversos enfoques teóricos y de intervención de la Orientación, identificar e intervenir en situaciones de crisis; procesos, funciones y ámbitos de trabajo de la Orientación. Habilidades tales como: integrar los conocimientos teóricos en la práctica profesional; capacidad de análisis de la realidad socioeducativa; conducir adecuadamente grupos y procesos grupales; trabajar interdisciplinariamente; favorecer el desarrollo humano y las actitudes requeridas por la disciplina de la Orientación tales como las actuaciones que integran la ética profesional (Comisión de Autoevaluación y Mejoramiento, Carrera de Orientación, UCR, 2013, p.13).

Ahora bien, revisando la literatura acerca del enfoque constructivista, en general, se señala, que se pueden emplear una serie de estrategias para promover la motivación hacia el aprendizaje, tales como: la activación de los conocimientos previos por medio de una lluvia de ideas, preguntas generadoras que resulten de interés o desafiantes para el estudiantado, talleres, casos de situaciones de la vida real, entrenamiento de habilidades, la observación participante, interacción con la realidad o vivencia, registro de experiencias en diferentes ambientes laborales, investigación, mapas conceptuales, mapas mentales, prácticas de campo, nubes de palabras, cuadros sinópticos, cuadros de doble entrada, líneas del tiempo, resúmenes, organizadores previos, ilustraciones, síntesis, organizadores gráficos, metáforas, discusión guiada, construcción de conceptos, el portafolio, ensayos, entre otras.

Así mismo, se conoce que en el proceso de aprendizaje debe estar presente la evaluación, se considera importante clarificar que a pesar de que el constructivismo posee un marco teórico de referencia común, la forma en que se concibe la evaluación de los aprendizajes, puede variar en algunas teorías de aprendizaje que pertenecen a esta corriente pedagógica. Esto significa, que se pueden renovar los procesos de evaluación, los cuales deben ser una actividad inherente y permanente de la formación. Por otro lado, se demanda que la evaluación de los aprendizajes sea coherente con los aprendizajes esperados.

La persona docente como responsable de la evaluación de los aprendizajes del estudiantado, es quien debe llevar un seguimiento para que éstos logren los aprendizajes deseados en los cursos del plan de estudio de la carrera de Orientación. Así por ejemplo, Hernández (2008) anota que en la evaluación desde la teoría psicogenética de Piaget, la persona docente puede emplear distintas estrategias de

evaluación tales como: registros de progreso, análisis de actividades grupales, estudio de formas de solución a la problemáticas que se plantean, no se privilegia el examen de memoria, son válidas todas aquellas que informen principalmente del proceso de construcción de los contenidos del curso.

En el caso de la teoría de Vigotskyana, se plantea según Hernández (2008, p.243), un tipo de evaluación diferente, dirigida a determinar los niveles de desarrollo en proceso y en contexto... la evaluación se desarrolla a través de una situación interactiva entre la persona evaluadora, la evaluada y la tarea. De este modo, la evaluación no sólo se dirige a valorar los productos del nivel de desarrollo actual del estudiantado... sino, sobre todo a determinar el nivel de desarrollo potencial... la evaluación dinámica serviría para reconocer las líneas de acción que debería seguir las prácticas educativas que promuevan el aprendizaje y por ende el desarrollo.

Desde el enfoque cognitivo el mencionado autor, señala que algunas técnicas de evaluación son las listas de cotejo, escalas, cuestionarios, los cuales permiten una valoración fácil de las actitudes, otra técnica de evaluación es la observación participante, la cual usa registros de tipo anecdótico o etnográfico, o bien, puede ser usada de forma más estructurada por medio de sistemas de categorías preestablecidas. Desde Ausubel y Novak, por ejemplo, el uso de mapas conceptuales. Además, no se promueve la memorización sin sentido.

Por otra parte, autores como el ya mencionado César Coll, considera que desde el enfoque constructivista las evaluaciones no sólo son posibles, sino necesarias y útiles para ajustar la enseñanza al proceso de aprendizaje del estudiantado. No se trata tanto, de evaluaciones o exámenes sí o no; sino más bien, de qué tipo de evaluación o prueba se hace, con qué finalidad y cómo se utilizan los resultados.

Una evaluación o prueba que esté orientada a valorar el grado de significatividad del aprendizaje que ha alcanzado el estudiantado y que proporcione información útil para tomar decisiones, acerca de cómo puede la persona docente facilitarles el hecho de seguir progresando en su aprendizaje, no solo es posible, sino que se considera que es muy conveniente e incluso necesaria.

Por lo tanto, es importante que la evaluación que utilice la persona docente de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica, sea coherente con el enfoque pedagógico propuesto, con el fin de determinar los logros de aprendizaje, que esté dirigida a evaluar el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores en el estudiantado.

En consecuencia, es necesario que se tenga presente que la evaluación de los aprendizajes tenga un carácter formador y esté orientada a la promoción de un aprendizaje significativo, logrando con esto, una construcción de la identidad profesional

y disciplinar de las personas que estudian la carrera de Orientación. Siendo así, la persona docente debe compartir con el estudiantado lo que se espera que aprenda, así como, los criterios con los que será evaluado. De esta manera los logros en el aprendizaje del estudiantado, pueden ser evaluados de manera continua, aunque el sistema universitario solicita también una evaluación de forma sumativa.

Finalmente para dar respuesta a la interrogante ¿Es posible implementar una auténtica práctica pedagógica constructivista en la docencia universitaria? Desde el punto de vista de la autora de este ensayo, se plantea que se presentan toda una serie de limitaciones que han quedado expuestas al inicio, las cuáles obstaculizan significativamente una auténtica práctica pedagógica constructivista y por ende, una educación de calidad.

No obstante, se piensa que existen una serie de posibilidades presentadas en un punto anterior, con el objetivo de mostrar la implementación de aspectos tanto teóricos como prácticos del enfoque constructivista, en los cursos de la maya curricular de la carrera de Orientación. A su vez, se requiere de todo un esfuerzo significativo por parte de la persona docente para poder aplicar aspectos concretos de este enfoque pedagógico en el quehacer educativo universitario, mediante una enseñanza que busca facilitar procesos de construcción y reconstrucción del aprendizaje en el estudiantado de esta disciplina.

Lo anterior no deja de lado, que para lograr una auténtica práctica pedagógica constructivista, es de gran importancia, el apoyo que puede brindar a las personas docentes universitarias, la gestión educativa y administrativa, como responsable de velar por la calidad de los distintos servicios educativos que tiene a su cargo, en los cuáles en varias ocasiones se demanda de un mayor presupuesto económico para generar recursos, espacios y condiciones óptimas. Esto implica también, un acompañamiento de la gestión estratégica de la carrera de Orientación.

Reflexión final

La idea central que se ha querido plasmar en este ensayo es que, además de los esfuerzos de construcción curricular y didáctica que se realizan desde la carrera de Orientación para que las personas docentes logren aplicar el enfoque pedagógico constructivista, es cierto que existen una serie de limitaciones, en su mayoría provenientes desde la gestión administrativa y financiera de la institución de educación superior, así como, la actitud negativa que pueda asumir la persona docente; las cuales obstaculizan el trabajo en cuanto al logro de la implementación de una auténtica práctica pedagógica constructivista.

Se puede concluir afirmando que a pesar de las limitaciones señaladas anteriormente, la persona docente universitaria, con el apoyo de la gestión educativa, administrativa y financiera, puede realizar un esfuerzo significativo para

promover procesos de aprendizaje que faciliten la construcción y reconstrucción de los conocimientos. Sin embargo, desde el punto de vista de la autora de este trabajo, esto no garantiza una implementación de una auténtica práctica pedagógica constructivista por parte de las personas docentes.

Referencias bibliográficas

- Abarca, Sonia. (2006). *Psicología de la Motivación*. (7°.ed). San José, Costa Rica: EUNED.
- Arroyo, G. (2003). *Aproximación a la epistemología de la Educación: Cuadros-resumen sobre las principales corrientes de pensamiento y paradigmas que influyen en los procesos de investigación y desarrollo de experiencias educativas*. Manuscrito para publicar. Costa Rica: UNED.
- Ausubel, D. Novak J y Hannesian, H. (1989). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Carretero, M. (1999). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Coll, C. (1999). *La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares*. En C. Coll (Editor.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB. pp. 15 - 44.
- Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza*. En: C. Coll, J. Palacios y A, Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial. 2. pp. 147-186.
- Comisión de Autoevaluación y Mejoramiento de la Carrera de Orientación (2013). *Guía informativa para estudiantes. Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación*. Escuela de Orientación y Educación Especial. Sección de Orientación. Universidad de Costa Rica.
- Gómez, C. y Coll. C. (1994). *De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo*. *Cuaderno de pedagogía*. N° 221, p.p. 8-10. Doi: ISSN 0210-0630.
- Hernández, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Díaz, R, y Christian, S. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*. 1a ed. 2a reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Dobles, M., Zuñiga, M. y García, J. (1996). *Investigación en Educación: Procesos interacciones construcciones*. Costa Rica: EUNED.
- Méndez, Z. (2006). *Aprendizaje y cognición*. (9°.ed). San José, Costa Rica: EUNED.

- Moll, L. (comp.) (1998). *Vygotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C. (coord.); Castelló, M, Clariana, M; Palma, M. y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pérez, R. (2009). *El Constructivismo en los espacios educativos. Coordinación Educativa y Cultural .Centroamericana, CECC/SICA. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; N. 5, 1ª*. Ed. San José, C.R.
- Salas, F. (2002). *Epistemología, Educación y Tecnología Educativa*. Revista Educación 26 (1): p.p.9-18.
- Valenciano, G. (2015). *La Orientación y los procesos de aprendizaje. En: Mata, A; editora. El desarrollo teórico de la Orientación: un aporte de la Universidad de Costa Rica*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Pleyade.

Experiencia del proceso de inserción sociolaboral de un grupo personas profesionales en Orientación

Bach. Jazmín Chavarría Valverde

Bach. Valeska Pérez Marín

Resumen

El propósito del presente artículo es analizar la experiencia del proceso de inserción laboral de un grupo de personas profesionales en Orientación. Para este estudio se partió de un paradigma naturalista y la implementación de una metodología cualitativa. Con el fin de profundizar en la experiencia de las personas participantes, se utilizaron entrevistas a profundidad. Se concluyó que la inserción y adaptación del proceso de inserción sociolaboral estuvo articulada por agentes familiares, sociales, educativos y recursos personales, asimismo se determinó que los primeros años de dicho proceso han estado permeados por múltiples cambios.

Palabras clave

Inserción socio-laboral, factores personales, factores ambientales y profesionales en orientación.

Introducción

La Orientación se encuentra en una coyuntura que articula una serie de circunstancias sociales, tecnológicas, laborales, personales, políticas y económicas que plantean a las personas profesionales que conforman el gremio la necesidad de sortearlas, para consolidar la posición de trabajo y fortalecer la identidad disciplinar.

El proceso de inserción sociolaboral es entendido como un fenómeno complejo interpelado por aspectos tecnológicos, culturales, sociales y económicos. El proceso que experimentan los individuos está constituido por factores personales y ambientales. En este proceso la persona vivencia numerosos cambios lo que viene a determinar su incorporación, establecimiento y consolidación en el mercado laboral.

Por ende es importante comprender la amalgama de factores personales, las experiencias teórico-prácticas y contextos institucionales en el proceso de inserción sociolaboral de personas profesionales en Orientación, para construir recomendaciones que funjan como referentes en el propio ejercicio profesional, así como aspectos por mejorar, con la finalidad de fortalecer la calidad del servicio que se ofrece en los diferentes escenarios.

En este sentido, dicha investigación tuvo como propósito general analizar la experiencia del proceso de inserción sociolaboral de un grupo de personas profesionales en Orientación y como propósitos específicos se planteó tres, siendo el primero de ellos reconocer el proceso de inserción sociolaboral que experimentó cada persona; el segundo determinar los factores personales, profesionales y del contexto que se presentaron en la inserción sociolaboral y por último proponer recomendaciones al grupo de personas profesionales en Orientación sobre su proceso de inserción.

Marco referencial

El concepto de inserción socio-laboral nace en los años 70 en respuesta a los altos índices de desempleo y precariedad laboral, principalmente en los países industrializados. Salvá, Tugores, Adame y Oliver. (2017). lo utilizan para referirse a la inserción laboral de las personas jóvenes, comprendida como un amplio proceso de transición a la vida adulta, permeado por las circunstancias históricas y sociales.

La inserción sociolaboral es un fenómeno que ha tomado importancia en la sociedad, ya que las ofertas laborales son cada vez más limitadas y los mercados más demandantes, estos eventos exponen a las nuevas generaciones o las personas en condición de desempleo a una realidad que los puede llevar a la exclusión social. La dinamización tecnológica y económica, sugieren la necesidad de capacitarse continuamente a lo largo de la vida, con el objetivo de que las personas respondan a un panorama en constantes transformaciones.

Desde la perspectiva de Navarro (2013), la inserción sociolaboral ha sido conceptualizada en dos dimensiones: como momento o como proceso. La inserción sociolaboral como momento vital alude a la primera experiencia de trabajo sólida, mientras que como proceso se refiere a un periodo paulatino de tiempo durante el que la persona logra consolidar una posición estable en un empleo.

Sin embargo, autores como Donoso y Figuera (2007) y Peiró y Silla (2003) señalan que la equivalencia fragmentada de la inserción sociolaboral como momento o proceso es equivocada; estos autores convergen en la concepción de inserción como un solo proceso, que engloba desde las actividades que ejecuta la persona previo a su incorporación al trabajo hasta el momento de su inserción, en la que se da una consolidación, autonomía económica y posibilidad de mantener la posición laboral. Este posicionamiento es el que interesa para analizar la experiencia de inserción sociolaboral del grupo de personas profesionales en Orientación.

González y Martínez (2016) consideran que la inserción sociolaboral se entiende como un fenómeno influenciado por múltiples aristas: transiciones, cambios tecnológicos, socioeconómicos y culturales. Así la inserción sociolaboral se comprende

como un proceso complejo, constituido por una serie de factores ambientales y personales que se encuentran interrelacionados para tratar de cristalizar transiciones y tareas de la etapa adulta.

La inserción sociolaboral, es parte esencial de las tareas vocacionales de la etapa de establecimiento del enfoque evolutivo, al respecto, Super y Bachrach (1957), indican que este estadio comprende un periodo de edad desde los 25 hasta los 44 años aproximadamente; establecerse significa elaborar múltiples ensayos para insertarse y efectuar de forma satisfactoria un trabajo; implica consolidarse en la organización, desarrollar actitudes positivas hacia las funciones que se deben ejecutar y mantener buenas relaciones con las otras personas.

La etapa de establecimiento requiere que la persona sea capaz de manifestar actitudes y comportamientos que le permitan concretar su posición, en este proceso es posible que se realicen varios ensayos dependiendo del grado de ajuste que logre desarrollar en el ambiente laboral en el que se desenvuelve; de esta forma es probable que los cambios sean constantes cuando las aspiraciones personales no sean congruentes con las oportunidades que ofrece el mercado laboral.

El factor ambiente interviene en el proceso de inserción sociolaboral, sin embargo este último componente es considerado como un agente externo de las personas. Peiró, Ripoll y Caballer (1996), determinan el factor ambiente como todo aquello que está mediado por el contexto social, tomando en cuenta las políticas de contratación, ofertas, demandas de empleo y el medio familiar.

El ambiente como factor esencial para la inserción se clasifica en dos niveles, de acuerdo con Peiró, Ripoll y Caballer (1996):

El nivel macro-social: Este aspecto constituye diversas condiciones sociales y económicas, es todo aquello que compete en cuanto al mercado de trabajo, aquí se valoran las ofertas, demandas, políticas de contratación, en definitiva abarca la condición en la que se encuentra el mercado de trabajo en un determinado momento.

Rivas (2003) quien cita a Peiró, señala dos contextos que integran el nivel macro-social y los cuales son importantes de ser valorados y analizados por las personas para que logren de la mejor manera insertarse y establecerse en el campo laboral. Estos se denominan:

- Comunidad en la que vive: El conocimiento del medio es importante para determinar aquellas opciones que brinda la comunidad en la que se encuentra inmersa la persona para llevar a cabo itinerarios para el proceso de inserción laboral, asimismo

- **Ambiente laboral:** Es necesario que la persona conozca las características, demandas y procesos de inserción que posee la empresa en la cual desea desempeñarse como profesional. Esto facilita el proceso de inserción laboral generando mayores posibilidades de incorporarse y posicionarse en el puesto de trabajo que desea.

El nivel micro-social: Hace referencia al contexto social más cercano de las personas, siendo los contactos sociales en especial la familia los de mayor influencia como red para facilitar la inserción sociolaboral. Se considera que aquellas personas que poseen familias que disponen de poca red social, tienen mayores posibilidades de estar aisladas del mercado laboral, es decir, la inserción sociolaboral es limitada.

Para que la persona puede establecerse en su profesión y progresar en la misma, es menester que analice y reconozca su ambiente, la influencia y elementos que tiene su familia, asimismo valorar e identificar aquellas oportunidades, amenazas, demandas y procesos de inserción que le solicita la comunidad en la que se encuentra inmersa, como también las empresas o instituciones a las cuales desea incorporarse. Por tanto el no considerar el factor ambiental puede incentivar complicaciones para establecerse laboralmente, ya que implica desconocimiento de requisitos esenciales para realizar exitosamente el proceso de inserción sociolaboral.

Peiró, Ripoll y Caballer (1996), mencionan que otro factor importante son las características personales, que están configuradas por aspectos demográficos y curriculares, destacan el sexo, edad, la experiencia laboral y duración en condición de desempleo; respecto al nivel educativo afirman que a mayor grado de cualificación se acrecientan las posibilidades de inserción.

Peiró y Silla (2003) consideran que un óptimo desempeño laboral aumenta las probabilidades de establecerse en un puesto de trabajo, esto exige que las personas estén en constante mejora de sus competencias y que reconozcan estrategias para sacar provecho de sus oportunidades. Estos autores indican que las características personales relevantes que pueden promover o entorpecer este tipo de conductas son la autoeficacia, la pasividad, y la iniciativa personal.

La **iniciativa personal**, es “una aproximación activa y espontánea de la persona para la realización del trabajo, llevándolo a cabo mejor de lo que formalmente se requiere” (García y Peiró, 2011, p.53). La iniciativa conlleva a la persona a convertirse en un agente activo de su desarrollo personal y profesional en pro de mejorar sus condiciones, desarrollar y concretar propósitos a corto, mediano y largo plazo.

La **autoeficacia**, “se refiere a las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados

logros y resultados” (García y Peiró, 2011, p.54-55). Alude a la confianza que la persona tiene en sí misma y en sus habilidades para orientar sus logros y afrontar positivamente diferentes situaciones.

La **pasividad en la planificación de la carrera laboral**, es una conducta que lleva a la persona a desarrollar una actitud pasiva en cuanto a la incorporación y consolidación de su campo laboral, existe la ausencia de iniciativa y autoeficacia. De acuerdo con García y Peiró (2011), la persona en esta condición se caracteriza por expresar los siguientes comportamientos: “por el momento no tiene mucho sentido hacer planes para mi futuro laboral, por lo que se refiere al trabajo lo mejor es esperar a ver qué pasa, hago planes cuando tengo claro qué va a pasar” (p. 52-55).

Las características personales marcan el proceso de inserción sociolaboral, en la medida que estos comportamientos se fortalezcan aumentan las oportunidades de desarrollo, la concreción de objetivos, el establecimiento sólido de una posición y el cumplimiento satisfactorio de las tareas de la etapa adulta, mientras que su precariedad obstaculiza el proceso.

Metodología

El estudio se posicionó en el paradigma naturalista. La comprensión del proceso de inserción sociolaboral se dio a través de una metodología cualitativa, Sandín (2003) indica que se enfoca en las interpretaciones subjetivas que las personas realizan de su propia realidad y vivencias; para ello la relación investigadoras-participantes fue directa, cercana y partió de lo inductivo.

El enfoque es fenomenológico, porque el fenómeno en estudio se visualizó desde lo que las personas dicen y hacen, es decir se interpretó la realidad según la perspectiva de cada persona (Taylor y Bogdan, 1994). Se partió de la experiencia vivida por el grupo de personas profesionales en Orientación, en la búsqueda por comprender la percepción que tienen de su proceso de inserción sociolaboral.

Respecto al acercamiento a las personas participantes, se explicaron las consideraciones éticas referentes al consentimiento informado, confidencialidad, tratamiento apropiado de los datos y devolución de los resultados obtenidos.

El estudio se efectuó con dos personas profesionales de Orientación, con un hombre y una mujer y se tomó en consideración el escenario educativo, el primero ejerce en el Ministerio de Educación Pública y la segunda en un colegio privado; el participante 1 laboraba en una zona rural, mientras que la participante 2 en Gran Área Metropolitana y poseían entre dos y tres años de experiencia profesional.

En la generación de la información se emplearon entrevistas a profundidad y diarios contruidos con base en el marco referencial, que permitieron analizar la experiencia individual del proceso de inserción sociolaboral, así como la intervención de los factores ambientales y personales que permearon el mismo.

Para profundizar en la comprensión del fenómeno en estudio, el análisis de los datos se organizó a partir de tres etapas: descubrimiento, codificación y relativización de los datos, conforme lo propuesto por Taylor y Bogdan (1994).

En la primera etapa, se procedió a transcribir las entrevistas, revisar el diario de las entrevistadoras en donde se contemplaron comentarios, posibles temas e interpretaciones acerca de la información obtenida, se identificaron y propusieron temas a desarrollar, una vez hecho se leyeron atentamente todos los datos recopilados para esbozar las líneas de análisis; en la segunda etapa se codificó la información por medio de la selección y agrupación de ideas y conceptos, realizando una revisión sesuda para afinar las categorías y depurar las proposiciones vagas, por último, en la tercera etapa se analizaron los datos desde el contexto donde fueron generados, tiempo y personas involucradas.

Para reducir los sesgos o juicios de valor por parte de las investigadoras se utilizó la triangulación. Al respecto Goetz y LeCompte (1998), afirman que “La triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de constructos desarrollados en el curso de la investigación” (p.36). Esto se logró con la perspectiva teórica desarrollada y la información aportada por las personas participantes.

Resultados

En la búsqueda por comprender y analizar a profundidad la experiencia del proceso de inserción sociolaboral de cada participante, a partir de la información brindada por los mismos se definieron las siguientes categorías:

- Redes de apoyo: Fuentes externas a la persona que proveen soporte y contención durante el proceso de búsqueda de empleo y adaptación al mismo, por ejemplo, instituciones, familia, amistades, compañeros de trabajo.
- Redes de contacto: Establecimiento de relaciones interpersonales positivas con grupos de profesionales que pueden brindar información sobre empleos, recomendaciones u oportunidades para que la persona se inserte laboralmente.
- Experiencia académica-laboral: Trayectoria y formación que posee la persona ejerciendo una ocupación (académica-laboral), en el cual se toma en cuenta el desempeño realizado en sus estudios y trabajos.

- **Herramientas de trabajo:** Estrategias que las personas utilizan para organizar y administrar el tiempo con el propósito de cumplir a cabalidad con las tareas laborales.
- **Competencias:** Conjunto de conocimientos y habilidades que le permiten a la persona desempeñar diferentes funciones en su ámbito de trabajo (Fernández, 2005 citado por Murillo, 2014). Algunas de estas competencias son relaciones interpersonales, iniciativa personal, autoeficacia, trabajo en equipo, manejo de estrés, capacidad de adaptación, asertividad y actualización profesional.

De acuerdo con lo planteado en los propósitos de la investigación se rescatan elementos que contemplan la experiencia del proceso de inserción sociolaboral de los dos profesionales en Orientación, entre ellos el procedimiento que se llevó a cabo para incorporar el campo laboral, donde ambos participantes obtienen la posibilidad del trabajo por medio de la recomendación y conocimiento previo por la persona encargada de su contratación.

Las **redes de apoyo** como la familia y amistades adquieren lugar en su incorporación inicial, siendo el apoyo emocional que estos les brindan un elemento que promueve la decisión positiva para aceptar la oferta laboral. Aunado a esto también sobresalen figuras que poseen un puesto profesional en el área educativa que los lleva a conocer e insertar el puesto de trabajo. De esta forma el factor micro-social posee mayor influencia en el proceso de inserción sociolaboral (Peiró y Silla, 2003).

De acuerdo con lo anterior se denota un procedimiento de contratación inicial donde el mismo mercado laboral les facilita su ingreso, por tanto la planificación anticipada de itinerarios de inserción para estos primeros ámbitos laborales no se ve como una condición predominante en estos casos. No obstante tienen la necesidad de conocer las demandas y procesos de inserción (Peiró y Silla, 2003) que posee el centro educativo para cumplir con los requerimientos solicitados, como por ejemplo la elaboración de currículum, documentos para reclutamiento, nombramiento en el MEP y entrevistas.

Para la valoración de la experiencia del proceso de inserción sociolaboral de estos dos profesionales, se toma en consideración la etapa de establecimiento, donde la persona se encuentra en un momento de ensayo en que pone en práctica competencias y actitudes que favorecen su incorporación y consolidación en su ámbito de trabajo (Pereira, 2012). Ambos participantes se han enfrentado a situaciones que ameritan la búsqueda de herramientas para posicionarse como profesionales en Orientación, entre ellas el asesoramiento de otros profesionales para llevar a cabo ciertas tareas, así como buscar medios que les informen acerca de algunos procedimientos que deben realizar, como por ejemplo el debido proceso.

Cabe resaltar que los ensayos que realizan las personas para establecerse también están determinados por factores externos al individuo, sin embargo, la actitud con la que asumieron las vicisitudes acaecidas las personas participantes, aparentemente dependieron de las responsabilidades adquiridas desde sus roles como personas adultas y metas personales; así desde esta perspectiva, uno de los elementos más importantes para consolidar el establecimiento de acuerdo con Echeverría, Isus, Martínez y Sarasola (2008) es “la inserción sociolaboral, la obtención de un trabajo que provea los recursos necesarios”(p.235).

Conforme a la etapa de establecimiento, según la teoría evolutiva, las y los profesionales en Orientación se pueden enfrentar a la incertidumbre de mantener un puesto de trabajo, donde la recontractación es fluctuante tanto en el sector privado como en el público, por ende la inserción inicial está mediada por numerosos ensayos, donde la persona profesional desarrolla o se ve en la necesidad de fortalecer la capacidad de adaptación e iniciativa personal, ya que desea colocarse y asegurarse dentro del mercado laboral.

Lo anterior se visualiza en las metas que ambos profesionales se plantean, por ejemplo lograr establecerse formalmente en el Ministerio de Educación Pública o bien posicionarse en otra entidad, que les permita crecer como personas y profesionales, es decir conseguir una estabilidad laboral y personal donde sus proyectos se pueden ver concretados, como estudiar otra carrera o una especialidad.

Es importante denotar que la concreción satisfactoria de la inserción sociolaboral de ambas personas participantes está mediada por la capacidad de adaptación que fueron desarrollando a través de ensayos previos al escenario laboral, la experiencia adquirida con el ejercicio profesional y la asunción de nuevos roles, tareas, responsabilidades y traslados geográficos. En este sentido, se devela que dicho proceso está permeado por un entramado constituido por el plano familiar, social y educativo (Álvarez, 1995), que tiene la propiedad de potenciar o entorpecer la adaptación; tanto así que en lo que refiere al participante 1, el mismo valora como un recurso de apoyo tanto para él como para su familia para laborar en la institución actual, la experiencia de haber vivido en residencias estudiantiles durante su formación. Respecto a la segunda participante se evidenció como medular la presencia de la familia, pareja y grupo de pares para sobrellevar su primer año de ajuste laboral en paralelo con su situación académica. De esta forma, la capacidad de adaptación de ambos participantes estuvo mediada por las redes de apoyo con que contaron, las cuales fungieron como estímulos positivos, que lejos de obstaculizar su proceso, contribuyeron a su fortalecimiento.

En esta misma búsqueda de estabilidad que las y los profesionales en Orientación realizan en sus primeros años de trabajo se ven involucrados otros factores como la **experiencia académico-laboral**, destacando que la formación profesional es importante para adquirir los conocimientos necesarios en el área en la que se

desenvuelve la persona y para autoexplorar y potenciar competencias que se requieren en la carrera (Murillo, 2014).

De este modo, se considera la preparación universitaria y la actualización profesional como un requisito elemental que ayuda a las y los orientadores; ya que las personas participantes mencionan que el bagaje de conocimiento obtenido en la formación superior ha sido favorecedor para atender situaciones específicas en el campo de trabajo como intervenciones con padres y madres de familia y población estudiantil, sin embargo rescatan que es menester la actualización constante, debido a que la universidad no aporta todos los conocimientos teórico prácticos, por tanto es importante empoderarse y capacitarse en temáticas que ayuden a mejorar sus procesos de Orientación.

Otro punto importante es la experiencia laboral, en uno de los casos de las personas participantes, se denota cómo la experiencia laboral previa ayuda a enfrentar otros ámbitos de trabajo, ya que se aprende durante la trayectoria laboral y se fortalecen otras competencias en la disciplina de Orientación. La experiencia académico-laboral viene a incentivar el desarrollo de actitudes y competencias y el autoconocimiento de la persona, como factores esenciales para que alcance realizar las demandas y diversas actividades de trabajo, es decir permite un mejor rol profesional y personal (Murillo, 2014).

Desde esta experiencia académica-laboral, las personas profesionales implementan diferentes **herramientas de trabajo** que facilitan los procesos de Orientación, por ejemplo se destaca el uso de agendas, planificadores, posters y la elaboración de informes o bien bitácoras que respaldan de alguna u otra manera lo ejecutado, asimismo es una forma de organizar las tareas tanto administrativas como de la disciplina para poder llevar un mejor ritmo de trabajo. Asimismo ayudan en la atención de los estudiantes, a detectar situaciones que estén ocurriendo y crear planes de acción que favorezcan a la población que se atiende.

Las personas participantes en su interacción y dinámica laboral se enfrentan a situaciones como la carga de trabajo, resolución de funciones tanto administrativas como del área de Orientación, realidades socio-afectivas desgastantes en la población y conflictos personales que pueden perjudicar el bienestar profesional y posteriormente generar un bajo desempeño en sus labores.

Referente a las **competencias** que han favorecido un mejor posicionamiento de las y los orientadores en los dos ámbitos de trabajo analizados, son las relaciones interpersonales y trabajo en equipo estos permiten llevar a cabo tareas en conjunto con otros profesionales así como de complementar conocimientos y crear un espacio de trabajo agradable, aunque también se pueden encontrar algunas dificultades para llevar a cabo procesos con otros profesiones como las y los docentes, ya que puede existir poca colaboración para ejecutar ciertas actividades. Estas condiciones ameritan reforzar competencias que ayuden en el rendimiento profesional, es decir, ese conjunto

de habilidades o destrezas que incrementan la capacidad de la persona para llevar a cabo un conjunto de funciones que integra su trabajo (Murillo, 2014).

Además la asertividad es otra competencia que viene a relucir en la labor de estos profesionales, beneficia sus abordajes con el estudiantado y sus familias, compañeros de trabajo y autoridad de la institución, ya que muchas veces por la apariencia joven y poca experiencia laboral se pueden enfrentar a situaciones donde es menester saber comunicar de una forma clara y con respeto las funciones que corresponden al área, asimismo dirigir de la mejor manera las intervenciones y atenciones con la población orientada marcando una relación de autoridad y empoderamiento.

Ante la presión y demanda de trabajo en la que se encuentra estos profesionales, prevalece como una de las principales competencias el manejo del estrés, desde este punto, es menester que los profesionales de ayuda promuevan su autocuidado desde actividades recreativas (salidas con amigos y familiares) y deportivas (gimnasio, danza, correr, andar en bicicleta); en consonancia con Holmes (2014), la realización de esas de prácticas contribuye a canalizar la carga emocional que este tipo de profesión conlleva y a experimentar un estrés más positivo de cara a afrontar los retos y exigencias acaecidas con mayor autoconfianza tanto en los recursos personales como ambientales que se poseen.

Otro elemento que cabe señalar y que apunta a la utilización de competencias es que pese a las diferencias sustantivas y recursos con los que están equipados los centros educativos en los que laboran ambas personas participantes, las mismas no funcionan como un obstáculo para ejecutar a cabalidad las funciones que se deben desempeñar desde la disciplina. En el caso del participante 1 que no dispone de una oficina para brindar atención individual indica que “En este caso los poyitos, nos vamos para afuera y ver qué podemos abordar a grandes rasgos”, en este sentido se devela lo que García y Peiró (2011), han denominado iniciativa personal, es decir la capacidad que posee la persona para ejecutar tareas eficazmente más allá de lo que formalmente se requiere; es importante resaltar que a pesar de que la participante 2 cuenta con un sitio de trabajo dotado de mayores recursos, esto no se convierte en un elemento de pasividad laboral, sino que por el contrario potencializa el sentido de iniciativa personal “soy como muy lanzada voy a ver cómo es verdad y yo averiguaba cosas sola y después las corroboraba”. De este modo, aunque las circunstancias y condiciones del contexto estén articuladas a las labores que se desempeñan, la presencia de variables personales como la iniciativa promueve el cumplimiento, esmero y eficiencia del quehacer orientador.

A su vez la marcada presencia de la iniciativa personal, es posible vincularla con el grado de satisfacción vocacional que poseen ambos participantes, ya que la satisfacción en la esfera personal y laboral está estrechamente asociada a la concreción del concepto de sí mismo a través del rol ocupacional (Súper y Bachrach, 1957).

En el caso del participante 1 lo reafirma a través de la expresión “para mi el trabajo es tan valioso, que lo cuido mucho yo lo veo como un tesoro y no lo quiero perder, entonces trato de que las cosas que hago hacerlas bien y también veo el trabajo como una oportunidad, de crecimiento personal y sobre todo profesional”, mientras que la participante 2 afirma “aprendí a decirme a mi misma bien NNE, lo hiciste súper bien... Son cosas que uno agradece y todos los días le digo a Dios que qué lindo propósito en donde me ubicó porque yo no los busqué y ha sido una experiencia grata”.

Estas competencias son recursos o características personales que permiten la interacción fluida y el control en las relaciones, así como generar amplias posibilidades de éxito en el mundo laboral (Donoso y Sánchez, 2013). Considerando que estos factores personales forman parte de esa motivación y crecimiento tanto personal y profesional que demuestran las personas participantes, estimulando un sentido de satisfacción y realización en sus labores como profesionales.

Conclusiones

El proceso de inserción sociolaboral de profesionales en Orientación se ve mediado por factores tanto ambientales como personales, los cuales son importantes de determinar para garantizar la integración, establecimiento y consolidación de su campo profesional. Siendo los factores personales los de mayor influencia, ya que sobresale una actitud de iniciativa personal y autoeficacia para asumir la oportunidad laboral que se oferta, a pesar de las características del ambiente laboral y circunstancias personales.

El factor ambiente influye positivamente en la decisión de aceptar las demandas, retos y ofertas laborales; desde este punto el factor micro social (familia, amistades, profesores y autoridades) tiene un lugar relevante en la inserción de estos profesionales y en el progreso profesional y personal, denotando la autorrealización de su desempeño.

Desde la experiencia de las personas participantes se destaca la realización de varios ensayos para conseguir el establecimiento en el campo de trabajo, especialmente en el sector público, donde la trayectoria profesional ha ocupado varios contextos institucionales, a diferencia del sector privado donde se ha mantenido el puesto de trabajo en el centro educativo. Es decir, la incorporación inicial puede contemplar varios cambios, donde la persona se ve en la necesidad de desarrollar múltiples características personales que favorezcan su establecimiento.

Recomendaciones

- Visualizar los contextos educativos y laborales en los que las personas desde su rol como estudiantes o profesionales se desempeñan, para forjar sólidas y potenciales redes de contacto que a la postre les permitan vincularse en escenarios y experiencias laborales que contribuyan a acrecentar su bagaje y oportunidades.

- Buscar asesoramiento de profesionales, personas cercanas, medios informativos o servicios de Orientación Vocacional que ayuden a conocer oportunidades, ofertas y requisitos para incursionar en el campo laboral.
- Potenciar la capacidad de iniciativa personal para insertar campos de trabajo y creer en los recursos personales para enfrentar y asumir las demandas y retos laborales.
- Crear hábitos que ayuden al bienestar personal como hacer ejercicio, actividades recreativas, practicar algún deporte, tener espacios para compartir con amistades y familiares, establecer una buena alimentación y horarios de descanso para favorecer una óptima inserción socio-laboral.
- Mantener y fortalecer la capacidad de aprendizaje, integrar cursos, capacitaciones o especialidades que ayuden a posicionarse como profesionales de ayuda y potenciar los procesos de Orientación, asimismo poder enfrentar los cambios tecnológicos, económicos y culturales desde la actualización profesional.
- Implementar herramientas de trabajo que respalden el trabajo realizado y organicen más nuestras tareas pendientes como el uso de planificadores, agendas, actas y bitácoras y otras estrategias.
- Procurar conocer las características del contexto donde se va a desempeñar como profesional, tener un acercamiento previo con la población. También conocer la reglamentación, leyes y protocolos de la institución para evitar implicaciones legales o conflictos administrativos.
- Definir límites de relación y de trabajo con compañeros y compañeras, familias y estudiantes, para resguardar la integridad propia y de los demás.

Referencias

Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona, España: Cedecs Editorial S.L.

Donoso, T y Sánchez, A. (2013). *Orientación educativa y profesional. Estudio de caso*. Barcelona: Isep

Donoso, T. y Figuera, M. (abril, 2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Vol. 5 (11), pp. 103-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121941007.pdf>

Echeverría, B., Isus, S., Martínez, P. y Sarasola, L. (2008). *Orientación Profesional*. Recuperado de https://books.google.co.cr/books?id=jYe6KtaJTiwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- García-Montalvo, J. Peiró, J. M. (2011). Crisis económica e inserción laboral de los jóvenes: Resultados del Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes 2011. DOI: http://dx.doi.org/10.12842/OBSERVATORIO_2011
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- González, C. y Martínez, P. (2016). Jóvenes con formación y orientación para el empleo: Un caso de la Universidad de Murcia (España) y de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 70, núm. 2, pp. 145-166. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/65>
- Holmes, E. (2014). *El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*. Madrid, España: editorial Narcea.
- Murillo, O. (2014). Orientación laboral. Un acompañamiento en el mundo del trabajo. En Mata, A. (Ed.). *El desarrollo teórico de la Orientación*. (pp. 245-289). San José: SIEDIN
- Navarro, J. (2013). *Universidad y mercado de trabajo en Cataluña: un análisis de la inserción laboral de los titulados universitarios*. Tesis Doctoral en Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jose_Navarro_Cendejas/publication/275211152_Universidad_y_mercado_de_trabajo_en_Cataluna_un_analisis_de_la_insercion_laboral_de_los_titulados_universitarios/links/5535186b0cf23947bc0b1834/Universidad-y-mercado-de-trabajo-en-Cataluna-un-analisis-de-la-insercion-laboral-de-los-titulados-universitarios.pdf
- Peiró, J. M. y Silla, I. (2003). *Trabajo y actividad productiva. Significado del trabajo y socialización laboral*. En F. Rivas, Asesoramiento Vocacional. Teoría, práctica e instrumentación. Barcelona: Ariel.
- Peiró, J.M. Ripoll, P. y Caballer, A. (1996). *El proceso de integración de los jóvenes en el mercado laboral*. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/10694/CC%2042%20art%205.pdf?sequence=1>
- Pereira, M.T. (2012). *Mediación docente de la Orientación educativa y vocacional*. San José: EUNED.
- Rodríguez, M; Álvarez, M., Figuera, P. y Rodríguez, S. (2009). Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo. Cómo tender puentes entre la universidad y la vida activa. En *Manual para la transición*. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=bRxi_3kqcacC&dq=Estudios+universitarios,+proyecto+profesional+y+mundo+del+trabajo&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s

Salvá, F. Tugores, M., Adame, M. y Oliver, M. (2017). La inserción laboral de los jóvenes y las jóvenes con titulación de formación profesional de grado medio y superior en España. *Revista Educar*. 53(2), 357-378. Recuperado de educar.uab.cat/article/download/v53-n2-salva-tugores-adame-oliver/869-pdf-es

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

Super, D.E. y Bachrach, P. (1957). *Scientific Careers and Vocational Development Theory*. Nueva York: Teachers College of Education.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

El síndrome de burnout en profesionales de la orientación en secundaria

Dra. Alejandra Gamboa Jiménez
Licda. Nidia Marbeth Álvarez Córdoba
Lic. Pablo Esteban Flores Navarro
Lic. Kenneth Fabián Miranda Rodríguez
Licda. Karol Alejandra Vindas Agüero

Resumen

Este es el primer estudio de índole cuantitativo, con valores estadísticos significativos en la comunidad científica de la Orientación en Costa Rica, construido por un equipo de investigación de la Universidad Nacional de Costa Rica, que aborda la categoría de análisis del síndrome del burnout. Su principal objetivo es analizar la relación del síndrome de *burnout* con variables sociodemográficas y laborales presentes en profesionales de la Orientación de secundaria pública costarricense en este caso de cada Dirección Regional de Educación del Ministerio de Educación Pública (MEP), la investigación se realiza durante el año 2015. El paradigma de la investigación es positivista y se aborda desde un enfoque cuantitativo, con un diseño de tipo descriptivo. Para efectos de la recolección de datos se utilizó el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) sometido a la validación de contenido por parte de personas especialistas en la disciplina de la orientación, además de una prueba de pilotaje. También, se utilizó un cuestionario para la recolección de datos pertenecientes a las variables sociodemográficas y laborales. Dentro de los principales resultados se demuestra un nivel moderado del síndrome de *burnout* en la población estudiada, además se denotan niveles mayores del síndrome en la dimensión de agotamiento emocional, también se evidencia que las mujeres profesionales de la Orientación presentan mayores niveles del síndrome en la dimensión de agotamiento emocional que los hombres; entre otros resultados. Asimismo, existen otras variables estudiadas en correlación con el síndrome, tales como: cantidad hijos e hijas que posee la muestra, edad, estado civil, grado académico, dependencia económica, años laborados, calidad de puesto, tipo de nombramiento y otras no poseen significancia para este estudio.

Palabras claves

Orientación educativa, *burnout*, Síndrome de *Burnout*, Orientación en Costa Rica.

Introducción

Esta ponencia se ha realizado sobre la base del estudio denominado “El síndrome de *burnout* y su relación con variables sociodemográficas y laborales en profesionales de la orientación en secundaria”, la que a su vez se enmarca en los ejes del II Congreso Nacional de Profesionales en Orientación sobre Identidad disciplinar y contexto social en la práctica profesional de la orientación, específicamente en aquellos

referidos a *La responsabilidad de la Orientación en el contexto social*, dado que la investigación abarca un tema que hasta ahora no fue estudiado por la comunidad científica de la orientación con una muestra nacional, en tanto coherencia y pertinencia con este eje se enfatiza en los “nuevos retos, cambios, demandas y necesidades que enfrenta la disciplina y la profesión, en el contexto en que se desenvuelve” (Colegio de Profesionales en Orientación, 2018, párr. 1). A su vez, se interrelaciona con otro de los ejes planteados para la discusión, que tiene que ver con los *Elementos constitutivos de la identidad disciplinar y profesional de la Orientación*, por tanto el objeto de estudio de la investigación está naturalmente ligado a un “tema relacionado con la Orientación como disciplina y profesión” (Colegio de Profesionales en Orientación, 2018, párr. 2).

Iniciamos esta ponencia indicando que la labor orientadora, se enmarca en escenarios complejos, dinámicos, cargados de retos y desafíos en cuanto a recursos institucionales, estructurales, humanos y curriculares, por esto es importante rescatar que la especificidad del colectivo de profesionales de Orientación en el sistema educativo de secundaria que es único en su caracterización, por tanto se enmarca en la categoría establecida por la Dirección General del Servicio Civil (2013), que a continuación se especifica:

El estrato técnico docente incluye aquellas clases en las que se realizan labores de investigación, asesoramiento y capacitación del personal docente y administrativo docente, de orientación y de administración de recursos bibliográficos y audiovisuales o cualquier otra función, íntimamente vinculada con las actividades que coadyuvan al mejoramiento técnico de la educación nacional (p. 7).

Es decir, la categoría laboral que posee dicho colectivo para el Estado costarricense, deriva en múltiples y diferentes tareas, específicamente en secundaria se encuentra la docencia, donde se brindan sesiones de orientación colectiva a los grupos a su cargo y por ende, enfrentar la mediación pedagógica que ello demanda.

Del mismo modo, la Dirección General del Servicio Civil (2015), explica que entre las funciones del y la profesional en Orientación se encuentran:

Como disciplina académica persigue rigurosidad en el análisis de cada situación, ya que la orientación como tal involucra no sólo al orientador y al orientado, sino a todas las personas que puedan estar en contacto con éste para garantizar mayor probabilidad de éxito. La orientación también se enfoca al campo investigativo en función del autodesarrollo del hombre, mediante la aplicación de entrevistas y cuestionarios que ayudan a los individuos a descubrir su verdadero potencial intelectual y físico. Esto les permitirá integrarse a las distintas actividades del proceso productivo dentro de la sociedad. (p. 2)

Las diferentes tareas que le son asignadas a las y los profesionales en Orientación, refiere en términos generales a la atención individualizada, a las clases colectivas y obligatorias de los diferentes grupos o las conocidas secciones de nivel, a la coordinación con el colectivo docente, atención a las madres y los padres de familia, coordinación con el cuerpo administrativo, conformación activa en los diferentes comités que poseen las instituciones educativas de secundaria, coordinaciones con entes extracurriculares, entre otras propias del desempeño profesional.

De acuerdo con lo anterior y tomando como base los diversos estudios realizados sobre el estrés laboral crónico y el síndrome de *burnout* se considera que el trabajo propio de la disciplina de la orientación, es un factor desencadenante del mismo, sobre todo tomando en cuenta que la docencia es uno de los principales ámbitos en los que el síndrome se manifiesta, tal y como lo menciona Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003):

La literatura sobre ansiedad, afrontamiento y estrés en el ámbito organizacional está demostrando que la enseñanza es una tarea profesional particularmente estresante. De hecho, la práctica docente se considera una de las más vulnerables a padecer problemas de salud mental (ej. ansiedad, depresión, ira), (...). Desde hace varias décadas, se ha constatado que el síndrome de *burnout* o síndrome de estar quemado podría jugar un papel importante en la aparición de estos síntomas (...). En el ámbito docente, este síndrome se está convirtiendo en un serio problema no sólo para el colectivo docente, sino también para el sistema educativo en general (p. 260).

Por otro lado, también se deben considerar las condiciones laborales del colectivo de profesionales en Orientación, en algunos casos no son las más adecuadas, dando inicio en los procesos de contratación que utiliza Ministerio de Educación Pública (MEP), al respecto el Informe del Estado de la Educación (2012) apunta que:

El sistema educativo mantiene mecanismos de contratación que datan de hace más de sesenta años y son fuente de tensiones permanentes, lo que convierte a este en un tema estancado, sobre el cual el país requiere avanzar en los próximos años (p. 36).

Este sistema de contratación genera condiciones de alta tensión entre personas empleadas por el MEP, por otra parte las constantes quejas en torno a las tareas que se desarrollan en los contextos educativos, la efectividad en los pagos del salario, la ambigüedad y la multiplicidad de sus funciones disciplinares, administrativas y docentes.

Si bien el sistema educativo costarricense busca mejorar tanto para las y los estudiantes como para aquellos actores que son parte de sus planillas laborales, el

sistema sigue teniendo grandes déficits, los cuales generan ambientes de tensión en materia laboral y personal para su colectivo profesional, el mismo Informe de Estado de la Educación (2012) menciona que “aún no se ha logrado utilizar las fortalezas como herramientas de cambio para remover los problemas, rezagos e ineficiencias que afectan el desempeño del sistema...” (p. 27), dicho informe afirma que aún es tarde en materia de educación, esto incluye las condiciones de salubridad mental, laboral y física que se proveen a las y los orientadores y al círculo docente en general.

Guerrero citado por Rubio (2003) menciona que “con frecuencia los cambios, la calidad y las mejoras que se piden al sistema educativo, se realizan en medio de una falta lamentable de recursos personales y materiales para llevarlos a cabo; añadiendo que en esta situación es fácil asegurar que el Síndrome de Quemarse por el Trabajo haga acto de presencia”. (p.23) desde este punto de vista las y los orientadores están predispuestos a desarrollar sentimientos de cansancio emocional, actitudes negativas hacia sus orientados y orientadas, y una pérdida de la realización personal, todo esto como consecuencias de las condiciones laborales que les generan altos niveles de estrés. Se denota que el sistema está siendo expuesto a un alto índice de expectativas en relación con las demandas que el contexto socioeducativo le exige.

Tomando en cuenta el componente docente que identifica las funciones que desempeña el colectivo de profesionales de la orientación en el MEP en el nivel de secundaria, así como, que dentro de ellas se le designan grupos a cargo para mediar pedagógica y disciplinariamente, existe una necesidad apremiante de analizar la condición actual de este grupo de profesionales en relación con el síndrome de *burnout* y las variables sociodemográficas relevantes en este estudio; se requiere por tanto, comprender si existen o no manifestaciones relacionadas a éste fenómeno y a partir de ello generar sus respectivas recomendaciones a la luz del proceso metodológico y teórico de investigación, brindando consideraciones para posibles planes preventivos a trabajar en la población seleccionada.

Si bien es cierto, el MEP, representa el principal empleador para el colectivo de profesionales en Orientación, en la actualidad según datos emitidos durante el 2016 un total de 1418 profesionales de la orientación laboran a nivel de secundaria y sus diversas modalidades, mientras que en primaria laboran un total de 366 profesionales, para un total de 1784, es decir, la razón indica que existen casi 5 profesionales en secundaria por cada profesional de Orientación en primaria. La cantidad de profesionales en Orientación que se encuentran en secundaria, es mayor a la que existe en primaria, dichos datos fortalecen la selección de la población en estudio, ya que al ser un colectivo más extenso comparten características comunes que permitirán a nivel metodológico la selección de una muestra y la generalización de resultados dentro del marco de investigación cuantitativa.

Específicamente, en la Tabla 1 se evidencia como existen diversas modalidades de la educación secundaria en el MEP, así como la cantidad de profesionales de la orientación que en ella se ubican, para un total de 1418 profesionales en contratación para el año 2016.

Tabla 1
Cantidad de Orientadores en el MEP según modalidades, en el año 2016

Modalidad	Cantidad	Porcentaje
Liceo	754	53,17%
Colegios Técnicos Profesionales	361	25,45%
Colegio Nocturno	128	9,02%
Colegio	39	2,75%
Unidad Pedagógica	12	0,84%
Institutos de Educación General Básica (I.E.G.B).	8	1,56%
III Ciclo	3	0,21%
CINDEA	68	4,79%
IPEC	11	0,77%
Instituto Superior	26	1,83%
Tele Secundaria	2	0,14%
Centro Educativo	5	0,35%
Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell	1	0,07%
Total	1418	100%

Nota: Elaborada a partir de los datos suministrados por el Departamento de Orientación Educativa y Vocacional del Ministerio de Educación Pública (2016).

Por otra parte, Gillespie, citado por Rubio, (2003), “expresa la necesidad urgente de incrementar el conocimiento del síndrome por los altos costos que supone a escala individual y organizacional”. En Costa Rica se ha indagado poco acerca de este síndrome y hasta este momento no se ha investigado a nivel nacional con la población de profesionales de la orientación. En el ámbito internacional las investigaciones llevadas a cabo se centran en áreas muy específicas como la educación y el área de la salud.

En contraste a lo anterior, un estudio de UNIMER para La Nación realizado en el 2010, revela que un 16% de los costarricenses dice estar estresado, un 21% dice estar muy estresado, además un 22% exterioriza estar algo estresado y un 44% indica haber experimentado estrés. El estudio se realizó con 1214 costarricenses mayores de

18 años de todo el territorio nacional y fueron elegidos de forma aleatoria; entre otros aspectos el estudio revela que las mujeres son mayormente propensas a sufrir de estrés, además las principales situaciones que generan estrés entre los costarricenses son: en primer lugar la mala situación económica (56%), en segundo plano se citan los problemas familiares (20%) y el desempleo (18%) y en un tercer nivel la inseguridad (13%), la delincuencia (12%) y los problemas en el trabajo (11%). Como se observa en este dato final un 11% de la población asigna como fuente de estrés el trabajo y los problemas que en este se presentan; se puede deducir que realmente la población costarricense, profesionales de la Orientación o no, perciben el trabajo como una fuente de estrés, ahora bien surge la interrogante de conocer cuál será la percepción de las y los orientadores que se dedican a una profesión con múltiples demandas a nivel personal y profesional, además con un alto grado de responsabilidad social. _D

En consideración, Novo (2012) expone que los casos atendidos por la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS) han aumentado considerablemente y que según el Dr. Pacheco, no existe una cultura preventiva de este tipo de casos, además de la importancia del tratamiento que reciben las personas que se presentan a consulta para que dichos casos no se eleven a problemas más graves de depresión. Según Novo (2012) en dicha columna, solo en este año, la C.C.S.S emitió 30.129 órdenes de incapacidad por sufrimientos mentales, que representan 293.918 días de ausencia al trabajo. La mayoría de esos sufrimientos fueron estrés y depresión. En los últimos tres años, esa institución invirtió \$6.373 millones en fármacos antipsicóticos, sedantes y antidepresivos.

A partir de los datos anteriores se deduce que la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS) tiene al año costos elevados en la demanda de tratamientos para personas víctimas del estrés, esto en fármacos e incapacidades médicas, sin contar los servicios de salud que de forma indirecta son solicitados por la respuesta fisiológica que el estrés genera en la población costarricense; dentro de la cual están las y los profesionales foco de este estudio. Además es necesario recalcar los gastos que genera al Estado el faltante de la fuerza laboral por ausencias ligadas a este mal.

Sin embargo, no se pretende decir que todos los orientadores y orientadoras padecen de un grado de estrés crónico que se manifiesta por medio del síndrome de *burnout*, pero sí que debido a las características de la profesión como tal y de los ámbitos en los que se desarrolla, están mayormente expuestos a enfrentarse al mismo, por este motivo se fundamenta el presente estudio, ya que esto implica costos para la sociedad, la atención para la población meta de la orientación, las instituciones, el colectivo profesional y por ende a la profesión.

Es necesario mencionar los esfuerzos que a nivel internacional ha realizado la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2006) en relación con el tema de salud en el trabajo, esto según el Convenio número 161, sobre los servicios de salud en el trabajo, el cual fue adoptado en Ginebra, Suiza en el año 1985, el mismo expone que las entidades

empleadoras deben velar porque las y los trabajadores gocen de salud a nivel físico y mental, razones por las cuales el estrés laboral crónico y el síndrome de *burnout* son problemas de investigación que atañen a la comunidad nacional e internacional; “se debe lograr un medio ambiente que provea lo anterior señalado, al promover una cultura nacional de prevención en materia de seguridad y salud” (OIT, 2006, párr. 5). Es necesario hacer la salvedad que según la OIT, Costa Rica no ha ratificado dicho convenio, por lo que es aún más necesario brindar recomendaciones que apunten en esa dirección, enfatizando en el trabajo y los efectos del estrés crónico laboral asociado a las profesiones de ayuda.

De este modo, la investigación sigue siendo vital en el desarrollo de medidas paliativas y preventivas del síndrome de *burnout* y otras afecciones causadas por el estrés en el trabajo, como lo menciona dicho informe los efectos son considerables en la salud de quienes padecen los efectos del estrés laboral, así mismo las repercusiones en las organizaciones, instituciones y en la sociedad en general son considerables y deben tomarse en cuenta, dicho informe de la OIT (2010) apunta que: “La prevención de las enfermedades profesionales sigue sin ser una prioridad en muchos países en desarrollo y en transición. Esto obedece fundamentalmente a la falta de datos sobre enfermedades profesionales” (p.11), desde esta perspectiva se hace hincapié una vez más sobre la importancia de las investigaciones que revelen el estado de las condiciones laborales de cada profesión, en este caso del colectivo de orientadores y orientadoras, las cuales como ya se ha expuesto en apartados anteriores se encuentran expuestas al desarrollo de afecciones relacionadas al estrés laboral crónico.

Sobre la base de la realización del estado de la cuestión, que abarca el análisis de estudios realizados en el ámbito nacional e internacional, se afirma que el presente estudio, no solo contribuye al conocimiento de lo que acontece a las personas profesionales de la orientación en términos del síndrome del *burnout*, sino también, con los hallazgos de la investigación se pueden construir acciones que permitan no solo la identidad profesional en términos del autocuidado laboral, sino como de las posibilidades que se tienen para estar alertas y prevenir niveles superiores de desgaste emocional, despersonalización y baja estima profesional. Esta investigación se constituye como pionera y contextualizada en el abordaje del síndrome de *burnout* con profesionales de la Orientación en Costa Rica.

Marco teórico

Génesis del síndrome del burnout

El precursor del síndrome de *burnout* fue el psiquiatra Herbert Freudenberger (1974-1975), quien acuña éste término por el apogeo que tenía dicho concepto en ese momento histórico en los efectos del abuso de drogas (Marek, Maslach y Schaufeli, 1984, p. 3).

Por otro lado, para 1976 aparece la perspectiva psicosocial del síndrome de *burnout*, este es planteado por la psicóloga social Cristina Maslach. Para estas fechas, Maslach investigaba las respuestas emocionales de empleadas y empleados de profesiones que trabajan directamente con personas. Ella descubrió “un proceso de pérdida de responsabilidad y desinterés cínico entre sus compañeros de trabajo” (Carlín y Garcés de los Fayos 2010 p. 169).

La investigación del síndrome atravesó por dos fases se describen a continuación:

Fase Pionera. Fue la etapa inicial de los estudios del síndrome de *burnout*, donde Maslach, Leiter y Schaufeli (2001) mencionan que los estudios que se realizaban a principio de la década de los setentas funcionaron para empezar a comprender el síndrome, sus posibles causas, síntomas y verificar que este fenómeno estaba presentándose. Maslach et al. (2001, p. 399) mencionan que los encargados de brindar los primeros artículos acerca del *burnout* fue Freudenberger, quien se dedicó a brindar información del porqué él y otros colaboradores estaban experimentando agotamiento emocional, y Cristina Maslach, quien trabajó con profesionales de servicios humanos sobre el estrés laboral que podían tener en su lugar de trabajo, aquí descubrió que las estrategias de afrontamiento a los estresores que utilizaban las personas investigadas tenían repercusiones en el trabajo profesional.

Aunado a esto, Maslach et al. (2001) mencionan que esta etapa pionera de investigación fue la base constructora de lo que se conoce como el síndrome de *burnout*, por que brinda los conocimientos previos, y los resultados de pruebas realizadas con poblaciones que estaban experimentando diferentes sintomatologías.

Fase empírica. Esta se desarrolla una década después de la anterior, se caracteriza por ser una etapa de investigación más sistemática y cuantitativa, donde los instrumentos utilizados son elaborados científicamente y con validez factorial. Maslach et al. (2001) mencionan que “*A particular focus of this research was the assessment of burnout, and several different measures were developed.*” [Un enfoque particular de esta investigación fue la evaluación del burnout, y se han desarrollado varias medidas diferentes.] (p. 401). Por lo tanto, se comprende que es aquí donde se comienzan a desarrollar diferentes escalas de medición del síndrome de *burnout*, las cuales surgen por los acontecimientos descubiertos en la fase pionera y por la necesidad de profundizar más en el tema de una forma más sistemática y científica.

En esta fase, donde toma gran importancia y validez el *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, instrumento creado por Maslach y Jackson en 1981. El cual se convierte en uno de los más utilizados en investigaciones actuales sobre el *burnout* y ha tenido diferentes adaptaciones Maslach, et al. (2001, p. 401).

En esta misma fase, para la década de los 90’s, comienza a tomar nuevas direcciones y se amplía la investigación a profesiones que no necesariamente su trabajo está en relación directa con otras personas.

Lo anterior refleja el desarrollo histórico del término en un contexto social determinado y el avance del mismo desde una concepción clínica a una de índole más psicosocial.

Acercamiento a la conceptualización del Síndrome de Burnout

Es necesario destacar la conceptualización que logra realizar Maslach (1982), quien considera que el *burnout* es un síndrome basado en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, estas como producto de una relación prolongada entre la persona profesional y el individuo que requiere de sus servicios, en los cuales éste demanda una condición de “necesidad de ayuda”, el estrés crónico resultante de esta relación de ayuda pone al profesional en una situación vulnerable a padecer el síndrome.

En concordancia, Maslach y Leiter (1997) mencionan que la persona profesional se ve poco a poco desprovista de las energías a nivel físico como mental, para dar paso al estado de agotamiento que va en aumento, lo cual repercute directamente en su desempeño laboral y profesional.

El síndrome de *burnout* consiste en un proceso que se inicia con la dimensión de agotamiento emocional la cual se caracteriza por un conjunto de sentimientos y percepciones de estar cansado referente a los trabajos que se deben realizar, es decir, metafóricamente se refiere al momento en que la vela comienza a desgastarse o empieza a bajar la intensidad de la llama, es aquí donde la persona profesional empieza a sentirse más cansada de lo común, y su nivel de energía se va deteriorando poco a poco.

Gil-Monte y Marruco (2008) exponen que el agotamiento emocional “es un componente emocional que se define como la situación en la que los profesionales perciben que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo” (p. 451) de esta forma la y el profesional van adquiriendo una sensación de agotamiento más que físico, impidiéndole no solo levantarse por las mañanas, también generando manifestaciones de agobio, cansancio, irritabilidad, desgano.

Por otro lado se encuentra la dimensión de despersonalización o cinismo desde la cual él o la trabajadora pone una barrera emocional ante el trabajo que le genera cansancio, según Maslach et al. (2001) exponen que la despersonalización es un intento de poner distancia entre la persona profesional y los receptores de servicios, la despersonalización o cinismo hace manejable el trabajo y el agotamiento que se acarrea desde las primeras evidencias del síndrome, por ende dicha dimensión impide un acercamiento real con la persona que recibe la atención, es decir, le impide al o la profesional reaccionar con empatía y da paso al desarrollo de una lucha entre las expectativas profesionales y personales en relación con la realidad que vive el o la trabajadora.

Finalmente, la tercera y última dimensión se denomina baja realización personal, la cual consta de la toma de conciencia que tiene el o la profesional acerca de la situación que está viviendo, por lo tanto, al existir un “choque” de realidades y al notar que las actitudes que presenta no son de acuerdo a las que deseaba realizar en su práctica como profesional, la o el profesional se ve como un posible “fracaso” llevando a la poca realización personal y profesional; en esta dimensión es donde se hace más evidente la afectación que el síndrome genera a la autoestima del grupo de trabajadoras y trabajadores, llevando a este colectivo hasta el fondo de síndrome. Al respecto Maslach et al. (2001) exponen que, la poca eficacia parece aparecer de la falta de los recursos personales, mientras que el agotamiento emocional y la despersonalización, de la presencia de sobrecarga de trabajo y de los conflictos sociales.

Esta última dimensión responde a la falta de recursos en el o la profesional, donde es consciente de su incapacidad para afrontar su trabajo, se da cuenta de las actitudes negativas hacia sí mismo ó sí misma y hacia las personas con la que trabaja, además palpan de forma más real el agotamiento.

Repercusiones y manifestaciones del síndrome de *burnout*

Desde una perspectiva clínica el síndrome de *burnout* presenta una serie de síntomas en relación con cada uno de los niveles que la persona profesional va experimentando dentro sí mismo (a).

Gil-Monte (2006, p. 46) refiere que la literatura presenta más de 100 síntomas asociados exclusivamente al síndrome y paralelo a esto menciona que los síntomas afectan negativamente los afectos, emociones, cogniciones, actitudes, conductas y el sistema fisiológico del individuo.

En relación con los síntomas encontrados en la literatura, Gil-Monte (2006) menciona los principales síntomas del síndrome detallados a continuación:

Síntomas cognitivos: Sentirse contrariado. Sentirse que no valoran tu trabajo. Percibirse incapaz para realizar las tareas. Pensar que no puedes abarcarlo todo. Pensar que trabajas mal. Falta de control. Verlo todo mal. Todo se hace una montaña. Sensación de no mejorar. Inseguridad. Pensar en el trabajo no vale la pena. Pérdida de la autoestima.

Síntomas afectivo-emocionales: Nerviosismo. Irritabilidad y mal humor. Disgusto u enfado. Frustración. Agresividad. Desencanto. Aburrimiento. Agobio. Tristeza y depresión. Desgaste emocional. Angustia. Sentimientos de culpa.

Síntomas actitudinales: Falta de ganas de seguir trabajando. Apatía. Irresponsabilidad. Estar harto. Intolerancia. Impaciencia. Quejarse por todo. Evaluar negativamente a compañeros. Romper con el entorno laboral. Frialidad hacia los pacientes. Indiferencia. Culpar a los demás de su situación.

Las repercusiones psicosomáticas, cognitivas, sociales, emocionales y conductuales interactúan y se influyen entre sí, por lo tanto se debe indicar que éstas a su vez influyen en la organización o sistema laboral y las manifestaciones que se desarrollan de forma específica para el ámbito laboral.

Causas del síndrome de *burnout*

Algunos autores y autoras consideran la organización y el ambiente de trabajo como las principales causas del síndrome, mientras que otros consideran que es debido a factores detonantes propios de la persona que labora, por otro lado, otras personas estudiosas del síndrome, encuentran como causas la unión de ambos aspectos. Al respecto Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés, Fernández, Queimaledos (citados por Rubio, 2003) mencionan que: “en el origen del Burnout parece que existe una mutua influencia entre los 3 contextos (personal, organizacional y ambiental)” (p.6).

Acercamiento a la conceptualización de la Orientación

Para efectos de la presente investigación se utiliza la conceptualización de la Orientación que brindan Hersherson, Power y Waldo, citados por Davy (2002) la definen como:

Una disciplina proactiva, centrada holísticamente en el proceso de asistir a las personas a aprender a utilizar sus recursos personales y ambientales para enfrentar las diferentes situaciones del vivir y para promocionar su desarrollo saludable en el marco de un contexto social particular. Es un proceso interpersonal que involucra a un profesional de la Orientación debidamente capacitado y con experiencia en el uso de los métodos, estrategias, y técnicas profesionales que han sido validados para el trabajo con el individuo, familia, grupos, organizaciones o aquellos segmentos de la comunidad que procuran asistencia. Este proceso incluye el fortalecimiento del individuo para decidir factibles metas / propósitos en cuanto a su persona y para identificar, desarrollar y usar los recursos personales y ambientales para alcanzarlas. (p. 01).

Para analizar el objeto de estudio del estudio que respalda esta ponencia, es necesario exponer los 3 ejes principales en los cuales se fundamenta la Orientación en Costa Rica, a saber el educativo, vocacional y personal-social, que a continuación se detallan:

Educativo: Fortalecer los factores relacionados con el éxito escolar de la población estudiantil y los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptación y permanencia en el centro educativo, prevención de la deserción, contexto pedagógico, técnicas y hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, participación de la familia en el proceso educativo.

Vocacional: Potenciar el sentido y proyecto de vida de la niñez, jóvenes y personas adultas, de acuerdo con los cuatro procesos del desarrollo vocacional, aprendizaje de destrezas para la toma de decisiones y elección vocacional, opciones educativas y ocupacionales, mercado laboral, inserción social y laboral, desarrollo de actitudes de compromiso social y autorrealización, recreación y tiempo libre.

Personal-Social: Fortalecimiento de las habilidades para la vida desde el punto de vista psicosocial, con la finalidad de que la población estudiantil se enfrente a las situaciones de la vida diaria en forma exitosa, educación socioemocional, promoción de estilos de vida saludables, relaciones interpersonales, convivencia, sexualidad, prevención de drogas, violencia, conductas delictivas, entre otras. (Ministerio de Educación Pública, párr.1-3).

D

Un dato relevante a considerar en esta investigación es que los servicios de Orientación en Costa Rica datan de cincuenta y cuatro años desde su nacimiento, y la incorporación de este servicio profesional especializado al sistema educativo costarricense se hace a través del Artículo 22 de la Ley Fundamental de Educación extendida en 1957, (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1957), durante la administración de José Figueres Ferrer, cita lo siguiente sobre los servicios especiales en los centros educativos:

De los Servicios Especiales

Artículo 22.- El sistema de educación costarricense asegurará al educando, mediante la coordinación de las labores dentro de los establecimientos de enseñanza: a) Un servicio de orientación educativa y vocacional que facilite la exploración de sus aptitudes e intereses, ayudándole en la elección de sus planes de estudios y permitiéndole un buen desarrollo emocional y social. (p.05).

A partir de la aprobación de dicha ley, se instala la profesión de la Orientación en el contexto educativo costarricense, mediante un equipo o departamento de Orientación para que estos se encarguen de las funciones que actualmente emanan del Ministerio de Educación Pública (MEP).

Marco metodológico

El problema de investigación de este estudio pretende el análisis del síndrome del *burnout* y su relación con variables sociodemográficas y laborales con la población de profesionales de la Orientación en secundaria. Es por ello que la posición paradigmática se encuentra dentro de la clasificación positivista, la misma constituye aquellas características generales en las que se enmarca una investigación.

Por otra parte el enfoque en el que se basa esta investigación es cuantitativo, debido a que "...los investigadores plantean un problema de estudio delimitado y concreto, la recolección de los datos se fundamenta en la medición, el estudio sigue un patrón predecible y estructurado (el proceso) y se debe tener presente que las decisiones críticas se efectúan antes de recolectar los datos, se pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor... (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

Es preciso especificar que el estudio es de alcance descriptivo, ya que se pretende describir el fenómeno y las condiciones del colectivo en estudio, detallando cómo son y se manifiestan. El problema planteado en este estudio es concreto, delimitado a un contexto, a un fenómeno específico el cual se quiere conocer, describir y explicar, por medio de diversas pruebas de hipótesis; a partir de la selección de una muestra probabilística, por conglomerados debido a la especificidad de la población en estudio, de este modo que cada profesional posee la misma posibilidad de ser seleccionado. El estudio se realiza con una muestra de 389 profesionales en Orientación que laboran en secundaria en diferentes Direcciones Regionales de Educación del país, (n=389).

Instrumentos

La técnica de recolección de la información es el cuestionario, esto debido a que se considerado el más pertinente en relación con la población y la necesidad de obtener la información para la elaboración del respectivo análisis, ya que este "consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis", (Hernández et al. citando a Brac, 2010, p.217). Para su elaboración se toman en cuenta las siguientes variables: dimensiones del síndrome de burnout, niveles del síndrome de burnout y variables sociodemográficas y laborales, con la correspondiente definición conceptual, operacional e instrumental.

Se utiliza el Maslach Burnout Inventory (MBI) creado por su precursora Christina Maslach y que ha sido utilizado ampliamente por la comunidad científica, independientemente de las características ocupacionales de la muestra y de su origen.

El MBI ha sido aceptado principalmente por sus calidades psicométricas y por lo general se han adecuado los ítems 12 y 16 en términos de redacción, Alvarado (2009); Gil- Monte y Peiró (1999); Moreno, Rodríguez, Garrosa y Morante (2005). Otros autores de forma aislada y por la especificidad de la investigación que realizan indican debilidades en la pregunta 15 (Grajales, 200 [sic]).

De los aspectos supracitados se han tomado en cuenta las consideraciones pertinentes a este estudio, concretamente el ítem 12 muestra una aceptación positiva y contextualizada según lo indicado por las personas expertas que validan el instrumento

y la pregunta 15 se redacta en positivo por recomendación del pilotaje ejecutado, así mismo este cambio resulta en el pilotaje con una fiabilidad el *alfa* de *Cronbach* de 0.82, lo que se considera aceptable estadísticamente la pregunta 16 es adaptada en su redacción de forma que se contextualice con las personas participantes.

Se han contextualizado algunas palabras que identifican el grupo meta de las poblaciones en estudio por ejemplo; la palabra paciente, cliente, alumno; Olivares y Gil-Monte (2009). En esta investigación se ha adaptado el MBI utilizando la acepción estudiante, es la más pertinente al grupo meta con el que intervienen las personas profesionales de la orientación en el sistema educativo.

Población y contexto en estudio

La población de profesionales de Orientación de secundaria a nivel nacional en todas sus modalidades es de 1230 orientadores y orientadoras, esto según datos del Ministerio de Educación Pública. La delimitación de las personas seleccionadas como participantes en esta investigación, se realiza mediante los siguientes criterios:

- a) Que laboren en el Ministerio de Educación Pública en el puesto de Orientación.
- b) Que laboren en el nivel de secundaria del sistema educativo costarricense.

Las características antes mencionadas reflejan la importancia de la selección de esta población, sobretodo porque el principal empleador de profesionales de la orientación en Costa Rica es el MEP, por un lado el acceso al campo y a la vez por tener un mayor alcance muestral que permita la generalización de los resultados obtenidos. Además, se seleccionan a las y los profesionales de Orientación en **secundaria** debido a la especificidad del rol docente que cumplen dentro de este ámbito, lo que se constituye como un factor de riesgo a padecer este síndrome. Cabe mencionar que los estudios de Maslach, Leiter y Schaufeli (2001) han demostrado que la profesión docente es una de las vulnerables al síndrome de *burnout*.

Proceso de ejecución estadístico

Para la obtención de los resultados de la investigación, se llevan a cabo análisis descriptivos de medidas de grupo univariados: frecuencias y gráficas, medidas de tendencia central y variabilidad, entre otros, con la finalidad de examinar la situación de las y los participantes en relación con las variables del estudio se utiliza la prueba *t* de *student* para muestras independientes. Para estas pruebas y el análisis que se realiza se toma en cuenta el nivel de significación de $p < , 05$. Por otro lado, también se realizan pruebas de correlación de *Spearman*.

Resultados

El principal resultado de la muestra seleccionada, es que presenta niveles moderados del síndrome de *burnout*, la puntuación refleja que la muestra presenta una media de 37.01, es decir en el rango de nivel moderado, según la media teórica y lo establecido en la variable operacional de los *Niveles del síndrome de burnout*, (IGB). Índice general de *burnout*.

Este resultado es importante en relación con la finalidad de la labor orientadora dentro del MEP, donde las diversas funciones y exigencias del rol específico orientador y docente generan mayores probabilidades de aparición del síndrome, como lo menciona Olivier (citado por Rubio, 2003) “el Síndrome de Burnout no es cuestionable en el caso de la docencia, ya que en estas profesiones se producen problemas somáticos y psicológicos que dañan significativamente la ejecución profesional y porque afecta a las relaciones mantenidas con los alumnos y en definitiva a la calidad de la enseñanza” (p.17-18). Por consiguiente hay que considerar el nivel de exigencia laboral del rol de la y el profesional en Orientación haciendo énfasis en los resultados obtenidos donde se evidencia que existen niveles moderados del síndrome especialmente en la dimensión de agotamiento emocional. Por ello, el y la profesional en Orientación, debido a su perfil laboral, las funciones que debe cumplir y las situaciones a las cuales debe hacer frente desde su perspectiva profesional se encuentra más expuesto a padecer *burnout*.

En relación con las diferencias estadísticas significativas de resultados de entre las tres dimensiones del síndrome de *burnout*, se demuestra que el agotamiento emocional es el que correlaciona alta y significativa y además es la dimensión central del síndrome. Según lo plantean Cox, Kuk y Leiter (citados por Gil-Monte y Peiró, 1999) la despersonalización es visualizada como una estrategia de afrontamiento ante el cansancio o agotamiento emocional, por ende los sentimientos de baja realización personal son producto de la evaluación cognitiva que el profesional realiza sobre su trabajo y el estrés que afronta, el agotamiento emocional es la primera dimensión en manifestarse en el proceso gradual del desarrollo del síndrome y es producto de la pérdida de recursos personales.

Por otro lado el equipo investigador consideró que características tales como la densidad poblacional, la interculturalidad, las problemáticas sociales, entre otras, tendría mayor significancia estadística en las Direcciones Regionales Educativas más cercanas a la Gran Área Metropolitana (GAM), es decir que más niveles de *burnout*, sin embargo, los resultados demuestran una variación sin significancia estadística, y las zonas lejanas poseen una leve puntualización en la escala de IGB. (Lejanas a la GAM (M=37.96) y las cercanas a la GAM (M=35.83)

Con respecto a la relación existente entre el género y el síndrome de *burnout*, se demuestra que existen diferencias significativas entre estas, es decir, las mujeres

presentan mayores niveles del síndrome que los hombres. Es necesario destacar, que Maslach et al. (2001) refieren que por lo general las mujeres tienden a puntuar más alto en la dimensión de agotamiento emocional que los hombres, mientras que estos puntúan más alto en despersonalización que las mujeres.

Se considera que esta diferencia significativa en la puntuación de esta dimensión puede ser producto del aprendizaje social del género en el cual la sociedad costarricense aún visualiza tradicionalmente a la mujer como “cuidadora, protectora y educadora de los demás” generando mayores niveles de entrega e idealismo profesional. Por otra parte, un estudio realizado por la UNIMER (2010) en 1214 costarricenses, expone entre otros aspectos que las mujeres son mayormente propensas a sufrir de estrés, justificando los niveles más altos de agotamiento en relación con los hombres.

Cabe rescatar que además la cantidad de profesionales en Orientación de sexo femenino es mayor que la de sexo masculino, lo cual es común en Costa Rica en las elecciones vocacionales para el sector educativo.

En la teoría Maslach et al. (2001), se plantea que en las investigaciones sobre el tema las personas menores de 30 años poseen mayores índices del síndrome del *burnout*, encontrándose más propensos a abandonar el trabajo o bien a desarrollar actitudes cínicas hacia sus funciones habituales o bien hacia quienes dirige su labor; además este grupo de edad posee expectativas más altas en relación con el trabajo. Sin embargo en esta muestra este aspecto no es un factor que influye en el síndrome.

Otro aspecto a considerar en este estudio, es que la muestra no presenta relaciones significativas relacionadas al estado civil en contraposición a lo expuesto por Maslach et al. (2001) donde indican que las y los solteros, especialmente hombres, son quienes más sufren del síndrome de *burnout* en relación con las personas casadas.

Dentro de las características sociodemográficas que no resultan significativas para este estudio se encuentra el tener hijas e hijos, esto debido a la poca relevancia estadística arrojada por los datos derivados en la muestra. Aunado a la anterior, la dependencia económica también forma parte de este grupo, debido a que no existe relación alguna entre el IGB y las personas profesionales en Orientación que tienen o no alguna persona que dependa económicamente de estos. Es necesario recordar que estos factores individuales, tal y como lo menciona Maslach et al. (2001) junto con el análisis que se realiza de estos autores, los factores individuales tienen convergencia con los factores situacionales (aquellos relacionados con el trabajo y colaboran con el desarrollo del *burnout*), es decir, los factores individuales tales como estar casado o soltero, tener hijas e hijos y la dependencia económica de personas, no tiene vinculación alguna con los factores situacionales de esta muestra.

De acuerdo con la variable del grado académico y el IGB, no se encuentran elementos significantes que respalden esta variable como determinante en el desarrollo del síndrome, ya que en el estudio, ambos grupos poseen una media de frecuencias similar, sin embargo, existe una tendencia a que mayor grado académico mayor IGB, aunque esto no resulte significativo. En este caso se refleja lo expuesto por Maslach et al. (2001) donde mencionan que en esta variable, las personas que tienen un nivel académico alto tienden a desarrollar más fácilmente *burnout* que aquellos con menor nivel educativo.

Con respecto a la variable laboral sobre el acceso a capacitaciones y el índice general del síndrome de *burnout*, se evidencia una relación sumamente alta entre estas, al poseer una significancia de 0.01, lo cual afirma que las personas que no reciben capacitaciones por parte del Ministerio de Educación Pública, el Colegio de Profesionales en Orientación u otras instancias e instituciones, han desarrollado altos niveles del síndrome de *burnout*. Lo anterior, es sustentado según lo expuesto por Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) los cuales hacen alusión al dominio del síndrome denominado “*Workload*” o carga de trabajo; estos autores refieren que la carga de trabajo corresponde a las múltiples demandas que permiten la aparición del agotamiento emocional en el profesional, incluyendo aquellos aspectos de confusión de roles en el trabajo y asignación de tareas múltiples, por lo tanto, si el o la profesional no tiene acceso a estar en constante actualización desarrolla mayores índices de agotamiento; cabe rescatar lo que indican Muñoz y Correa (2014), “(...) la actualización constante, son [es un] elementos [elemento] que permiten [permite] alejarse de sufrir el estrés profesional para evitar una situación de “quemados”. (p. 238) fomentando actitudes de prevención y autocuidado en relación con el síndrome.

En relación con el tiempo laborado y los niveles del síndrome de *burnout* se demuestra que no existe un valor significativo estadístico que involucre ambas variables, de este modo, para efectos de esta investigación se tomó en consideración que a mayor cantidad de años laborados se generan altos niveles del síndrome, sin embargo, la muestra brinda la consideración de no existir argumentos que validen la hipótesis planteada.

La variable laboral de calidad de puesto en correlación con el IGB, no posee significancia alguna; de igual forma, no existe relación significativa entre el IGB y la función de coordinación.

La hipótesis relacionada con la cantidad de estudiantes a cargo, por los y las profesionales de la orientación son altos y significativos en relación con el índice general del *burnout*, es decir el ratio de estudiantes a cargo influye de forma directa sobre el desarrollo del síndrome, estadísticamente se aplica un Coeficiente de correlación Spearman y se encuentra una fuerte correlación entre las variables, donde $[r = 0.10, n =$

315, $p > 0,05$]. Por lo tanto, la cantidad de estudiantes representa un determinante en el desarrollo del síndrome, lo que permite afirmar lo expuesto por León (2011), quien menciona que en secundaria la cantidad de estudiantes es elevado, permitiendo al profesional un mayor acercamiento con el estudiante y sus padres, o por el contrario impidiendo las posibilidades de contacto individualizado.

Por último, la variable sobre la condición del nombramiento en relación con el índice general del síndrome de *burnout*, no tiene significancia alguna, en otras palabras, aquellos profesionales que se encuentran en condición interina no poseen diferencias con aquellos que poseen condición de propiedad en relación con el IGB.

En síntesis, como se ha demostrado en el análisis, los elementos teóricos previstos han servido como base para la presentación y análisis de las variables de las dimensiones del síndrome de *burnout*, los niveles de éste y la relación entre las variables sociodemográficas y laborales con el síndrome, dichos resultados muestran la relación teórica y metodológica acerca de cómo se presenta el síndrome de *burnout* en las y los profesionales en Orientación de secundaria pública costarricense.

Conclusiones

Las personas profesionales de la orientación, se dedican a una profesión con múltiples demandas a nivel personal y profesional, además de un alto grado de responsabilidad social, que les puede afectar en términos de desgaste emocional.

El síndrome de *burnout* es un proceso tridimensional, producto del estrés laboral crónico, generado por el contacto directo con personas. Se caracteriza por poseer tres dimensiones, el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal en el trabajo. Es en el ámbito de educación secundaria donde existe gran probabilidad de desarrollar el síndrome de *burnout*, debido a las características específicas del contexto.

El *Maslach Burnout Inventory (MBI)* es el instrumento de alta fiabilidad y validez que se utiliza para la medición del síndrome de *burnout* en el presente estudio, este sigue teniendo relevancia para el abordaje teórico y metodológico de investigaciones parecidas a la presentada.

La innovación del síndrome asociado a las variables sociodemográficas y laborales a nivel nacional permite ahondar sobre la condición de la población en estas y su repercusión en el desarrollo del síndrome de *burnout*; además de visualizar cómo se manifiesta cada una de estas en zonas lejanas y cercanas a la GAM. Después de realizar el análisis de los datos, no se encontró diferencias entre el síndrome de *burnout* y las direcciones regionales de educación, en el sentido de que el síndrome se puede desarrollar en zonas cercanas y lejanas a la GAM, sin embargo, se tiende

a puntuar más alto en las zonas lejanas a ésta en el índice general. Además, las siguientes variables sociodemográficas, tales como la edad, estado civil, tener o no tener hijos e hijas y dependencia económica de personas hacia los profesionales en Orientación, y de las variables laborales, el grado académico, el tiempo laborado, la calidad de puesto, el número de estudiantes a cargo, función de coordinación y el tipo de nombramiento **no** son determinantes en el desarrollo del síndrome de *burnout* en este colectivo específico. No obstante, para la variable que refiere a profesionales que se encuentran en funciones de coordinación existe una tendencia desfavorable a que desarrollen el síndrome del *burnout*.

Por otro lado, la falta de acceso a capacitaciones influye directamente en la manifestación del síndrome de *burnout* en los profesionales de Orientación.

Específicamente, las cifras de prevalencia del síndrome de burnout reflejadas por este estudio en las y los profesionales de Orientación en la educación secundaria pública costarricense apuntan a la dimensión de agotamiento emocional, lo cual, evidencia que los niveles del síndrome de *burnout* en la población poseen una puntuación media de 37, lo que lo cataloga como un nivel moderado del Índice General del *Burnout*. A su vez, la dimensión de agotamiento emocional presenta una puntuación de 27.74 perteneciente al subíndice del IGB, lo que lo cataloga, de igual manera, como moderado. Las dimensiones de despersonalización y baja realización personal en el trabajo, presentan un nivel bajo en sus subíndices respectivos, por lo cual no representan relevancia dentro de los resultados obtenidos. Para esta investigación, las mujeres profesionales de Orientación poseen mayores niveles del índice general de *burnout* y dentro del mismo, mayores niveles de agotamiento emocional. Al contrario, los hombres presentan bajos niveles de despersonalización.

El Ministerio de Educación Pública apoya la estabilidad laboral de la disciplina de Orientación, tal y como lo demuestra en esta investigación donde un 59,4% del colectivo de profesionales en esta área, se encuentran en puestos con nombramiento en propiedad, fomentando un clima de seguridad laboral, el cual se constituye en uno de los indicadores de vulnerabilidad de riesgo psicosocial (Gamboa, 2015) como lo es el *burnout*. Existe un repunte a que el síndrome de *burnout* se desarrolle en función de características de índole laboral, es decir, el origen del agotamiento emocional surge a partir de variables asociadas al clima emocional.

Recomendaciones

Debido a los niveles de agotamiento emocional evidenciados por este estudio en las y los profesionales de Orientación se recomienda al Colegio de Profesionales en Orientación (CPO) y al Ministerio de Educación Pública la prevención de las dimensiones despersonalización y baja realización personal que surgen como producto

de la primera dimensión, tal y como la teoría lo indica es un proceso gradual, por lo que se recomienda la utilización del Módulo para la Prevención y Abordaje del Estrés Laboral realizado por la misma autoría de este artículo. Así como potenciar el acceso a capacitaciones de profesionales en la Orientación.

Continuar con la formación y atención especializada por parte de las Universidades y del CPO a las necesidades profesionales que requieren las y los orientadores, especialmente en territorios indígenas, los cuales por las condiciones específicas en el nombramiento, muchas veces carecen de formación especializada en la disciplina.

Referencias

- Alvarado, K (2009). Validez factorial de Maslach Burnout Inventory (Versión Castellana) en educadores Costarricenses. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 9(1). 1-22.
- Carlin, M. Fayos, E. (2010). El síndrome del burnout: evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Revista Anales de Psicología*. 26(1) 169-180.
- Colegio de Profesionales en Orientación (2018). *Ejes Temáticos*. II Congreso Nacional de Profesionales en 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. 21, 22 y 23 de marzo, 2018. Hotel Wyndham. Costa Rica. Recuperado de <https://congreso2018.cpocr.org/ejes-tematicos/>
- Davy, J. (2002). *Dimensiones de la profesión de orientación: implicaciones para su formación académica*. *Revista de Pedagogía* 23(67). Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922002000200005&script=sci_arttext
- Dirección General de Servicio Civil. (2013). *Estadísticas de Empleo y Salarios*. [Boletín No. 4.] Recuperado de: http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/salarios/Boletin_Estadisticas_Empleo_Salarios_5_abril_2013.pdf
- Dirección General del Servicio Civil. (2015) Manual Descriptivo de Especialidades. Recuperado de <http://www.dgsc.go.cr/dgsc/clases/Manuales%20de%20Especialidades%20actualizado%20al%2025-05-2015/ORIENTACION.pdf>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*. (1), 260-265.
- Gamboa, A. (2015). *Entre el desgaste y la precarización laboral: un estudio de la academia interina de la Universidad Nacional* (Tesis doctoral). Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

- Gil-Monte, P. (2006) *El síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid; Pirámide.
- Gil-Monte, P. y Marruco, M. (2008) Prevalencia del “Síndrome de Quemarse por el Trabajo” (burnout) en pediatras de hospitales generales. *Revista Saúde Pública*; 42(3), 450-456
- Gil-Monte, P.R. y Peiró, J.M^a. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicotema*, 11(3), 679-689. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/319.pdf>
- Grajales, T. (enero-mayo, 200). Estudio de la validez factorial del Maslach Burnout Inventory versión Española en una población de profesionales mexicanos. *Revista Electrónica Burnout o Síndrome de Estrés Laboral Asistencial (SELA)*, 1-10. Recuperado de <http://tgrajales.net/mbivalidez.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Informe del Estado de la Educación (2012) *Tercer informe del Estado de la Educación. Costa Rica: San José. Programa Estado de la Nación*. Recuperado de: http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/5-Cap-1.pdf
- León, G. (2011). *Los profesionales de secundaria como factores de riesgo en el síndrome de burnout*. *Revista electrónica Educare*. 15 (1). 177-191.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). Ley Fundamental de Educación. Recuperado de file:///C:/Users/Casa/Downloads/Ley_2160.pdf
- Marek, T. Maslach, C. Schaufeli, W. (1984) *Professional Burnout: Recent Developments in theory and research*. USA: Taylor and Francis
- Maslach, C. y Leiter, M. (1997) Early Predictors of Job Burnout and Engagement. *Journal of Applied Psychology*. 3(93) 498–512.
- Maslach, C. (1982). *Burnout. The Cost of Caring*. London. Prentice Hall International.
- Maslach, C. Leiter, M. & Schaufeli, W, (2001) Job Burnout. *Revista: Annu. Rev. Psychol.* 52. 397–422
- Moreno, B., Rodríguez, A., Garrosa, E. y .Morante, M. E. (2005). Breve historia del Burnout a través de sus instrumentos de evaluación. *Revista Electrónica “Quemarse en el trabajo” (Burnout)*, Editorial Zaragoza, 161-183. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1184804>
- Muñoz, C, Correa, C. (2014) El papel del docente reflexivo como estrategia del síndrome de Burnout en relación con las prácticas educativas. *Hallazgos* 11(22) 385-401.

- Novo, Y. (2012). *Trastornos por estrés aumentan en Costa Rica*. CRhoy. Recuperado de: http://www.nacion.com/nacional/Detras-pura-vida-estres-depresion_0_1362063802.html
- Olivares, V. y Gil-Monte, P.R. (julio-setiembre, 2009). Análisis de las Principales Fortalezas y Debilidades del “Maslach Burnout Inventory” (MBI). *Revista Ciencia y Trabajo*, (33), 160-167. Recuperado de http://www.uv.es/unipsico/pdf/CESQT/Internos/2009_Olivares_y_Gil-Monte.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (2006). *Convenio sobre los servicios de salud en el trabajo*. [Convenio 161]. Ginebra. Recuperado de: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312306:NO
- Organización Mundial del Trabajo. (2010) Riesgos emergentes y nuevos modelos de prevención en un mundo de trabajo en transformación. OIT, Ginebra, Suiza. 1-17
- Rubio, J. (2003). *Fuentes de estrés, síndrome de Burnout y actitudes disfuncionales en Orientadores de Instituto de enseñanza secundaria*. Tesis publicada. España: Universidad de Extremadura. Recuperado el 19 de mayo de 2011 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1494>
- UNIMER (2010). *37% de los costarricenses estresados o muy estresados*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/UnimerCA/estudio-de-estrs-en-costa-rica>.

Experiencias en comunidades indígenas. Aportes para el desarrollo profesional en orientación

M.Sc. Ericka Jiménez-Espinoza

Dra. Carol Morales-Trejos

Resumen

El presente documento sistematiza la experiencia de intervención en comunidades indígenas de un grupo de estudiantes de tercer año de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica. Respecto al II Congreso de Profesionales en Orientación, esta experiencia se ubica en los ejes temáticos correspondientes a la “responsabilidad de la Orientación en el contexto social”, al “quehacer profesional con diferentes poblaciones”, “y al eje “formación universitaria”. A nivel teórico este documento retoma los principios orientadores considerados en la intervención, el desarrollo profesional en Orientación y las habilidades profesionales para el trabajo con población indígena. Posteriormente se explica y desarrolla el modelo propuesto por Jara (1994) para realizar sistematizaciones de experiencias, seguidamente la reflexión de fondo da cuenta de los resultados sintetizando e interpretando críticamente el proceso recuperado, finalizando con los puntos de llegada o conclusiones. Asociado a los puntos de llegada es importante recalcar que la intervención realizada desde Orientación, constituye un aporte importante y valioso tanto para las docentes del curso como para el estudiantado, ya que permitió no solo desarrollar habilidades teóricas y prácticas, sino reafirmar el valor de la disciplina, evidenciando los aportes de Orientación en el proceso educativo en comunidades indígenas, se crea la expectativa de seguir ofreciendo el servicio de Orientación como otra tutoría asociada a los proyectos en comunidades indígena, para el acompañamiento socio educativo de las personas jóvenes ante sus necesidades académicas, vocacionales y personales en dichos contextos. Asimismo, el estudiantado tanto teórica como de forma práctica, logra avanzar en la comprensión del enfoque intercultural y sus aportes concretos a la Orientación educativa.

Palabras clave

Orientación, desarrollo profesional, identidad profesional, comunidades indígenas, diversidad cultural, interculturalidad.

Introducción

El presente documento sistematiza el acercamiento práctico de un grupo de 27 estudiantes de tercer año de la carrera de bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, de la Universidad de Costa Rica. Es de interés ubicar esta experiencia en el “II Congreso de Profesionales en Orientación, Identidad disciplinar y contexto social en la práctica profesional de la Orientación”, específicamente en los ejes temáticos correspondientes a: “la responsabilidad de la Orientación en el contexto social”, al “quehacer profesional con diferentes poblaciones” y “formación universitaria”.

Se visitaron ocho comunidades indígenas en Talamanca (Aditica, Sepecue, Coroma) y Chirripó y en la zona sur, Casona, Cabagra, Salitre; Ujarrás, con el objetivo principal de desarrollar un acercamiento profesional desde la disciplina de Orientación con población de décimo y undécimo año, mediante un taller o sesión de Orientación colectiva.

El objetivo de la sistematización, consiste en dar a conocer las experiencias de intervención en comunidades indígenas de un grupo de estudiantes de tercer año de la carrera de Orientación, de la Universidad de Costa Rica. La metodología empleada para dar cuenta de esta experiencia, es la sistematización la cual consiste según Bolívar (2003) en “registrar, de manera ordenada, una experiencia que deseamos compartir con los demás, combinando el quehacer con su sustento teórico y con énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia” (p.10).

Asimismo, se retoman los cinco momentos para sistematizar experiencias de Jara (1994), a saber: el punto de partida que contempla los registros de la experiencia; las preguntas iniciales que evidencian el para qué sistematizar, qué experiencias se buscan sistematizar y cuáles son los aspectos centrales que interesan sistematizar de la experiencia. La recuperación del proceso vivido es el tercer momento y en ese punto se reconstruye la historia, se ordena y clasifica la información, con el fin de avanzar a la reflexión de fondo; en el cuarto momento se analiza, sintetiza e interpreta críticamente el proceso vivido; el quinto y último momento lo constituyen los puntos de llegada, en el que se formulan las conclusiones y se comunican otros aprendizajes o bien, aquellos aspectos finales. Para la reflexión de fondo se plantean tres categorías teóricas que configuran la experiencia, asociadas a los principios orientadores considerados en la intervención; el desarrollo profesional en Orientación y las habilidades profesionales para el trabajo con población indígena. Posteriormente se explica y desarrolla el modelo propuesto por Jara (1994) para realizar sistematizaciones de experiencias, seguidamente la reflexión de fondo da cuenta de los resultados, sintetizando e interpretando críticamente el proceso recuperado. Para finalizar con los puntos de llegada o conclusiones.

Marco teórico.

Principios orientadores considerados en la intervención.

La Orientación como disciplina aplicada de las Ciencias Sociales y que se ubica dentro de la Educación, está llamada a responder a múltiples cambios de la sociedad actual, tales como culturales, económicos, sociales; que la hacen cada vez más compleja y que configura de retos sus prácticas profesionales.

Es necesario que la intervención orientadora dirigida a todas las personas, en los nuevos escenarios, responda de manera amplia a la mayor cantidad de requerimientos; por lo que es imperante aclarar alternativas de acción, desde los principios que la rigen. De acuerdo con Parras, Madrigal, Rendondo, Vale y Navarro (2008) existen varios principios, a los que se hace referencia brevemente a continuación.

El principio de prevención, consiste en anticipar la aparición de problemas, mediante la promoción de la inteligencia interpersonal e intrapersonal; trata de desarrollar las habilidades funcionales y sociales en las personas, para que puedan afrontar diversas situaciones complejas.

Entre las características que se le atribuyen a la acción preventiva y que se relacionan directamente con la experiencia que se muestra en el presente trabajo, se destaca la multiculturalidad, responde a las condiciones desfavorables del medio y propiamente en el contexto educativo, le da importancia al atender los momentos de transición del estudiantado para conseguir la mayor adaptación afectiva a las nuevas demandas. En este sentido, el acercamiento profesional en Orientación, se desarrolló con población estudiantil de décimo y undécimo año de la educación diversificada, pertenecientes a ocho comunidades indígenas y con necesidades relacionadas con la transición de la educación secundaria a la educación superior.

El principio de desarrollo, supone un acompañamiento de la persona orientada durante su crecimiento personal, con el propósito de lograr el máximo de sus potencialidades. Otros autores como Martínez (2002), señalan que este principio se inicia en movimientos a favor de la carrera, que sitúa la actuación profesional de la Orientación, en un proceso continuo, que busca que la población estudiantil se involucre en un proyecto profesional de futuro, en el marco de una intervención contextualizada.

De acuerdo con este principio, también se encuentra relación directa con la presente experiencia profesional del estudiantado, debido a que todos los acercamientos tuvieron el propósito de acompañar a la población estudiantil de décimo y undécimo año en sus necesidades educativas, vocacionales y personales, como una alternativa de potenciar la permanencia en el sistema educativo, tomando muy en cuenta su contexto inmediato.

El principio de intervención social, considera una perspectiva holística-sistémica de la Orientación, en la que se debe incluir las condiciones ambientales y contextuales de la persona, ya que estas condiciones influyen en la toma de decisiones y en su desarrollo personal. Supone este principio, una modificación de aspectos relativos a la organización y funcionamiento de la institución en la que se intervenga.

Muy relacionado con la atención a la población indígena, que fue la población meta de estos acercamientos, Molina (2004) indica además, que existe el principio de atención a la diversidad, y en las áreas afectiva-emocional, escolar y vocacional, que busca que las personas perciban sus aptitudes reales y potenciales, para una mejor comprensión de su situación educativa y para la toma de decisiones pertinentes, en aras de su desarrollo personal, social y profesional. Esta visión, se evidencia en el trabajo realizado, pues se trató mediante los acercamientos favorecer el proyecto de vida, la toma de decisiones, la motivación hacia el estudio y el reconocimiento de habilidades y aptitudes para el desarrollo de un proyecto educativo exitoso, de manera que las personas jóvenes pudiesen fortalecer estos aspectos.

Además, se valoraron significativamente las características culturales de la población, mediante una revisión documental, que ofrecen características generales de las personas indígenas de estas regiones y de la visita de las personas coordinadoras de los proyectos; “Camino a la U: estrategias culturalmente pertinentes para el ingreso a estudiantes de pueblos y territorios indígenas a la educación superior” y “Mejoramiento de aptitudes académicas de estudiantes de educación diversificada de colegios en territorios indígenas”, quienes les proporcionaron al estudiantado en formación, una visión de las posibles necesidades, así como de otras características importantes de las personas de estas comunidades, brindándoles valiosas recomendaciones para las intervenciones por realizar.

En esta misma línea, es esencial retomar a Miller (1971) quien de forma muy atinada, indica que la Orientación debe ser dirigida a todas las personas de todas las edades; no debe limitarse para aquellas que presenten problemas específicos de socialización, aprendizaje, comportamiento entre otras; sino que debe ser un proceso continuo y a largo de la vida. Debe ser aplicada a todos los aspectos del desarrollo del estudiantado, dirigiéndose a las áreas física, mental, emocional y social; de forma que se estimule el descubrimiento y desarrollo de sí mismo, para que la persona pueda conocerse mejor, aceptarse y desarrollar capacidades y habilidades.

Desarrollo profesional en Orientación

Luego de considerar los principios orientadores de la intervención, es importante reconocer elementos vinculados al desarrollo profesional que nutren la identidad profesional; en la actualidad la persona profesional en esta disciplina, se encuentra

inmersa en una complicada red social y cultural. Pese a que se cuenta con adelantos tecnológicos en diferentes áreas del conocimiento que apoyan la labor profesional; también en algunas circunstancias, estos mismos recursos complejizan las relaciones sociales en los distintos ámbitos en los que las personas se desenvuelven; lo que sin duda, pone a prueba las habilidades y capacidades tanto personales como profesionales, que se requieren de estas y estos profesionales para dar respuesta a las múltiples necesidades que surgen de este sistema social.

Una de los ámbitos de estudio en el desarrollo profesional lo constituye la docencia, diversos autores que se refieren al desarrollo profesional docente, concuerdan en que posee una serie de fases o etapas, que pueden ser trasladadas al ejercicio profesional en Orientación. Entre éstos Cornejo (1998), identifica una primera etapa como de formación básica y socialización profesional (preparación en la Universidad), en la que se produce una primera transformación, eventuales cambios de las actividades, valores y funciones que la población estudiantil en formación inicial atribuye a la profesión docente y la generación de determinados hábitos que influirán en posterior ejercicio docente.

Asimismo, de acuerdo con Alfaro, Rodríguez, Gamboa y Solano (2003), el desarrollo profesional se comprende como un proceso amplio y flexible compuesto por una serie de fases de maduración que se viven a lo largo de toda la vida como profesional y que se enfrentan de manera personal. Es decir, es un proceso continuo, sistemático y organizado que abarca toda la carrera profesional.

Desde las perspectivas anteriores, es indispensable en la formación inicial de profesionales en Orientación, favorecer, desarrollar o bien potenciar, múltiples habilidades debido a que inician con la construcción tanto personal como profesional de una identidad en la labor orientadora que irán perfilando poco a poco y que les permitirá de manera adecuada, dar respuesta a los retos que los distintos ámbitos labores les demanden. En esta misma línea autores como Rodríguez (1992), Vargas (2004), Cobos (2008), Parras et al. (2008) señalan algunas de las habilidades, competencias y actitudes tanto personales como profesionales que se requieren y que se ajustan a la realidad actual para profesionales en Orientación.

En relación con el ámbito profesional, Rodríguez (1992) aporta una clasificación de competencias básicas, divididas en: relacionales y personales; que son concernientes a las habilidades para la comunicación y para establecer relaciones. Implica la capacidad de comprender, aceptar y ser una persona empática con quienes le rodean. Las habilidades cognitivas; referidas a los conocimientos sobre las teorías, entendidas como los fundamentos de su práctica, a la par de las metodologías, estrategias e instrumentos para la Orientación. Las habilidades ejecutivas, le permiten a la persona profesional en Orientación ejercer las funciones propias de su cargo, así como cooperar con el resto de instituciones con las que deba coordinar. Se refiere a la

capacidad de organizar, planificar, evaluar, liderar, además de interpretar la información profesional. Destrezas para la creatividad y la iniciativa; son mecanismos y habilidades que permiten diseñar nuevos programas, crear y adaptar recursos innovadores para encontrar alternativas a situaciones cambiantes de acuerdo con las necesidades del contexto, desde una posición crítica y abierta.

Por su parte, Cobos (2008) sitúa las competencias profesionales que se requieren en el campo educativo para la Orientación, destacando que en este ámbito el perfil profesional se torna especializado, con la demanda de una amplia formación, con habilidades relacionadas para comprender y convivir con las comunidades educativas, así como resolver con eficacia problemas de la práctica. Señala además, la importancia de que en la formación inicial se supere la división entre la teoría y la práctica, mediante el acompañamiento de profesionales con experiencia y el acercarse a diversos contextos laborales. Entre otras de las habilidades que destaca están: empatía, escucha, experiencia docente, inteligencia emocional, habilidades sociales, auto superación y actualización.

Según Parras et al. (2008) entre las competencias centrales o generales se encuentran la responsabilidad profesional, el comportamiento ético, la sensibilidad hacia la diversidad cultural que facilita la innovación educativa al interactuar con otros contextos, así como la integración de la persona profesional en Orientación en un marco más amplio y las habilidades para la cooperación. García (2000) citado por Parras et al (2008) indica la necesidad de poseer cualidades básicas como, sentido de responsabilidad profesional, adecuación en las relaciones interpersonales caracterizadas por el respeto a las personas, madurez y equilibrio personales, así como sensibilidad hacia los problemas de otros.

En el contexto nacional, Vargas (2004) argumenta que la ética es una de las actitudes personales necesarias y más importantes, para proceder con eficacia, eficiencia y de manera exitosa, ante cualquier proyecto profesional. Además, indica otras actitudes requeridas para la labor orientadora, como la actitud crítica, que le permite a la persona profesional analizar eventos, acciones o situaciones de forma positiva, así como permanecer en revisión y auto evaluación de su quehacer. La estabilidad emocional, para mantener el equilibrio, la ecuanimidad ante cualquier adversidad y el deber de ocuparse constantemente de su desarrollo personal y emocional. La sensibilidad, comprendida como la capacidad de entender la situación como la experimenta quien la está viviendo, sin involucrarse, pero que le permita lograr la empatía necesaria para orientar de forma objetiva y neutral. El compromiso y la responsabilidad profesional; que consiste en tener compromiso personal para asumir las propias acciones, conductas y ser capaz de cumplir tanto con la profesión como con la sociedad.

Finalmente, es necesario agregar, que las habilidades, competencias y actitudes que se señalaron, son las más importantes que se lograron concretar o evidenciar en el estudiantado y que constituyen parte del proceso del desarrollo profesional, que no se acaba al finalizar la formación universitaria, sino que se deben seguir fortaleciendo en la trayectoria personal y profesional, al amparo de las demandas de la sociedad, en la que las personas orientadoras son cada vez más conscientes de la necesidad de seguir mejorando.

Habilidades profesionales para el trabajo con población indígena

Previo a las intervenciones realizadas, fue necesario que el estudiantado conociera sobre las características de las personas indígenas como se ha señalado en el apartado anterior, como punto de partida de esta intervención, en tanto los referentes culturales de las diversas comunidades indígenas a visitar albergaban una gran diversidad importante de comprender desde un a mirada más posibilitadora e integradora del ser. En la construcción de esta mirada fue importante facilitar la reflexión en relación a la equidad educativa y la valoración de la diversidad cultural, destacando el rol de la persona profesional en Orientación para favorecer espacios de diálogo e intercambio cultural, instalando como lo señala Repetto (2003), la relevancia de desarrollar competencias multiculturales, con el fin de “comprender la dinámica cultural” en este caso particular de las personas jóvenes en comunidades indígenas.

Asimismo, Repetto (2003) indica que existen tres dimensiones que se trabajan y a las que se apunta cuando se habla de competencias multiculturales: a) actitudes y creencias sobre la raza, la cultura, etnia, género, orientaciones sexuales, evaluando prejuicios y estereotipos; b) los conocimientos referidos a la capacidad de la persona profesional en Orientación para conocer su propia perspectiva de mundo y finalmente c) las destrezas de la persona profesional, la cual se refiere a las destrezas y capacidades específicas (técnicas de intervención y estrategias) que se necesitan para trabajar con grupos de diferentes culturas, aspectos explorados por el estudiantado del curso.

El grupo de estudiantes en formación, mediante los acercamientos profesionales desde el enfoque intercultural, vivenciaron un intercambio cultural basado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural, que les permitió descubrir y reforzar una serie de habilidades vinculadas, tales como la empatía, sensibilidad, escucha activa, observación, pensamiento crítico y la responsabilidad que favorecieron el trabajo realizado. Dentro de las habilidades que se buscó fomentar se encuentran; el respeto como “una aceptación incondicional del otro como persona valiosa, única e irrepetible” , la empatía como “la capacidad de identificarse con los demás y de ponerse en el lugar de las otras personas de manera que estas se sientan comprendidas en su situación particular” (De Mézerville, 2004, p.142).

La creatividad e imaginación, como otra habilidad hace referencia a un recurso verdaderamente inagotable que contribuye en el desarrollo de ciudadanos despiertos y responsables, cuyas actitudes podrán contribuir a una nueva evolución de sus sociedades y de la humanidad de nuestra era de la interdependencia global (Henderson, 2004 citado por Pereira, 2012, p.59).

El pensamiento crítico por su parte es considerado como el acto “consiste en analizar con objetividad las experiencias y la información recibida y ser capaz de llegar a conclusiones propias sobre la realidad. La persona crítica se pregunta, investiga y no acepta las cosas en forma crédula” (Mora, 2013, p.23).

La más reforzada de las habilidades, fue la sensibilidad hacia la diversidad, la cual según Parras et al. (2008, p. 374), “implica la reflexión sobre las creencias y actitudes propias e incluye las siguientes dimensiones: autoestima, capacidad para regular el propio comportamiento en función del contexto, apertura mental o capacidad para expresarse libremente y aceptar otros puntos de vista, empatía, implicación en la interacción y suspensión de juicio (escucha activa, sincera y sin prejuicios”.

En virtud de lo anterior cabe señalar, que la perspectiva intercultural constituye según Garita (2014) un referente para la acción orientadora, al destacar que un contexto social es culturalmente diverso debido a que supone que el abordaje que se realiza por parte de cualquier actor social no puede quedar reducido a una visión simplista y estática de la realidad, ya que no sólo implica reconocer la complejidad de ese contexto multicultural, sino también las necesidades que surgen de este, precisamente para fomentar acciones que fortalezcan la convivencia entre las personas, tomando como punto de partida el significado y comprensión de las diferencias presentadas como riqueza.

Marco metodológico.

La sistematización siguiendo a Jara (2006) es entendida como el proceso de clasificar, catalogar, ordenar datos, informaciones y experiencias en el caso de los proyectos sociales, experiencias que son entendidas a su vez como procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos. Cabe señalar que las fases, reflexión de fondo y los puntos de llegada, se nutren de los informes finales que se les solicitó al estudiantado del curso, por lo que se cuenta con asentimiento y los respectivos consentimientos informados.

Puntos de Partida: Aspectos generales

Título: Experiencias en comunidades indígenas. Aportes para el desarrollo profesional en Orientación. **Fecha de ejecución:** I semestre 2017

Preguntas iniciales

Este apartado incluye el objetivo de sistematización, la experiencia a sistematizar, aspectos centrales a sistematizar y preguntas críticas, que son retomados del modelo de Jara (1994) como se ha señalado en este documento.

Objetivo de sistematización

Analizar las experiencias de intervención en comunidades indígenas de un grupo de estudiantes de tercer año del plan de estudios del bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica como aporte al desarrollo profesional.

Experiencia a sistematizar

Acercamientos profesionales desde la disciplina de la Orientación de un grupo de estudiantes de tercer año de la carrera, en comunidades indígenas con población de décimo y undécimo año, que realizaron talleres y sesiones de orientación colectiva, según cada experiencia.

Aspectos centrales a sistematizar: Autoafirmación profesional en la formación inicial y reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.

Preguntas críticas

1. ¿Qué aspectos personales y profesionales influyen en la autoafirmación profesional, en la formación inicial de un grupo de estudiantes de tercer año de la carrera de Orientación, que realizaron el acercamiento en comunidades indígenas?
2. ¿Cuáles conocimientos disciplinares facilitan la intervención en comunidades indígenas?
3. Desde la experiencia en comunidades indígenas, ¿qué referentes culturales logra reconocer y valorar el estudiantado universitario?
4. ¿Qué habilidades asociadas al abordaje intercultural lograron poner en práctica el grupo de estudiantes?

De las anteriores preguntas críticas se crean las siguientes categorías de análisis, que se desarrollarán en la reflexión de fondo o análisis, la primera de ellas, autoafirmación profesional en la formación inicial y en un segundo momento el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, que incorpora las habilidades asociadas al abordaje intercultural.

Recuperación del proceso vivido

Para reconstruir el proceso vivido, es pertinente recordar que el acercamiento profesional en Orientación desarrollado en ocho comunidades indígenas costarricenses, surge en el marco del curso OE-2032 Taller de desarrollo Profesional de tercer año, del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica. En este curso entre algunos de los contenidos que se trabajan, se tienen: la autoafirmación en el ejercicio profesional, habilidades y características que las personas profesionales deben poseer o bien, desarrollar; conflictos morales y éticos inherentes al trabajo; auto evaluación de conocimientos habilidades, actitudes éticas.

De acuerdo con lo anterior y con la necesidad de que el grupo de estudiantes en formación, desarrollarán o bien fortalecieron una serie de habilidades y características propias del quehacer en Orientación, sobre todo con poblaciones y en contextos no tradicionales o poco explorados; se pensó en introducir en este curso, una actividad evaluativa, que permitiese lograr estos aspectos, lo que concordó con la planificación y ejecución de una intervención en Orientación, desde la modalidad grupal (taller o sesión de orientación colectiva), que se le denominó acercamiento profesional en Orientación, por su inmediatez en cuanto a la aplicación.

Las docentes que estuvieron a cargo de esta experiencia, coordinaron con las personas coordinadoras de los proyectos: “Camino a la U: estrategias culturalmente pertinentes para el ingreso a estudiantes de pueblos y territorios indígenas a la educación superior” y “Mejoramiento de aptitudes académicas de estudiantes de educación diversificada de colegios en territorios indígenas”, para concretar las visitas a territorios indígenas.

Durante el mes de febrero, las docentes del curso señalado, se reúnen en varias oportunidades con las personas encargadas de estos proyectos, con el propósito de planificar la intervención en Orientación, previa entrada del ciclo lectivo universitario 2017. Producto de estas reuniones, se establece la visita de las personas que coordinan estos proyectos, a una de las clases del curso Taller de desarrollo profesional, con el propósito de realizar una contextualización a las comunidades e instituciones educativas en las que se desarrollarían las intervenciones; además de aspectos importantes a considerar cuando se trabajan con estas poblaciones, relacionados con la sensibilidad y respeto hacia la cultura.

Además se invitó al curso a una egresada de la carrera de Orientación, quien había participado en un de éstos Trabajos Comunes Universitarios y que mediante un taller le brindó al estudiantado desde su experiencia, algunas pautas importantes para trabajar en Orientación con estas poblaciones. También se abordaron otros aspectos como los relacionados con el traslado a las comunidades, previsiones en cuanto a salud, alimentación, dinero, hospedaje; cada estudiante debía disponer de un fin de semana, para poder llevar a cabo la intervención. En ese sentido, se acordó que

los proyectos en comunidades indígenas asumirían el transporte en su totalidad, una parte de la alimentación y hospedaje; la otra parte, la debía asumir cada estudiante. Se acuerda con la visita al curso de las personas docentes coordinadoras de estos proyectos en territorios indígenas, efectuar ocho acercamientos en ocho comunidades indígenas: Talamanca (Aditica, Sepecue, y Coroma) , Chirripó y en la zona sur, Casona, Cabagra, Salitre; Ujarras.

Durante el desarrollo del curso, una de las docentes a cargo con formación en educación intercultural aportó referente teórico relacionado con el enfoque intercultural y su adaptación a la Orientación, para enriquecer la intervención. Por su parte, la otra docente encargada del curso, trabajó con el estudiantado las características, habilidades, aptitudes éticas, conflictos inherentes al desarrollo profesional y guiarles para la elaboración del planeamiento que se ajustara a lo solicitado por las personas coordinadoras de los proyectos en zonas indígenas, características de la población estudiantil y procurar la incorporación de fundamento teórico acorde con la temática por desarrollar.

Una vez que el estudiantado logra elaborar su planeamiento, es revisado por la docente del curso, con apoyo de la docente colaboradora, se les devuelve para la incorporación de recomendaciones y que una vez aprobado, se pudiese proceder a su aplicación en la respectiva gira a la comunidad indígena. Las temáticas sobre las que se planificaron los acercamientos profesionales fueron intereses y capacidades para la elección vocacional, las emociones relacionadas con la motivación para el logro, intereses vocacionales inherentes al desarrollo vocacional, importancia de las habilidades y las metas como parte del proyecto de vida.

Cabe aclarar que al inicio del curso OE-2032 se le entrega al estudiantado, un consentimiento informado, en el que se les solicita el debido permiso para utilizar los resultados de los informes que cada subgrupo de trabajo elaboraría según comunidad, para fines académicos, con el propósito de divulgarlos científicamente en algún congreso a modo de ponencia o en artículo, asumiendo las consideraciones éticas del caso. El grupo estuvo de acuerdo por unanimidad y se cuentan con los consentimientos firmados.

Las giras se programaron de la siguiente forma: 5, 6 y 7 de mayo un subgrupo viajó a Chirripó, acompañado por uno de los encargados del proyecto y otro subgrupo viajó a Talamanca, Aditica, acompañados por las docentes del curso más personas encargadas de los respectivo proyectos. El fin de semana del 26, 27 y 28 de mayo se realizó la gira a la zona sur, a las comunidades de Casona, un subgrupo acompañado por una docente y a Salitre, acompañado por la otra docente. En los días del 2, 3 y 4 junio, se viaja de nuevo a Talamanca, un subgrupo a Sepecue, con la compañía de una docente y otro subgrupo a Coroma, acompañado por uno de los encargados del proyecto. Y la última gira, se realizó a la zona sur, el fin de semana del 23-24-25 de junio, a las comunidades de Cabagra y Ujarrás, bajo la misma organización anterior.

Otro aspecto importante que se definió, fue que las intervenciones en Orientación, se insertaron como parte de las tutorías que se programan los sábados en las instituciones educativas de las comunidades indígenas visitadas según se trabaja desde estos proyectos; de manera que dependiendo de la cantidad de tutores por materia para ese día, tales como matemática, español, inglés, estudios sociales y biología; orientación, sería una tutoría más y se contó con un tiempo máximo de una hora en general y solamente en Chirripó y Coroma, se contó con dos horas para realizar el taller, con el fin de respetar la modalidad de trabajo que se venía desarrollando con los proyectos en zonas indígenas.

Como se ha descrito, las docentes acompañaron en las giras a los subgrupos, solamente dos subgrupos correspondientes a la zona de Coroma y Chirripó, no pudieron ser acompañados, debido principalmente a que los espacios de traslado estaban muy limitados en esas zonas y solamente podían asistir el estudiantado que realizaría las intervenciones, con las personas responsables de los respectivos proyectos.

Después de las intervenciones, cada docente se reunió con el subgrupo correspondiente para brindarles algunas recomendaciones, de manera que sí tenían la oportunidad de hacer modificaciones en el proceso, las realizaran. Por ejemplo para la gira a la zona de Talamanca-Aditica, al estar conformado el subgrupo por cinco personas y de acuerdo con la organización de las tutorías, se lograron realizar cinco sesiones de una hora cada una, de manera cofacilitadas, lo que permitió brindarles recomendaciones en la marcha y que las pudieron incorporar. Situación parecida en las demás comunidades, en cuanto a la realimentación de las docentes, excepto en Coroma y Chirripó como se explicó anteriormente y que además en el resto de comunidades, las intervenciones fueron de una a cinco intervenciones por gira.

Durante el curso, se retomaron las experiencias de los subgrupos conforme fueron participando en cada gira, de manera, que cada grupo les brindaba otras recomendaciones al resto de la clase, además de motivarles con las intervenciones restantes. Al finalizar las giras y hacia el final del semestre, se les solicitó un informe escrito de los resultados con los acercamientos profesionales y para el último día de clases, se llevó a cabo en el primer piso de la Facultad de Educación, una feria, en la que cada subgrupo por comunidad, expuso mediante un puesto, el trabajo realizado con los acercamientos profesionales. Se invitaron a docentes de la Escuela de Orientación y Educación Especial, a la comunidad educativa en general, responsables de los proyectos en zonas indígenas, así como a las jefaturas de la Vicerrectoría de Acción Social y la coordinadora de los Trabajos Comunes Universitarios (TCU). Esta actividad, tuvo una gran acogida y fue una estrategia muy positiva para divulgar los resultados a nivel general, de esta experiencia.

Reflexión de fondo

Esta reflexión surge de la sistematización del análisis de resultados presentado por el estudiantado del curso, previa autorización estudiantil, así como de los aportes de las docentes; dando respuesta a las preguntas críticas que guían este proceso.

Autoafirmación profesional en la formación inicial. Habilidades personales que influyen en la autoafirmación profesional

Se ubican en esta subcategoría, las habilidades de tipo relacionales y personales, que de acuerdo con la clasificación de Rodríguez (1992) conciernen a las habilidades de comunicación, establecimiento de relaciones que implican, la capacidad de comprender, aceptar y ser una persona empática con quienes le rodean.

Entre las habilidades personales más importantes que se destacaron, están la disposición para adaptarse al trabajo, humildad, motivación, paciencia, adaptación al medio, o al contexto en donde se trabajó. Relacionado con esta última, las zonas visitadas se caracterizaron por ser calurosas, con recursos limitados, de difícil acceso, pues incluso se tuvo que viajar en panga para llegar a Coroma y Sepecue (Talamanca), caminar varios kilómetros en calles de tierra y piedra para poder ingresar a las instituciones educativas; cargar los materiales para la intervención, además de objetos personales. Los lugares donde se descansó, contaban con lo básico, pues implicó dormir en el suelo en colchonetas, bolsas de dormir o en camastros de madera.

Esto condujo a trabajar con lo que se tenía en ese momento, tener disposición para adaptarse, con una actitud profesional positiva y creativa. Fue un reto para el grupo de estudiantes, pero a la vez un aprendizaje y un medio para desarrollar estas nuevas competencias, destacándose la importancia de proyectarse como profesionales flexibles, con capacidad de adaptación al medio y a los cambios.

Se hace énfasis en la disposición para aprender y enfrentar múltiples retos; como se ha señalado, dos grupos no pudieron contar con el acompañamiento de las docentes al realizar la intervención orientadora por diversos factores; no obstante, ambos subgrupos mostraron entusiasmo, interés, participación activa en la gira y en las intervenciones, además de realizar modificaciones al planeamiento incluso poco antes de iniciar, para generar un impacto positivo en las poblaciones atendidas; esto de acuerdo con la evaluación que los coordinadores del proyecto realizaron para estos dos grupos de estudiantes.

Otra característica importante que estuvo presente en la gran mayoría del estudiantado en formación, fue la empatía. El poder contar con esta habilidad, se consideró un apoyo esencial para comprender algunas conductas y comportamientos culturales de las personas jóvenes indígenas, como por ejemplo el manifestar timidez; de tal forma que

gracias a esta y a la sensibilización por parte de las personas facilitadoras, se modificaron estrategias, tanto en el planeamiento, como al facilitar; al moderar el tono de voz, acercarse respetuosamente para ofrecer instrucciones y no imponer ciertas actividades para que la población se sintiera cómoda y con más disposición para participar.

Lo anterior concuerda con Vargas (2014), al mencionar que es una actitud necesaria para tratar de entender la situación que vive la otra persona, siempre desde el respeto al otro al orientar. Muy unida a esta se ubica el respeto y manejo de la incertidumbre; debido a que permitió aproximarse hacia una cultura distinta a la propia, lo que generó y facilitó la interacción intercultural con la población de estudiantes indígenas. De igual manera, el manejo de la incertidumbre fue fundamental, ya que hubo situaciones que se salían de control como profesionales, por lo que el mantener la calma ante dichas circunstancias facilitó un clima de confianza y seguridad hacia el grupo con el cual se trabajó.

Se retoma el aporte de Cobos (2008) al indicar la importancia de promover en la formación inicial el superar la división entre la teoría y la práctica, mediante el acompañamiento de profesionales con experiencia y el acercar mediante prácticas profesionales a diversos contextos laborales, que les proporcionen experiencias que se asemejen a lo que se encontrarán en el futuro en sus respectivos campos profesionales.

Un aspecto importante para reflexionar, es que pese a que se destacaron en esta subcategoría algunas habilidades de tipo personales que auto afirman la labor orientadora, se produce una mezcla de habilidades y características profesionales, que resulta muy difícil separar, pues un ámbito complementa al otro y viceversa. Esto concuerda con estudios anteriores, Jiménez (2015), en el que en ocasiones se hacen traslados de algunos elementos del desarrollo personal al desarrollo profesional; proceso interesante que al parecer también se repitió en esta experiencia.

Habilidades profesionales que influyen en la autoafirmación profesional

En esta subcategoría se hace referencia a todas aquellas habilidades que de acuerdo con Rodríguez (1992) son más de tipo ejecutivas, que le permiten a la persona profesional en Orientación ejercer las funciones propias de su cargo, así como cooperar con el resto de instituciones con las que deba coordinar. Se refiere a la capacidad de organizar, planificar, evaluar, liderar, además de interpretar la información profesional. Se incluyen también las destrezas para la creatividad y la iniciativa; que son los mecanismos y habilidades que permiten diseñar nuevos programas, crear y adaptar recursos innovadores para encontrar alternativas a situaciones cambiantes de acuerdo con las necesidades del contexto, desde una posición crítica y abierta.

El grupo de estudiantes ubican entre estas, a la ética en el trabajo; que se manifestó en distintos momentos de la experiencia. Por ejemplo, al inicio del curso

taller de desarrollo profesional, cuando se les planteó el tipo de acercamiento que se realizaría en las distintas comunidades indígenas, se asumió como un reto personal y profesional por el grupo de estudiantes.

También esta actitud ética se aplicó en la elaboración del planeamiento, pues se acogen las recomendaciones oportunamente para realizar intervenciones responsables y de calidad, destacándose planeamientos atractivos en cuanto al abordaje con la población adolescente. En la puesta en práctica, se mantuvo el respeto hacia las personas participantes, en cuanto a sus derechos y a las diferencias de opiniones, sobre aspectos culturales, lingüísticos, entre otros; que puntualizan particularidades importantes al abordar las sesiones de Orientación. Asimismo, al trabajar de forma interdisciplinaria, debido a que fue necesario que el grupo de estudiantes de la carrera de Orientación coordinara con los jóvenes en formación de otras disciplinas del proyecto en comunidades indígenas, sobre aspectos referentes a las tutorías que se brindaron. En este sentido tanto De Mézerville (2004), García (2000), Parras et al. (2008), Repetto (2003) y Vargas (2004), apuntan que es esencial la ética, la responsabilidad profesional, el respeto a las personas y la sensibilidad hacia la diversidad cultural, para ejercer eficazmente y de manera exitosa cualquier proyecto profesional; lo que se recalcó y experimentó en este grupo de estudiantes.

Otra de las habilidades puestas en práctica, fueron las relacionadas con la comunicación, como la de escucha y la de asertividad. Tanto para la elaboración del planeamiento como para su ejecución, fueron fundamentales; debido a que fue necesario prestar atención a las recomendaciones de las docentes y a las necesidades de las personas jóvenes de las comunidades indígenas. También en la intervención, fue básica la forma de entender lo que las personas transmitieron y la forma adecuada de comunicarse con sensibilidad ante la diversidad cultural existente; lo que contribuyó a la confianza y la empatía que se generó con las personas participantes.

Se fortalecen habilidades relacionadas con la identidad profesional, como lo es la vocación, que permitió a partir de la motivación intrínseca, generar un trabajo adecuado y de calidad. De esta manera se brindó a las personas jóvenes beneficios a partir de las habilidades y conocimientos acerca del trabajo realizado. Según Sánchez (2003), la motivación intrínseca hacia el trabajo se propicia cuando la tarea realizada coincide con los valores e intereses de la persona, por lo que las recompensas son de carácter interno, además este aspecto contribuye al reconocimiento personal.

En relación con esta experiencia, se considera que reafirmó la vocación como profesionales en Orientación en formación, ya que de acuerdo con el grupo de estudiantes, el sentimiento fue de satisfacción y comodidad al realizar las sesiones, tomando en cuenta los retos que este trabajo generó. Pese a que la intervención se realizó como parte de una evaluación académica de un curso; después de efectuada,

se reconoce que lo más relevante es la contribución que se le pudo brindar a las personas adolescentes que asistieron; así como la experiencia, los conocimientos personales y profesionales que se generaron en el equipo facilitador.

Se evidenció también, el compromiso asumido por el estudiantado que facilitó cada intervención se relaciona con lo que aporta Vargas (2014); al mencionar que la Orientación al ser una disciplina de ayuda; la persona profesional necesita, primero, tener compromiso consigo misma para responsabilizarse de sus acciones y conductas personales, para posteriormente poder cumplir con las tareas de su profesión y con el compromiso que se asume ante la sociedad. Pese a que este grupo de jóvenes de la carrera de Orientación se encuentran en un rol de estudiantes, se les permitió potenciar este compromiso social al atender las demandas que se les plantearon en los distintos acercamientos profesionales, proyectándose a su futuro laboral.

Conocimientos disciplinares en Orientación que facilitan el trabajo en comunidades indígenas

En esta categoría se destacan aquellas habilidades de tipo cognitivas de acuerdo con la clasificación de Rodríguez (1992), que se refieren a los conocimientos sobre las teorías, entendidas como los fundamentos de su práctica, a la par de las metodologías, estrategias e instrumentos para la Orientación.

Existen muchos conocimientos tanto teóricos como prácticos que son esenciales para la labor profesional responsable, competente y eficaz; en este punto, se destacan algunos de los conocimientos que de acuerdo con este grupo de estudiantes, se fortalecieron y en otros casos, obtuvieron, gracias a estas intervenciones.

Con el propósito de proyectar una imagen positiva y coherente de la disciplina, es necesario en primera instancia, que cada profesional posea la claridad suficiente sobre el concepto en este caso de Orientación; de sus alcances y sus límites. Por lo tanto, fue interesante e importante, que los distintos grupos iniciaron las intervenciones explorando conocimientos previos sobre lo que significa la Orientación, para estas personas jóvenes de las comunidades indígenas. Se clarificaron aspectos generales que se abordan desde la disciplina, lo que proporcionó seguridad para la intervención, esclarecer las posibles expectativas de las personas acerca del servicio y posicionar a la disciplina de forma positiva.

En relación con lo anterior, Vilchis (2008) indica que el servicio de Orientación se establece con el propósito de brindar apoyo al estudiantado durante su estancia educativa; por lo que el quehacer de la persona profesional en Orientación debe ser lo más preciso para un buen asesoramiento y brindar respuestas a ciertas dudas e inquietudes. La importancia de una buena Intervención, conlleva el conocer a la Orientación como disciplina, sus posibilidades; además de que sea para todas y todos,

lo que es acorde también con el primer principio de Miller (1971) que indica que no es exclusiva para ciertas poblaciones. El grupo de estudiantes demostró a nivel oral y escrito sus conocimientos en torno al concepto de Orientación, sus funciones en las áreas educativa, vocacional y personal social, conocimientos inherentes al desarrollo vocacional, etapa del desarrollo y de cómo llevarlos a la práctica; esto refuerza la importancia al brindar este servicio con esta población de forma eficiente, acorde con un planeamiento con sustento teórico.

La labor de la persona profesional en Orientación conlleva el realizar un análisis profundo y detallado de estrategias que le permitan el logro de los objetivos que se propongan y que estén al servicio de las personas orientadas, así como del desarrollo de un pensamiento y actitud crítica que le permita discernir entre las teorías y procedimientos adecuados que respalden su labor, (Mora 2013, Vargas 2004; Vilchis, 2008).

Los conocimientos relacionados con la modalidad grupal también fueron puestos en práctica. El papel de facilitador y co-facilitador durante las distintas sesiones de Orientación permitieron un desarrollo productivo del trabajo. La organización es de suma importancia al trabajar con grupos de personas, debido a que desde esta modalidad se cuenta con un planeamiento previamente elaborado y se centra en un contenido. La persona profesional en Orientación es la principal responsable de las actividades del grupo, proporciona información de un tema en específico para generar una discusión, por lo que cada sesión a realizar, debe de contar con una planificación previa, basada en las necesidades de las personas participantes, en procura del desarrollo personal y del objetivo planteado, mediante estrategias de aprendizaje y espacios para compartir y expresarse (Vargas, 1997).

Otro conocimiento importante fue en relación con la práctica del enfoque cognitivo conductual seleccionado por el estudiantado de acuerdo con los aportes de Naranjo (2011), para todas las intervenciones, ya que por su naturaleza es muy educativo. Se aplicaron algunas de sus estrategias, tales como el reflexionar y debatir ideas o distorsiones identificadas en relación con los temas, el uso de dramatizaciones, que permitieron descubrir pensamientos automáticos, generar aprendizajes y poner en práctica diversas habilidades sociales. El papel que debe cumplir la persona profesional en Orientación desde este enfoque, fue muy coherente con el desarrollo de habilidades personales y profesionales; debido a que se demostró interés mediante la empatía y la escucha activa.

Para el grupo de estudiantes fue importante evidenciar los principios de prevención y desarrollo, de manera que se anticipó a posibles situaciones conflictivas al abordar temáticas de interés y de demanda concreta de estas personas. El principio de intervención para la prevención primaria, se evidenció al no enfatizar en un conflicto, sino más bien se trabajó desde lo educativo, de acuerdo con Martínez (2002). Los objetivos

en general estuvieron centrados en temas tales como, intereses y capacidades para la elección vocacional, las emociones relacionadas con la motivación para el logro, intereses vocacionales desde el desarrollo vocacional, importancia de las habilidades y las metas como parte del proyecto de vida de la población estudiantil atendida.

En cuanto al principio de desarrollo, se procuró contribuir y fortalecer el desarrollo integral de cada una de estas personas según las temáticas señaladas y de acuerdo con las posibilidades, intereses y potencialidades de las personas jóvenes participantes. Por ejemplo, en relación con el tema de metas y proyecto de vida, se potenció el conocimiento de las distintas áreas de la vida, esto debido a que en muchas ocasiones en contextos educativos se puede presentar la tendencia a pensar que las metas están restringidas únicamente al plano educativo o laboral, limitando el desarrollo integral de las personas y el establecimiento de metas en otras áreas. Las metas que elaboraron se adecuaron a su historia, habilidades e intereses personales, así como a su contexto sociocultural. Se promovió que el proyecto de vida es diferente para cada persona, ya que tiene que ver con la historia de vida, las ilusiones y deseos así como con las expectativas que se tiene de si misma.

La importancia de conocer también sobre la interculturalidad, como un medio de integración de las personas sin ningún tipo de discriminación y cómo la Orientación puede intervenir desde esta visión, fue básico. En relación con esto, Morales (2015) señala que es importante el establecimiento de compromisos activos que se traduzcan en acciones socioeducativas concretas relacionadas con el respeto y la valoración de la diversidad, como uno de los rasgos que caracterizan el contexto educativo. Los acercamientos se desarrollaron aplicando esa visión, desde una posición de prudencia y sensibilidad intercultural, se adecuaron los materiales didácticos para que fueran pertinentes al contexto de las personas orientadas; competencias profesionales que dichosamente se desarrollaron con la realización de los acercamientos profesionales en comunidades indígenas.

Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural

Interesa en esta categoría, dar cuenta de aquellos referentes culturales que el grupo de estudiantes logra reconocer y valorar de los contextos en los cuales realizó su acercamiento profesional. Para este fin, el estudiantado en sus respectivos análisis de manera coincidente señala lo intercultural como un recurso pedagógico que permite “la transfiguración de lo propio y de lo ajeno con base a la interacción y en vistas a la creación de un espacio común compartido, determinado por la convivencia” (Salas, 2003, citado por Morales, 2015, p.6).

Ante un contexto poco tradicional de intervención orientadora, lo nuevo es reconocido como diverso y una oportunidad de aprendizaje desde las consideraciones

del grupo de estudiantes, se asumió dicho contexto como lo plantea Garita (2014) desde su complejidad y se admiten las acciones necesarias para fortalecer la convivencia armónica entre las personas, a partir del significado y comprensión de las diferencias.

El estudiantado reconoce la importancia de realizar una intervención orientadora con pertinencia cultural, para lo cual la información es relevante, en este sentido una de las estrategias fue obtener información de las personas encargadas de las tutorías, que ya habían trabajado con el estudiantado de décimo y undécimo año, como señala un grupo de éstos estudiantes *“supimos que era indispensable conocer un poco más de la población y esto se logró al conversar con las tutoras y los tutores. Ellas y ellos nos comentaban cada vez un poco más acerca de la población y cómo lograban trabajar y desarrollar su clase de la mejor manera”*¹, aspectos que hacen alusión a una actitud intercultural importante referida a la curiosidad, apertura, aceptación, disposición, voluntad para cuestionar los propios valores, creencias y comportamientos asumiendo que no son los únicos o correctos (Garita, 2014).

El acercamiento que el estudiantado del curso realizó previa a su intervención con las personas tutoras del trabajo comunal universitario (TCU), favoreció que al planeamiento se le hicieran algunas adaptaciones, es decir intervenir con pertinencia cultural y tener así como señala de manera unánime el grupo de estudiantes un mayor provecho del taller y el logro del objetivo de trabajo.

El grupo de estudiantes del curso reconoce rasgos culturales importantes que les permiten concluir que existe en unos contextos más que en otros, un arraigo cultural importante, asociado al conocimiento de la cosmovisión de los pueblos a los cuales se pertenece (conocimiento, creencias y valores ancestrales). Asimismo, el estudiantado de secundaria con los que realizaron la intervención, de manera participativa ya sea oral o escrita, mostraron motivaciones anhelos de aprendizaje y de estudiar en la universidad. Se valoran los acercamientos con poblaciones indígenas, como ese espacio que permite obtener y desarrollar apertura para conocer formas de vida y estilos culturales distintos, lo que favorece no solo la formación académica sino también permite enriquecerse de otros saberes, es decir se valora la experiencia como un espacio de intercambio de saberes. Es importante señalar en este punto, que las creencias estereotipadas y los temores irracionales que se presentan previo al trabajo con estas poblaciones desaparece en el momento que se da la intervención, en tanto al interactuar con estudiantes de secundaria se evidencia la apertura, disposición y participación.

Interesa en esta subcategoría, señalar aunado a lo anterior, qué habilidades asociadas al abordaje intercultural lograron poner en práctica el grupo de estudiantes del curso, entendiendo según Escarbajal (2010) citado por Morales (2015) que la interculturalidad no es integración ni asimilación, ni mucho menos separación o marginación, sino una

¹ Frases textuales, extraídas de los informes presentados por el estudiantado del curso OE-2032.

habilidad para reconocer, armonizar y negociar las innumerables formas de diferencias que existen en la sociedad, haciendo uso del respeto, el intercambio, la apertura, la aceptación de los valores y de los modos de vida de los otros.

El estudiantado a nivel teórico logra avanzar en la comprensión del enfoque intercultural e identificar los aportes de este enfoque a la Orientación educativa, sobre todo al favorecer la gestión de la diversidad sociocultural que caracteriza a las personas jóvenes, en la toma de conciencia de la importancia de erradicar procesos de exclusión social, al operacionalizar principios como la equidad, el respeto y la justicia (Morales, 2015).

Las principales competencias personales y profesionales asociadas a lo intercultural que refiere el estudiantado de manera coincidente, son el respeto, el cual debe de estar presente en *“todo momento y espacio, independiente de con quién se esté tratando y en donde se esté”, la flexibilidad “a la hora de ejecutar las intervenciones, como todos los grupos son distintos, las intervenciones también lo son, y por eso es importante tener la capacidad de ser flexible y de adaptarse a los cambios que se presenten sin preaviso”, la capacidad de escucha como “una habilidad necesaria para comprender a las personas, en este caso era más necesario porque al escuchar era posible hacer una relación entre el contexto y la persona”, la empatía que permite comprender “la forma de ser, actuar y pensar que tienen las personas con quienes se trató”, la prudencia sobre todo “a la hora de actuar y de hablar, es necesario tener cuidado, saber cuándo y cómo actuar”, la competencia comunicativa que representó de manera puntual el “saber o buscar la forma de establecer algún tipo de comunicación con la población que se esté tratando”, la sensibilidad intercultural incorpora un poco de todo lo señalado anteriormente según el grupo de estudiantes haciendo alusión especial a la solidaridad, la empatía, la prudencia, la adecuación de los materiales y palabras al contexto de la población estudiantil de secundaria.*

Esta sensibilidad, les permitió ante el contacto con estudiantes que pertenecen a una cultura distinta, el establecimiento de compromisos activos traducidos en acciones socioeducativas concretas relacionadas con el respeto y la valoración de la diversidad en contextos indígenas, (Morales, 2015), que se evidenciaron tanto en las intervenciones que el estudiantado realizó, en las reflexiones de sus informes escritos y en las presentaciones orales.

De lo anterior, de acuerdo con Parra, et al. (2008), se desprende la importancia que tiene la competencia intercultural, dado que se considera como el conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para la labor en un medio multicultural. Bajo la misma línea, según las competencias descritas, se evidencia siguiendo a Vargas (2014), como el estudiantado además fortalece su actitud crítica al realizar en sus informes finales una constante revisión, autoevaluación de sus intervenciones y vivencia a nivel personal y profesional.

Puntos de llegada

En términos generales, la experiencia al efectuar sesiones de Orientación con personas jóvenes en ocho comunidades indígenas, fue muy gratificante tanto para estudiantes como para las docentes, en tanto que permitió generar un espacio de encuentro e intercambio de saberes entre distintas culturas, desmitificando creencias e ideas irracionales, aprendizajes difíciles de alcanzar únicamente desde una contextualización teórica.

Una lección aprendida muy importante para el grupo de estudiantes en formación, lo constituye el hecho de que si bien se inicia con algunos temores ante una nueva experiencia, esta incertidumbre suele desaparecer al percibir que a pesar de las diferencias culturales, es posible convivir en espacios libres de prejuicios, estereotipos y discriminación; donde se aprende de las diferencias culturales mediante la apertura y disposición, tomándose conciencia de que son más las características que nos acerca como personas, que las que nos separan. Además, el corroborar que se poseen los conocimientos teóricos y prácticos para ese tipo de intervención, también les generó confianza y una proyección positiva hacia el futuro profesional.

La intervención realizada desde Orientación, constituye un aporte muy importante y valioso, debido a que permitió no solo fortalecer habilidades teóricas y prácticas, sino que reafirma el valor de la disciplina y de la población indígena de nuestro país. Se logra ratificar la necesidad de que la Orientación es necesaria en el proceso educativo y dentro de los proyectos en comunidades indígenas, se crea la expectativa de seguir ofreciendo el servicio de Orientación como otra tutoría de gran valor para el acompañamiento de las personas jóvenes ante sus necesidades académicas, vocacionales y personales.

La experiencia permitió tomar conciencia y valorar las competencias profesionales que se requieren aplicar a un contexto determinado y de acuerdo con los grupos a los que se dirija; es decir, permitió favorecer la criticidad al realizar una intervención orientadora en un contexto sociocultural distinto, lo que implicó aproximarse desde un lugar de respeto y cordialidad, para generar la confianza necesaria en las sesiones de Orientación realizadas.

Las competencias desarrolladas tanto personales como profesionales, se fortalecieron producto del espacio brindado para realizar esta intervención con las distintas comunidades indígenas, lo que remite a la necesidad e importancia de emprender otras experiencias similares, en el área de formación académica de las personas orientadoras. Experiencias académicas de este tipo, permiten perfilar la identidad profesional, tan importante en la formación inicial; debido a que se sientan las bases de las habilidades y actitudes que son indispensables poner en práctica, así como el identificar otras necesarias de seguir trabajando, como el pensamiento crítico, trabajo en equipo, a lo largo del desarrollo profesional, visto como un proceso inacabado.

Si bien esta experiencia constituyó únicamente un acercamiento profesional y se tuvo una contextualización breve a las comunidades indígenas previo a las intervenciones, para próximas experiencias, se podría pensar en otras estrategias que les permitiese al grupo de estudiantes en formación, tener al menos un contacto preliminar con la población de manera que tanto los planeamientos como las intervenciones se enriquecieran aún más, permitiendo a su vez, el desarrollo y puesta en práctica de otras habilidades tanto personales como profesionales.

Las enseñanzas que las personas de las diferentes comunidades indígenas les brindaron desde su cosmovisión, son invaluable. La experiencia partió del objetivo de aportar desde la disciplina de Orientación y propiamente en los espacios de interacción tanto formales como no formales, se experimentó un intercambio de saberes que permitió de manera dialéctica enriquecer los referentes culturales y valorar las raíces desde la vivencia de valores humanos tales como la humildad, el respeto, el agradecimiento, la honestidad y la sinceridad.

Referencias

- Alfaro, S., Montoya, E., Rodríguez, L.C., Gamboa, A., Solano, Y. (2003). Seminario de Graduación “Elaboración de un manual para la resolución constructiva de la etapa de iniciación laboral de docentes principiantes de educación primaria”. San José, Costa Rica: para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica.
- Bolívar, O. L. (2003). Sistematización de experiencias educativas en derechos humanos, una guía para la acción. Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), Noruega, Suiza.
- Cobos, C. A. (2008). La construcción del perfil profesional de los orientadores y orientadoras de educación. Las competencias profesionales requeridas para el momento actual. Recuperado de; *Revista Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 19 (3).
- Cornejo, A. J. (1998). Profesores que se inician en la docencia. Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile.
- De Mézerville, Z. G. (2004). Ejes de salud mental. México: Trillas
- Garita, P. A. (2014). La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales. (U. Nacional, Ed.) *Revista Educare*, 281-291. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194129374014.pdf>
- Jara, H. O. (1994). Para sistematizar experiencias. San José, Costa Rica: CEP-ALFORJA.

- Jara, H. O. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – una aproximación teórica. *Revista la Piragua*, (26). Recuperado de: www.alforja.or.cr/oscar_jarasistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf
- Jiménez, E. E. (2015). Desarrollo personal y profesional de maestras de educación primaria: aportes de la Orientación. *Revista actualidades investigativas en Educación*. Vol.15 (1), pp. 1-29.
- Martínez, P. C. (2002). La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención. Madrid: EOS.
- Miller, F. W. (1971). Principios y servicios de Orientación escolar. Madrid: Magisterio Español.
- Molina, D. L. (2004). Concepto de Orientación Educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 6 (33).
- Mora-Carrión, X. (2013). Desarrollando Habilidades para una Mejor Calidad de VIDA. Recuperado de <http://asorientacion.blogspot.com/2014/01/desarrollando-habilidades-para-una.html>
- Morales-Trejos. C. (2015). Orientación educativa e interculturalidad: Aportes teórico-prácticos al quehacer profesional en Orientación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 15(1), pp. 1-17.
- Naranjo, P. M. (2011). Enfoques cognitivos, conductuales y racional emotivos. San José: Editorial UCR.
- Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2008). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. España: OMAGRAF.
- Pereira, G. M. (2012). Mediación docente de la Orientación Educativa y Vocacional. San José, Costa Rica: EUNED
- Repetto, T. E. (2003). La Orientación Intercultural: Problemas y Perspectivas. *Revista Orientación y Sociedad*, (1): 1-19. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v3/v3a02.pdf>
- Rodríguez, M.M. (1992). El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas formativas. Barcelona: Barcanova. Temas Universitarios.
- Sánchez, G. M. (2003). Orientación Profesional: un proceso a lo largo de la vida. España: Editorial Dickinson.

Vargas, C. Z. (1997). La Orientación en los grupos: dos modalidades para utilizar. En *Revista de Educación*. Vol. 21(1). Universidad de Costa Rica.

Vargas, C. Z. (2004). Elementos esenciales que guían a profesionales que se inician hacia el diseño de un modelo de orientación. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* EISSN: 14094258 Vol. 18 (1). p.p. 265-280. URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

Vargas, C. Z. (2014). Elementos esenciales que guían a profesionales que se inician hacia el diseño de un modelo de orientación. *Revista electrónica Educare*, Vol. 18 (1): 265-280.

Vilchis, A. M. (2008). *Importancia de la Orientación Vocacional en la toma de decisiones sobre la elección de carrera en alumnos de tercer grado secundaria*. URL: <http://200.23.113.51/pdf/25542.pdf>

El aporte de la persona profesional en Orientación ante las manifestaciones de violencia en estudiantes de Liceos Rurales Indígenas de Turrialba

Dra. Ivannia Solano Ramírez

Resumen

El presente artículo analiza las manifestaciones de violencia que se presentan entre los y las estudiantes de Liceos Rurales Indígenas de la Dirección Regional de Educación en Turrialba. El procedimiento metodológico que se sigue en esta investigación es el descriptivo. Se reconoce que en esta población también se presentan conflictos escolares, al igual que se dan en otras instituciones educativas, finalmente, se pone de manifiesto la importancia del trabajo de la persona profesional en Orientación para evitar que los conflictos escolares escalen a niveles de violencia.

Palabras clave: prevención, orientación, indígena, violencia.

Introducción

La prevención de conductas de riesgo es una necesidad urgente en los centros educativos, sean de educación primaria o secundaria. El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica ha realizado grandes esfuerzos para lograrlo, sin embargo, se han tenido dificultades, por ejemplo: no existen personas profesionales en Orientación en todas las instituciones educativas, se cumplen con funciones más dirigidas a lo administrativo que al área de prevención, como lo es, la prevención de la violencia escolar, las cantidades de estudiantes por profesional son inmanejables.

Este artículo se presenta en el II Congreso de Profesionales en Orientación, bajo el eje temático: Quehacer profesional con diferentes poblaciones, el mismo tiene como objetivo general: analizar el papel de la persona profesional en Orientación ante las manifestaciones de violencia presentes entre los y las estudiantes de Liceos Rurales en Turrialba. Como objetivos específicos: determinar las principales manifestaciones de violencia presente entre estudiantes de Liceos Rurales en Turrialba, reconocer los medios utilizados por los estudiantes para solucionar sus situaciones de violencia y distinguir el papel de la persona profesional en Orientación ante la violencia escolar.

La convivencia escolar es un componente específico para ser trabajado dentro del sistema educativo costarricense por toda la comunidad educativa de cada centro educativo.

Sin embargo, en algunas ocasiones se presentan situaciones de violencia, quizás no tan evidentes como son los golpes, que están afectando a los y las estudiantes de las instituciones. Solano (2011) evidencia que en la población de séptimo año de la Dirección Regional de Educación de Turrialba del Ministerio de Educación Pública, se presentaron casos de violencia durante el año 2009. Sin embargo, ese estudio se realizó en centros educativos de los circuitos centrales sin tomar en cuenta a las instituciones del territorio indígena, ya que ellos en ese momento, no contaban con una persona profesional en Orientación.

Hoy en día, cuatro instituciones educativas con población indígena, cuentan con una persona profesional en Orientación, así pues, se considera importante evidenciar si los y las estudiantes están presentando situaciones de violencia y cómo las están resolviendo. Además, de analizar el aporte que está brindando la persona profesional en Orientación.

Marco Teórico

Las situaciones de violencia escolar no son una situación novedosa en los centros educativos, puesto que se conocen de su existencia desde hace mucho tiempo (Ortega 1998), no obstante, es en las últimas décadas que se ha reconocido su importancia

Así, se encuentra a nivel internacional, una amplia literatura sobre la violencia escolar (Postigo, Mateu, Ferrero y Martorell 2009; Díaz 2005; Aranciaga 2006; Avilés 2008; Álvarez, Álvarez, González y González 2006; Rodríguez 2004; Aznar, Cáceres, Hinojo 2007) mientras que a nivel de Costa Rica existen estudios más recientes (Moreno 2005; Montoya y Segura 2006; Ramírez y Justicia 2006; Cabezas 2007; Cabezas y Monge 2007; Solano 2011; Solano 2015) sin embargo, dan pautas para que se continúe investigando.

No obstante, a pesar de la existencia de investigaciones y de programas para prevenir la violencia escolar, son escasas las mismas que estudian las manifestaciones de violencia en la población de liceos rurales y aún es menos en el territorio indígena cabécar.

Benítez, Tomás y Justicia (2006) definen el fenómeno de la violencia escolar como la intención de causar daño sin que medie una provocación previa, la frecuencia y duración de la situación de maltrato. Ortega (2001) coincide en que el fenómeno va más allá de los límites que se marcan en un posible conflicto. La diferencia está en el abuso de poder, en la destrucción de las reglas morales y en la lesión a los legítimos derechos de la víctima.

Asimismo, Avilés (2006) clasifica los diferentes tipos de violencia escolar en:

- **Física:** se manifiesta a través de empujones, patadas, puñetazos, pellizcos y hasta el empleo de cualquier objeto para arremeter contra un estudiante. Este tipo de maltrato es más común en la educación primaria que en la secundaria.
- **Verbal:** se relaciona con insultos, burlas, rumores y con poner sobrenombres que resaltan un defecto físico.
- **Psicológico:** son las acciones tendientes a minimizar la autoestima del individuo, además, fomentan sentimientos de inseguridad y temor.
- **Social:** se pretende aislar al individuo del resto del grupo, manipulando a los miembros del mismo para que sean partícipes de la violencia.

Uno de los resultados más repetidos en los estudios sobre la violencia es que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave de lo que la utilizan las mujeres, diferencia que se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar (Díaz, 2005).

Olweus (1998), Ortega, Del Rey y Mora, (2001) anotan varios indicadores que presentan las personas que están siendo violentadas, los que pueden ser observados en los ambientes en que se desenvuelven:

a) En la escuela: son objeto de bromas de mal gusto, propensas a llamarles por un sobrenombre, sus compañeros se burlan en forma continua, les quitan sus meriendas, el dinero o les rompen sus pertenencias, entre otros. A estos indicios les llama primarios, por ser más directos y abiertos. Como indicios secundarios, anota aquellos utilizados para aislar a las víctimas, quienes generalmente se encuentran solas, sin amigos. También se puede observar que en los juegos participativos se les elige de último o no se les involucra. Pasan la mayor parte del tiempo en compañía de adultos, buscando protección y a la vez presentan un bajo rendimiento escolar.

b) En el hogar: los indicios primarios son identificados por el padre, madre o figuras de crianza quienes observan que sus hijos regresan del colegio con sus pertenencias rotas, la ropa rasgada o sucia, con moretones y rasguños que no pueden explicar. Como indicios secundarios, los indicadores más frecuentes que se observan son: el que siempre están solos, no tienen compañeros, ni amigos que les visiten, son excluidos de las reuniones o fiestas con iguales, pierden interés por sus estudios, y muchas veces abandonan el sistema educativo. Además, se suman otras características físicas que les distinguen como personas que se muestran más frágiles o menores que sus compañeros, su temperamento es más pasivo que activo, lloran con facilidad, les cuesta dar su opinión y cuando lo hacen, ésta no es escuchada por el grupo.

En cuanto a las y los agresores, generalmente participan haciendo bromas pesadas, insultando, amenazando, ridiculizando, empujando o golpeando a su víctima. Por

lo general, son físicamente más fuertes que sus compañeros o compañeras, pueden ser de la misma edad o mayores que ellos o ellas. Tienen una gran necesidad de imponerse y dominar. Son populares en el grupo, pueden ser mayores que el resto de sus compañeros o compañeras y su rendimiento se encuentra dentro de los parámetros normales.

En estudios con adolescentes, se destacan el realizado por Díaz (2004) donde encuentra que las y los agresores tienen menos disponibilidades en buscar estrategias no violentas para la resolución de conflictos, detectando, por otra parte, las siguientes carencias en torno a las cuales convendría también orientar la prevención de este problema; están de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distintos tipos de relaciones, incluidas las que se producen entre pares, manifestándose igualmente como más racistas, xenófobos y sexistas, es decir, que tienden a identificarse como un modelo social basado en el dominio de los unos y en la sumisión de los otros; tienen dificultades para colocarse en el lugar de los demás; su razonamiento moral es primitivo si se compara con el de sus compañeros o compañeras, siendo más frecuente entre las y los agresores la identificación de la justicia con “hacer a los demás lo que le hacen a usted o con lo que cree que le hacen”, orientación que puede explicar su tendencia a vengar ofensas reales o supuestas; están menos satisfechos que sus compañeros o compañeras con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores y las profesoras.

Con todo esto, se puede ver que el aumento de la violencia es un problema social y familiar que requiere urgente atención, buscar las causas del problema y tratar de prevenirlas, fomentando en las y los adolescentes valores positivos y creando un ambiente familiar sin violencia, es necesario para frenar la violencia en los y las jóvenes.

Resolución del conflicto

En el diario vivir de los seres humanos en diferentes circunstancias es muy frecuente que se presenten discusiones, al final de cuentas, conflictos interpersonales. Estos se presentan por discrepancias en las opiniones, valores, deseos, necesidades a las de los demás.

Roca (2007) menciona que los conflictos son inevitables, además señala que la posición más adecuada ante los conflictos es aceptar su existencia como algo normal y aprender a manejarlos de forma constructiva, cuando se afrontan se obtienen ventajas, ya que:

- Se tienen oportunidades de lograr los deseos y objetivos.
- Las relaciones interpersonales mejoran notablemente, incrementando la comunicación eficaz, apoyo, aprecio y cooperación.
- Se mantienen emociones positivas como: alegría, autoestima, seguridad, confianza, comodidad, relajación, bienestar.

Por el contrario, si los conflictos no se resuelven, según indica Roca (2007) pueden producir sentimientos negativos de ansiedad, impotencia, confusión, soledad, enfado o resentimiento; conductas contraproducentes como: agresividad o violencia, inhibición, aislamiento o postergación, deterioro de relaciones; reducción de oportunidades e, incluso estrés.

Díaz (2006) se refiere a un procedimiento para enseñar a los y las estudiantes a resolver conflictos, definida en seis fases:

- 1) *Definir adecuadamente el conflicto*, identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo.
- 2) *Establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia.*
- 3) *Diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas* teniendo en cuenta las consecuencias -positivas y negativas- que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación.
- 4) *Elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo.*
- 5) *Llevar a la práctica la solución elegida.*
- 6) *Valorar los resultados obtenidos* y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.

Los conflictos se deben dimensionar, para determinar sus causas. Luego elegir las acciones a seguir, evaluar, si se pueden atender en el centro educativo o remitirse a una instancia especializada. Sin embargo, en el centro educativo es la persona profesional en Orientación, el o la que cuenta con los conocimientos para fortalecer, en los y las estudiantes, las habilidades comunicativas como lo son la escucha activa, empatía, manifestar sus sentimientos, creencias y opiniones de una manera oportuna y respetuosa para lograr satisfacer las necesidades propias sin lastimar a otros en la relación, por lo tanto, es importante determinar el papel de la persona profesional en Orientación.

Papel de la orientadora y el orientador

Según Frías (2015) la Orientación es una Ciencia de la Educación, ya que contribuye a la búsqueda de cambios significativos en las personas y en los contextos donde se desarrollan. Además, tiene como sujeto de estudio a la persona, considerándolo como un ser con capacidad para aprender y desarrollarse; independiente, irrepetible, que se está desarrollando de forma individual y en relación con su familia, amigos, comunidad y tiene capacidades para realizar su proyecto de vida.

Asimismo, Arguedas (2015) menciona que a la educación y específicamente a la Orientación se les destina una función preventiva, debido a que se actúa sobre el

autoconcepto de las personas y su capacidad para hacer cambios. Aunado a lo anterior, Fung (2017) considera que la Orientación es una tarea cooperativa; ya que, no es una tarea de las personas profesionales en Orientación, como también, de los y las docentes, ya que una de sus funciones es coayudar en la formación integral de las personas.

Así, se pueden citar entre las funciones que se emanan desde la Dirección General de Servicio Civil (2015) para la persona profesional en Orientación, las siguientes:

- Promueve y desarrolla acciones y estrategias que favorezcan la construcción y mantenimiento de un clima organizacional y unas relaciones interpersonales sanas, por parte de los diferentes actores educativos.
- Diagnostica, atiende, da seguimiento y refiere si es del caso, las diferentes situaciones que presentan los y las estudiantes.
- Participa en la planificación, ejecución y evaluación de asesoramientos dirigidos al personal docente, administrativo-docente y a las familias, en materia de prevención y atención de aspectos relacionados con el desarrollo psicosocial y vocacional de la población estudiantil.

Además, en los nuevos programas de estudio del Ministerio de Educación Pública (2017) se pretende que la persona profesional en Orientación contribuya en la educación para una nueva ciudadanía, por medio de procesos que estimulen las habilidades relacionadas con las formas de pensar, las nuevas formas de vivir en el mundo, las formas de relacionarse con otras personas.

Territorio Indígena Cabécar

En nuestro país se cuenta con 24 territorios indígenas de 8 etnias formalmente reconocidas por el Estado. Entre ellas, se encuentra la etnia Cabécar con 8 territorios indígenas Cabécar: las cuales están ubicadas en el Pacífico, se encuentran en el territorio indígena de Ujarrás (en el Cantón de Buenos Aires de Puntarenas). En el Atlántico, se encuentran en seis territorios en tres bloques: el primero comprende los territorios indígenas de Chirripó Arriba (en los cantones de Limón centro y Turrialba), Bajo Chirripó (en los cantones de Turrialba y Matina) y Nairi Awari (en los cantones de Turrialba, Matina y Siquirres); el segundo bloque comprende los territorios de Tayní (cantones de Limón Centro y de Talamanca); y el tercer bloque comprende los territorios de Keköldi y Talamanca Cabécar (ambos en el cantón de Talamanca) (MIDEPLAN, 2015).

Para los efectos de este estudio se realiza en el primer bloque de territorios; el cual comprende los territorios indígenas de Chirripó Arriba, Bajo Chirripó y Nairi Awari. Debido a que en cada uno de estos lugares existe un centro educativo de secundaria con una persona profesional en Orientación y pertenecen a la Dirección Regional de Educación de Turrialba.

En estos pueblos existen miles de tradiciones, prácticas e identidades culturales. Ahora bien, en medio de sus enormes diferencias, las identidades culturales tienen rasgos comunes y para lo cual, las leyes costarricenses han legalizado que los pueblos indígenas tengan derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. En este sentido, Salinas (2017) retoma el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas, como lugares arqueológicos e históricos, utensilios, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales e interpretativas y literaturas, según Art. 11 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.

Entre los temas preocupantes para el costarricense, se encuentra el de la convivencia diaria. Para el estudiantado del Ministerio de Educación Pública es un asunto que se trabaja desde sus centros educativos por medio de diversos programas, entre ellos: Programa Convivir, Festival Estudiantil de las Artes, Juegos Deportivos Estudiantiles, sin embargo, no siempre se abarcan las estrategias para lograr una adecuada resolución de conflictos.

Características del estudiante cabécar

Salinas (2017) indica que el o la estudiante indígena tiene ciertas particularidades, según el contexto donde se encuentre, por ejemplo: el silencio, su historia de vida, la cual marca parte de la identidad del estudiante.

Con respecto a la convivencia, los y las estudiantes de secundaria sienten vergüenza al hablar una segunda lengua, generalmente, los demás tienden a burlarse por su vocabulario. Sin embargo, los y las docentes fortalecen el respeto a los demás, el mantener su identidad cultural y propiciando a que inicien con otros idiomas.

Aunque las culturas son muchas y diversas, la humanidad es una sola. Por lo que se debe aprender a reconocer e identificar las situaciones de violencia que se presentan diariamente para lograr una convivencia adecuada.

Marco Metodológico

Esta investigación tiene como objetivo principal comprender cómo es la convivencia escolar entre los y las estudiantes cabécares en los contextos educativo y social. El procedimiento metodológico que se va a seguir en esta investigación es el descriptivo como lo indican Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) ya que, en la misma es donde se especifican las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Utilizando un enfoque Cuantitativo, el cual tiene como finalidad reportar qué sucede y los hechos que den información específica de la realidad que pueda explicar y predecir sobre la situación que se está estudiando.

Población

Se toma como población a las personas estudiantes de séptimo año de 3 de las 6 Instituciones de Educación Secundaria del Territorio Indígena de la etnia Cabécar en la Dirección Regional de Enseñanza de Turrialba, Costa Rica, para obtener una primera impresión con respecto al tema de la violencia escolar vividos en esta población.

Estas instituciones que se han seleccionado son aquellas que cuentan con el nombramiento de una persona profesional en Orientación. Además, en este estudio se incluye al Liceo Rural de Grano de Oro, a pesar de que no se ubica en Territorio Indígena, no obstante, cuenta con una gran cantidad de estudiantes de esta etnia y con una persona profesional en Orientación.

Muestra

Se aplicó un cuestionario a la totalidad de la población de séptimo año, de etnia cabécar de las cuatro instituciones educativas de secundaria.

En la tabla N° 1 se encuentra la distribución de las instituciones participantes en el estudio y la cantidad de estudiantes.

Tabla N°1
Distribución de la población estudiada

Colegios participantes	Población
1. Liceo Rural Roca Quemada	27
2. Liceo Rural Kabébata	10
3. Liceo Rural Shikabali	13
4. Liceo Rural Grano de Oro	11
Total	61

Procedimiento y técnicas para recoger datos

Este procedimiento se realizó a través de la técnica de recogida de datos, cuestionario (Anexo 1), dirigido a estudiantes de séptimo año de etnia cabécar.

A este cuestionario se le hacen las adaptaciones recomendadas, con el fin de que los y las jóvenes comprendan las preguntas. En las dimensiones del cuestionario, se valoran los siguientes aspectos:

- Identificación
- la percepción por parte del alumnado sobre:

- comportamientos y actos de violencia
- la calidad del entorno cercano al centro escolar
- las relaciones entre compañeros, profesorado y otros adultos del centro
- formas de solucionar las situaciones de violencia entre estudiantes

Análisis de datos

La información recabada por medio de los cuestionarios se analizó de manera cuantitativa, de forma numérica y porcentual por medio de tablas y gráficos.

En la tabla N° 2 se observa la distribución de las edades de los y las estudiantes participantes. Donde se destacan con mayor población en las edades comprendidas entre los 13, 14 y 15 años, para un total de 46 jóvenes. Según Díaz (2005) son las edades más propensas que se presenten situaciones de violencia entre los y las estudiantes.

Tabla N° 2
Distribución de los y las participantes

	Edades participantes								
	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Liceo Rural Roca Quemada	0	9	8	4	3	1	1	1	0
2. Liceo Rural Kabébata	0	3	3		2	1	2	1	0
3. Liceo Rural Shikabali	0	4	4	1	2	0	0	1	1
4. Liceo Rural Grano de Oro	1	3	3	4	0	0	0	0	0
Total	1	19	18	9	7	2	3	3	1

Discusión de los resultados

Generalmente, en los centros educativos se presentan situaciones de violencia por diferentes razones; entre ellas se pueden mencionar: la interacción de los y las estudiantes, la influencia de la familia, de los medios de comunicación o por las creencias y valores que poseen. Así, como lo menciona Díaz (2005) se deben analizar cada uno de los casos que se presentan para que se puedan identificar y dar una solución específica para cada realidad.

Entre las situaciones que se pueden presentar, la mayoría de los casos de violencia escolar, Díaz (2005) destaca: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación y la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen.

Entre las principales manifestaciones que indican los y las estudiantes que se presentan en su institución se puede observar en la tabla N°3, con porcentajes hasta de un 91,8%, donde los y las jóvenes manifiestan que nunca se presentan estas situaciones. Sin embargo, se puede destacar que, en las manifestaciones de ignorar y rechazar a alguien, 19 estudiantes indican que a veces se presentan en sus centros educativos. Estas manifestaciones se pueden clasificar como de exclusión social.

En esta población, según Salinas (2017) en el contexto lingüístico, los y las estudiantes indígenas bilingüe, generalmente cuando hablan en público surge el temor a expresarse en una segunda lengua, así que, genera que los demás estudiantes se burlen. Igualmente, Fernández (2014) señala que según la cosmovisión indígena desde la educación se tiene la tarea moral que se debe ayudar a las personas para que crezcan como seres libres, llamados a vivir con otros como el proyecto humano trascendental. El objetivo de la educación es que el hombre comprenda al otro e su diferencia cultural y biológica, lo que implica que haya una educación con una personalidad respetuosa mutuamente en busca de la construcción de una realidad sociocultural de un pueblo diverso, sin menospreciar, sino tomar los elementos que les ayude a crecer en humanidad. A este tenor, el Ministerio de Educación Pública (2017) menciona que, en la cosmovisión indígena, el hombre debe tener una buena relación con la naturaleza y con todo lo que lo rodea, donde se destaca su espiritualidad, su vivencia del respeto y el valor hacia todos los seres vivos y las creencias míticas y espirituales.

Consecuentemente, Fernández (2014) menciona que el Ministerio de Educación Pública hace esfuerzos para que las comunidades indígenas conserven sus tradiciones y costumbres, manteniendo firmemente su identidad cultural. También, hace un llamado para que los docentes que laboran en estos territorios indígenas, conozcan y refuercen la cultura Cabécar para que no se pierda, y que inviten a los padres y las madres, al Jawá (Médico tradicional con grandes poderes espirituales) para transmitir los conocimientos de la cultura y mantener la tradición de enseñar desde de oralidad, que Sibö (Dios creador de los cabécares y de todo lo que existe en el universo) les dejó para vivir de acuerdo a sus reglas.

Así mismo, la persona profesional de Orientación podría unir esfuerzos con los Caciques (Personaje o individuo de alto rango con grandes conocimientos y sabiduría dada por Sibö) y con los Clanes (Forma de organización social utilizada en la cultura cabécar. Estos están conformados por un número considerable de familias, en donde según las creencias de ellos todos son hermanos, aún cuando no sean hijos de la misma madre o bien el mismo padre) con el fin de que desde su cultura se pueda contar con espacios para hablar sobre los problemas que están teniendo sus hijos. Sin embargo, es importante, descartar que estas manifestaciones de violencia no sean por problemas entre los clanes, si es así, se debe trabajar con los Clanes por separado.

No obstante, es importante destacar que en las situaciones romper sus cosas, le pegan a alguien, amenazan a alguien para meterle miedo o amenazan con un arma (cuchilla, palo) sólo se presenta que 1 persona dice que muchas veces se presentan estas manifestaciones.

Tabla N° 3
Situaciones de violencia que se presentan en su centro educativo

Situaciones	Nunca		A veces		A menudo		Mucho	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
1. Ignorar a alguien	32	52,46	19	31,15	8	13,11	2	3,28
2. Rechazar a alguien	38	62,3	19	31,15	4	6,56	0	0
3. Impedir a alguien participar	41	67,21	12	19,67	5	8,19	3	4,92
4. Insultar a alguien	44	72,13	12	19,67	2	3,28	3	4,92
5. Poner "apodos" que ofenden o ridiculizan	45	73,77	11	18,03	1	1,64	4	6,56
6. Hablar mal de alguien	45	73,77	12	19,67	2	3,28	2	3,28
7. Esconder cosas de alguien	47	77,05	10	16,39	1	1,64	3	4,92
8. Romper sus cosas	48	78,68	10	16,39	2	3,28	1	1,64
9. Robar sus cosas	51	83,6	9	14,75	1	1,64	0	0
10. Pegarle a alguien	50	81,97	9	14,75	1	1,64	1	1,64
11. Amenazar a alguien para meterle miedo	52	85,24	8	13,11	0	0	1	1,64
12. Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle tareas)	51	83,6	6	9,84	2	3,28	2	3,28
13. Amenazar a alguien con un arma (palos, cuchilla)	56	91,8	3	4,92	1	1,64	1	1,64

También es importante analizar las situaciones que los y las estudiantes han calificado como que las han sufrido, las han presenciado o las han realizado en algún momento en su centro educativo. Por lo tanto, en el gráfico N°1 se aprecia que la mayor parte del tiempo los estudiantes han presenciado que les hacen situaciones de violencia a otros estudiantes. En menor medida las han realizado. Sin embargo, 41 estudiantes mencionan que han sufrido la situación que los ignoren.

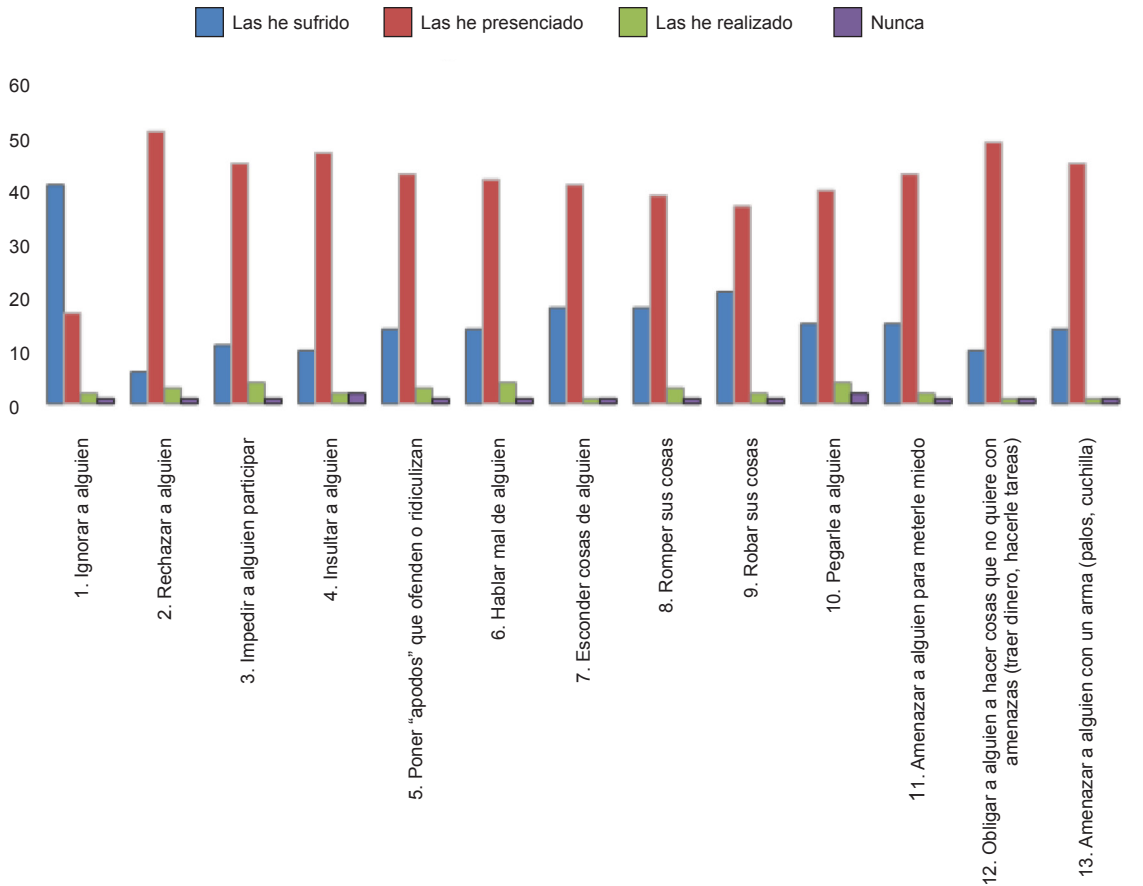


Gráfico N°1. Situaciones de violencia sufridas, presenciadas o realizadas.

En cuanto a las situaciones que los y las estudiantes reconocen que han realizado se encuentran con mayores números; 3 rechazar a alguien, 4 impedir a alguien participar, hablar mal de alguien y pegarle a alguien. A pesar de que son números bajos, es importante rescatar que ellos están reconociendo que lo han hecho.

Sin embargo, se puede observar que todas las situaciones que se les presentó a los y las estudiantes las han identificado como realizadas por otras personas y que ellos las han presenciado. Para Díaz (2005) la condición de que las personas estén como observadoras está aumentando, en la mayoría de las situaciones en las que se produce la violencia y la autora menciona que se debe atender el perfil de las víctimas porque generalmente son personas muy aisladas, sin amigos e impopulares.

Con respecto a los lugares en que mencionan los y las estudiantes que se realizan con mayor frecuencia estas situaciones de violencia, 22 citan que sucede en el aula cuando no está el profesor o profesora con ellos y ellas, se puede observar en el Gráfico N°2.

De igual manera, 19 estudiantes indican que las situaciones de violencia se presentan cerca del colegio, cuando salen de clases.

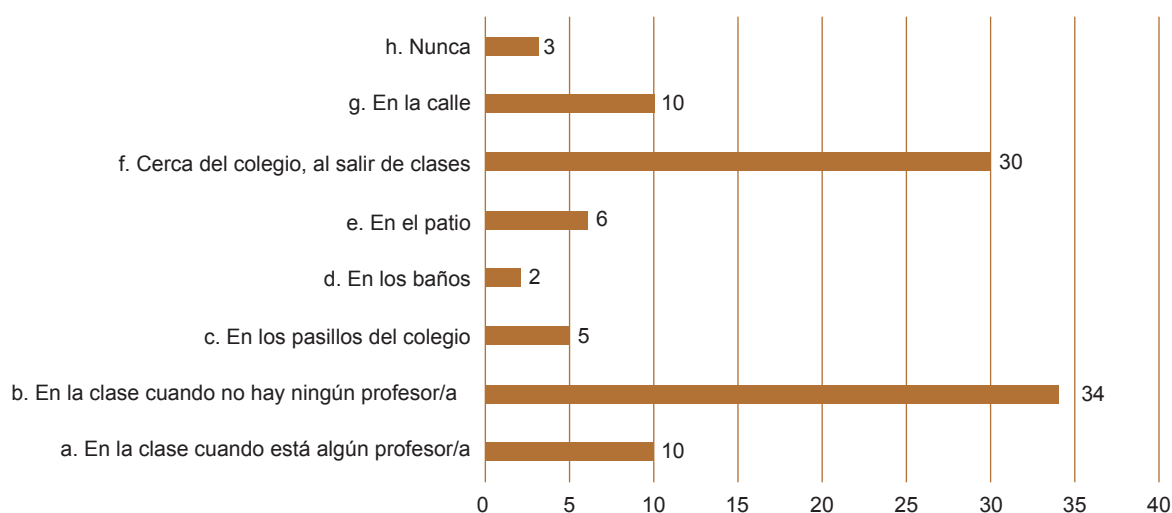


Gráfico N° 2. Lugares donde se suelen producir las situaciones de violencia.

Para Palomero y Fernández (2001) cuando los y las estudiantes sufren violencia escolar en su centro educativo, es importante que logren identificar a alguien para hablar de lo que está sucediendo.

Fernández (2014) señala que la cosmovisión cabécar es un proceso de aprendizaje continuo acerca de la Moral y la Ética, se orienta a los miembros a desarrollar y practicar buena conducta, cuyos valores sean compartidos para el bien del hombre y el medio ambiente. A los niños se les empieza a enseñar el valor de los Clanes, también se le inculca la historia, las tradiciones, las costumbres y las funciones que desempeñan cada clan de los antepasados. Todo esto es muy importante, con el fin de mantener sus tradiciones culturales, sin embargo, es desde su núcleo familiar donde se fortalece la convivencia y que se refleje en la institución educativa.

En el Gráfico N° 3 se aprecia que 15 estudiantes hablan con las y los profesores y 14 dicen que lo hacen con su familia, 5 alumnos o alumnas mencionan que hablan con la persona profesional en Orientación.

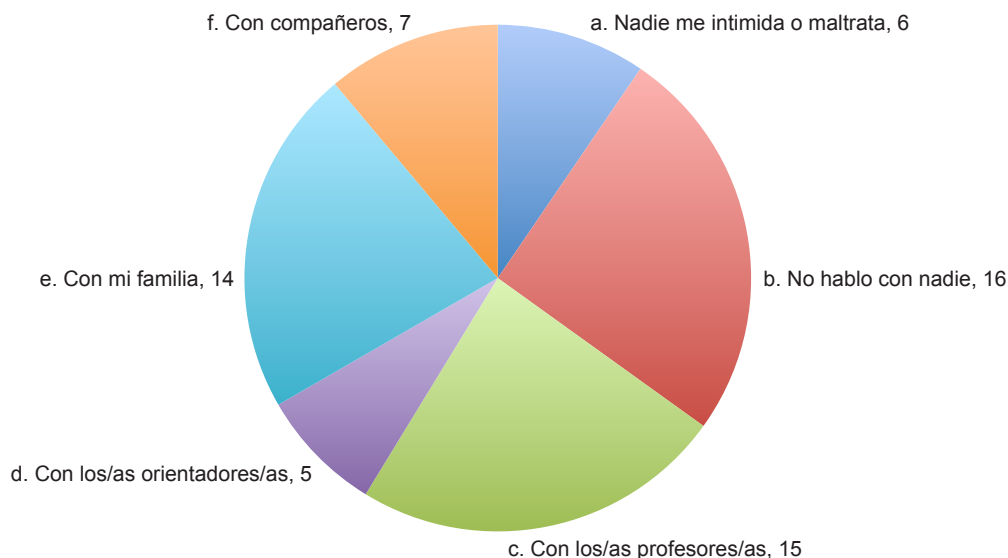


Gráfico N° 3. Las personas con las que hablan los y las estudiantes cuando son intimidados e intimidadas.

Sin embargo, la mayor cantidad de estudiantes, 16 expresan que no hablan con nadie. Según Díaz (2005) menciona que las víctimas suelen estar muy aisladas, sin amigos y ser impopulares, lo que genera, que se origine el inicio de la victimización. Además, Krauskopf (2010) señala que la familia conserva su función formadora irremplazable en los valores. Aunado a esto, Roca (2007) retoma que las habilidades sociales permiten que las personas se puedan relacionar con otros. Por tanto, la educación costarricense debe fortalecer la comunicación de los y las estudiantes en cuanto a la expresión de sentimientos y de situaciones que sufran o que conozcan.

En el gráfico N° 4 se identifican las respuestas dadas a la pregunta ¿quién suele detener las situaciones de intimidación o maltrato? El 57% (36 estudiantes) mencionan que nadie las detiene. Mientras que 15 estudiantes señalan que algún o alguna docente lo hace y 12 dicen que es un compañero o compañera. Es una situación preocupante, que más de la mitad de población indique que diariamente se mantienen esas situaciones de violencia, posiblemente, sea porque no saben cómo resolverlos.

Desde la cultura cabécar, según lo manifiesta Fernández (2014) cada pueblo tiene sus necesidades, su realidad y su conocimiento construido a través de los tiempos. Están llamados a expresar lo que sienten, sus necesidades, lo que quieren conocer, saber, modificar y adquirir en sus proyectos de vida. Sin embargo, desde los centros educativos no se está brindando espacios para realizar los relatos orales y que puedan favorecer la resolución de conflictos.

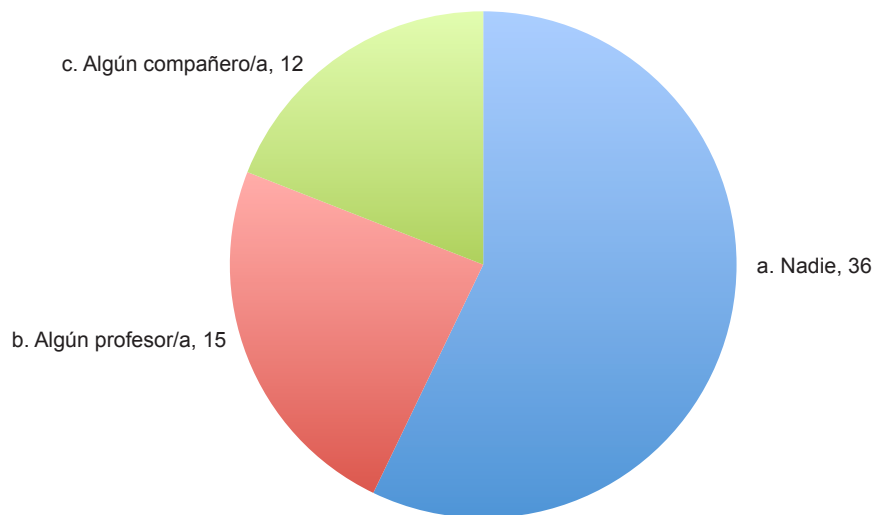


Gráfico N° 4. Las situaciones de intimidación o maltrato se detienen con la ayuda de diferentes personas.

En el gráfico N°5 se observa que 41 estudiantes mencionan que lo hacen por molestar. Mientras que 10 jóvenes mencionan que ellos y ellas consideran que lo hacen porque son más fuertes o grandes que los y las que se están maltratando. Sin embargo, es necesario retomar que una persona considera que lo intimidan “cuando uno habla”. Con esto se considera que se sigue manteniendo la sensación de que existe la violencia de discriminación.

En el gráfico N° 6 se refleja las formas de cómo resuelven los problemas que enfrentan con sus compañeros o compañeras, donde el 75,4%, que son 46 estudiantes mencionan que lo hacen hablando entre ellos o ellas, igualmente 11 jóvenes señalan que lo resuelven con ayuda de las y los profesores. Sin embargo 3 dicen que no lo resuelven y 2 que los resuelven peleando.

En la última pregunta se les da la opción a los y las estudiantes que anoten la solución que proponen para tener una mejor convivencia en su centro educativo. Entre algunas de las soluciones son:

- “Llevarse bien con las y los compañeros, no poner apodos a nadie y ver que todos somos iguales ya sea hombre, mujer y la edad que tengan”.
- “Tener una buena relación con las y los compañeros, compartir las cosas buenas, pensar en las cosas buenas, seguir de buenas para otros alumnos y alumnas”.

- “Hablando con los profes, teniendo confianza, tratar bien a las personas, no hablar mal”
- “Hacer actividades, charlas”
- “No pelear. Ser buenos compañeros, no molestar a nadie, ser como una familia, escuchar a las y los profesores, resolver los problemas”

Por lo tanto, se refleja la necesidad de mejorar la convivencia escolar en esta población investigada, se debe intervenir lo antes posible (sin esperar a las graves manifestaciones que suelen alertar sobre dicha necesidad). De ahí se desprende que, para prevenir la violencia, es necesario intervenir con todas las secciones del centro educativo, favoreciendo el tipo de relaciones entre compañeros y compañeras que inhiba la aparición de más signos de violencia (Salmivalli, 1999).

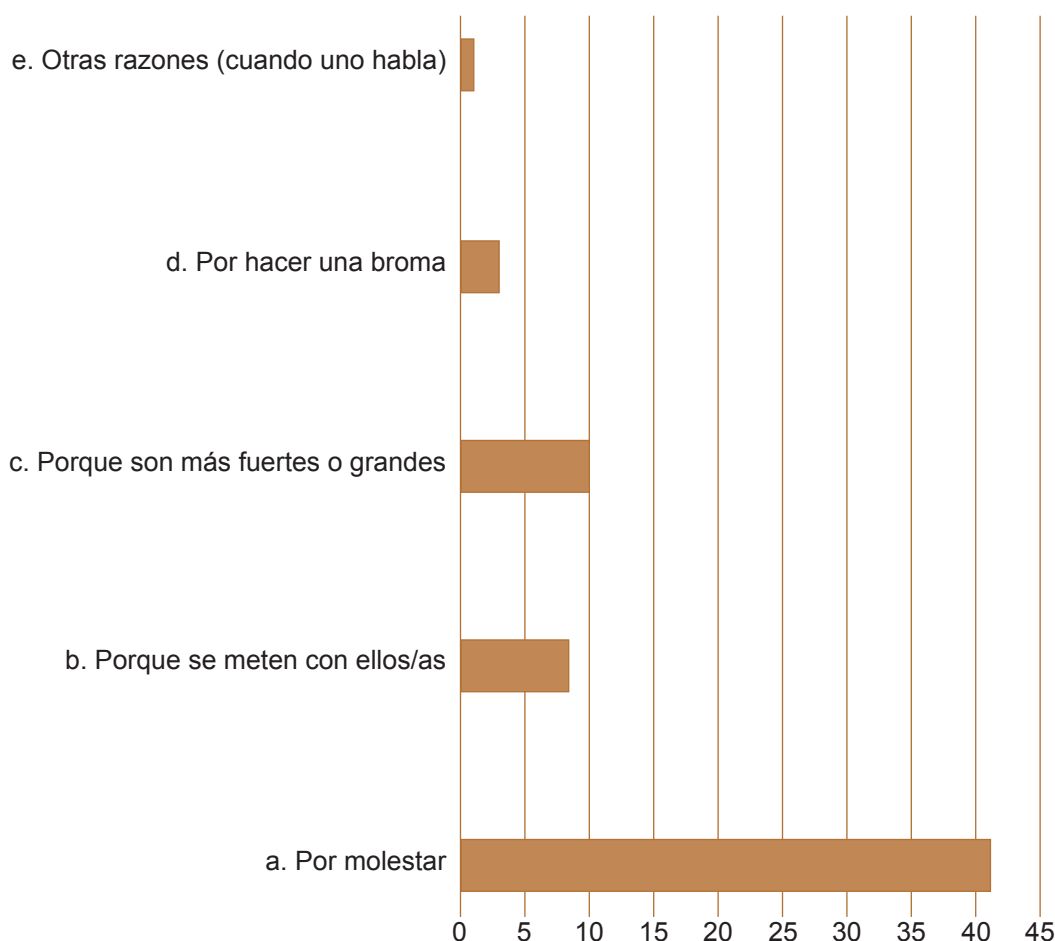


Gráfico N° 5. Razones por las que unos estudiantes maltratan o intimidan a otros, otras.

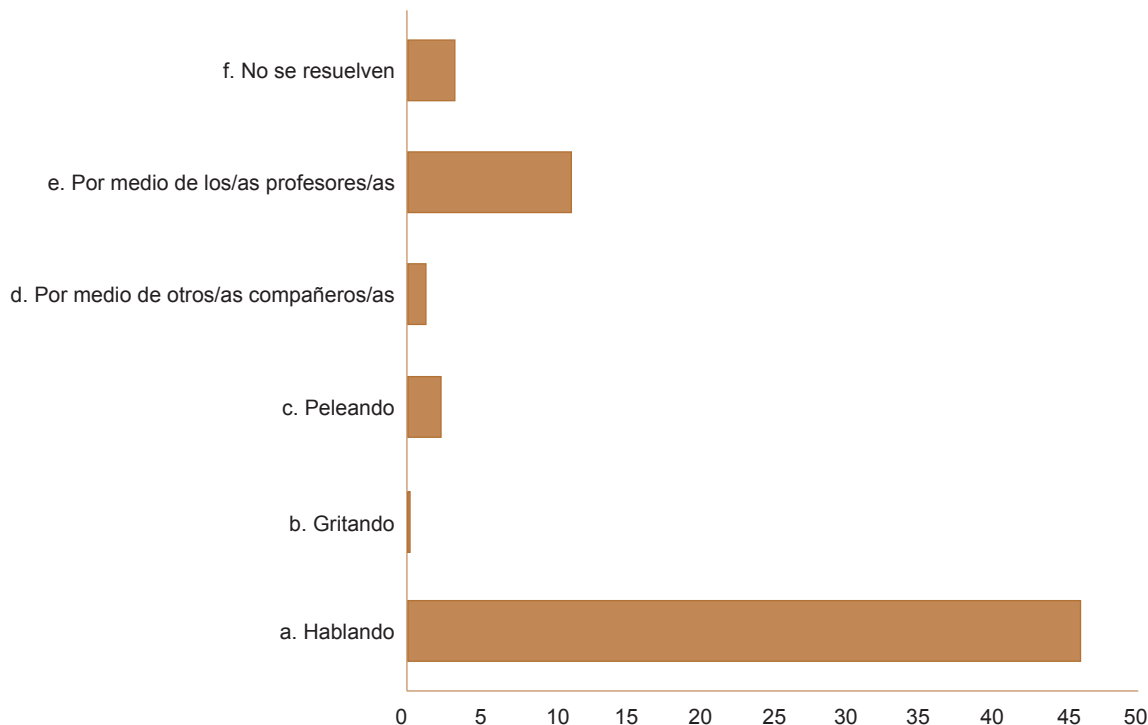


Gráfico N° 6. Formas de resolver los problemas.

El papel de la persona profesional en orientación

Se considera necesario la implementación de algunas estrategias tendientes a lograr que las personas profesionales en Orientación desarrollen las competencias necesarias para promover formas pacíficas de atención a los conflictos entre los y las estudiantes, identificando oportunamente los acontecimientos que en las instituciones educativas se viven a fin de darles una adecuada y pronta atención. Algunas de esas estrategias pueden ser:

- Enseñar y aprender a resolver los conflictos: el conflicto está presente de forma permanente en la sociedad como manifestación de la diversidad de intereses y cosmovisiones. Los conflictos que suelen tener diversidad de causas y argumentaciones: territoriales, culturales, económicas, socio laborales y demás, tradicionalmente, se resuelven mediante el uso de la fuerza y mediante la imposición de la voluntad del más fuerte. No hay soluciones mágicas, pero hay mecanismos para resolver los conflictos de forma diferente y que forma parte de la cultura de la paz.
- Se debe trabajar en diferentes ámbitos de influencia (colegio, familias, medios de comunicación, redes sociales) con el fin de:

- Proporcionar situaciones que favorezcan las habilidades para la vida como base importante de las relaciones personales y sociales;
- Propiciar situaciones que favorezcan la comunicación y convivencia con el interior y el exterior de los contextos;
- Participar en celebraciones y actos relacionados con la paz y solidaridad;
- Crear climas democráticos en las aulas, centros y otros contextos de relación;
- Fomentar la reflexión, el intercambio de opiniones y la argumentación como defensa;
- Fortalecer la comprensión de los puntos de vista de las y los compañeros;
- Consensuar y difundir las normas de convivencia;
- Animar el trabajo en grupo y los proyectos colectivos;
- Utilizar técnicas de reflexión y desarrollo moral: debates sobre experiencias, clarificación de valores, discusión de dilemas, resolución de conflictos, dramatizaciones, juegos de simulación, entre otros.
- Trabajar talleres con familias, con estrategias para mejorar la relación con adolescentes, que la familia fortalezca la autoestima de sus hijos e hijas, que conozcan cómo prevenir el bullying, brindar herramientas para que expresen los sentimientos y logren comunicarse adecuadamente.

Sin embargo, como lo señala Fernández (2014) el educador debe propiciar espacios y ambientes para ayudar al educando a obtener su cosmovisión, por lo tanto, es importante que la persona profesional de Orientación conozca muy de cerca la cultura de sus estudiantes, para que sea un ente fortalecedor de la misma y promueva los espacios de unión con su cultura. Y, estando cerca de su cultura logre identificar sus necesidades, y pueda realizar procesos con las y los estudiantes para resolver sus problemas de forma positiva.

Conclusiones y recomendaciones

1. Analizar la ayuda que pueda brindar la persona profesional en Orientación ante las manifestaciones de violencia presentes entre las y los estudiantes de los Liceos Rurales Indígenas de Turrialba.
2. Las principales manifestaciones de violencia que se presentan entre los y las estudiantes de Liceos Rurales Indígenas en Turrialba se encuentran el ignorar y rechazar a alguien, siendo situaciones de exclusión social. Sin embargo, sí conocen de todas las situaciones de violencia que se les ejemplifica y han sido testigo.
3. Se logra reconocer que los y las estudiantes utilizan la comunicación verbal para solucionar sus situaciones de violencia.

4. Ante la violencia escolar de estas instituciones, la persona profesional en Orientación debe trabajar en la incorporación de procesos y estrategias para erradicar estas manifestaciones de violencia.
5. La persona profesional en Orientación debe realizar trabajos enfocados a mejorar las habilidades sociales desde los y las estudiantes como personas, en colaboración con sus familias y fortalecer los lazos culturales para empoderar a los y las estudiantes. Y así, favorecer la interacción de las personas con su entorno y el logro de la capacidad de elegir estilos de vida saludables.
6. Se considera importante que desde cada una de las instituciones identifiquen las situaciones de riesgo que tienen sus estudiantes e identificar las conductas que puedan generar más violencia y que den exclusión a otros u otras estudiantes.

Referencias

- Álvarez, L., Álvarez, D., González, P., Núñez, J.C y González, J. (2006) Evaluación de los comportamientos violentos en los Centros Educativos. Universidad de Oviedo, España. *Psicothema*. Vol. 18, N° 004, pp. 686-695 URL <http://www.psicothema.com/pdf/3295.pdf>
- Arguedas, I. (2015) El desarrollo teórico de la Orientación. San José, Costa Rica: UCR URL <http://www.consultaindigena.go.cr>
- Aranciaga, M. R. (2006) Violencia social y escolar. URL <http://formacion-integral.com.ar/website/?p=289>
- Avilés, J. M. (2006). Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Avilés, J. M. (2009). Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Aznar, I., Cáceres, M P. e Hinojo, F. (2007) Estudios de la Violencia y Conflictividad Escolar en las Aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 5 vol. 1, pp. 164-177. URL <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art9.htm>
- Benítez, J., Tomás, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*. 23, (1) 27-40. URL <http://revistas.um.es/psicologia/article/view/22461/0>

- Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas “Bullyings” en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*. 31 (1), 123-133. URL <http://redalyc.uaemex.mx>
- Cabezas, H. y Monge, I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*. 31 (1), 135-144. URL <http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu003-08.php>
- Díaz, M. J. (2004) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen dos. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental. Madrid: Instituto de la Juventud. URL <http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contr-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen-2>
- Díaz, M.J. (2005) Porqué se produce la violencia y cómo prevenirla. Madrid: *Revista Iberoamérica de Educación*. N° 37. URL <http://rieoei.org/rie37a01.htm>
- Díaz, M.J. (2006) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE. URL http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/Convivencia_escolar_y_prevencion_de_violencia.pdf
- Dirección General de Servicio Civil (2015). Funciones del Orientador 1, en la Dirección General de Servicio Civil, Área de Carrera Docente, manual descriptivo de clases docentes. URL [www. http://www.dgsc.go.cr/sitio1/clase_docente/Clases%20Docentes/Orientador_1.pdf](http://www.dgsc.go.cr/sitio1/clase_docente/Clases%20Docentes/Orientador_1.pdf)
- Estrada, J. (2012) *Cosmovisión y cosmogonía de los pueblos indígenas costarricenses*. San José, Costa Rica: MEP.
- Fernández, S. (2014). *Cosmovisión Indígena, Cabécar para docentes de II Ciclo*. San José, Costa Rica. Departamento de Educación Intercultural, MEP. URL <http://www.mep.go.cr/educatico/cosmovision-indigena-bibri-y-cabecar>
- Frías, C. (2015). *El desarrollo teórico de la Orientación*. San José, Costa Rica: UCR
- Fung, M (2017). Las funciones que desempeñan el personal de Orientación y sus implicaciones jurídicas en la prestación de los servicios educativos. *Revista Gestión de la Educación*, Vol. 7, N° 1. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu>
- Guevara, F. (2011). *Cronología básica de los pueblos indígenas de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Siwä Pákö.
- Jiménez, A. (2012) *Migraciones, Convivencia y Educación Intercultural*. San José, Costa Rica: MEP.

- Krauskopf, D. (2010) *Adolescencia y Educación*. San José, Costa Rica: EUNED.
- MIDEPLAN (2015) *Población indígena en cifras*, Costa Rica. URL https://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/aa51c81c-85bd-443a-9b40-7538a6677b32/Serie_Costa_Rica_Poblacion_indigena_en_cifras_2015.pdf?guest=true
- Ministerio de Educación Pública (2017) *Minienciclopedia de los territorios indígenas de Costa Rica*. Tomo 2. San José, Costa Rica: Departamento de Educación Intercultural, MEP. URL <http://www.mep.go.cr/educatico/minienciclopedias-pueblos-indigenas>
- Ministerio de Educación Pública (2017) *Programas de Estudio de Orientación Primero, Segundo y Tercer Ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. URL http://cse.go.cr/sites/default/files/orientacion_2017.pdf
- Montoya, A.M. y Segura, S. (2006). *Construyendo alternativas para la atención de la violencia en los centros educativos: La experiencia en la escuela Cocorí de Cartago*. Trabajo de grado, Trabajo Social. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Moreno, E. (2005). La violencia en las escuelas. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*. 29 (2), 139-155. URL <http://redalyc.uaemex.mx>
- Olweus, D. (2004) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata, SL.
- Ortega, R. y colaboradores. (1998) *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora, J. (2001) *Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales*. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Universidad de Zaragoza, agosto, N°041 p.p.95-113
- Palomero J.E. y Fernández, MR. (2001). *La violencia escolar y sus causas: un punto de vista global*. *Revista Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*. N° 41. pp. 19-38. URL http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247352775.pdf
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C., (2009) *Diferencias conductuales según género en convivencia escolar*. *Psicothema*, vol 21, n° 3, pp. 453-458. URL <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3653>

- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006) El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, N° 9, vol 4 (2) pp. 265-290 URL <http://observatorioperu.com/lecturas/octubre%202009/el%20maltrato%20entre%20escolares.pdf>
- Roca, E. (2007) Cómo mejorar tus Habilidades Sociales. Valencia, España: ACDE Ediciones.
- Rodríguez, N. (2004) Guerra en las Aulas. Madrid: Temas de Hoy.
- Salinas, E. (2017) Orientaciones contextuales del pensamiento local en la formación del educando desde el Subsistema en Educación Indígena Duchí N°1. Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Salmivalli, C. (1999): «Participant role Approach to School Bullying: Implications for Intervention», Journal of Adolescence, 2, 4, pp. 453-459. URL <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197199902397>
- Solano, I. (2011) La violencia escolar: evidencia desde ocho colegios de secundaria en Turrialba, Costa Rica. II Congreso Internacional de Investigación Educativa, Universidad de Costa Rica: INIE. URL <https://es.scribd.com/document/137127855/La-Violencia-Escolar-Evidencias-Desde-Ocho-Colegios-de-Secundaria-en-Turrialba>
- Solano, I. (2015) Percepciones de los profesores hacia la violencia escolar que se presenta en el cantón de Turrialba, Costa Rica. III Congreso Internacional de Investigación Educativa, Universidad de Costa Rica: INIE URL <http://inie.ucr.ac.cr/tercer-congreso/memoria/documentos/3/percepcionesdelosprofesoreshacia.pdf>
- Van der Laat, C. (2009) Reporte sobre la situación actual de la oferta de servicios de atención integral para la población indígena en la primera infancia. UNICEF, Costa Rica. URL <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=NxzIWpPkqCg%3D&tabid=1317&language=es-CO>

Anexo N° 1
Cuestionario para estudiantes

Justificación

El colegio está participando en una investigación sobre convivencia escolar y aplicación de estrategias para mejorarla. Lo que se pretende es conocer su opinión sobre los posibles problemas de convivencia y cómo podrían resolverse. Esto no es un control, ni un examen y todas las respuestas son válidas. Le solicito su colaboración y le garantizo que los resultados serán confidenciales. Es muy importante contestar con la máxima sinceridad. Es anónimo.

Parte 1. Identificación.

1. Colegio _____
2. Edad _____
3. Género: Femenino _____ Masculino _____
4. Éste es mi primer año en secundaria: SI _____ NO _____ dónde? _____

Parte 2. Comportamientos y actos de violencia.

A continuación, se encontrará una serie de situaciones que a veces sufren algunos y algunas jóvenes en los colegios en relación con sus compañeros o compañeras. Piense en ellas y encierre en un círculo la frecuencia con que han sucedido en el colegio en los últimos meses.

1 = nunca 2 = a veces 3 = a menudo 4 = mucho

Situaciones	1	2	3	4
1. Ignorar a alguien	1	2	3	4
2. Rechazar a alguien	1	2	3	4
3. Impedir a alguien participar	1	2	3	4
4. Insultar a alguien	1	2	3	4
5. Poner "apodos" que ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
6. Hablar mal de alguien	1	2	3	4
7. Esconder cosas de alguien	1	2	3	4
8. Romper sus cosas	1	2	3	4
9. Robar sus cosas	1	2	3	4
10. Pegar a alguien	1	2	3	4
11. Amenazar a alguien para meterle miedo	1	2	3	4
12. Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle tareas...)	1	2	3	4
13. Amenazar a alguien con un arma (palos, cuchilla)	1	2	3	4

En el siguiente cuadro se encontrará las mismas situaciones que a veces sufren algunos jóvenes en los colegios en relación con sus compañeros/as. Por favor marque con una X en las casillas según la situación.

Situaciones	Las he sufrido	Las he presenciado	Les he realizado
1. Ignorar a alguien			
2. Rechazar a alguien			
3. Impedir a alguien participar			
4. Insultar a alguien			
5. Poner "apodos" que ofenden o ridiculizan			
6. Hablar mal de alguien			
7. Esconder cosas de alguien			
8. Romper sus cosas			
9. Robar sus cosas			
10. Pegar a alguien			
11. Amenazar a alguien para meterle miedo			
12. Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle tareas...)			
13. Amenazar a alguien con un arma (palos, cuchilla)			

Parte 3. Calidad del entorno cercano al centro escolar. Se pueden elegir más de una respuesta.

3.1. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato?

- a. En la clase cuando está algún profesor/a.
- b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
- c. En los pasillos del colegio.
- d. En los baños.
- e. En el patio.
- f. Cerca del colegio, al salir de clases.
- g. En la calle.
- h. Otros (especificar) _____

3.2. Si alguien le intimida ¿con quién habla de lo que le sucede?

- a. Nadie me intimida o maltrata.
- b. No hablo con nadie.
- c. Con los y las profesores, profesoras.
- d. Con los y las orientadores, orientadoras
- e. Con mi familia
- f. Con compañeros o compañeras
- g. Otros (especificar) _____

3.3. ¿Quién suele detener las situaciones de intimidación o maltrato?

- a. Nadie.
- b. Algún profesor o profesora
- c. Algún compañero o compañera
- d. No lo sé
- e. Otros (especificar) _____

3.4. ¿Por qué cree que algunos o algunas estudiantes intimidan o maltratan a otros u otras?

- a. Por molestar.
- b. Porque se meten con ellos o ellas.
- c. Porque son más fuertes o grandes
- d. Por hacer una broma.
- e. Otras razones (especificar) _____

3.5. ¿Cómo resuelve los problemas con sus compañeros o compañeras?

- a. Hablando.
- b. Gritando.
- c. Peleando.
- d. Por medio de otros compañeros o compañeras.
- e. Por medio de los profesores o las profesoras
- f. No se resuelven.
- g. Otras formas (especificar) _____

3.6. ¿Qué soluciones propondría para mejorar la convivencia en su colegio?

Muchas gracias por su colaboración

Adaptado del cuestionado elaborado por Díaz (2006).

Uso de los símbolos para la prevención del acoso escolar: Propuesta de proyecto innovador en Orientación

MEd. Marco Vinicio Álvarez Barrantes

Resumen

El siguiente documento plantea una reflexión sobre la importancia de la utilización de los símbolos como herramienta pedagógica para la prevención del acoso escolar en las instituciones educativas. Esta reflexión teórica, epistemológica, filosófica surge a partir de la sistematización de experiencias realizada mediante el Proyecto: Brigadas de Paz en la institución educativa dominica Colegio Los Ángeles, en cual se utilizaron diferentes símbolos significativos de la institución como recurso para el aprendizaje.

También se propone la implementación de una propuesta innovadora de proyecto educativo pedagógico, desde la orientación, utilizando los símbolos en los centros de enseñanza como herramienta de aprendizaje para lograr prevenir el acoso escolar.

El profesional en Orientación trabajando desde esta propuesta de proyecto innovador, educativo y participativo puede favorecer la disminución o eliminación del acoso escolar, basado desde el eje de prevención lo cual permitirá desarrollar un ambiente de paz dentro de la comunidad educativa estudiantil, promoviendo un escenario libre de violencia como ambiente propicio para el desarrollo de otras habilidades que permita el desarrollo integral de las y los estudiantes.

Palabras claves

Acoso escolar, Orientación, símbolos, propuesta, proyecto educativo; prevención.

Introducción

Lo que se presenta a continuación es una sistematización de experiencia de una propuesta innovadora de proyecto que se ha venido aplicando y evaluando durante cuatro años en la institución educativa Colegio Los Ángeles comunidad de Frailes dominicos, con el propósito de prevenir el acoso escolar y promover ambientes de convivencia y de paz entre toda la comunidad educativa estudiantil.

Se presenta una propuesta de trabajo haciendo uso de la modalidad educativa basada en proyectos, desde un enfoque constructivista y con un enfoque de Orientación cognitivo-conductual que permite desarrollar competencias basado en el trabajo cooperativo.

Además, se enfatiza en el uso de los símbolos como recurso pedagógico para dar sentido a los temas y contenidos propios de la materia educativa, así como significado para la enseñanza.

Marco Teórico

La Orientación es una ciencia encargada de promover el desarrollo integral del estudiantado, anticipándose a situaciones que puedan aparecer en el entorno que vayan en perjuicio de un clima adecuado para el logro de un verdadero aprendizaje.

En la temática de la disciplina de Orientación como ciencia, se encuentra la posición de autores como Chávez et al en Molina (2004), quienes indican que “la persona orientadora como científica utiliza los conocimientos básicos, tanto propios como de diferentes disciplinas a fin de individualizar situaciones, casos y problemas surgidos en los diferentes ámbitos de trabajo” (p.5)

La disciplina de la Orientación posee conocimientos que pueden enriquecerse con el trabajo de otras ciencias, con el objetivo de brindar respuestas ante las diversas necesidades que presenta la institución educativa. Unas de esas necesidades pueden ser la aparición de situaciones como el acoso escolar, que vienen a provocar un clima institucional o de aula inadecuados que van en detrimento de los estudiantes involucrados, sobre todo en este caso de la víctima. También va en perjuicio de un aprendizaje significativo, por tanto, involucra al docente, y estos problemas también tienen un efecto psicológico importante fuera del aula, sobre todo en las familias, es decir este fenómeno afecta a toda la comunidad educativa estudiantil.

Enfoques de la Orientación

Los enfoques, al igual que las modalidades, son parte de la metodología de trabajo de orientadoras y orientadores en Costa Rica. Estos se determinan a partir de la realidad contextual de la población con la que se va a trabajar; es decir, se parte de la cotidianidad de las personas orientadas, con el fin de brindar herramientas que les ayuden a desenvolverse satisfactoriamente en su contexto.

Hay variedad de planteamientos acerca de cuáles son los enfoques que utiliza la disciplina de Orientación; tres de los principales enfoques teóricos desarrollados hasta el momento son: desarrollo, prevención y riesgo. Para efectos de esta sistematización interesa abordar a continuación el enfoque de prevención.

El concepto de prevención, según Bisquerra (1998), es tomado del área de la salud y en concreto de la prevención de la salud mental. Prevención significa evitar que algo malo suceda. Por lo tanto, para prevenir hay que actuar en contra de las circunstancias negativas antes de que tengan oportunidad de producir efectos.

Este enfoque de Orientación se centra en la prevención. Es concebido como una forma de intervención en el entrenamiento de habilidades de dominio de situaciones y en la solución de problemas interpersonales, con el fin de estimular la fortaleza emocional en momentos decisivos para la persona.

Por su parte, Pereira (2000), define la educación preventiva como “El proceso mediante el cual, la persona adquiere la capacidad para actuar sobre los factores que favorecen la aparición de problemas psicosociales y para enfrentar las situaciones negativas que no pueden ser evitadas”. (p.146)

Es decir, este modelo se enfoca en proveer herramientas a la persona para que esta logre desarrollarse de forma óptima en medio de situaciones que puedan conllevar algún riesgo o cambio repentino significativo. Es por esto que, debido a lo delicado del asunto, las acciones enfocadas a la prevención deben ser cuidadosas, bien pensadas, constantes, formativas e informativas en pro del crecimiento y fortalecimiento social.

La disciplina de la Orientación desde este enfoque se anticipa a la aparición de cualquier situación como el acoso escolar que se puede convertir en un fenómeno de riesgo para la comunidad educativa estudiantil.

Acoso Escolar

El acoso escolar es un fenómeno que según Valle (2013), se refiere a “todas las formas de actitudes agresivas, intencionadas, y repetidas, que no tienen una razón clara, adoptadas por uno o más estudiantes contra el otro u otros” pág. 45

Por otra parte, Serrano (2006), es “...una forma de tortura a la que, habitualmente, un grupo de compañeros sujeta a otro. En ocasiones, el agresor es uno solo, pero es más fuerte que la víctima. Por consiguiente, el acoso escolar se da siempre en un marco de desequilibrio de poder entre agresor y víctima” Pág. 28

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el acoso escolar siempre se da en situaciones de desequilibrio entre la víctima y el victimario, además se da de forma repetitiva y de forma intencionada sin tener claro cuáles fueron las razones que lo provocan. También es importante mencionar que el acoso escolar, es una manifestación de la violencia que se presenta en el contexto social.

Por su parte Peralta (2007), menciona lo siguiente “el fenómeno del bullying ha existido siempre y se ha dado en todo tipo de centros educativos. Aunque actualmente se visibiliza más, hay una mayor sensibilidad y una mayor preocupación por parte de algunas familias, una menor tolerancia ante el fenómeno y una mayor difusión por los medios de comunicación” Pág. 15

En la actualidad, existe un mayor interés y conocimiento sobre el fenómeno, es importante que tanto la institución como la familia trabajen en conjunto con el objetivo de poder eliminar dicha situación dentro y fuera de la institución escolar.

Elementos del Acoso Escolar

En el fenómeno del acoso escolar participan tres actores fundamentales, los cuales son: la víctima, el agresor (o bully) y los testigos o cómplices.

Cada uno de los actores que participan de este proceso tiene diferentes características que según Valle (2013) son las siguientes:

1. La víctima

Es la persona que molestan continuamente. Las hay generalmente de dos tipos
Lagrime fácil: es una persona hipersensible que a la menor provocación llora. Esto hace fuerte al agresor, pues consigue lo que busca.

Mecha corta: es alguien que sobreactúa o actúa agresivamente al sentirse atacado. Sus reacciones desproporcionadas al hecho pueden ser motivo mayor de burla por parte del agresor.

2. La persona agresora

Es la que inicia o motiva los ataques contra la víctima. Este comportamiento aparece principalmente por tres razones:

Violencia intrafamiliar: Es cuando un niño vive violencia, aprende de ella, y su enojo por la vida lo puede llevar a generar violencia también.

Haber sufrido acoso escolar y ahora ejercerlo: ante una mala experiencia, una reacción natural es defenderse haciendo lo mismo.

Falta de límites en la casa: los padres sobreprotectores, que todo lo justifican en sus hijos, que no se atreven a castigar las malas conductas y que afirman que “nunca es culpa de su hijo, son los que más crean niños acosadores. Esto sucede porque el niño aprende siempre a salirse con la suya y no mide sus acciones.

3. Los cómplices

Son todos los que se ríen o apoyan al agresor. Es la parte que fomenta el acoso escolar. Esta parte puede hacer desaparecer el acoso escolar.

Los testigos son los que podrían herir más a la víctima, puesto que pudiendo hacer algo para defenderla de estas injusticias, eligen reírse y aplaudir que se les maltrate, lo que genera más rencor y violencia.

Indicadores del acoso escolar

Existen una serie de indicadores que son importantes identificar con el objetivo de evitar el sufrimiento prolongado al que son sometidas las víctimas y las consecuencias que este tipo de situaciones conlleva.

Según menciona Serrano (2006), existen indicadores para los padres los cuales se dividen en áreas, las cuales son:

Indicadores psicológicos

Presenta cambios temperamentales de humor (más de lo normal en la adolescencia).

Mostrar frecuentemente tristeza y/o síntomas de depresión.

Aislamiento

Indicadores interpersonales

Pasar muchas horas en soledad y no salir con sus amigos (as).

Abandonar bruscamente actividades que antes realizaba con el grupo de amigos (as).

Presentar pocas o nulas relaciones con compañeros (as) de su clase.

Indicadores escolares

Hablar poco o nada de sus actividades en el centro escolar.

Haber empeorado su rendimiento escolar.

Presentar síntomas psicossomáticos el domingo o el día anterior a incorporarse al colegio, que se manifiestan, por ejemplo, con dolores abdominales, vómitos, dolores de cabeza, otros.

Evitar ir al colegio o excusarse para faltar a clase.

Salir de casa con el tiempo justo para llegar al centro escolar sin tener que interactuar fuera de la clase.

Indicadores verbales

Quejarse en repetidas ocasiones de ser objeto de insultos, burlas, o agresiones en el centro escolar.

Comentar que se le pierden a menudo los útiles escolares o el dinero.

Indicadores físicos

- Llegar a casa con la ropa rasgada.
- Presentar moratones o heridas.

De acuerdo a lo anterior, se evidencia la presencia de indicadores importantes que reflejan la gravedad de la problemática que genera el acoso escolar. Es necesario, por lo tanto, no solo identificar estos indicadores sino también plantear propuestas innovadoras que permitan contrarrestar este fenómeno dentro y fuera de las aulas.

Indicadores para el Profesorado

La persona docente desempeña un papel fundamental en la detección del acoso escolar, es por eso que el profesorado debe estar atento para poder identificar las señales que existen tanto durante y fuera de la institución en la persona víctima del acoso. Es por esto que Serrano (2006), menciona algunos indicadores como los que se presentan a continuación:

En clase

- Empieza a faltar a clase de forma continua.
- Sale solo/a de la clase durante el periodo frecuente de tiempo.
- Se muestra intimidado/a y nervioso/a al intervenir en clase.
- Sus compañeros se burlan al intervenir en clase.
- Se aísla del grupo, prefiere trabajar en solitario.
- Sale frecuentemente de ultimo/a o primero/a de la clase.

Fuera de clase

- El estudiante se muestra inquieto o ansioso.
- Presenta cambios de estado de ánimo (tristeza, aislamiento, otros).
- La persona se muestra con depresión.
- Evade situaciones.
- La persona se muestra solitaria.

Factores de Riesgo

Existen diferentes riesgos que hacen que aparezcan condiciones para que se genere el acoso escolar en las instituciones educativas.

Debido a lo anterior, es importante conocer los factores de riesgo con el propósito de prevenir e intervenir estos elementos con el objetivo de disminuir o eliminar el acoso escolar.

El tamaño y la estructura del centro educativo

También existe una influencia en cuanto al tamaño del centro educativo, debido a que entre más cantidad de personas hay dentro del centro escolar, menos control y vigilancia puede existir para regular la aparición de este fenómeno.

Serrano (2006), dice que “la amplitud del centro educativo también favorece que aumenten los problemas de vandalismo y de intrusión por parte de los individuos externos al establecimiento. Además, los establecimientos escolares de gran tamaño se caracterizan porque la relación entre alumnos y adultos es más distante y esto perjudica el desarrollo del sentimiento de pertenencia, que es muy importante para facilitar un clima social con poca violencia” Pág. 168

De acuerdo a lo anterior, entre más pequeño es el centro educativo mayor identidad o sentido de pertenencia y también existe mayor vigilancia por parte del profesorado o las personas que componen la institución escolar para prevenir estas situaciones.

El sistema de gestión de la disciplina

Dentro de la institución deben establecerse normas claras, debe existir la aplicación de consecuencias de acuerdo a la normativa o reglamento que posee el centro educativo, con el objetivo de disminuir o eliminar el grado de impunidad que se puede presentar con el fenómeno del acoso escolar.

Serrano (2006), menciona con respecto lo siguiente “Se ha demostrado que tener un sistema de gestión de la disciplina punitivo, unas reglas y expectativas poco claras, y aplicar incoherente e irregularmente las normas disciplinarias son factores importantes en el incremento de los comportamientos agresivos, del absentismo y del vandalismo en las escuelas” Pág. 169

De acuerdo a lo que plantea el autor es necesario que las reglas estén claras y que se apliquen de forma coherente y de forma regular.

Por otra parte, Maceo (2012) menciona que “si por algún motivo el profesor no se compromete con su labor, entonces los conflictos surgen, tal es el caso de la permisividad. Así como existe el descontrol dentro del hogar, también existe en la escuela, ello facilita la falta de respeto entre compañeros. Si a esto le agregamos la falta de interés del profesorado por resolver estos conflictos, entonces el ambiente escolar sin disciplina se vuelve el marco ideal para el bullying” Pág. 12

Es por lo tanto necesario el compromiso de los padres de familia, del profesorado y de la administración del centro para poder tener un manejo adecuado de la disciplina que realmente favorezcan ambientes de respeto, confianza y paz.

La influencia de la dirección

En cada centro educativo existe una persona, que es la responsable de hacer cumplir las reglas y las normativas existentes en cada organización.

Según Serrano (2006), “Los directores de los centros escolares son los responsables de la seguridad de los miembros de la comunidad educativa, tanto de las instalaciones de la escuela como de los individuos” Pág. 170

Es necesario que los directores promuevan y apoyen proyectos, así como diversas estrategias para detectar y prevenir el acoso escolar. También es necesario que haya acciones de seguimientos y control por parte de la persona administradora del centro y el profesorado.

Consecuencias del acoso escolar

Existen una serie de indicadores que sufren las personas que han sido víctimas del acoso escolar. Según menciona Valle (2013) algunas manifestaciones son las siguientes:

Baja autoestima

Este término tan usual y difícil de entender quiere decir que cuando una persona se ve al espejo, ve reflejado algo horrible. Una pregunta muy importante es: cuando te ves en el espejo ¿qué ves? Y dependiendo de la respuesta nos daremos cuenta del daño causado.

Actitudes pasivas

Caracterizan a las personas que viven en una total apatía por todo. Parece que nada les importa y se cubren con un escudo de indiferencia ante la vida.

Trastornos emocionales

Son los constantes cambios de estado de ánimo. De sentirse fatal a estar súper felices, de ser víctima a lastimar... Aparecen cuando la persona ya no es congruente (lo que hace, dice, siente y piensa no coinciden).

Problemas psicosomáticos

Son las enfermedades causadas por la mente o el estado de ánimo. Es decir, si te sientes mal por dentro, te puedes comenzar a sentir mal por fuera.

Depresión

Es cuando, sin haber una razón clara, las personas sólo quieren llorar. Sienten ganas de morirse, de desaparecer, de no salir de su cuarto. Es cuando la vida parece un pesado costal que no impide sonreír.

Ansiedad

Es cuando la persona siente que su corazón late muy fuerte, y siente que alguien lo persigue.

Pensamientos suicidas

Son las fantasías de dar por concluida la maravillosa experiencia de vivir, a causa del daño o los problemas que siente la persona en la vida.

Pérdida de interés por la escuela

Esto puede desencadenar una situación de fracaso escolar, que llevará a mayores problemas con sus padres de familia.

Fobia de difícil solución

Es cuando se siente miedo al agua, a salir, a estar en lugares cerrados... Esto es provocado por haber vivido una pésima experiencia que te lleva a sentir un miedo incontrolable al estar en alguna situación normal.

Prevención de la violencia escolar en el aula

Es importante señalar que dentro del aula se dan una serie de interacciones entre los estudiantes y el profesorado que pueden ayudar a disminuir las conductas violentas, esto mediante el trabajo que realiza la persona docente por medio de actividades con el estudiantado.

Serrano (2006), mencionan que “en el aula deben fomentar las interacciones positivas y se puede reducir el acoso si los docentes enseñan cómo resolver situaciones difíciles antes de que surjan los conflictos. Los alumnos que reconocen la competencia de sus profesores y que confían en su propia capacidad de tener éxito escolar son menos susceptibles de maltratar a otros” Pág. 173

De acuerdo a lo que dice el autor, las y los educadores se convierten en una figura de autoridad dentro del aula, que son capaces de moldear conductas y de crear confianza

en el estudiantado. La persona docente es sin duda un modelo que puede influir para que las y los estudiantes aprendan a resolver sus conflictos de una manera positiva.

Es importante educar para la paz, para el respeto, la tolerancia mediante una cultura que promueva la armonía en los centros educativos. Maceo (2012) señala que la persona docente puede instaurar una cultura de paz mediante el desarrollo de diversas estrategias de servicio a la comunidad que promuevan el desarrollo de la empatía, así como el aprendizaje mediante el juego, la educación en valores, aplicando una disciplina con amor basada en el respeto y la sana convivencia.

La actitud del Docente

Ante las conductas disruptivas por parte del estudiantado, la figura del docente debe no minimizar las situaciones que surjan entre iguales, todo lo contrario, deberá investigar y crear soluciones a esos problemas.

Maceo (2012) menciona que, si algunos profesores se percatan de las ofensas de sus alumnos hacia otros, y lejos de evitarlo lo fomentan. La indiferencia es una manera de crear y promover un ambiente hostil dentro del salón y también es una forma de maltrato. Pág. 12.

Por lo tanto, es necesario que los profesorado lejos de mostrar indiferencia ante estas situaciones actúen y busquen soluciones dentro y fuera de su salón de clases para evitar cualquier tipo de manifestación de violencia.

Por otra parte, Serrano (2006), dice que “mientras que unos docentes pueden considerar un comportamiento determinado violento, otros pueden verlo como una conducta normal entre adolescentes” Pág.176

La persona docente ante cualquier manifestación de violencia debe actuar y promover espacios que promuevan el diálogo y la atención de estas situaciones en conjunto con otros departamentos o compañeros de trabajo.

Capacitaciones del personal docente para prevenir el acoso escolar

La capacitación hacia estos temas es fundamental, con el objetivo de poder identificar que el acoso escolar no es parte de la dinámica del desarrollo del adolescente, tampoco son conductas normales que deben dejarse pasar por alto, sino que es un fenómeno complejo y que existen consecuencias peligrosas para la persona que la padece.

Por su parte Serrano (2006), dice al respecto que la formación inicial sobre el tema y continua es necesaria. Cuando los adultos se enteran de lo que acontece, muchos adultos consideran que esta situación es parte del proceso normal del desarrollo del

individuo durante la adolescencia, a veces se concentran más en la víctima o agresores sin tomar en cuenta que toda una dinámica de grupo.

La capacitación sobre estos temas en el profesorado y todos los miembros de la institución escolar debe ser continua, permanente considerando que es una dinámica compleja que todos los miembros de la comunidad educativa deben conocer y abordar.

La persona orientadora dentro de las instituciones educativas es un profesional especializado, que tiene un papel muy importante de asesoramiento y de acompañamiento ante estas situaciones que se generan en los centros educativos. El profesional en orientación debe capacitar al profesorado y brindar soluciones mediante propuestas concretas que permitan actuar en conjunto ante estas problemáticas.

Según Pereira (2000) menciona que el profesional en Orientación, dentro de sus funciones asesora sobre técnicas y procedimientos de orientación y sobre tópicos relacionados con su labor tales como problemas psicosociales.

Es, por tanto, necesario el acompañamiento y el aporte que brinda la persona profesional en orientación para identificar y crear en conjunto con todos los miembros de la comunidad educativa estudiantil, estrategias para la prevención y atención de estas problemáticas dentro y fuera del aula.

Metodología utilizada

La metodología utilizada para efectos de este trabajo surge en primera instancia de dos etapas. La primera se realiza mediante una revisión teórica de información en la cual se recolectan datos de interés para el abordaje del fenómeno del acoso escolar en una institución educativa.

En esta etapa se realiza una búsqueda exhaustiva de información que permita comprender la realidad del acoso escolar, componentes, actores, consecuencias, perfiles, estrategias de prevención, entre otros.

En segunda instancia se parte de la experiencia realizada en el Proyecto: Brigadas de Paz. Proyecto desarrollado en la institución educativa Colegio Los Ángeles en el cual se propone para el trabajo una metodología de intervención basado en un enfoque educativo y participativo. Es decir, donde el protagonismo en la realización de las actividades de intervención sea principalmente del estudiante y no de la persona facilitadora.

Además, el modelo consta de varias etapas de implementación que permite el desarrollo de estrategias para la prevención del acoso escolar, utilizando diferentes símbolos como recurso pedagógico.

Propuesta de Proyecto Innovador en Orientación

Para la puesta en práctica del proyecto, se implementó una propuesta que sirve como base para la planificación y organización, así como para el abordaje de situaciones de acoso escolar dentro de cualquier centro educativo, utilizando los símbolos propios del contexto de cada centro de enseñanza.

Etapas de la Propuesta del Proyecto Innovador.

Fase 1: Diagnóstico y detección de necesidades

En primera instancia es importante identificar las necesidades que existen en la institución y en el aula. Para esto se puede utilizar instrumentos o aplicar alguna técnica de recolección de información como FODA, test, actividades, cuestionarios, entre otros. Lo importante es poder identificar la existencia o no de violencia, acoso escolar, carencia de habilidades sociales, entre otros con el propósito de establecer acciones dentro del proyecto para poder trazar línea de acción.

Solo conociendo el contexto dentro y fuera del aula es que se puede establecer estrategias claras para poder intervenir el acoso escolar.

En el caso concreto del Colegio Los Ángeles se realizaron discusiones grupales a través de videos donde se recolecto información sobre el tema, así como preguntas que contestaron escribiendo los estudiantes por medio de las sesiones de orientación, acerca de situaciones de acoso escolar que habían observado.

Fase 2: Sensibilización

Luego se trabajó con el grupo en la clase de psicología el tema del acoso escolar y la violencia. Se abordó en conjunto con la persona docente de psicología y la persona profesional en orientación. El trabajo se realizó en décimo año en clases de psicología con el propósito de darle una nota al proyecto. Al brindarle una calificación al proyecto los estudiantes mostraron mayor compromiso y receptividad, debido a que podían medir estadísticamente los resultados obtenidos.

Es importante crear consciencia entre el estudiantado sobre los componentes psicológicos que intervienen en el acoso escolar. Es necesario que puedan ver las consecuencias y además que puedan crear empatía hacia este tipo de situaciones que enfrentan sobre todo las víctimas.

Las secciones de décimo año se dividieron en tres brigadas (10-A,10-B y 10-C) se eligieron tres jefes de brigada por sección que lideraron el proyecto cada uno dentro de su sección. La sensibilización se realizó a todas las brigadas mediante videos,

estudios de casos, sesiones grupales, noticias, entre otras estrategias que permitieron hablar sobre el tema y generar consciencia.

También es importante sensibilizar a los docentes para que conozcan sobre el proyecto que se va a desarrollar y participen activamente también de las actividades durante los recreos. Es por eso que mediante espacios durante las reuniones de profesores se les comento sobre el proyecto y se generó consciencia sobre la importancia de apoyar el proyecto para prevenir estas situaciones.

Enfoque de Intervención

La propuesta innovadora de proyecto contempla la utilización del enfoque de intervención cognitivo-conductual, el cual se centra en los pensamientos y las conductas del individuo.

De acuerdo con Naranjo (2004), la Orientación Cognitiva es “la colaboración entre el orientador y el terapeuta” Pág. 87. A sí mismo, esta intervención se da a corto plazo, es relativamente estructurada, centrado en hechos presentes. Busca la solución de problemas y se eligen técnicas pertinentes para el tratamiento.

Este enfoque se centra en los pensamientos o imágenes que producen una angustia innecesaria que origina una conducta no apropiada.

Mediante el enfoque cognitivo- conductual se sensibilizó en la primera etapa, con el objetivo de debatir las ideas irracionales y las creencias equivocadas con respecto al fenómeno del acoso escolar.

Para esto se aplicaron lluvia de ideas, luego videos de sensibilización que hablaban acerca del tema, casos de personas que habían sufrido acoso escolar y también reflexiones con el propósito de acercarlos a la problemática que se iba a intervenir.

Por otro lado, Naranjo (2004), también menciona que el método utilizado desde esta modalidad es el socrático; “el cual consiste en preguntar a la persona para que este obtenga sus propias conclusiones, lográndose de esta forma que se haga consciente de lo que piensa, de sus distorsiones y que pueda corregirlas” Pág. 89

Es un modelo muy educativo que pretende crear consciencia mediante el arte de la pregunta, busca ver que conocimientos tiene el educando al respecto y que ideas nos acercan a la realidad.

También se busca pasar a la acción cambiando el esquema o pensamiento, no solo se busca quedar en lo cognitivo sino también cambiar la conducta.

Conforme avanzó el proceso los estudiantes se mostraron más receptivos, más sensibles y más anuentes a trabajar comprometidos por un ambiente de paz.

Fase 3: Capacitación de los líderes

Durante la tercera fase como se mencionó anteriormente se eligieron por sección tres jefes de brigada, los cuales fueron los líderes positivos que fiscalizaran el buen desarrollo del proyecto. Se eligen por votación los estudiantes dentro de cada una de las secciones, con el propósito de capacitarlos y de coordinar junto con ellos las actividades que se van a realizar. Las capacitaciones son realizadas por la persona orientadora que guía el desarrollo del proyecto.

Los estudiantes elegidos se convocaron y se juramentaron para poder liderar las actividades a realizar.

Fase 4: Organización y realización de las actividades

En esta etapa se organiza en clases de psicología con el grupo y los jefes de brigada las actividades que se van a realizar. Además, se les entrega por escrito el calendario de actividades y el informe que deberán al final entregar. Todas las actividades propuestas llevan responsables y los jefes de brigada fiscalizaran la realización de la misma junto con el profesor de curso, en este caso de psicología y el profesional en Orientación.

Enfoque Pedagógico

El enfoque pedagógico que se utiliza durante el proyecto es el constructivismo, en el cual el estudiante es el responsable de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En cada una de las actividades que se desarrollan es el estudiante el que posee el protagonismo, el Orientador en este caso actúa como un guía, un facilitador que media para que el aprendizaje se desarrolle.

Como señala Sánchez (2009), “Sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz” Pág.4

De acuerdo a lo anterior, el aprendizaje es activo y no pasivo, es decir, el aprendiente posee ya conocimientos que utiliza, pero amplía también esa red de posibilidades mediante el desarrollo de otras estrategias de aprendizaje.

Durante el desarrollo de actividades los estudiantes partieron de la sensibilización, se realizaron preguntas y lluvias de ideas para sondear que conocimiento tenían acerca del acoso escolar. Luego de conocer sobre lo que habían escuchado se amplía la información y se realizaron diferentes intervenciones publicitarias en los recreos,

como elaboración de mantas, actividades deportivas, murales, dibujos, simulaciones, entrega de abrazos y mensajes de paz, entre otros.

Por su parte Sánchez (2009), también menciona “el aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino “un proceso activo” por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto “construye” conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe” Pág. 5

Las y los estudiantes mediante la realización del proyecto se convierten en agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. También muchos parten de sus propias vivencias o experiencias debido a que algunos estudiantes han sido alguna vez víctimas, agresores o testigos.

Utilización de los símbolos como herramienta de aprendizaje.

Para la realización de las actividades del proyecto de Brigadas de Paz se utilizaron los símbolos como herramienta pedagógica de aprendizaje. Existen diversas formas de conceptualizar el término símbolo y tiene en realidad una gran importancia dentro de la cultura, ya sea de la sociedad o de un grupo determinado.

Según menciona Alicante (2013), “originariamente, se llamaba símbolos a los pedazos, pero también se puede llamar símbolo al todo resultante de la unión. Por ello, el símbolo no es un signo tal cual, no es un signo normal, es anómalo, muy especial. Es el signo más rico en significado, más cargado de contenido, que se interpreta, y no se agota en su significado; siempre se puede profundizar más” Pág. 26

El termino símbolo adquiere una connotación desde la unión o el vínculo que posee un significado que puede ser leído e interpretado.

Por otra parte Páez (2013), conceptualiza el término “símbolo” como que “procede del verbo irregular griego ballo que significa lanzar, y junto con su prefijo sym significa iniciar una búsqueda que pretende alcanzar un vínculo. Symballo es unir, vincular, enlazar, juntar, hacer coincidir. Por eso el símbolo es una pieza de unión; no es representativo, como el signo, sino implicativo porque alude a “estar con” Pág. 58

La vida misma está cargada de símbolos o signos que son parte visible de nuestra vida, que nos ayuda a comprender nuestras relaciones, que nos brinda una noción más clara cargada de contenido y significado de lo que somos y hacemos.

Alicante (2013), dice que “El símbolo se puede entender como un ente de mediación funcional que se ha de encontrar inserto en un sistema de elementos diversos y plurales y que, en el ámbito educativo, al igual que en cualquier ámbito humano, habrá de favorecer el desarrollo de los procesos de transformación y de cambio, que en nuestro caso serán específicamente pedagógicos” Pág. 38

Considerando lo anterior, para la realización del proyecto se utilizaron varios símbolos como herramientas de aprendizaje que se contextualizaron de acuerdo a la cultura del centro educativo y que sirvieron como recurso para brindar contenido y significado.

La importancia del símbolo en el ámbito educativo

El símbolo cumple una función importante dentro del aprendizaje, según Alicante (2013) menciona que “el símbolo se puede entender como un ente de mediación funcional que se ha de encontrar inserto en un sistema de elementos diversos y plurales y que, en el ámbito educativo, al igual que en cualquier otro ámbito humano, habrá de favorecer el desarrollo de los procesos de transformación y de cambio, en este caso pedagógicos” Pág. 38

Los símbolos dentro del contexto educativo cumplen una función importante dentro de la mediación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando que el símbolo retoma aspectos imaginativos, aspectos religiosos, elementos que se pueden observar y que recogen un valor importante dentro de los grupos de personas, en este caso de los educandos.

También es importante mencionar que los símbolos poseen un valor cultural dentro de las comunidades, o grupos de personas y en el ámbito educativo propiamente en la institución, se convierten en herramientas de aprendizaje cargadas de gran significado y contenido.

Dentro de los símbolos utilizados durante el proyecto, se pueden mencionar los siguientes:

- **Líderes de Brigadas:** Se buscaron y eligieron nueve líderes, tres por cada sección los cuales fueron líderes positivos que organizaron y vigilaron el fiel cumplimiento de las actividades. Un líder de brigada es una persona que cree en la justicia como valor, valentía y sobre todo en la paz. El jefe de brigada es un símbolo de autoridad en el aula, de respeto, debido a que su liderazgo positivo lo lleva a ser un agente de cambio y transformación.
- **Elección y Votación:** Los líderes son personas escogidas por cada grupo, en el cual debe existir participación tanto de hombres como de mujeres. La elección y votación poseen un significado importante, debido a que el grupo de forma democrática decide quienes se encargaran de conducirlos en el desarrollo del proyecto. Es la mayoría la que determina quienes son más aptos para guiar a la brigada.
- **Sala Santo Domingo:** Para esto los nueve líderes fueron llevado a sala “Santo Domingo” lugar donde fueron debidamente capacitados y juramentados para

iniciar con el proyecto. La sala santo domingo representa un lugar importante de reuniones que normalmente no es para estudiantes sino para profesores o reuniones con coordinación y dirección.

- **Recreos:** Se utilizan los recreos como ambiente propicio para el desarrollo de las actividades. Cada brigada (sección) tiene tres intervenciones, las cuales son dos recreos pequeños y uno grande. Al final las tres brigadas juntas realizan en el recreo de almuerzo la última intervención. Los recreos son considerados símbolos, debido a que el recreo es un espacio de esparcimiento y aprendizaje donde existe mayor libertad para el desarrollo de la creatividad mediante el juego simbólico.
- **Escudos Dominicanos:** Otro elemento importante es que los líderes al juramentarse firman unos escudos con un pergamino el cual representa su compromiso de cuidar de las personas más indefensas de la institución. Los escudos hacen referencia a la orden de los dominicos que es la orden de predicadores del colegio donde se desarrolló el proyecto.
- **Compromiso Público:** Al final se colocan los escudos que son blasones medievales de la orden con la flor de Lis que representa la orden de los predicadores, en una pizarra fuera de la institución con las firmas de los representantes de las brigadas de paz. Esos mismos escudos luego son colocados todo el resto del año en cada sección, de acuerdo al escudo de cada brigada para recordar el compromiso adquirido. Este compromiso es un símbolo de responsabilidad social con la comunidad educativa, donde los líderes son los principales responsables de velar por la paz y el desarrollo de la sana convivencia.

Cada uno de los símbolos mencionados anteriormente, se convirtieron en verdaderos recursos de mediación para el aprendizaje, favoreciendo los procesos de transformación de cambio a una cultura inclinada a la resolución de problemas, búsqueda de soluciones y promoción de la convivencia y la paz.

Fase 5: Compartir la experiencia

En esta etapa los estudiantes socializaron la experiencia y para esto realizaron un video por clase sistematizando lo más importante del proyecto, así como los aprendizajes alcanzados. Ese video junto con la experiencia de los estudiantes se compartió en todas las clases de orientación con el propósito de trabajar el tema con toda la comunidad estudiantil.

Los estudiantes realizaron también una pizarra con las actividades llevadas a cabo, con el objetivo de compartir la experiencia con estudiantes de todos los niveles, así como con todos los miembros de la comunidad.

Se compartió también con el personal docente de la institución y miembros de la comunidad el trabajo realizado. Se aprovecharon espacios como el consejo de profesores o alguna reunión para socializarlo. Se reforzaron los aspectos más relevantes y se retroalimentó el trabajo realizado. Además, se animó a todo el personal a continuar participando en la promoción de ambientes de paz.

Fase 6: Evaluación de los resultados

Finalmente, se evaluó antes, durante y después para comparar y evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Los resultados de esta evaluación fueron presentados a coordinación académica, departamento de psicopedagogía, Orientación y dirección con el objetivo de mejorar la realización del proyecto y analizar los resultados para posibles intervenciones en otros temas de interés. También con el propósito de mejorar el desarrollo del proyecto para próximos años.

Modalidad educativa

Modalidad educativa basada en proyectos

Se utilizó para efectos del trabajo desarrollado la modalidad educativa basada en proyectos, el cual consiste en el desarrollo de competencias por medio del trabajo colaborativo.

Según menciona Tippelt y Linderman (2001), “El aprendizaje mediante el método de proyectos fomenta una actuación creativa y orientada a los objetivos en el sentido de que se transmiten, además, de las competencias específicas (técnicas), sobre todo las competencias interdisciplinarias a partir de las experiencias de los propios alumnos/os. La clave de la eficacia y aceptación del método de proyectos radica en su adecuación a lo que podrían denominar, características necesarias para el desarrollo de competencias” Pág. 4

Mediante la aplicación del proyecto se desarrollaron competencias de trabajo en equipo, comunicación, trabajo colaborativo, entre mucha otras.

Las y los estudiantes pudieron aprender de una forma significativa por medio del desarrollo de diversas actividades, también investigando sobre la temática a través de un informe de preguntas asignada por el orientador.

Ventajas del aprendizaje por proyectos

De acuerdo a Tippelt y Linderman (2001), existen varias ventajas, entre las que podemos mencionar:

- Los aprendices toman sus propias decisiones y aprenden a actuar de forma independiente.
- Es un aprendizaje motivador, puesto que es parte de las experiencias de los alumnos/os y de sus intereses y facilita las destrezas de la motivación intrínseca.
- Las Capacidades construidas y los contenidos aprendidos son más fácilmente transferibles a situaciones semejantes.
- Este proceso de aprendizaje facilita la comparación de estrategias y de conceptos lo cual permite enfocar la solución correcta desde perspectivas diferentes, hecho que favorece la transferencia Se fortalece la autoconfianza.
- Los mismos aprendices configuran las situaciones de aprendizaje Favorece la retención de los contenidos puesto que facilita la comprensión lógica del problema o tarea.
- El aprendizaje se realiza de forma integral (aprendizajes metodológicos, sociales, afectivos y psicomotrices). Dado que el aprendiz practica la inducción en el proceso de análisis de casos concretos, deduce principios y relaciones, formula hipótesis que se demuestran en la práctica o las rechaza para inducir nuevas hipótesis de acción, es decir, ejercita el pensamiento científico.
- Se fomentan niveles superiores de aprendizaje (transferencia y forma de actuar orientadas a la resolución de problemas).
- Fomenta formas de aprendizaje investigativo.

Por medio de esta propuesta innovadora de proyecto en orientación se ha logrado un aporte importante a la institución desarrollando un trabajo en conjunto que ha permitido disminuir y eliminar la problemática del acoso escolar. También se ha podido desarrollar competencias en el estudiantado, como trabajo en equipo, comunicación, implementación de recursos tecnológicos, creatividad, resolución de problemas, conocimiento sobre esta problemática, sensibilidad social, entre otros, así como la promoción de un ambiente de paz y armonía a nivel institucional.

Cada etapa del proyecto ha sido acompañada por el orientador que es la figura clave que lidera esta iniciativa promoviendo una serie de habilidades y de competencias en los estudiantes, todo esto mediante un enfoque constructivista de aprendizaje bajo la modalidad de proyecto, que ha venido a convertir los recreos es espacios reales de aprendizaje y de sensibilización para la prevención del acoso escolar mediante la utilización de los símbolos de cada centro educativo para la promoción de espacios libres de violencia y de acoso.

Esta propuesta innovadora de proyecto posee un verdadero aporte a la disciplina de la Orientación, debido a que se puede implementar en cualquier centro educativo liderada siempre por la persona profesional en Orientación, realizando consciencia en el profesorado, en los estudiantes y en la comunidad educativa bajo un enfoque de trabajo preventivo que favorezca el desarrollo de ambientes de aprendizaje donde exista la convivencia y la paz.

Conclusiones

- El acoso escolar es un fenómeno que no puede minimizarse por parte del profesorado o la institución en general, ya que causa problemas graves en la persona que lo sufre que pueden llegar hasta el suicidio.
- La modalidad basada en proyectos promueve competencias de trabajo en equipo, cooperación, comunicación, resolución de problemas, que ayudan a promover la convivencia y la paz dentro de la comunidad escolar, frente a los posibles casos de violencia o matonismo que se puedan presentar.
- La utilización de los símbolos como herramienta de aprendizaje, permite comprender de una forma pedagógica los contenidos. Mediante el juego simbólico el aprendizaje adquiere mayor sentido y significado, lo cual facilita de forma significativa la aprehensión del conocimiento.
- El papel del profesional en orientación es vital, dado que puede desde un enfoque de prevención y desarrollo disminuir o eliminar el fenómeno del acoso escolar mediante proyectos que favorezcan la paz y la convivencia en toda la comunidad, así como habilidades sociales positivas que contrarresten cualquier manifestación de violencia.
- La implementación de esta propuesta innovadora de proyecto de orientación contextualizado a cada institución utilizando los símbolos propios de cada lugar, pueden prevenir de forma significativa el acoso escolar en las instituciones educativas.

Recomendaciones

- Es importante que se trabaje en las instituciones educativas la modalidad de intervención basada en proyectos, que procure desarrollar competencias, así como habilidades que busquen promover la paz y la convivencia mediante un ambiente cooperativo.
- Que cada institución ya sea pública o privada utilice los símbolos en el desarrollo de proyectos como herramienta pedagógica para el logro de un aprendizaje significativo.

- Que cada centro de enseñanza del país contextualice la propuesta innovadora de proyecto de orientación, involucrando a toda la comunidad educativa estudiantil con el objetivo de prevenir el acoso escolar y toda manifestación de violencia que pueda presentar.

Referencias

- Alicante, G (2013) *El símbolo: Una herramienta educativa en la comunidad terapéutica Manuene. Colegio General de Colegio de Educadoras y Educadores Sociales*. Barcelona.
- Bisquerra, R (1998) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. CISS PRAXIS.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2015) *Sistematización de experiencias para la prevención del bullying heteronormativo en niñas y niños escolares*. I edición, San José: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Maceo, A. (2012) *Bullying*. Editorial Sista, S.A. México.
- Molina, D.L. (2004). *Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6 (33). Recuperado de http://www.rieoei.org/de_los_lectores/736Molina108.PDF [Consulta 17 jun. 2014].
- Sánchez, J. C. (2009). Los límites del constructivismo. In J. C. Loredo, T. Sánchez-Criado, & D. López Gómez (Eds.), *¿Dónde reside la acción? Agencia, constructivismo y psicología*. (pp. 291–326). Madrid: UNED.
- Páez, M (2013) *Educación, cultura y simbolismo*. Enunciación Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013 Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339/ pp. 56-69
- Pereira, G (2000) *Orientación Educativa. Editorial Universidad Estatal a Distancia EUNED*, San José Costa Rica.
- Pereira, M (2004) *Enfoques Conductistas, cognitivos y racional emotivos*. Editorial Universidad de Costa, San José Costa Rica.
- Serrano, A. (2006) *Acoso y Violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Editorial: Ariel, S.A. Barcelona.
- Tippelt, Lindemann (2001). *El Método de Proyectos. Ministerio de Educación, gobierno del Salvador*. El Salvador, München Berlín.
- Valle, T (2013) *Ya no quiero ir a la escuela. Cómo combatir el bullying*. Random House Mondadori, S.A. México.

La Orientación en primaria: propuesta para el desarrollo socioafectivo y vocacional en I y II ciclo

Licda. Elizabeth Jiménez Serrano

Resumen

Este documento presenta la sistematización de una experiencia profesional en Orientación que corresponde al diseño y aplicación de guías didácticas aplicadas en la mediación pedagógica con estudiantes de I y II ciclo de la Educación General Básica de la Escuela Villas de Ayarco, centro educativo ubicado en la Dirección Regional de Educación de Cartago; proyecto que inicia en el año 2015 y se mantiene hasta la fecha. De esta práctica profesional se obtienen como resultados la promoción en el estudiantado del desarrollo socioafectivo y vocacional, así como la incidencia en habilidades hacia el siglo XXI, así mismo, la posibilidad de que las guías didácticas se conviertan en un insumo instrumental para profesionales en Orientación que se desempeñen en primaria en el Ministerio de Educación Pública.

Palabras clave

Orientación, Desarrollo vocaciona, Habilidades, Guías didácticas, Educación Primaria.

Introducción

La Orientación es un proceso que tiene como objetivo fundamental el desarrollo integral de la persona a lo largo de su trayectoria de vida. En el sistema educativo costarricense, la Orientación tiene como misión el desarrollo de las potencialidades de la niñez y la adolescencia, con el fin de que alcancen un desarrollo óptimo que les permita concretar su proyecto de vida, siendo la Orientación, un proceso sistemático con fundamento teórico, metodológico y estratégico que permite el desarrollo socioafectivo y vocacional.

En primaria, profesionales en Educación y Orientación, tienen un papel fundamental en el desarrollo vocacional del estudiantado y pueden incidir positivamente si le brinda las herramientas necesarias para el autoconocimiento, el conocimiento del medio y la toma de decisiones. Los programas de Orientación del Ministerio de Educación Pública, tienen como objeto de estudio precisamente el desarrollo vocacional, y se promueve su aplicación desde el I Ciclo de la Educación General Básica. Sin embargo, al no cumplirse el derecho de los niños y niñas decretado en la Ley Fundamental de Educación de contar con un servicio de Orientación que facilite en todas las instituciones educativas el desarrollo integral, aproximadamente un 76.88% de la población de I y II ciclos matriculados en instituciones públicas en Costa Rica para el año 2015, no cuentan aún con un profesional de Orientación, limitando así las acciones en favor del desarrollo vocacional y socioafectivo, esto según datos del departamento de análisis estadístico, Dirección Planificación del Ministerio de Educación Pública, 2015.

Se evidencia la necesidad de crear procesos que permitan en la educación primaria el desarrollo vocacional. De ahí que se formula un trabajo de planeamiento dirigido tanto a docentes como a profesionales de Orientación para promover el desarrollo vocacional de sus estudiantes utilizando como guía los objetivos planteados en los programas de Orientación para I y II ciclos del MEP.

De la experiencia profesional con las guías didácticas para la sesión de Orientación, se origina esta sistematización, la cual pretende demostrar a la persona lectora cómo el desarrollo de las sesiones de Orientación contribuye a la consecución y práctica de habilidades que se requieren para el siglo XXI. El trabajo del cual surge esta sistematización es innovador, plausible, tiene relevancia para la disciplina de Orientación, específicamente es un aporte a la Orientación Vocacional que se espera contribuya en este aspecto del desarrollo de la población estudiantil de educación primaria y que sea un aporte didáctico y metodológico para los y las profesionales en Orientación que se desempeñan en I y II ciclos de la Educación General Básica.

Marco teórico

Orientación

La Orientación es un proceso sistemático de ayuda que busca el desarrollo integral de la persona en todas las etapas de su vida. Dependiendo del país en que se desarrolle la Orientación así recibe diferentes adjetivos y conceptualizaciones. Para Boza y otros (citados en Parras; Madrigal; Redondo; Vale y Navarro, 2008) la Orientación es definida como:

Un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y para profesionales. (p. 34)

Otros autores al definirla ponen énfasis en que es un conjunto de estrategias, metodologías y fundamentos teóricos de una intervención dirigida al desarrollo integral (Vélaz de Medrano, citado por Parras *et al.*, 2008).

En el contexto en el que se desarrolla la práctica de esta sistematización, la Orientación es definida por el Ministerio de Educación Pública (MEP, 2005) como el proceso que aporta de manera sistemática y organizada, los elementos teóricos y prácticos que facilitan el desarrollo socioafectivo y vocacional de la población estudiantil. La misión de la Orientación en los centros educativos es la de

Coadyuvar en el desarrollo de potencialidades, fortalezas y destrezas del educando, con la finalidad de que alcance en cada una de las etapas en que se encuentra, un desarrollo vocacional autónomo y, por ende, una mejor calidad de vida personal y social que se concrete en un proyecto de vida. (MEP, 2005, p. 7)

En el contexto educativo, la Orientación permite desarrollar en el estudiantado un proceso de desarrollo personal en el que se promueve el autoconocimiento, el conocimiento del medio y la toma de decisiones.

Orientación vocacional

La Orientación Vocacional es un área especializada de la Orientación. Según Müller (1994) es un “campo de trabajo preventivo, clínico y de investigación” que se encarga de atender a todas las poblaciones en sus decisiones vocacionales, sea que ya se hayan tomado, se quieran cambiar o estén por hacerse (p.19), implica el acompañamiento a la persona en la búsqueda de sus preferencias personales que le motivan, así como todo el proceso de elección de un campo ocupacional determinado.

La Orientación Vocacional es entendida por Pereira (2012) como “la mediación orientadora para la toma de decisiones, referida a alternativas educativas y ocupacionales” (p. 139). Esta mediación implica el trabajo en el desarrollo vocacional, es decir en los procesos de autoconocimiento, conocimiento del medio, toma de decisiones y compromiso social. Estos procesos del desarrollo vocacional se inician y tienen un contínuum a lo largo de la vida de las personas; la Orientación, busca desde edades tempranas estimular estos procesos personales y vocacionales.

Al respecto, Pereira (2012) menciona que el proceso de autoconocimiento según Rogers en 1942 es un aspecto que se desarrolla a lo largo de la vida cuando la persona cumple roles que le permiten identificar cómo es y cómo quiere ser. Por su parte, Super en 1951, citado por Pereira (2012) menciona que la persona descubre quién es y quién desearía ser mediante una variedad de roles y respuestas a su alrededor que le van dando esa imagen de sí misma.

Según Pereira (2012), en el autoconocimiento se incluyen las necesidades, es decir lo que es necesario o importante para que una persona esté bien, la motivación, que es aquello que mueve a una persona a conseguir una meta, los intereses, que la autora define como “deseos que impulsan a conocer algo, a hacer alguna cosa, a lograr una meta y a desarrollar una destreza” (p. 158) y por último los valores, que son estructuras conceptuales o morales que dirigen la conducta de las personas.

El conocimiento del medio es el aprendizaje del sí mismo en un entorno social; este es la familia, la escuela, la comunidad, el país. La Orientación brinda a la persona las estrategias necesarias para conocer las oportunidades de este entorno para su

formación, desarrollo personal y vocacional. Mientras que la toma de decisiones es un proceso amplio que incluye la capacidad de la persona de buscar información, de analizarla, de seleccionarla y ser capaz de escoger entre varias opciones. Según Pereira (2012) en este proceso influyen “características y rasgos personales, informaciones de tipo general y específico y, aceptación de riesgos y responsabilidades para asumir las consecuencias que se derivan de la decisión” (p. 168).

La misma autora resume en un modelo de 6 pasos el proceso de toma de decisiones: identificación de la situación, recolección de la información, procesamiento de la información, valoración de alternativas resultados y consecuencias, concreción de la decisión, seguimiento y evaluación.

El desarrollo vocacional es definido por los autores Ginzberg, Gingsburg, Axelrad y Herma, citados por Pereira (2012) como un proceso que implica una serie de decisiones que tienen como punto culmen la elección vocacional. Este que ocurre en la vida de todas las personas y que se da a lo largo del periodo vital, incluye las experiencias de autoconocimiento y toma de decisiones en la escuela, el hogar y el contexto en que se desarrolle una persona. Batista y Cancel, citados en Pereira (2007) señalan el desarrollo vocacional como el proceso durante el cual una persona desarrolla habilidades para desempeñarse en el trabajo, para conocerse a sí misma, así como las alternativas y opciones ocupacionales y educativas de su entorno.

En el proceso de desarrollo vocacional, Super citado por Pereira (2012) distingue una serie de etapas por las que pasa una persona. La primera etapa es denominada de crecimiento y va desde el nacimiento hasta los 14 años, la segunda etapa de exploración, va de los 15 a los 24 años, la etapa de establecimiento, de 25 a 44 años, etapa de sostenimiento, de 45 a 64 años y la etapa de declinación, de los 65 años en adelante.

Cada una de etapas se subdivide a su vez en varias etapas y para cada una de ellas el mismo autor señala las tareas evolutivas que una persona debe lograr para su desarrollo vocacional. A continuación, se presenta la información de las tareas evolutivas según cada etapa del desarrollo vocacional, según Super, citado por Pereira (2012):

Etapas de desarrollo estudiantes de I y II ciclo de la Educación General Básica

Conocer las características del desarrollo humano es de suma importancia para la Orientación. Reconocer el patrón de desarrollo de las personas permite guiar o diseñar procesos que estimulen el aprendizaje. En este sentido, Hurlock (2000) señala que existen una serie de condiciones que afectan las bases en el desarrollo humano durante los primeros años de vida, en los que el ambiente tiene efectos importantes acerca de las características heredadas. Dentro de las condiciones que este autor menciona se encuentran las relaciones interpersonales favorables, los estados emocionales, los métodos de crianza, la estructura familiar y la estimulación en el ambiente.

Los patrones de desarrollo pueden ser predecibles, pues guardan similitud en la mayoría de las personas, aunque también existen diferencias individuales que explican el desarrollo como un proceso individual y único en cada persona. Es posible según los teóricos del desarrollo distinguir periodos en el patrón de desarrollo de las personas y precisamente por las diferencias individuales no podría hablarse de periodos separados por edades, sino más bien, periodos determinados por eventos, cambios biológicos y en la conducta.

Existen según Humbrock (2000) cinco periodos de desarrollo en la infancia, un primer periodo denominado prenatal, que va de la concepción al nacimiento, recién nacidos, del nacimiento a los 10-14 días, bebés, de las dos semanas a los dos años, la infancia, de los 2 años hasta la adolescencia y la pubertad, de los 11 a los 16 años aproximadamente.

Los niños y niñas en edad escolar, es decir en I y II ciclo de la EGB se ubican según la clasificación de Humbrock (2000) en la infancia y el inicio de la pubertad. Cada periodo del desarrollo implica tareas a alcanzar o conseguir por la persona, en el caso del periodo de la infancia, Havighurst citado por Humbrock (2000) menciona como tareas o expectativas las siguientes

- Aprender habilidades físicas, habilidades de lectura, escritura y cálculo
- Desarrollar actitudes honestas hacia sí mismo
- Aprender un rol sexual apropiado
- Desarrollar conceptos fundamentales de la vida diaria
- Desarrollar conciencia, una escala de valores y moral
- Alcanzar independencia personal

Otro de los teóricos del desarrollo, Erickson, menciona que los aspectos picosociales son primordiales en la personalidad. Según este autor, los niños y niñas que han participado en esta experiencia a la que se refiere esta sistematización, se ubican dentro de la cuarta etapa del desarrollo que él denomina “Laboriosidad versus Inferioridad”. Según Erickson, en Abarca (2001) en esta etapa la niñez se caracteriza por el interés en la escuela, en los amigos, en retos hacia lo que pueden producir, hay una inclinación hacia la curiosidad intelectual y a la ejecución.

Según Piaget en Abarca (2001) quien centró su estudio en el desarrollo intelectual y cognitivo, hacia los siete años aproximadamente la niñez ingresa en una etapa denominada preoperatoria en la cual existe una tarea fundamental que es “encarar dos dimensiones importantes referidas al mundo social (lo externo) y al de las representaciones interiores (lo interno)” (Abarca 2001, p. 67).

En lo relacionado con el desarrollo vocacional, la niñez que se encuentra en edad escolar se ubica según las etapas del desarrollo de Super, citado por Pereira

(2012) en la etapa de crecimiento, que va desde el nacimiento hasta los 14 años, y se subdivide en tres etapas, una llamada de fantasías, que va de los 4 a los 10 años, otra subetapa de intereses, que va de los 11 a los 12 años y una tercera subetapa llamada de capacidades, que va de los 13 a los 14 años.

En esta etapa de crecimiento, la persona desarrolla el concepto de sí misma por la identificación con figuras de importancia en su familia, la escuela y la comunidad. Iniciando la etapa predominan las necesidades y fantasías y luego poco a poco van adquiriendo importancia lo que le gusta o le interesa, así como sus capacidades y habilidades (Pereira, 2012).

Las personas menores de edad en esta etapa, se identifican con las ocupaciones de sus progenitores o figuras significativas, se interesan en lo que hacen y fantasean sobre lo que serán cuando sean grandes. En la etapa de crecimiento es donde la persona empieza a crear y configurar una imagen de sí misma, adquiere ciertas habilidades, intereses y valores, que forman parte de su desarrollo vocacional. Esta etapa justo se ubica en el periodo de la vida de la persona en que ingresa al sistema educativo y crece en este sistema. De ahí la importancia de que desde edades tempranas se incida positivamente en el desarrollo vocacional de la niñez.

Política “Hacia una nueva ciudadanía”. Competencias hacia el siglo XXI

Los acelerados cambios tecnológicos y sociales que caracterizan el mundo de hoy, tienen un impacto directo en los modelos y prácticas educativas. En nuestro país, se ha desarrollado una política educativa que busca desarrollar en estudiantes una serie de habilidades necesarias para desempeñarse y triunfar en el siglo XXI, tales como las analíticas, de comunicación, para resolver problemas, entre otras.

El proyecto internacional denominado “Evaluación y Enseñanza de las Competencias del Siglo XXI” (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), AT21s, por sus siglas en inglés, es impulsado por empresas como Intel, Microsoft y Cisco, quienes plantearon investigar nuevas maneras de enseñar y evaluar competencias necesarias en el siglo XXI.

En Costa Rica, el proyecto recibió el nombre de “Evaluación de Competencias del siglo XXI” y fue ejecutado por el Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo. El objetivo de implementar el proyecto en nuestro país fue hacer una adaptación al contexto latinoamericano de las herramientas de evaluación que se desarrollaron a nivel internacional, de manera que se pudieran generar recursos de apoyo para la práctica educativa.

Las competencias hacia el siglo XXI se dividen en cuatro categorías: maneras de vivir en el mundo, maneras de pensar, herramientas para trabajar y maneras de trabajar. En estas categorías se incluyen las diferentes competencias, las cuales son:

1. **Creatividad e innovación:** la cual consiste en ver distintas alternativas y maneras de visualizar un mismo evento o situación.
2. **Pensamiento crítico:** que es la capacidad de analizar, evaluar, interpretar y está relacionado con el razonamiento lógico y dar los propios puntos de vista ante diversas situaciones o eventos.
3. **Resolución de problemas:** enfatiza en la capacidad de identificar opciones y hacer análisis de situaciones involucrándose en la resolución de las mismas.
4. **Aprender a aprender:** Se refiere a la capacidad de una persona de percibir su propia manera de aprender y evaluar su desempeño, para mejorar o corregir algo si fuera necesario.
5. **Comunicación:** la habilidad de comunicarse de manera verbal y no verbal, transmitiendo mensajes claros en ideas, emociones y lograr asertividad.
6. **Colaboración:** trabajo en equipo para el logro de objetivos comunes.
7. **Apropiación de las tecnologías digitales:** uso y entendimiento de la tecnología.
8. **Manejo de la información:** acceso y uso de la información de forma crítica y responsable.
9. **Vida y carrera:** planteamiento de metas, sentido de vida y toma de decisiones.
10. **Responsabilidad personal y social:** búsqueda del bien personal y el de las demás personas.
11. **Ciudadanía local y global:** conocimiento del mundo actual e identidad propia en lo local y lo global.

Marco metodológico

El concepto de sistematización que se está considerando en esta experiencia es la planteada por Jara (1994):

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo. (p. 22)

La importancia de esta sistematización radica en facilitar la comprensión de lo vivenciado con la comunidad estudiantil de I y II ciclo de la Escuela Villas de Ayarco, con el objetivo de demostrar que los contenidos en las guías didácticas para la sesión de Orientación logran desarrollar en la población estudiantil habilidades que se requieren en el Siglo XXI.

Objeto de estudio de la sistematización

La sesión de Orientación en primaria: una propuesta para el desarrollo vocacional en I y II ciclo.

Objetivo de la sistematización

Identificar que los contenidos trabajados en las guías didácticas para la sesión de Orientación logran desarrollar en la población estudiantil las habilidades hacia el Siglo XXI.

Descripción de la experiencia (recuperación del proceso vivido)

En el mes de febrero del año 2004 se inicia la experiencia profesional en la Escuela Villas de Ayarco, ubicada en el cantón de La Unión de la provincia de Cartago, momento en que se puede percibir como la realidad educativa desafía la creatividad, la tarea de innovar, de crear y recrear la propia práctica profesional. Dentro de esta circunstancia, es importante aclarar que en la Dirección Regional de Educación de Cartago existe la directriz de que en las escuelas de educación primaria debe planearse y darse una “lección de Orientación”, con frecuencia semanal y que corresponde a una lección de español que la docente guía debe planear y realizar basándose en el programa de estudio de Orientación del Ministerio de Educación Pública.

De esta manera, se percibe que la lección de Orientación era planeada por las docentes, pero en muy pocas ocasiones era realizada con los grupos, dentro de los cuales se señalan la falta de tiempo, la importancia a las materias, actividades extracurriculares y a la realización de programas de instituciones como el Instituto de Alcoholismo y Farmacodependencia, el programa de prevención de drogas del Ministerio de Seguridad Pública, entre otros. Ante esta realidad, se propone desde el departamento de Orientación brindar al personal docente de la institución la guía y modelaje para planear su lección de Orientación los insumos necesarios y se realizaron reuniones de sensibilización sobre su función orientadora, la importancia del programa de estudio de Orientación y todos los objetivos que se pueden desarrollar con estudiantes a través de estos.

En la experiencia profesional, se consideró necesario que fuera el profesional en Orientación quien les facilitara al personal docente un planeamiento de la sesión de Orientación que respondiera a los objetivos del programa del Ministerio de Educación Pública y que evidenciara un proceso; de ahí nace la idea de no solo hacer un planeamiento, sino elaborar un material didáctico que pudiera ser utilizado por el estudiantado y dirigido por su docente y por el profesional en Orientación.

Las guías didácticas para el trabajo en la sesión de Orientación fueron elaboradas a partir de cada objetivo del programa de Orientación para I y II ciclo de la Educación General Básica, se hizo una distribución de los objetivos en tres trimestres y luego se fueron elaborando estrategias o actividades para desarrollar cada objetivo.

Se elaboraron seis guías para la sesión de Orientación, una para cada grado. En el año 2015 se elaboraron objetivos y actividades para el primer y segundo trimestre, en el año 2016 se terminaron de realizar las actividades para el tercer trimestre de cada año, exceptuando sexto grado. La guía de primer grado tiene nueve objetivos y treinta y seis actividades, la de segundo ocho objetivos, cuarenta actividades, tercer grado nueve objetivos, treinta y una actividades, cuarto grado ocho objetivos, cuarenta y seis actividades, quinto ocho objetivos, treinta y cinco actividades, sexto ocho objetivos, veintiséis actividades, para un total de cincuenta objetivos y doscientas catorce actividades.

Resultados

En este apartado se presenta la información acerca de las competencias para la vida hacia el siglo XXI, los objetivos de Orientación, el número de actividades y lo que estudiantes y docentes mencionan al respecto de estas actividades, como evidencia de que la competencia se practica y se desarrolla al aplicar las guías didácticas.

Con respecto a la competencia “creatividad e innovación”, en Orientación se trabaja en la importancia del trabajo para el bienestar de la familia, el éxito escolar, la toma de decisiones, metas vocacionales, proyecto de vida y valores como respeto y solidaridad.

Esta competencia se desarrolla mediante siete actividades en las guías de Orientación. Como ejemplo en una actividad de la guía didáctica de cuarto grado, a partir de una imagen y unas preguntas se cuestiona al estudiante a pensar qué pasa y qué opina al respecto de una situación real, así como buscar soluciones creativas ante este problema.

Se ha evidenciado el logro de esta competencia con las estrategias propuestas en las guías didácticas de la siguiente manera:

Estudiantes: manifiestan respuestas creativas a problemas que pueden ser reales según la edad que tienen, y proponen soluciones a los casos que se les presentan. Docentes: comentan que sus estudiantes logran idear soluciones a los problemas que se les presentan y que aportan ideas muy buenas para casos que pueden ser cotidianos para sus vidas.

Para la competencia “pensamiento crítico” se desarrollan objetivos que promueven hábitos de salud, equidad de género, prevención de situaciones de violencia, reconocimiento de cualidades y habilidades, la expresión de sentimientos, la toma de decisiones, la importancia del trabajo y metas vocacionales.

El estudiantado desarrolla el pensamiento crítico mediante treinta y cinco actividades distribuidas en todos los niveles. Esta competencia es sin duda importantísima para los niños y niñas y podría pensarse que los más pequeños tendrán dificultad para adquirirla o practicarla, sin embargo, desde niveles como primer grado se puede generar el pensamiento crítico a través de actividades que les pongan a pensar sobre cosas importantes en su vida.

Se ha evidenciado el logro de esta competencia con las estrategias propuestas en las guías didácticas de la siguiente manera:

Estudiantes: en las actividades propuestas se le pide al estudiantado que piensen en qué pasa en las situaciones dadas, que analicen por ejemplo estereotipos de género, que a partir de una imagen se cuestionen algún tema, se les pide desde grados iniciales que se pregunten a sí mismos sobre lo que piensan de un tema determinado, por ejemplo el trabajo, hábitos de salud, situaciones de violencia, equidad de género, metas, entre otros. **Docentes:** expresan su satisfacción al generar en sus estudiantes discusión, que puedan compartir sus puntos de vista, de explicar por qué piensan de determinada manera sobre algún tema, y lo más importante que desde pequeños se les hace cuestionarse, reconocer ideas y pensamientos y ser críticos sobre eso.

Para la competencia “resolución de problemas” se desarrollan objetivos que permiten analizar factores de la toma de decisiones mediante la puesta en práctica de siete actividades en segundo ciclo. Por ejemplo en una actividad de sexto grado el estudiantado tiene que resolver problemas de la vida cotidiana adaptadas a su etapa de desarrollo, esta actividad se hace luego de una previa en la cual se les explicó un modelo de toma de decisiones.

Se ha evidenciado el logro de esta competencia con las estrategias propuestas en las guías didácticas de la siguiente manera:

Estudiantes: específicamente en la experiencia de mediación pedagógica con esta actividad del ejemplo, el estudiantado trabajó en colaboración haciendo subgrupos, analizaron, dramatizaron, idearon roles, inventaron personajes para todos del grupo poder participar, cambiaron roles de género y dieron soluciones variadas por ejemplo buscar ayuda con profesores, conversar con padres de familia, idear estrategias como recaudar fondos para una de las historias y tomaron decisiones para cada uno de los casos dados.

Docentes: en varios niveles se le presenta al estudiantado casos o situaciones que deben resolver, el personal docente comenta que las situaciones son muy acertadas y acordes con la edad o etapa de desarrollo de los grupos, que les gustan las situaciones pues son cotidianas e incluso se reflejan en algunas situaciones al mismo grupo, por ejemplo, en tercer grado se trabajan situaciones de conflicto en recreos, en los exámenes y cómo el grupo puede resolver esos problemas.

En cuanto a la competencia “comunicación”, esta se trabaja en objetivos que propician el éxito escolar, la autoimagen, metas vocacionales, equidad de género y toma de decisiones. A esta competencia corresponden nueve actividades en segundo ciclo, así mismo muchas de las actividades propuestas en las guías didácticas promueven la comunicación oral, la comunicación escrita y también distintas formas de presentar trabajos por ejemplo dramatizaciones, lluvia de ideas, rompecabezas.

En sexto grado por ejemplo, en una actividad el estudiantado identifica cualidades y características que configuran su autoimagen y las presentan de manera creativa y aplicando la exposición oral con apoyo visual.

Se ha evidenciado el logro de esta competencia con las estrategias propuestas en las guías didácticas de la siguiente manera:

Estudiantes: cuando se trata de comunicación la mayoría del estudiantado logra practicar esta habilidad de manera satisfactoria, siempre hay quienes la desarrollan mejor que otros, hay quienes les gusta más la comunicación escrita, otros les gusta más compartir de manera oral y cuando se trata de dramatizar o exponer se evidencia quienes tienen mayor habilidad que otros, la ventaja de las actividades de las guías es que se trabajan diferentes formas de comunicación y que en ningún momento se obliga a nadie a comunicarse de una manera que no quiere, generalmente se pide la participación voluntaria. El estudiantado se siente cómodo cuando se pide de manera voluntaria y al revisar las guías se puede evidenciar como aquellos que no participan de manera oral, sí completan la información de manera escrita.

Docentes: han manifestado la cantidad de participaciones orales que tienen en el grupo con las actividades que promueven la comunicación, cuando se trata de compartir en el grupo lo que elaboraron, lo que contestaron o el trabajo realizado. Por ejemplo, cuando un nivel le tocó elaborar rompecabezas, la gran mayoría de grupos querían compartir los mensajes que armaron, igualmente con la actividad del ejemplo anterior, el grupo mostraba interés en compartir su trabajo, en enseñarlo y que los demás conocieran más de su persona.

La competencia “vida y carrera” se desarrolla en objetivos tales como el reconocimiento de cualidades, habilidades e intereses personales, la expresión de sentimientos, el proceso de toma de decisiones, la importancia del trabajo, las características de la adolescencia, el éxito escolar, el desarrollo integral y proyecto de vida, entre otros, mediados en la práctica educativa a través de cuarenta y seis actividades.

Se ha evidenciado el logro de esta competencia con las estrategias propuestas en las guías didácticas de la siguiente manera:

Estudiantes: los grupos desde primer grado practican habilidades de conocimiento de sí mismo, de conocimiento de las opciones y oportunidades del medio, practican también la toma de decisiones desde edades tempranas y se trabaja en la expresión de sentimientos en varios momentos de las guías didácticas. Los niños y niñas logran identificar metas, pueden reconocer cualidades, habilidades y expresan emociones y sentimientos. Mediante las guías el estudiantado conoce sobre áreas ocupacionales y opciones educativas y el mundo del trabajo, también en varios niveles se trabaja en el desarrollo psicosexual. Desde primer grado y hasta sexto practican en forma ascendente en profundidad el proceso de toma de decisiones.

Docentes: han expresado la importancia para la comprensión de su grupo el escuchar a sus estudiantes compartir experiencias, sentimientos y emociones relacionadas con su familia y la escuela, han comentado en grados como quinto nivel, lo atractivo que resulta para sus estudiantes conocer sobre áreas ocupacionales y sobre aspectos como estilos de aprendizaje. Es interesante ver como en niveles como sexto grado, practican el modelo de toma de decisiones pues lo tienen a mano para irlo desarrollando.

La competencia “responsabilidad personal y social” se trabaja en tres actividades que tienen como objetivo el reconocimiento de cualidades y habilidades para la interacción con las demás personas y los factores de la toma de decisiones.

Se ha evidenciado el logro de esta competencia con las estrategias propuestas en las guías didácticas de la siguiente manera:

Estudiantes: logran reconocer su responsabilidad ante las situaciones que se les presentan en la clase, se trata de que el grupo participe y aporte desde su experiencia y responsabilidad lo que podría hacer para mejorar la situación que se les plantea.

Docentes: la escucha activa en el desarrollo de las guías didácticas es fundamental, el acercamiento con el grupo, el respeto común es un elemento que se promueve y que se debe trabajar en el aula. El docente es un modelo a seguir en esta competencia. En las guías didácticas los docentes han podido involucrarse con el grupo y desarrollar esa escucha activa y respetuosa, además de participar activamente en el desarrollo de las sesiones.

Con respecto a la competencia “ciudadanía local y global” los objetivos desarrollan la equidad de género, la valoración personal, derechos y deberes de las personas, estereotipos de género y valores para la convivencia, en veinticuatro actividades en total. Por ejemplo las actividades de cuarto grado logran que el estudiantado haga un análisis crítico de temas planetarios como lo es el género.

Se ha evidenciado el logro de esta competencia con las estrategias propuestas en las guías didácticas de la siguiente manera:

Estudiantes: logran realmente hacer un debate con temas relevantes de actualidad social y global, en las guías didácticas se desarrollan temas como equidad de género desde actividades sencillas en grados iniciales como actividades más elaboradas en años posteriores, se trabajan temas como valores de respeto, solidaridad, tolerancia, entre otros. Además, los grupos tienen un acercamiento a los derechos humanos.

Docentes: mencionan que al trabajar temas como equidad de género se levanta gran polémica entre sus estudiantes, pueden reconocer las dinámicas familiares y como estas influyen en las creencias y comportamientos. Es importante señalar que el personal docente debe también trabajar en sus propias creencias para poder aportar a sus estudiantes desde un enfoque de derechos humanos.

Conclusiones

1. La mediación pedagógica especializada del profesional en Orientación permite promover el desarrollo vocacional con el estudiantado de I y II ciclo la Educación General Básica al realizar un proceso continuo y sistemático de prácticas educativas tendientes a favorecer el autoconocimiento, el conocimiento del medio, la toma de decisiones, expresión de sentimientos, trabajo en temáticas sociales reales y de impacto local y global, entre otras.
2. Al desarrollar las guías didácticas para la sesión de Orientación, tanto profesionales en Educación como profesionales en Orientación pueden incidir en el desarrollo vocacional de niños y niñas en edad escolar, específicamente en el I y II ciclos de la Educación General Básica.
3. Las guías didácticas para la sesión de Orientación son un insumo de gran relevancia para la Orientación como disciplina, pues al desarrollarlas con estudiantes se van practicando y a su vez adquiriendo habilidades para el Siglo XXI dentro de las cuales puede mencionarse la resolución de problemas, vida y carrera, pensamiento crítico y ciudadanía local y global como las de mayor incidencia y otras como comunicación, creatividad e innovación, responsabilidad personal y social, en menor cantidad de actividades.
4. Muchas de las actividades de las guías didácticas para la sesión de Orientación, promueven la práctica de habilidades simultáneas, así es como al incidir en la resolución de problemas, también se incide en muchas ocasiones en la creatividad e innovación y a su vez en la comunicación, lo mismo pasa con otras combinaciones de habilidades.
5. A pesar de que no se incluyeron dentro de los resultados la competencia de colaboración, puede mencionarse que durante el desarrollo de las guías didácticas, el trabajo grupal y el compromiso de los participantes también es importante en todos los grados.
6. El objeto de estudio de esta sistematización cumple con el criterio de relevancia, esto porque la Orientación Vocacional es de suma importancia en Orientación, es uno de los ejes fundamentales de la disciplina de Orientación y por lo tanto, el trabajo que responda a promover el desarrollo vocacional en la población estudiantil, se vuelve un trabajo relevante.
7. Así mismo, el objeto de estudio de esta sistematización cumple con el criterio de validez, porque involucra a diversos actores de la comunidad educativa, estudiantes, docentes y profesional en Orientación, todos participantes activos en un proyecto que ha sido consistente y plausible.

8. El proyecto del cual surge la sistematización es aplicable a distintos contextos educativos, diversos contextos culturales y está diseñado para contemplar las etapas infantiles que se encuentran en I y II ciclo de la Educación General Básica.
9. El proyecto que se sistematiza cumple con el criterio de innovación pues no existe material en el país que trabaje los objetivos y contenidos del programa de estudio de Orientación, tal cual lo hace este proyecto que se sistematiza.

Recomendación

1. Ampliar los contenidos de las guías didácticas para la sesión de Orientación para que se incorporen las competencias o habilidades que no se han considerado hasta el momento en el proyecto.

Referencias

- Abarca S. (2001). Psicología del niño en edad escolar. San José, C.R. EUNED.
- Fundación Omar Dengo. (2014). Competencias para el siglo XXI: guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. San José, Costa Rica: FOD.
- Hurlock, E. (2000). Desarrollo del niño. México: McGraw-Hill.
- Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica práctica. 3 ed. Alforja. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (MEP), (2005). Programa de Estudio Orientación II Ciclo. San José, Costa Rica.
- Muller, M. (1994). Orientación Vocacional: descubrir el camino. Buenos Aires. Editorial Bonum.
- Parras, A, Madrigal, A, Redondo, S, Vale, P y Navarro, E (2008) Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. OMAGRAF, S.L.
- Pereira, T (2012) Mediación docente de la orientación Educativa y Vocacional. San José, Costa Rica. EUNED

Desarrollo de una Escala de Madurez vocacional para estudiantes de escuela primaria

Lic. Manuel Chaves Quirós

Resumen

Esta investigación pretende responder a la necesidad de determinar de forma objetiva y científica el nivel de madurez vocacional que presentan los estudiantes y las estudiantes que están por culminar la etapa del desarrollo vocacional conocida como la “etapa de crecimiento”.

Esta propuesta se plantea por la necesidad de tener un instrumento confiable y válido estadísticamente que permita, por un lado, determinar la madurez vocacional que han alcanzado y, por otro, posibilitar un autoconocimiento que les permita incorporarse de forma efectiva a la subsiguiente etapa del desarrollo vocacional.

Los resultados de esta investigación muestran datos bastante significativos en cuanto a la confiabilidad estadística de los instrumentos utilizados.

Por otra parte, los resultados obtenidos en la reducción de dimensiones-factorización con el análisis de componentes principales se puede concluir que los instrumentos muestran congruencia entre los diferentes ítems de cada uno de los instrumentos, lo que queda reflejado en las diferentes agrupaciones resultantes de los análisis.

La elaboración de una escala de madurez vocacional podría permitir, tanto a las familias como a los estudiantes y las estudiantes que culminan su educación primaria, conocer en forma precisa las tareas de desarrollo que han alcanzado así como las conductas vocacionales que han logrado desarrollar a lo largo de sus años escolares. Para los orientadores y las orientadoras de educación primaria dichos resultados se pueden constituir en el perfil de salida de sus estudiantes en cuanto al desarrollo vocacional alcanzado y, además, podría ser la base para la planificación de los procesos de orientación vocacional a ejecutar en las etapas subsiguientes de desarrollo.

Palabras clave

Desarrollo vocacional, Madurez vocacional, Tarea vocacional, Conducta vocacional, Escala de madurez vocacional.

Introducción

Esta investigación pretende responder a la necesidad de determinar de forma objetiva y científica el nivel de madurez vocacional que presentan los estudiantes y las estudiantes que están por culminar la etapa del desarrollo vocacional conocida como la etapa de crecimiento, población que se encuentra inmersa en la transición de la escuela primaria y su inmediata incorporación a la educación secundaria, más específicamente hablamos de niños y niñas entre los 11 y 14 años de edad aproximadamente.

Esta propuesta se plantea por la necesidad de tener un instrumento confiable y válido estadísticamente que permita, por un lado, determinar la madurez vocacional que han alcanzado y, por otro, posibilitar un autoconocimiento que les permita incorporarse de forma efectiva a la subsiguiente etapa del desarrollo vocacional. Esta es una empresa por demás ambiciosa, pero de la misma forma necesaria, tanto para los y las estudiantes como para las mismas profesionales en orientación que tienen la necesidad, cada vez más imperiosa, de mostrar resultados concretos del trabajo en el desarrollo vocacional de la población estudiantil.

La importancia de la madurez vocacional, determinada por las tareas vocacionales y por las respectivas conductas vocacionales derivadas de ellas, radica en el énfasis de que las etapas de desarrollo vocacional ofrecen un parámetro del proceso seguido por la persona a nivel vocacional. Ese parámetro es necesario precisarlo y visualizarlo ya que: ¿de qué otra manera podremos dar cuenta del estado de esa madurez vocacional en las personas cuando culminan las distintas etapas del desarrollo?

Si el proceso llevado a cabo desde la orientación vocacional permite establecer la medida en que los niños y las niñas de la educación primaria cumplen con las tareas vocacionales propias de esa etapa del desarrollo vocacional, esto podría constituirse en una plataforma mucho más visible y tangible para establecer las acciones a seguir por parte de las familias, los colegios secundarios y, por supuesto, de las personas profesionales en orientación como facilitadoras de los procesos de orientación para que el cumplimiento de las tareas de desarrollo en la subsiguiente etapa de desarrollo puedan ser alcanzadas de forma óptima por aquellos y aquellas, lo cual posibilitaría mejores estados de madurez y un desarrollo mayor en la habilidad de toma de decisiones en la planificación de sus planes de vida.

La creación de una escala de madurez vocacional al culminar la etapa de crecimiento, coincidente con el final de la etapa escolar y el inicio de la educación secundaria, permitiría tanto a las familias como a los estudiantes y las estudiantes conocer en forma precisa las tareas de desarrollo que han alcanzado así como las conductas vocacionales que han logrado desarrollar a lo largo de sus años escolares.

Por otra parte, una de las principales razones por las cuales este trabajo contribuye a la identidad profesional y disciplinar es el hecho de que los profesionales y las profesionales en orientación podrán tener un instrumento científicamente validado que sirva como un “perfil de salida vocacional” el cual permitirá visualizar el alcance del desarrollo vocacional alcanzado. Este es un aspecto de suma importancia ya que no existen instrumentos estandarizados que permitan una evaluación del alcance del desarrollo vocacional en que este sector de la población se encuentra.

En este punto, y basados en los supuestos teóricos del desarrollo vocacional, los orientadores y orientadoras, tomando los resultados generados por esta escala de

madurez vocacional, podrían ayudar a las familias y a sus estudiantes, a establecer estrategias que permitan un mayor y mejor desarrollo de sus habilidades, intereses, valores y conocimiento de sí mismo y del medio para aprovechar las oportunidades que este les pueda suministrar para continuar un óptimo desarrollo personal-social y vocacional en la siguiente subetapa del desarrollo vocacional de la etapa de Crecimiento (Capacidades y aptitudes) y, posteriormente, en la subsiguiente etapa o período de Exploración.

De esta manera, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo establecer estadísticamente el nivel de madurez vocacional alcanzada por los niños y las niñas que terminan la educación primaria?

Objetivo general:

Construir y validar un instrumento que mida el cumplimiento de las tareas y conductas vocacionales de niñas y niños entre los 11 y 14 años.

Objetivos específicos:

- A. Identificar las diferentes tareas y conductas vocacionales establecidas teóricamente como indicadores de madurez vocacional de los niños y las niñas que culminan la etapa de educación primaria y se encuentran finalizando la etapa de desarrollo vocacional de Crecimiento.
- B. Establecer los indicadores a través de los cuales se evaluarán las tareas vocacionales.
- C. Desarrollar una propuesta de instrumentos para la recolección de información.
- D. Determinar la confiabilidad y validez estadística.
- E. Establecer la pertinencia o no de la escala de madurez vocacional propuesta en este estudio.

Marco teórico

El desarrollo vocacional inicia en el período o etapa de crecimiento, la cual da inicio con el nacimiento y termina alrededor de los 14 años.

Durante esta etapa, “el niño crece en los ambientes: escuela, hogar, vecinos, y adquiere a lo largo de ella, ciertas habilidades, intereses y valores que lo van configurando, y básicamente lo aprende por los procesos de modelado e identificación” (Pinzón de Bojana y Prieto de Alizo, 2006, p.524)

En la fase inicial de la misma el niño y la niña fantasean vocacionalmente y al acercarse a los 11 y hasta los 14 años, aproximadamente, comienzan a imprimirle un sentido más realista a las preferencias que manifiestan tener tanto a nivel personal (descubrimiento cada vez mayor de sus capacidades) como a nivel social (oportunidades que le brinda el medio), que le permite tener una noción cada vez más cercana de sus posibilidades reales en el mundo del trabajo.

Súper, citado por Calvo, Chacón, Chaves, Chaves, Montero y Muñoz (2008), plantea que en el periodo de crecimiento se presentan 3 diferentes sub etapas, las cuales son:

Fantasia (de los 4 a los 10 años). Etapa que se caracteriza por la representación de roles que hacen los niños o las niñas de una determinada profesión u ocupación especialmente matizada por lo que observan de sus modelos más significativos dentro del núcleo familiar.

Intereses (de los 11 a los 12 años). En esta etapa la relación que existe entre las aspiraciones y las actividades que el niño o la niña realiza es lo más importante. Se presenta un involucramiento en actividades que representen un verdadero interés.

Capacidades y aptitudes (de los 13 a los 14 años). El niño o la niña comienza a plantearse cuáles son sus habilidades y cuáles no lo son en comparación con las ocupaciones en las que muestra mayor interés.

Madurez vocacional

El concepto de madurez vocacional surge en la década de 1950 cuando es mencionado por Super al introducirlo dentro de su teoría de elección vocacional concebida como un proceso evolutivo que se manifiesta en diferentes etapas de desarrollo (Bortone Di Muro, 2009).

La madurez vocacional va construyéndose, implica formulaciones y reformulaciones, experiencias, etc, de ahí que se “lo vincula decididamente como una nota de calidad del desarrollo” (Rivas, 2003, p.26)

La madurez vocacional es la que define la manera en que la persona enfrenta diversas tareas según su edad, permitiéndole también, alcanzar los resultados esperados a lo largo del desarrollo vocacional y no solamente en la etapa de elección.

Esta característica del desarrollo vocacional “además de la propia elección, incluye actitudes hacia la toma de decisiones, conocimiento de la demanda laboral, actividades de planificación y el desarrollo de capacidades vocacionales” (Pereira, 1990, p.50).

De esta forma, la madurez vocacional “se define como la congruencia entre el comportamiento vocacional del individuo y la conducta vocacionalmente esperada...es importante en todas las etapas porque indica hasta qué punto el individuo ha cumplido con las tareas vocacionales correspondientes a su edad” (Pinzón de Bojana y Prieto de Alizo, 2006, p.528).

Tareas vocacionales

Las tareas vocacionales constituyen el primer eslabón que permite analizar la madurez vocacional de una persona.

Las tareas vocacionales son una especie de puntos de referencia a partir de los cuales se atomiza el concepto de madurez vocacional para tener los parámetros necesarios para distinguir lo que se espera de cada persona en cada etapa de ese desarrollo. De ellas derivan las diferentes conductas vocacionales que nos permiten especificar de mejor forma lo que se espera que hagan los diferentes grupos de personas en cada etapa de su desarrollo vocacional.

La importancia en la realización de las diferentes tareas por parte de la persona resulta básico para lograr su propio avance o superación personal a otros estadios superiores del desarrollo vocacional, es decir, que en la medida en que aquella realice un cumplimiento adecuado de una tarea que se espera que realice en determinada etapa de su vida así podrá avanzar adecuadamente a la siguiente etapa de su desarrollo y así sucesivamente.

Super construyó el concepto de tarea vocacional definiéndola como “una tarea que surge en cierto momento de la vida de una persona y que deriva de la expectativa de que los miembros de un grupo social manifiesten una secuencia de conducta relativamente metódica al prepararse para la actividad laboral y al participar en ella” (Chacón et. al, 2008, p.54).

Las tareas vocacionales resultan imprescindibles para que la persona vaya desarrollando a lo largo de la vida un concepto de sí misma, que es mediatizado por diferentes factores en un proceso gradual y sistemático que, como bien plantea Súper, “...puede ser orientado, en parte, facilitando el proceso de maduración de las aptitudes e intereses y en parte ayudando a la confrontación con la realidad y al desarrollo del concepto de sí mismo.”(Crites, 1974, p.119).

Conducta vocacional

La conducta vocacional es el “segundo eslabón” que permite el análisis tendiente a determinar la madurez vocacional de las personas. Por cada una de las tareas vocacionales que debe cumplir una persona se derivan diversas conductas vocacionales cuya ausencia o presencia determinarán el cumplimiento o no de aquellas.

La conducta vocacional forma parte del desarrollo integral. Es un elemento necesario que viene determinado por una serie de cambios que se experimentan a lo largo de las diferentes etapas de vida, las cuales definen a la persona y como forma parte de una sociedad, con sus propias particularidades y características que la ayudan en la inserción al mundo, al medio ambiente que la rodea.

La conducta vocacional se define como “un conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza con relación al mundo laboral en que pretende instalarse, y expresa una relación dialéctica entre la satisfacción de las necesidades sociales (productivas) y las individuales (realización personal) en el mundo del trabajo.” (Rivas, 2003, p.3)

La conducta vocacional, cuyos componentes son descritos por Rivas (2003) como psicogénicos y sociogénicos, devendrá en una conducta profesional cuando los jóvenes y las jóvenes logren asumir su propia identidad y se ubiquen a sí mismas, gracias a una elección vocacional, que los ayude a insertarse dentro del mundo del trabajo.

Para Rivas (2003), el asesoramiento vocacional debe enfocarse especialmente en el trabajo con la conducta vocacional de las personas que se encuentran en el periodo de educación escolar, con una visión clara de desarrollo vocacional, de proceso de vida.

Tratando de que no sean únicamente las consideraciones de las oportunidades laborales que el mercado impone, este autor español recuerda con bastante acierto que en las particularidades y procesos que rodean la elección de carrera se debe desarrollar un asesoramiento a una persona particular que intenta, con ayuda profesional, alcanzar la madurez vocacional. Rivas(2003), señala que:

el desarrollo o madurez vocacional del individuo y las exigencias normativas del mundo sociolaboral [son]... un aspecto fundamental del asesoramiento vocacional que, según se resuelva, puede ser fuente de errores, de pérdida de oportunidades, de ansiedad e incluso de angustia o, por el contrario, de ajuste armónico, de aprovechamiento de oportunidades y de realización satisfactoria; en definitiva, de crecimiento. (p.19)

Se ha considerado la utilización del planteamiento de Chacón et. al (2008) quienes establecieron un cuadro-resumen donde agruparon las diferentes tareas vocacionales y conductas vocacionales a alcanzar por los estudiantes y las estudiantes que están terminando su escuela primaria en cuatro indicadores vocacionales, a saber: intereses vocacionales, habilidades, formulación de metas y conocimiento de oportunidades educativas y laborales.

Este planteamiento es la base de la Escala de madurez vocacional propuesta en esta investigación:

Desarrollo vocacional en niños y niñas de 6º grado (11-14 años de edad)

	<i>Tareas vocacionales</i>	<i>Conducta vocacional</i>
INTERESES VOCACIONALES	Poseer predilección hacia un objeto o actividad. (<i>Strong citado por Crites, 1974</i>).	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica sus intereses, lo que le gusta, lo que le atrae. – Reconoce lo que no le gusta, lo que le desagrada. – Identifica trabajos en los que le gustaría desempeñarse en un futuro. – Reconoce aquellas asignaturas escolares que le atraen más que otras.
	Elegir en función de lo que le atrae. (11-12 años) <i>Ginzberg citado por Crites, 1974</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Selecciona entre dos o más actividades laborales la que más le gusta. – Puede escoger entre varias opciones lo que más le atrae. – Observa actividades desarrolladas por personas admiradas y las imita.
	Realizar actividades de su gusto y disfrute (<i>Rocabet citado por Rivas, 1995</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – Desempeña roles de aquellas ocupaciones que más le atraen. – Forma parte de clubes, academias, escuelas, en función de sus preferencias (karate, música, fútbol, etc.)
HABILIDADES	Identificar la capacidad que posee de manipular objetos. <i>Erickson citado por Abarca (1993)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Reconoce sus capacidades en ciertas áreas. – Identifica las habilidades en las que se siente más seguro. – Reconoce actividades para las que no posee capacidad.
	Incrementar habilidades interpersonales. <i>Herr & Cramer (1979)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Reconoce la importancia el trabajo en equipo. – Comparte con otros estudiantes la realización de distintas actividades para lograr una meta en común. – Identifica su aporte a la hora de realizar trabajo en equipo. – Demuestra una actitud positiva hacia los demás.
	Encontrar salidas socialmente aceptables a sus deseos de producir. <i>Erickson citado por Abarca (1993)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Realiza actividades que le permiten desarrollar su creatividad. – Busca formas de realizar aquello que más le atrae. – Consulta sobre la manera de realizar distintas actividades.
METAS	Tener conciencia de la importancia de las capacidades en la elección vocacional. (12-14 años). <i>Ginzberg citado por Crites, 1974</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Considera menos ocupaciones para desempeñarse. – Reconoce algunos aportes de lo aprendido en la escuela que puede ser aplicable a distintos roles ocupacionales. – Reconoce que sus habilidades son aplicables a distintas ocupaciones. – Reconoce la interacción entre capacidades e intereses para el desempeño de una ocupación.
	Tener aspiraciones y gustos por actividades que tienen implicaciones vocacionales. <i>Super citado por Crites, 1974</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Disfruta realizar actividades en las que desempeñe roles ocupacionales. – Manifiesta interés por utilizar distintas herramientas para realizar una labor. – Se imagina a sí mismo en la realización de actividades ocupacionales. – Reconoce personas a las cuales desearía imitar. – Reconoce entre varias tareas ocupacionales aquellas que desearía realizar en el futuro. – Se interesa por mejorar su nivel de escolaridad.
	Tener conciencia de la relación presente-futuro. <i>Herr y Cramer (1979)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Establece metas a corto y largo plazo. – Conoce si sus actividades educativas tienen implicaciones futuras. – Reconoce que las eventualidades influyen en las metas vocacionales.

continúa

Comprender el significado del trabajo. <i>Super citado por Pereira (1999)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera la importancia que tienen los trabajos para las personas. - Reconoce el aporte de distintas ocupaciones al bienestar de la comunidad y del país. - Discute la importancia del trabajo. - Comienza a mirar el mundo que existe más allá de la familia y los amigos. - Reconoce por qué el trabajo es importante para las personas.
Obtener información sobre las oportunidades educativas. <i>Super citado por Crites, 1974)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se pregunta sobre la formación que requieren distintas ocupaciones. - Identifica que la formación o adiestramiento permiten realizar un trabajo
Obtener información sobre las oportunidades ocupacionales. <i>Super citado por Crites, 1974)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad por conocer acerca de distintas ocupaciones. - Identifica las herramientas utilizadas en distintos trabajos. - Identifica lugares y ambientes de trabajo. - Incrementa el conocimiento de los trabajadores. - Busca información acerca del trabajo.
Imprimir un sentido más realista a nivel personal y social de las oportunidades que le brinda el medio. <i>Super citado por Crites, 1974)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera las oportunidades educativas que le ofrece la comunidad en la que vive. - Considera las oportunidades laborales que le ofrece la comunidad en la que vive. - Conoce lo que es capaz de lograr por sus propios medios.
Adjudicar valores al mundo del trabajo. <i>Rivas (2003)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Valora los distintos tipos de trabajo, basándose en su utilidad social. (11 ó 12 años) Gun citado por Rhodes (1975) - Valora las ocupaciones basándose en el status que otorgan. (13 años) Gun citado por Rhodes (1975) - Identifica las diferencias en el ingreso económico de distintas ocupaciones. - Manifiesta una actitud positiva hacia las ocupaciones.

(Chacón et al., 2008, pp. 81-83)

Con relación al primero de los indicadores planteados, intereses vocacionales, para efectos de la operacionalización del primero de los instrumentos de la escala, se toman en consideración los diez tipos de intereses vocacionales según el MEP (2005): Aire libre, Cálculo, Mecánico, Científico, Persuasivo, Artístico, Literario, Social, Administrativo y Musical. De esta manera, los diferentes ítems de este indicador hacen énfasis en distintas actividades que tienen relación con estos diferentes tipos o áreas de intereses.

Acerca de las habilidades, estas se contemplan como uno de los aspectos fundamentales en el proceso de desarrollo vocacional, ya que es a través de ellas que se determina la realización de muchas tareas que satisfacen a la persona y que contribuyen al éxito de las experiencias en su vida cotidiana.

Para efecto del estudio, se tomaron como referencia los tipos de habilidades clasificados como generales (o básicas) y específicas según el Ministerio de Educación Pública (2005):

Verbal, Numérica, Razonamiento abstracto, Relaciones espaciales, Razonamiento mecánico y Memoria (Habilidades generales) Manual, Sentido estético y artístico, Capacidad imaginativa y creadora, Capacidad de observación, Atención, Rapidez de reflejos, Habilidades específicas de los sentidos, Habilidades físicas y Buena discriminación de pesos, medidas y volúmenes (Habilidades específicas). De la misma forma que con los intereses, estos tipos o áreas de interés sirvieron para elaborar ítems que abarcaran una buena cantidad de posibles actividades donde los estudiantes y las estudiantes discriminaran sus habilidades.

Acercas del tercer indicador, formulación de metas, se puede señalar que todas las actividades que las personas asumen, de alguna u otra manera conllevan un fin o propósito. En algunas ocasiones estos objetivos se han planteado de manera sistemática y consciente, en otras, es probable que las personas ignoren para qué realizan determinada actividad.

Las metas se definen como “representaciones mentales que los estudiantes realizan de la interacción entre el contexto y sus objetivos de desarrollo personal y que influyen en su cognición, afectividad y rendimiento en la ejecución de las tareas que se le encomiendan en contextos de logro” (Salmerón, Gutiérrez, Salmerón y Rodríguez, 2011, p.469).

La trascendencia del establecimiento de metas radica en la dirección en que las personas organizan sus actividades, tomando en cuenta lo que se ha propuesto y su cumplimiento. La meta busca que la persona se involucre en una actividad e invierta esfuerzos en su consecución.

La intención es que cada uno de los ambientes pueda brindar oportunidades para que las personas puedan elegir lo que desean conocer y se les permita desarrollar destrezas, intereses y habilidades.

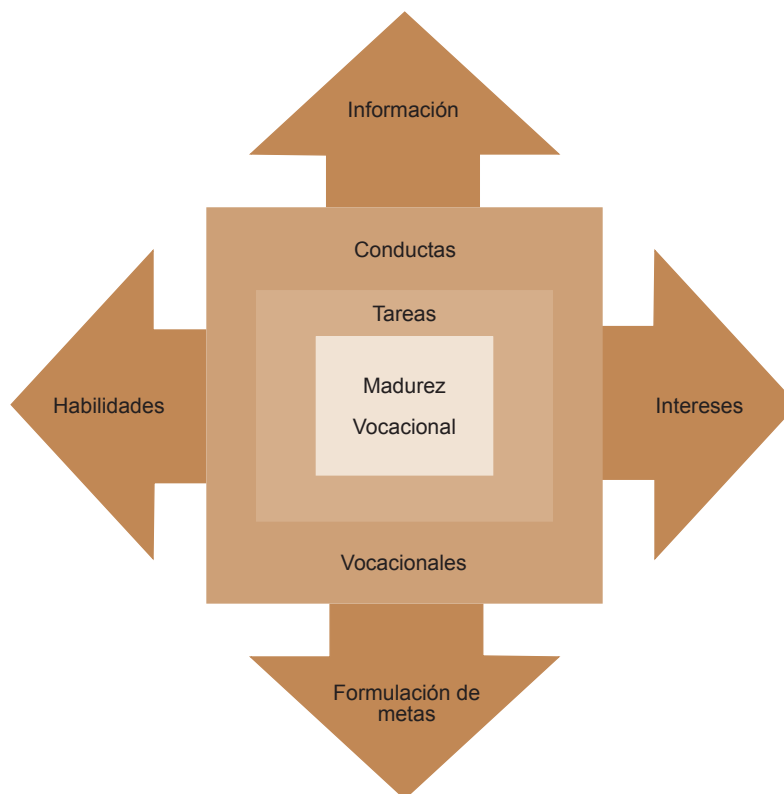
Con relación al cuarto indicador información educativa y ocupacional, es importante señalar que muchos de los conflictos con los que se encuentran las personas radican en una deficiencia en la información que poseen acerca de su futuro, quizá no por la carencia de información, sino por la manera en que está presente en cada persona, cómo la identifica y la utiliza.

Según Boholasvsky(1984), “la información ocupacional tiene tanta importancia dentro del proceso de orientación vocacional que ningún proceso puede considerarse completo, si no incluye en alguna etapa del mismo, el suministro de información con respecto a las carreras, ocupaciones, áreas de trabajo, demanda profesional, etc” (Chacón et. al, 2008, p.78).

Por ello, como parte importante de la concepción que la persona tiene de sí misma, del mundo que le rodea y de las oportunidades con las que cuenta, la información debe ocupar un lugar trascendental en los procesos de orientación vocacional.

Es importante señalar que para la construcción de los ítems que hacen referencia a ocupaciones también se utilizaron dos insumos muy importantes: la XII encuesta de la Fundación Adecco de España (2016), junto a la Universidad Complutense de Madrid, dirigida a niños y niñas entre los 4 y 16 años, en cuanto a ocupaciones que prefieren y algunas preguntas acerca del mundo del trabajo y el “Manual de ocupaciones de la Caja Costarricense del Seguro Social”(2014) para así tomar en cuenta los 9 grupos ocupacionales en los que están agrupadas las ocupaciones en el país según la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones(CIUO).

La evaluación de la madurez vocacional que se plantea se desarrollará en los 4 indicadores anteriormente descritos mediante los cuales se evaluará la presencia de las conductas vocacionales que posibilitan el cumplimiento de las distintas tareas vocacionales y, por ende, la adquisición de un nivel determinado de madurez vocacional. El siguiente esquema hace una representación de este procedimiento:



M. Chaves (elaboración propia, 4 de Octubre, 2017)

Marco metodológico

La investigación desarrollada es del tipo cuantitativa de alcance exploratorio y diseño no experimental.

Variables

La variable dependiente de esta investigación es la **Madurez Vocacional**.

Definición conceptual

La **madurez vocacional** “se define como la congruencia entre el comportamiento vocacional del individuo y la conducta vocacionalmente esperada...indica hasta qué punto el individuo ha cumplido con las tareas vocacionales correspondientes a su edad” (Pinzón de Bojana y Prieto de Alizo, 2006)

Las variables independientes son las **Tareas vocacionales y las Conductas vocacionales**.

Definiciones conceptuales

Tarea vocacional: “una tarea que surge en cierto momento de la vida de una persona y que deriva de la expectativa de que los miembros de un grupo social manifiesten una secuencia de conducta relativamente metódica al prepararse para la actividad laboral y al participar en ella”(Super, citado por Chacón et. al 2008).

Conducta vocacional: como “un conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo laboral en que pretende instalarse, y expresa una relación dialéctica entre la satisfacción de las necesidades sociales (productivas) y las individuales (realización personal) en el mundo del trabajo” (Rivas, 2003).

Definición operacional

Indicadores:

- **Intereses vocacionales:** conductas relacionadas con actividades académicas o no académicas en las que los niños o las niñas muestran una predilección o no.
- **Habilidades:** conductas relacionadas con actividades académicas o no académicas en las que los niños o las niñas se consideran con capacidad para ejecutarlas.
- **Formulación de metas vocacionales:** conductas relacionadas con actividades de carácter vocacional que los niños o las niñas consideran importantes o no y aquellas que les gustaría o no realizar en el futuro.
- **Dominio de información sobre oportunidades educativas y ocupacionales:** conductas relativas al conocimiento de opciones educativas para la secundaria, el mundo del trabajo y conocimiento de características de diferentes ocupaciones.

Técnica para la recopilación de la información: Cuestionario

Descripción de los instrumentos

Se desarrolló un cuestionario por cada uno de los indicadores operacionales establecidos para evaluar la presencia o no de las conductas vocacionales referentes al cumplimiento de las tareas vocacionales según Calvo et. al (2008).

En el primero de los cuestionarios se pretende establecer el cumplimiento de las tareas y conductas vocacionales del primer indicador, a saber, **clarificación de intereses vocacionales**, o sea, todas las conductas vocacionales que un niño o una niña que termina su educación primaria debería de presentar en esta etapa de desarrollo en la identificación de sus propios intereses vocacionales.

De esta manera, los diferentes enunciados están organizados de la siguiente forma:

Tabla 1
Distribución de ítems para cada tarea vocacional según indicador clarificación de intereses vocacionales

Tareas vocacionales	Ítems
Poseer predilección hacia un objeto o actividad.	31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56
Elegir en función de lo que le atrae.	2-4-6-8-9-11-14-17-18-21-22-24-27-28-29
Realizar actividades de su gusto y disfrute.	1-3-5-7-10-12-13-15-16-19-20-23-25-26-30-57

El segundo de los instrumentos pretende identificar el cumplimiento de las cuatro tareas vocacionales relacionadas con el indicador **clarificación de habilidades**.

De esta manera, los diferentes enunciados están organizados de la siguiente forma:

Tabla 2
Distribución de ítems para cada tarea vocacional según indicador clarificación de habilidades

Tareas vocacionales	Ítems
Identificar la capacidad que posee de manipular objetos.	1-2-8-9-10-14-17-18-20-22-26-27-30-33-34-35-36-37-38-39-40
Incrementar habilidades interpersonales.	41, 44, 46 y 48
Encontrar salidas socialmente aceptables a sus deseos de producir.	3-4-5-6-7-11-12-13-15-16-19-21-23-24-25-28-29-31-32-45
Tener conciencia de la importancia de las capacidades en la elección vocacional.	42, 43 y 47

En estos dos primeros instrumentos los estudiantes y las estudiantes tienen la posibilidad de seleccionar una de cinco opciones (Escala Likert): Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo o Totalmente en desacuerdo. Aquí, las respuestas que demostrarán cumplimiento de la respectiva tarea vocacional son las respuestas Totalmente de acuerdo(2), Totalmente en desacuerdo(2), De acuerdo(1) o En desacuerdo”(1) , no así la respuesta Ni de acuerdo ni en desacuerdo(0) ya que la escogencia de la misma establecerá que el estudiante o la estudiante no expresa ni interés ni falta de interés en las diferentes actividades. Entre paréntesis aparece el valor numérico que tiene cada una de esas respuestas para efecto del análisis estadístico.

El tercero de los instrumentos pretende identificar el cumplimiento de las dos tareas vocacionales relacionadas con el indicador **formulación de metas**.

Los diferentes ítems están organizados de la siguiente forma:

Tabla 3
Distribución de ítems para cada tarea vocacional según indicador formulación de metas

Tareas vocacionales	Ítems
Tener aspiraciones y gustos por actividades que tienen implicaciones vocacionales. Super citado por Pereira(1999)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 40.
Tener conciencia de la relación presente-futuro. Herr y Cramer(1979)	8 ,9, 10, 11, 12 y 13

De la pregunta 1 a la 13 las opciones de respuesta tienen el siguiente puntaje: (2) Totalmente de acuerdo, (1) De acuerdo, (1) En desacuerdo, (0) Ni de acuerdo ni en desacuerdo y (0) Totalmente en desacuerdo, ya que la forma en que están planteados los ítems establecen como respuesta correcta la primera de las opciones y en menos medida las siguientes hasta llegar a las respuesta que muestran la no presencia de la conducta vocacional evaluada y, por ende, el efecto que esto tiene en el cumplimiento parcial o nulo de la tarea vocacional respectiva.

A partir del ítem 14 y hasta el ítem 40 los puntajes asignados en las opciones son iguales a los instrumentos de INTERESES y HABILIDADES.

El último de los instrumentos pretende identificar el cumplimiento de las cinco tareas vocacionales relacionadas con el indicador **dominio de información acerca de oportunidades educativas y ocupacionales**.

Los diferentes ítems de este instrumento se organizaron de la siguiente manera:

Tabla 4

Distribución de ítems para cada tarea vocacional según indicador dominio de información acerca de oportunidades educativas y ocupacionales

Tareas vocacionales	ítems
Comprender el significado del trabajo.	5-6-7-10-15-19-23-31-37-38
Obtener información sobre las oportunidades educativas.	8-11-18-25-33-39
Obtener información sobre las oportunidades ocupacionales.	12-17-20-22-26-27-29-32-34-36-41-43
Imprimir un sentido más realista en las áreas personal y social de las oportunidades que le brinda el medio.	1, 2, 3
Adjudicar valores al mundo del trabajo.	9-14-16-21-24-28-30-35-40-42

En este instrumento se intentó establecer un formato de 3 respuestas en Escala Likert.

Muestra: Si, No sé y No. La única respuesta con puntaje es la respuesta Sí (1).

Sin embargo, este instrumento, a diferencia de los 3 primeros, no podría analizarse de la misma manera ya que mide conocimientos externos a los estudiantes y las estudiantes y no características internas de su personalidad, por lo que su evaluación deberá replantearse.

El tipo de muestra es no probalística por conveniencia para la cual posee, según Baptista et al. (2010), desde la visión de la investigación cuantitativa:

utilidad para determinado diseño de estudio que requiere no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características... lo importante es elegir a los informantes (o casos) adecuados, de acuerdo con el planteamiento del problema y lograr el acceso a ellos (p.190)

La muestra de este estudio estará conformada por 125 estudiantes distribuidos de la siguiente manera:

- Inicialmente 90 estudiantes de 6to grado de 3 escuelas urbanas ubicadas en los cantones de zona urbana de Goicoechea, Moravia y Montes de Oca. A saber: Escuela Dr. Ferraz (Calle Blancos), Escuela La Isla(Barrío San Vicente) y Escuela Dante Alighieri. De las 2 primeras instituciones se obtuvieron los consentimientos respectivos por parte de las familias para que sus hijos e hijas participaran de la investigación, no así de la tercera de las escuelas. Por esta razón,

se incluyó al único 6to grado de la Escuela Nueva Laboratorio Emma Gamboa (Vargas Araya) cuyas familias dieron la autorización respectiva. Estas 3 Escuelas son consideradas como urbanas por parte del Ministerio de Educación.

- 50 estudiantes de 6to grado de 2 escuelas rurales ubicadas en el cantón central de Cartago. A saber: Escuela Paulino Barquero (Barrio Los Ángeles, Llano Grande) y Escuela de Llano Grande (Llano Grande). En la primera de las instituciones todas las familias dieron su autorización para aplicar los cuestionarios mientras que, en la segunda de estas instituciones, 12 familias no autorizaron a sus hijos o hijas a participar, razón por la cual se buscó en otro de los grupos de 6to grado esta misma cantidad de estudiantes para completar la muestra. Ambas escuelas están identificadas como rurales por parte del Ministerio de Educación.

Como este estudio pretende la construcción de un instrumento con el que se pueda establecer el nivel de madurez vocacional, se ha ido cumpliendo con las diferentes etapas que, para este tipo de construcciones y aplicaciones, establecen Baptista, Fernández y Hernández (2010), las cuales se desglosan a continuación:

1. **Fase 1** Redefiniciones fundamentales. En esta primera fase de la investigación se establecieron las variables del estudio y los aspectos relacionados a la población que estaría participando así como el tipo de datos necesarios para cumplir con los objetivos propuestos y la metodología para acceder a la información.
2. **Fase 2** Revisión enfocada de la literatura. En esta etapa se desarrolló una búsqueda pormenorizada de instrumentos disponibles para evaluar la madurez vocacional en niños y niñas entre los 11 y 14 años. En esta búsqueda bibliográfica no se pudo encontrar un solo instrumento validado científicamente para medir las variables en mención, lo cual enfatiza la necesidad de crear un instrumento que permita este cometido. Es importante recalcar que para la población que está culminando sus estudios en las escuelas primarias casi no existen insumos de esta índole, lo cual fue constatado en esta fase de construcción y de instrumentos de medición.
3. **Fase 3** Identificación del dominio de las variables a medir y sus indicadores. En esta etapa se identificaron los componentes de la variable “madurez vocacional”, a saber: tareas vocacionales y conductas vocacionales” y a partir de la revisión teórica que se llevó a cabo se establecieron los indicadores a través de los cuales se construirían los diferentes ítems que permitan la evaluación respectiva.
4. **Fase 4** Toma de decisiones clave. En esta fase se definieron tres cosas específicas: el desarrollo del instrumento necesario para poder medir las variables propuestas, como ya se señaló anteriormente, el instrumento es de creación propia ya que no se encontraron otros preexistentes que evaluaran la madurez vocacional en la

población meta. Por otra parte, se definió que ese instrumento estaría conformado por 4 diferentes cuestionarios, uno por cada indicador definido, así como su formato de respuesta cerrada y su forma de aplicación autoadministrada.

5. **Fase 5** Construcción del instrumento. Con base en la revisión teórica realizada se comenzaron a crear los instrumentos respectivos. En esta fase los ítems desarrollados pretenden evaluar la presencia de cada una de las conductas vocacionales esperadas en la población donde se dirigirá el estudio.
6. **Fase 6** Prueba piloto. Esta fase se inició en Febrero del 2015, incluyó, en diferentes momentos de ese año, un “juicio de expertas” que revisaron los instrumentos para revisar la construcción de los ítems, su redacción y su pertinencia. Este proceso fue abordado por una orientadora, una psicóloga y una profesional en estadística, las cuales realizaron importantes valoraciones y sugerencias en cuanto a la escala de Likert empleada y coincidieron en la pertinencia que observaron en los ítems propuestos en cuanto a que les parecían apropiados para los estudiantes y las estudiantes de 6to grado a los cuales está dirigido. Por otra parte, en el mes de Marzo del 2016, se desarrolló una primera prueba de los 4 cuestionarios a 4 estudiantes del grupo de 6to grado de la Escuela Nueva Laboratorio (2 hombres y 2 mujeres) para evaluar tanto la pertinencia y entendimiento de los ítems por parte de chicos y chicas de características similares a la muestra en que se aplicarán para su validación como también para un primer acercamiento a lo que podría presentarse en la aplicación. Esta primera prueba arrojó importante información sobre ítems que resultaron ser un poco confusos en cuanto a su redacción y también al formato en general del instrumento en sí (tipo de letra, organización de instrumento, diseño). Por otra parte, en los meses de Junio, Agosto, Octubre y Diciembre del 2016, se aplicaron los instrumentos, con los cambios que generó la aplicación anterior, al grupo en general de 6to grado de la Escuela Nueva laboratorio conformado por 15 niños y 14 niñas entre los 11 y 13 años, cuya aplicación arrojó muy pocos cambios en relación a la redacción de los ítems e información relevante en cuanto al tiempo aproximado de duración de la aplicación por parte de los estudiantes. Además, se valoró de forma muy positiva la capacidad de los mismos instrumentos de “defenderse por sí mismo”, es decir, ser lo suficientemente claros en sus instrucciones y poder ser contestados sin ninguna dificultad técnica por los chicos y las chicas. Por otra parte, esta aplicación de prueba sirvió para realizar un análisis de los datos y observar el comportamiento estadístico de los mismos como un acercamiento a los posibles resultados.
7. **Fase 7** Elaboración de la versión final del instrumento y su procedimiento de aplicación. Con base en las pruebas y a las revisiones realizadas se procedió a incluir los cambios derivados de las mismas y a dejar finiquitado el instrumento en su versión final tanto en su fondo (los ítems que ayudarán a evaluar las conductas vocacionales) como en su forma (diseño, tipo de letra, instrucciones y demás).

8. Fase 8 Entrenamiento del personal que va a administrar el instrumento y calificarlo. Esta fase no aplicó para esta investigación ya que la aplicación correrá a cargo del propio investigador.
9. Fase 9 Obtener autorizaciones para aplicar el instrumento. Durante esta fase se elaboraron dos consentimientos informados diferentes, por un lado, uno destinado a los directores y directoras de los centros educativos seleccionados para desarrollar el estudio y, por el otro, el consentimiento informado dirigido a las familias de los niños y niñas a quienes se aplicarían los mismos. Los días 16 y 17 de Agosto del 2017 se hizo entrega de los consentimientos para la autorización de las autoridades escolares a las escuelas de zona urbana y los días 18 y 22 de Agosto a las direcciones de las escuelas rurales. En todos los casos la respuesta por parte de las administraciones de los centros educativos fue positiva y se obtuvo el permiso respectivo.
10. Fase 10 Administración del instrumento. El Jueves 31 de Agosto del 2017 y el Viernes 1 de Setiembre se aplicaron los cuestionarios en la Escuela Dr. Ferraz y Escuela La Isla respectivamente. El Miércoles 13 de Setiembre se aplicaron en la Escuela Paulino Barquero y el Viernes 17 de Noviembre en la escuela Llano Grande. Debido a que los instrumentos posteriores a la prueba no cambiaron en prácticamente nada, los instrumentos aplicados en la Nueva Laboratorio Emma Gamboa formaron parte de la muestra total.
11. Fase 11 Preparación de los datos para el análisis.

Resultados

Descripción de la población

Para la aplicación de los instrumentos participaron 137 estudiantes cuyos rangos de edad son: 5.1% tenían una edad de 11 años, un 79.6% una edad de 12 años, un 13.9% una edad de 13 años y un 0.7% 14 y 15 años respectivamente. Además, el 48.9% corresponden a hombres y el 51.1% corresponden a mujeres.

Por otra parte, un 71.5% corresponde a estudiantes de zona urbana y un 28.5% a estudiantes de zona rural.

Confiabilidad

Por recomendación de la profesional en estadística que ha apoyado esta investigación, para realizar el cálculo de la confiabilidad se utilizó el coeficiente *alfa de Cronbach* para todos los instrumentos en conjunto ya que, a pesar de que fueron aplicados como instrumentos individuales, es necesario analizarlos en su conjunto ya que lo que se pretende es medir el grado de madurez vocacional general. Así, se

unificaron en una misma sábana de datos los instrumentos clarificación de metas, clarificación de intereses vocacionales y clarificación de habilidades.

De esta manera, utilizando el programa SPSS 23, se obtuvo un valor inicial de .945 que, posterior al análisis de factores y a la eliminación de ítems con saturaciones menores al .30, arrojó un valor de .934.

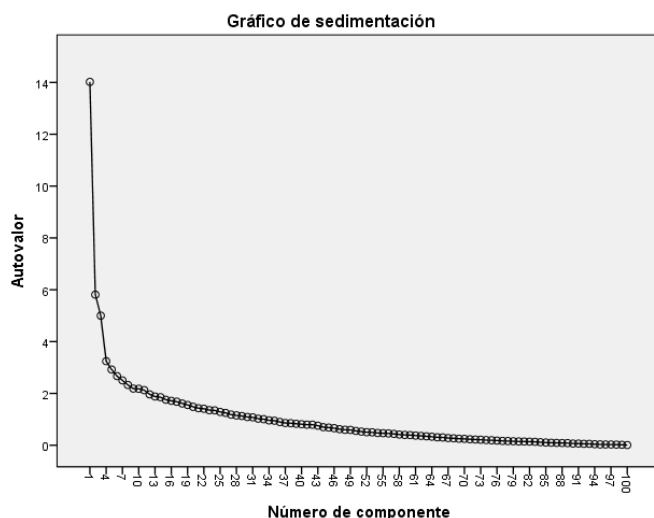
Un coeficiente alfa $> .9$ es considerado excelente desde el punto de vista estadístico y demuestra que el instrumento utilizado mide lo que pretende medir (George y Mallery, citados por Frías, 2014, p.3).

No se tomó en cuenta para este análisis el instrumento de Dominio de información de oportunidades educativas y ocupacionales ya que fue del criterio de la profesional en estadística, como experta en la revisión de los instrumentos y cómo apoyo en el procedimiento de análisis estadístico, que este instrumento debe de evaluarse de forma diferente ya que el mismo no mide rasgos de personalidad sino el conocimiento de aspectos externos a la personalidad de los estudiantes y las estudiantes.

Análisis factorial

Posterior al cálculo del alfa de Cronbach, se procedió a realizar la reducción de dimensiones o análisis de factores, para lo cual se realizó la matriz de correlaciones con gráfico de sedimentación y el cálculo de solución factorial sin rotar. Posteriormente, el cálculo de rotación mediante el procedimiento Varimax con gráfico de cargas.

Los resultados más importantes que arrojaron estos procedimientos fueron los siguientes:



Componente	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1	0.95	0.05	0.02
2	0.35	0.85	0.02
3	0.05	0.05	0.95
4	0.05	0.05	0.05
5	0.05	0.05	0.05
6	0.05	0.05	0.05
7	0.05	0.05	0.05
8	0.05	0.05	0.05
9	0.05	0.05	0.05
10	0.05	0.05	0.05
11	0.05	0.05	0.05
12	0.05	0.05	0.05
13	0.05	0.05	0.05
14	0.05	0.05	0.05
15	0.05	0.05	0.05
16	0.05	0.05	0.05
17	0.05	0.05	0.05
18	0.05	0.05	0.05
19	0.05	0.05	0.05
20	0.05	0.05	0.05
21	0.05	0.05	0.05
22	0.05	0.05	0.05
23	0.05	0.05	0.05
24	0.05	0.05	0.05
25	0.05	0.05	0.05
26	0.05	0.05	0.05
27	0.05	0.05	0.05
28	0.05	0.05	0.05
29	0.05	0.05	0.05
30	0.05	0.05	0.05
31	0.05	0.05	0.05
32	0.05	0.05	0.05
33	0.05	0.05	0.05
34	0.05	0.05	0.05
35	0.05	0.05	0.05
36	0.05	0.05	0.05
37	0.05	0.05	0.05
38	0.05	0.05	0.05
39	0.05	0.05	0.05
40	0.05	0.05	0.05
41	0.05	0.05	0.05
42	0.05	0.05	0.05
43	0.05	0.05	0.05
44	0.05	0.05	0.05
45	0.05	0.05	0.05
46	0.05	0.05	0.05
47	0.05	0.05	0.05
48	0.05	0.05	0.05
49	0.05	0.05	0.05
50	0.05	0.05	0.05
51	0.05	0.05	0.05
52	0.05	0.05	0.05
53	0.05	0.05	0.05
54	0.05	0.05	0.05
55	0.05	0.05	0.05
56	0.05	0.05	0.05
57	0.05	0.05	0.05
58	0.05	0.05	0.05
59	0.05	0.05	0.05
60	0.05	0.05	0.05
61	0.05	0.05	0.05
62	0.05	0.05	0.05
63	0.05	0.05	0.05
64	0.05	0.05	0.05
65	0.05	0.05	0.05
66	0.05	0.05	0.05
67	0.05	0.05	0.05
68	0.05	0.05	0.05
69	0.05	0.05	0.05
70	0.05	0.05	0.05
71	0.05	0.05	0.05
72	0.05	0.05	0.05
73	0.05	0.05	0.05
74	0.05	0.05	0.05
75	0.05	0.05	0.05
76	0.05	0.05	0.05
77	0.05	0.05	0.05
78	0.05	0.05	0.05
79	0.05	0.05	0.05
80	0.05	0.05	0.05
81	0.05	0.05	0.05
82	0.05	0.05	0.05
83	0.05	0.05	0.05
84	0.05	0.05	0.05
85	0.05	0.05	0.05
86	0.05	0.05	0.05
87	0.05	0.05	0.05
88	0.05	0.05	0.05
89	0.05	0.05	0.05
90	0.05	0.05	0.05
91	0.05	0.05	0.05
92	0.05	0.05	0.05
93	0.05	0.05	0.05
94	0.05	0.05	0.05
95	0.05	0.05	0.05
96	0.05	0.05	0.05
97	0.05	0.05	0.05
98	0.05	0.05	0.05
99	0.05	0.05	0.05
100	0.05	0.05	0.05

Gráfico 1. Componentes de la escala rotados.

En el Gráfico 1 y en la Figura 1 se puede observar el resultado del gráfico de sedimentación en el que se distribuyen los tres factores en que se basa el análisis. Cada uno de estos tres factores identifican los diferentes ítems agrupados en los tres indicadores definidos, a saber, clarificación de habilidades, formulación de metas y clarificación de intereses.

Cuadro
Matriz de transformación de componente

Componente	1. Clarificación de habilidades	2. Formulación de Metas	3 Clarificación de Intereses
1. Clarificación de habilidades	.637	.553	.537
2. Formulación de metas	.600	-.793	.104
3. Clarificación de intereses	-.483	-.256	.837

Este análisis factores que se presenta es el resultado del análisis de factores previo en donde se lograron identificar diferentes ítems que, además de mostrar saturaciones menores a .30, no lograron una correspondencia directa con el indicador que debían evaluar.

Lo más aconsejable es retener aquellos ítems con saturaciones de más de .30 . Para aquellos ítems que no alcancen saturaciones adecuadas deben ser revisados para conocer el por qué de su mal funcionamiento estadístico, lo cual puede generar una modificación de estos o su eliminación del instrumento. (Bandalos y Finney, citados por Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás, 2014)

De esta manera, se tomó la decisión de eliminar aquellos ítems que no cumplieran con dichos requisitos y volver a realizar los análisis respectivos que, como se señaló al inicio de este análisis de resultados, no influyó negativamente en la confiabilidad de los instrumentos ya que el alfa de Cronbach obtuvo un resultado de .934, el cual en términos estadísticos es excelente.

Una vez desarrollados los procesos estadísticos descritos anteriormente se procedió a realizar el análisis de la escala de Likert que podría permitir la generación de una medida para establecer el nivel de madurez vocacional de los estudiantes de 6to grado, lo cual es el objetivo principal de esta investigación.

En primera instancia, la escala Likert de los instrumentos está conformada por 5 posibilidades de respuesta a las cuales se les dieron las siguientes valoraciones:

Muy de acuerdo y Muy en desacuerdo (2)

De acuerdo y En desacuerdo (1)

Ni de acuerdo ni en desacuerdo (0)

Se realizó un cálculo de la variable sumando todos los puntajes de las respuestas de los ítems y se creó una variable llamada "Puntaje total" en la vista de datos de la sábana del programa SPSS. Esta variable lo que hace es presentar la suma de los puntajes obtenidos por cada uno de los estudiantes y las estudiantes participantes.

Para conocer el significado de los puntajes se multiplicó el puntaje máximo que se podría obtener por cada respuesta (o sea 2) por la cantidad total de ítems válidos en cada uno de los factores y ese resultado se dividió entre 5 (como la cantidad de respuestas posibles). Así, se establecieron 5 rangos de resultados comunes que identifican el nivel o grado de madurez vocacional alcanzado por los estudiantes según sus respuestas:



De esta forma, el máximo puntaje que se podría alcanzar es de 200 puntos, resultado de la multiplicación de 100 ítems por el valor máximo de 2. Así, la escala queda constituida de la siguiente manera:

Puntaje total de madurez vocacional: 200 puntos

0-40	Muy baja
40-80	Baja
80-120	Media
120-160	Alta
160-200	Muy alta

De esta forma, se genera el siguiente gráfico en donde se representan los resultados en cuanto al nivel de madurez vocacional que muestran los estudiantes y las estudiantes participantes del estudio:

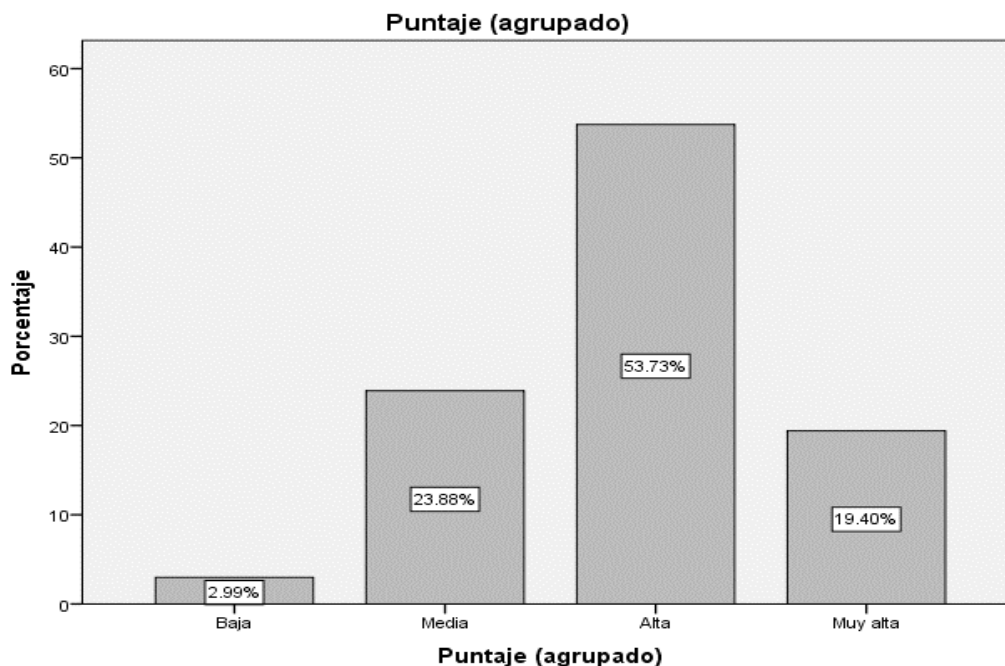


Gráfico 2. Escala de madurez de estudiantes según resultados obtenidos

Cómo se puede observar un porcentaje acumulado del 73.13% se estaría agrupando en niveles de madurez vocacional alta y muy alta, mientras que un 26.87% se agrupa en los niveles baja y media.

Puntaje total Intereses: 74 puntos

0 – 14.8	Muy baja
14.8 – 29.6	Baja
29.6 – 44.4	Media
44.4 – 59.2	Alta
59.2 – 74	Muy alta

En cuanto al análisis de cada uno de los tres factores o dimensiones, se desarrolló el mismo procedimiento que pudiera mostrar el comportamiento de la medición de la madurez vocacional en cada uno de los tres factores, cuyos resultados son los siguientes:

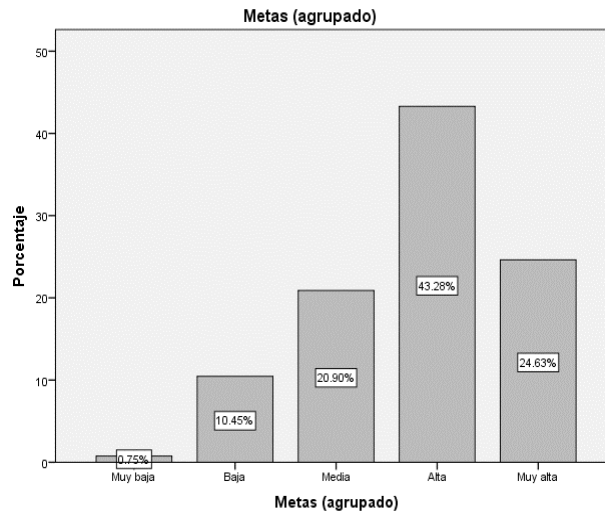


Gráfico 3. Madurez vocacional en la dimensión clarificación de intereses

Puntaje total metas: 54 puntos	
0 – 10.8	Muy baja
10.8 – 21.6	Baja
21.6 – 32.4	Media
32.4 – 43.2	Alta
43.2 – 54	Muy alta

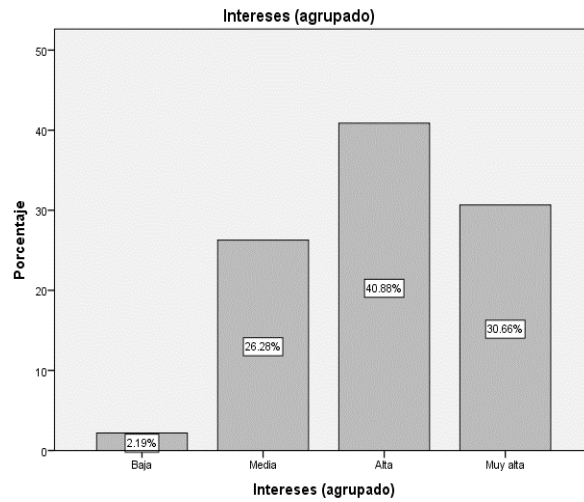


Gráfico 4. Madurez vocacional en la dimensión formulación de meta

Puntaje total Intereses: 74 puntos

0 – 14.8	Muy baja
14.8 – 29.6	Baja
29.6 – 44.4	Media
44.4 – 59.2	Alta
59.2 – 74	Muy alta

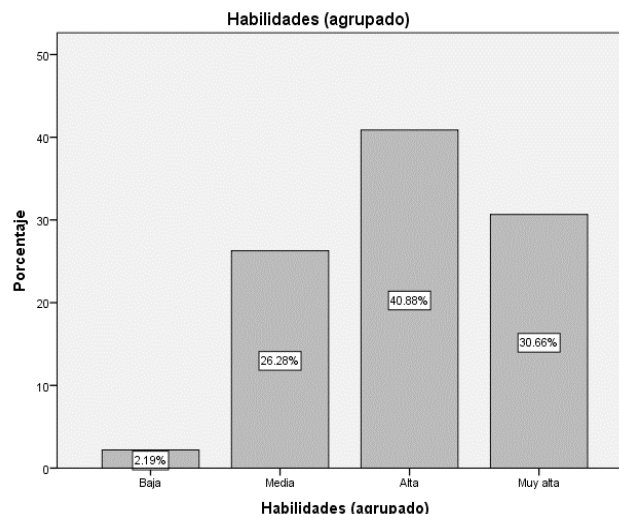


Gráfico 5. Madurez vocacional en la dimensión clarificación de habilidades

Conclusiones

- Los instrumentos utilizados en esta investigación pueden convertirse en la primera escala de madurez vocacional para estudiantes de primaria. Al realizar un análisis estadístico conjunto muestran un resultado bastante significativo en cuanto a su fiabilidad estadística calculada mediante el alfa de Cronbach al obtener un puntaje de 0.934, lo cual determina una alta consistencia interna para medir la madurez vocacional de los estudiantes y las estudiantes de sexto grado.
- En cuanto a los resultados obtenidos en el análisis de factores se logró realizar una reducción importante de ítems que no guardaban relación con las dimensiones en donde quedaron dispuestos o que mantenían valores menores al .30 en cuanto a las saturaciones. A pesar de que se tomó la decisión de eliminar esos ítems el valor alfa de los instrumentos no disminuyó significativamente su confiabilidad.
- Un aspecto relevante de estos resultados preliminares permite concluir también que 100 ítems ubicados en las tres dimensiones responden de forma congruente a la base teórica utilizada para evaluar la madurez vocacional en estudiantes entre los 11 y los 14 años. Estos ítems serán los que se mantengan como parte de la escala de medición.

Recomendaciones

- Replantear el instrumento sobre dominio de información para que su confiabilidad y validez estadística pueda permitir incluirlo en el análisis del nivel de madurez vocacional que puedan alcanzar los estudiantes y las estudiantes en este importante indicador de

desarrollo vocacional que les permiten cumplir con las tareas vocacionales direccionadas a la adquisición de conocimiento de las oportunidades educativas y ocupacionales.

- Los diferentes instrumentos que conforman la escala de madurez vocacional planteada podrían contribuir a mejorar los procesos de desarrollo vocacional que se llevan a cabo tanto en primaria, para lograr el mejor cumplimiento de las tareas vocacionales propias de la etapa de desarrollo en que se encuentran nuestros niños y niñas de escuela, como en secundaria, al posibilitar el desarrollo de procesos de orientación a partir de un estado de desarrollo concretizado y fundamentado en los resultados de la escala. Dichos resultados se pueden constituir en el perfil de salida de los estudiantes en cuanto al desarrollo vocacional alcanzado en sus años de escuela primaria, en sus experiencias dentro y fuera del ámbito escolar, y a la vez se puede establecer también como un perfil de entrada vocacional a su etapa de adolescencia en la educación secundaria, algo de lo que se adolece en la actualidad ya que es común observar perfiles de entrada y de salida netamente académicos y absolutamente ningún documento que valide el estado de la madurez vocacional alcanzada por esta población. De esta manera, los resultados posibles de esta escala de madurez podrán ayudar a determinar con una mayor precisión la madurez vocacional alcanzada por los niños y las niñas en el periodo o etapa de “Crecimiento”, más específicamente en las subetapas de “fantasía” e “intereses”, así como también en el inicio de la subetapa de “capacidades y aptitudes”.
- A nivel de las familias el aporte de un insumo como el que se pretende construir serviría, además de hacer palpable y visual la evaluación del cumplimiento de conductas y tareas vocacionales propias y necesarias para el desarrollo vocacional de sus hijos e hijas, para acercar aún más a las familias a esta dimensión del desarrollo personal que muchas veces pasa desapercibido y no se le brinda conscientemente la importancia que merece. Podría permitir un involucramiento y un compromiso más activo de las familias en cuanto a que estas mismas en su conjunto se den cuenta de la importancia de proveer en la medida de sus posibilidades experiencias que permitan a sus hijos e hijas desarrollarse vocacionalmente de forma más efectiva, desarrollando y descubriendo sus intereses y habilidades, su capacidad de visualizarse en el futuro, de darle mayor importancia a su aprendizaje formal e informal, de adquirir y mejorar su capacidad de toma de decisiones.
- El perfil de salida y de entrada resultante de la aplicación de los instrumentos de la escala podrá ir acompañado de una serie de sugerencias que los orientadores y las orientadoras podrían generar a partir de los resultados, siempre enfocados en una visión de desarrollo integral.
- Las familias necesitan conocer la madurez vocacional que han alcanzado sus hijos e hijas al terminar la escuela primaria porque esto va a permitir un mayor involucramiento de las mismas en el proceso de desarrollo vocacional subsecuente

que los va a preparar para la elección de carrera. Este conocimiento podrá permitir a las familias involucrarse y brindar las experiencias posibles para que ellos y ellas alcancen un desarrollo óptimo de esta dimensión de la personalidad.

- Para la población estudiantil este insumo podría hacer más consciente para ellos mismos y ellas mismas su propio proceso de desarrollo vocacional y se podría lograr con ello un mayor compromiso consigo mismos y con un proyecto de vida en donde, a partir del aquí y el ahora en que se encuentran, se visualicen alcanzando metas de desarrollo personal y vocacional estimulantes.
- Una recodificación de las variables podría, además, aportar el resultado de un acercamiento a cuáles son las áreas vocacionales de interés y de habilidades en donde los niños y las niñas están mostrando una inclinación, lo cual podría confrontarse con resultados generados por las baterías de instrumentos que por lo general son utilizadas en los últimos años de secundaria y por las universidades.
- Se puede realizar un análisis confirmatorio mediante la aplicación de los instrumentos ya analizados, y con las tres dimensiones debidamente definidas, en otra muestra de la población de estudiantes de sexto grado a fin de corroborar su comportamiento estadístico.

Referencias

- Baptista, P., Fernández, C., y Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Bortone Di Muro, Rosalba. (2009). *Madurez vocacional y perfil de valores humanos en estudiantes universitarios*. Revista Educere, núm 47, pp. 971-982. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616673009>
- Caja Costarricense del Seguro Social. (2014). *Manual de perfiles ocupacionales*. San José, Costa Rica: Recuperado de http://www.sinaecr.com/wp-content/uploads/2015/01/manual_perfiles_ocupacionales.pdf
- Calvo, I., Chacón, P., Chaves, H., Chaves, M., Montero, W. y Muñoz, M. (2008). *Características del desarrollo vocacional en estudiantes que cursan el sexto grado de la Educación General Básica en las Escuelas José Figueres Ferrer y Betania, del Cantón de Montes de Oca y Florencio del Castillo y Palomo, del cantón de Paraíso*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.
- Crites, J. (1974). *Psicología vocacional*. Argentina: PAIDOS.
- Frías, D. (2014). *Apuntes de SPSS*. Recuperado de <https://www.uv.es/friasnav/ApuntesSPSS.pdf>
- Fundación ADECCO (2016). *XII Encuesta ¿Qué quieres ser de mayor?*. España: Recuperado de <https://adecco.es/wp-content/uploads/notas-de-prensa/784.pdf>

- Guevara, R., y Méndez, P. (2005). *Guía de orientación vocacional para estudiantes de sexto grado*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Jiménez, F. y Arguedas Negrini, I. (2004). *Rasgos de sentido de vida del enfoque de resiliencia en personas mayores entre los 65 y 75 años*. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, pp.2-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740205.pdf>
- Lloret, S., Ferreses, A., Hernández, A. y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. Anales de psicología, vol.30, núm.3, pp. 1-26. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000300040
- Pereira, M. (1990). *Orientación del estudiante de enseñanza primaria*. Costa Rica: EUNED.
- Pinzón de Bojana, B; Prieto de Alizo, L. (2006). *Madurez vocacional y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de Gas de la UNERMB* Revista Venezolana de Ciencias Sociales, vol. 10, núm. 2, julio-diciembre, pp. 518-540. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30910215>
- Rivas, F. (2003). *Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia*. Papeles del Psicólogo, vol. 23, núm. 84, enero-abril, pp. 18-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808403>
- Salas, H. (2011). *Investigación Cuantitativa (Monismo Metodológico) y Cualitativa (Dualismo Metodológico): El status epistémico de los resultados de la investigación en las disciplinas sociales*. Cinta de Moebio, núm. 40, marzo, pp. 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10118944001>
- Salmerón, H., Gutiérrez, C., Salmerón, P. y Rodríguez, S. (2011). *Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios*. Revista de Investigación Educativa, vol. 29, núm.2, pp. 467-486. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/44903>

Rol de la persona profesional en Orientación en la pertinencia curricular de espacios laborales con poblaciones menores de edad

Licda. Raquel Bulgarelli Bolaños

Resumen

La presente ponencia tiene como propósito referirse acerca de los retos curriculares que proceden de la impertinencia cultural que enfrentan personas menores de edad con vulnerabilidad socio familiar, es decir la niñez y adolescencia en situaciones de riesgo o estado de abandono, para presentar líneas de propuesta desde el rol de la persona profesional en Orientación, que podrían ayudar a solventar las dificultades que genera esta temática desde tres principios básicos de su identidad disciplinar: prevención, desarrollo humano e intervención social en equidad. En el desarrollo de la argumentación se enmarca la situación de la educación costarricense en comparación al resto de Centroamérica, los procesos de exclusión educativa, los problemas de la impertinencia cultural en los currículos latinoamericanos, el rol de la disciplina de Orientación a nivel curricular y posibles soluciones a partir de la pedagogía del oprimido. Se concluye que la impertinencia cultural afecta negativamente tanto a estudiantes, docentes como a sus comunidades cuyos principales retos son la atención a la multiculturalidad y la prevención de la exclusión, lo cual puede ser mermado bajo una filosofía emancipadora y humanística en el currículum costarricense siendo las personas profesionales en Orientación líderes de la intervención social en pro de la equidad.

Palabras clave

Currículum, orientación, pertinencia cultural, pedagogía del oprimido, retos educativos.

Introducción

Cuando se acercan las épocas de final de año y las universidades públicas de nuestro país anuncian sus resultados de sus pruebas de admisión, suele darse mucho mérito a centros educativos privados (seguidos de los científicos) por el alto porcentaje en la excelencia de admisión, incluso, son estudiantes de estas instituciones los galardonados con las mejores notas a nivel nacional en la mayoría de ocasiones. De hecho, si se hace un recuento histórico, por ejemplo, el primer promedio de admisión 2016 del Instituto Tecnológico de Costa Rica corresponde a un estudiante del Colegio Anglo Americano, el segundo lugar al Colegio Sagrada Reina de Los Ángeles y el tercero al Colegio Bilingüe Saint Paul (TEC, 2015); mientras que en la Universidad de Costa Rica el primer promedio de admisión 2017 correspondió al Colegio Científico de Alajuela, el segundo al Colegio Saint Clare y el tercero a Centro Educativo Valle Dorado, Universidad de Costa Rica (UCR), (2016).

Además, la revista empresarial EKA (2016) sistematiza las mejores instituciones educativas de acuerdo con los resultados de las pruebas nacionales de bachillerato realizadas por el Ministerio de Educación (MEP); los primeros lugares los lideran algunos colegios científicos del país y luego destacan el colegio Sagrada Reina de los Ángeles, Colegio Saint Francis, Saint Paul College y el colegio Anglo Americano, todos los anteriores privados; cabe destacar que los colegios científicos, cuya especialización son únicamente los dos últimos años de secundaria, también realizan procesos de admisión en cuya selección el estudiantado con menos oportunidades de preparación queda excluido ante la oferta y la demanda de entrada.

Así mismo, este proceso, que se podría empezar a llamar de exclusión, no es un fenómeno reciente. El periódico La Nación, en el 2012, publicó una investigación en la que los porcentajes de admisión a la Universidad de Costa Rica ejemplifican lo anteriormente mencionado; ya que, según esta fuente, las personas jóvenes provenientes de colegios privados tienen el doble de probabilidades de ingresar a esta universidad frente a los que cursaron su secundaria en un colegio público e, inclusive, alrededor de una tercera parte de las personas que provienen de sistemas estatales de enseñanza quedan fuera de este centro de educación superior.

Entonces, cuando resuenan los nombres de estas instituciones, la mayoría anglosajonas, y las estadísticas demuestran que existe una población estudiantil del país que se les excluye, de manera sutil, al acceso educativo, cabe cuestionarse, desde la postura de Orientación, primero ¿Qué pasa con las instituciones públicas de nuestro sistema educativo? segundo, ¿Qué sucede con las poblaciones estudiantiles que no tienen acceso a la educación privada? Y, aún más preocupante, ¿Se interesa nuestro sistema educativo estatal por la pertinencia cultural en poblaciones vulnerables?

Estas y otras preguntas son la principal fuente de inspiración para la argumentación teórica de la presente ponencia, ya que cuando se habla de pertinencia cultural en el currículum se hace referencia a una educación contextualizada, no sólo a la diversidad de condiciones, sino que también al momento histórico social y las necesidades de nuestro estudiantado, ideal que la persona profesional en Orientación trabaja desde sus pilares más profundos: la prevención, el desarrollo humano y la intervención social, tal como lo expresa Bisquerra (1996), citado por Grañeras y Parras (2009), en su definición de Orientación “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (p.33).

En relación con lo anterior, es necesario contextualizar los logros y desaciertos como país en el campo de la educación, con respecto a nuestros vecinos centroamericanos. Por un lado, se destaca que los recursos económicos públicos brindados a la educación son una primera señal acerca de los esfuerzos por mantener un estándar sostenible de

calidad en la enseñanza; la recomendación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es que cada país invierta un mínimo del 6% de su Presupuesto Interno Bruto (PIB) y, en palabras de Méndez (2014, p. 95), “Costa Rica y Honduras están cumpliendo la recomendación, y Nicaragua está aproximando a la meta (...) El Salvador y Guatemala evidencian un estancamiento histórico por debajo del 3, 5% del PIB”.

Al revisar estas cifras pareciera que, en efecto, Costa Rica mantiene un porcentaje estable en cuanto a inversión en educación, de hecho, el Programa Estado de la Nación (PEN) (2016, p. 355) afirma que, del gasto social público, el rubro más alto desde el 2012 al 2015 siempre ha sido la educación con un 7,7% del PIB para el último año; siendo los servicios recreativos, culturales y religiosos el más bajo con un estable 0,2%, las estadísticas nos dejan entrever que la educación es visualizada como un agente indispensable dentro de la sociedad costarricense y, posiblemente, la encargada de apoyar la cultura, ya que este último rubro por sí solo parece incapaz de sostenerse sin ayuda.

Al respecto, Boza (2001), mencionado por Grañeras y Parras (2009), afirma que la persona profesional en Orientación tiene un rol muy importante dentro de la atención a la diversidad y por su puesto a la defensa de la cultura, ya que poseen como objetivos “Promover la integración del alumnado en general. Todos tienen necesidades” y “Prevenir y desarrollar la educación de grupos desfavorecidos: mujeres, inmigrantes, habitantes de zonas rurales, (...), tercera edad” (p.183). Entonces el atender la diversidad no es sólo determinar barreras de aprendizaje e intervenir estas en consecuencia, la persona profesional en Orientación es también un agente cultural protagonista dentro de los procesos pedagógicos.

En otras palabras, cabe preguntarse qué es lo que enseñamos en las aulas de nuestro país con todo el recurso económico que se invierte, ya que la mayoría de inversión estatal no se dirige a los servicios culturales, lo cual implica poca promoción, difusión, fortalecimiento y reproducción de los productos culturales autóctonos a la comunidad educativa., lo cual es sumamente importante, porque la persona profesional en Orientación debe evaluar cuáles son esos productos culturales que caracterizan a su comunidad y lograr que su estudiantado sienta el centro educativo un lugar más cercano a su propia identidad.

Por otro lado, de acuerdo con Méndez (2014), en Centroamérica se mantiene estable el porcentaje de exclusión del 10%, siendo los países más vulnerables Guatemala, Honduras y Nicaragua, de hecho, el autor afirma que aproximadamente la mitad del conglomerado juvenil de la región no asiste a ninguna modalidad del sistema educativo, a pesar de que en general, jurídicamente, se defiende la gratuidad de la educación y su obligatoriedad, este último aspecto con distintos niveles para cada país.

Podría pensarse que lo anterior no afecta a Costa Rica, pero los constantes movimientos migratorios por parte de población centroamericana y la diversidad de condiciones en que se encuentran, tanto en personas menores de edad como en madres y padres de familia, son parte de nuestro sistema educativo. Cabe resaltar que Costa Rica siempre se mantiene en un puesto de privilegio si se le compara con sus vecinos próximos, incluso el Ministerio de Educación Pública (MEP) (2017) afirma que en el 2015 los porcentajes de aprobación de las personas matriculadas en los diferentes niveles son superiores al 70%, siendo el más alto II ciclo (95,5%) y el más bajo III ciclo (78%).

No obstante, si se observa porcentajes comparados con la población total, el panorama no es tal alentador, por ejemplo, el PEN (2016, p.357-358) revela que para ese mismo año apenas un “36,8%” de los hombres costarricenses y un “40%” de las mujeres, ambos grupos mayores de 18 años, poseen la secundaria completa; además, un “13,9%” de los jóvenes costarricenses (de 15 a 24 años) no trabaja ni estudia y un “30,6%” sólo trabaja.

Pareciera que el sistema, como está concebido actualmente, y, por tanto, el currículum también obedece más a un interés técnico que a uno emancipador, es decir, lo que se busca en el estudiantado costarricense es un producto específico de mano de obra, el cual no necesariamente responde a la realidad nacional ni a los valores de nuestra cultura o de las micro-culturas de las comunidades educativas.

La situación problemática hace reflexionar acerca del rol de las personas profesionales en Orientación en su intervención pedagógica en un currículum no necesariamente propio o que no se ajusta a la realidad de la comunidad, a personas menores de edad con una diversidad cultural importante por diversos motivos sociofamiliares y cómo diferentes procesos del sistema educativo costarricense validan esas posturas excluyentes por motivos de barreras educativas, dificultando que el estudiantado costarricense obtenga las herramientas necesarias en torno a acceso, cobertura y titulación para hacerle frente a la realidad y al contexto nacional.

Por lo tanto, en la presente ponencia se vuelve esencial la reflexión acerca de la pertinencia de las acciones educativas de la Orientación en el bienestar de nuestras comunidades como parte de la responsabilidad e identidad de la disciplina en responder a los retos que demanda el contexto social en el que los profesionales se desenvuelven desde la prevención primaria, en especial con poblaciones cuyos factores sociales, económicos y familiares obstaculizan una adecuada inclusión a un sistema educativo que no siempre es ejecutado pensando en sus características particulares.

En relación con lo anterior, existen algunas investigaciones acerca de la atención cultural en centros educativos. Por ejemplo, a nivel nacional, Artavia y Cascante (2007) analizaron las características de las competencias para la atención de la diversidad intercultural dentro del proceso educativo del personal docente del Liceo Otilio Ulate Blanco de Alajuela en el curso lectivo del año 2006, con el propósito de

proponer orientaciones pedagógicas que contribuyeran al desarrollo de competencias interculturales de los y las docentes en el proceso educativo de la institución.

En ese estudio cualitativo, cuya población era 40 profesionales en educación, se encontró evidencia de la limitante que presenta el cuerpo docente sobre el manejo de la diversidad (sobre todo intercultural), en cuanto a conocimiento y estrategias metodológicas, por lo que concluyeron que existen necesidades de capacitación en educación intercultural y el desarrollo de competencias actitudinales y de compromiso.

En referencia a estos resultados, cabe resaltar el papel de la Orientación, ya que, según la Resolución DG-044-2002 de la Dirección General del Servicio Civil (2002), citada por Fung (2017, p.48-49) en su estudio acerca de las funciones de la Orientación educativa en nuestro país, los profesionales en esta disciplina, entre muchas otras líneas de acción, ejercemos roles de capacitación, al mencionar que la persona profesional en esta área “participa (...) en la planificación, ejecución y evaluación de asesoramientos dirigidos al personal, tanto docente como administrativo, y a las familias, sobre la prevención y atención de la disciplina escolar y otras situaciones psicosociales”.

Sin embargo, a nivel internacional, Anaya, Pérez y Suarez (2010), investigaron la importancia que el conglomerado orientador ya en ejercicio concede a diferentes áreas formativas, con el fin de preparar una persona profesional en orientación altamente competente en su trabajo; su población fue de 568 orientadores en ejercicio, que atendían diversas etapas educativas (infantil, primaria, secundaria y bachillerato) de España. En este estudio, se resaltó como principal resultado que la población estudiada reconoció como mayor necesidad la formación en la atención a la diversidad.

En consecuencia, con base en la breve revisión bibliográfica acerca de los problemas curriculares que provienen de la impertinencia cultural que enfrentan personas menores de edad en condición de vulnerabilidad sociofamiliar, el propósito de esta ponencia es establecer líneas de propuesta desde el rol de la Orientación como disciplina que podrían ayudar a minimizar esta situación y, por ende, atender los retos educativos de la atención a la diversidad y la prevención de la exclusión.

Desarrollo

Para empezar, como se ha explicado anteriormente, no se ha logrado la meta ideal de educar a la mayoría de la población sin importar su condición, a pesar de que el país cumple con los mínimos de inversión, que, en Centroamérica, sobresale y que alcanza porcentajes buenos de aprobación, pero sólo con las personas matriculadas. Entonces, si se tienen las condiciones para que la cobertura de la educación se dé positivamente en todo el territorio nacional, por qué un aproximado de 44% de jóvenes entre los 15 y 24 años no continúa estudiando; al respecto SITEAL (2013) citado por Méndez (2014; p.105) afirma que

Las dificultades económicas, la discapacidad, y los problemas de oferta van perdiendo centralidad, mientras que el desinterés o desaliento por la actividad escolar cobra una importancia cada vez mayor a tal punto que se ubica en primer lugar. Ya entrada la adolescencia, el desinterés por el estudio mantienen su relevancia y se observa que el trabajo incrementa su peso relativo como causa asociada a la interrupción de los estudios.

Ante el argumento anteriormente expuesto, la disciplina en Orientación debería replantearse los retos y desafíos en cuanto al currículum educativo costarricense y su participación como profesionales promotores del bienestar estudiantil, ya que, según las investigaciones de Jiménez y Gaeta (2013, p. 120-121), “las opiniones de los jóvenes nos ubican en un currículo que no les gusta, es aburrido, está mal gestionado pedagógicamente, es muy vertical (...) Y no es pertinente, porque el joven no cabe dentro del concepto de estudiante que este plantea”. En otras palabras, el currículum se percibe como desfasado a las fortalezas, intereses y necesidades del estudiantado, generando problemas en su bienestar sociopersonal, su proceso académico y su proyecto de vida vocacional.

Al respecto, Héndez (2017) afirma que dentro la consolidación del objeto de estudio y formulación de la Orientación Educativa parte de un reto fundamental, el cual es

la labor de construir un saber y un quehacer contextualizado en el entorno de cada grupo humano al que se llega, que el orientador se permita la oportunidad de reconocer el territorio en el que labora y la historia que ha tenido lugar en dichos espacios, se debe permitir vivenciar las cosmovisiones que las comunidades han elaborado durante muchos años, aprovechar los recursos con los que cuenta (p.110).

Entonces, los retos educativos a los que se enfrenta tanto el país como la región en sí, en los que puede estar fundamentado el desinterés por estudiar, si bien es cierto son multifactoriales, una de las causas emana de la impertinencia cultural. Para entender el termino anterior se refiere a cultura como

Un conjunto relacionado, acumulativo y dinámico de creaciones ideacionales y materiales que han sido producidas o adaptadas por una comunidad, en respuesta a un sistema de necesidades de todo tipo, y que al ser seleccionadas a través de una práctica histórica se constituyen como patrimonio social significativo para su funcionamiento, por lo cual son transmitidas, empleadas y modificadas permanentemente (Peralta, s.f., p.3).

Entonces, la cultura es ese saber autóctono, sin centrarse sólo en el folklore de cada pueblo, que enseña las prácticas, productos y las herramientas de cómo dominar su ambiente particular; enseñar o transmitir la cultura es contextualizar al estudiante en su comunidad, en sus recursos y en sus problemáticas, lo cual desde la Orientación significa la atención de la diversidad y la inclusión, con el fin de no invisibilizar las condiciones particulares, en especial, de poblaciones vulnerables. Cuando se acota al término de impertinencia cultural en la educación se quiere dar a entender que el proceso de aprendizaje no está situado a la realidad del estudiantado, por lo cual no resuelve ningún interés práctico ni se refiere al contexto inmediato de su individualidad o su grupo familiar.

Desde la disciplina de Orientación, se entiende la cultura como “un elemento determinante en la conformación de la identidad personal, pues las características propias del grupo de pertenencia repercuten de forma directa en su conformación” (Garita, 2014, p.283), lo cual se vuelve indispensable en la acción orientadora, ya que la idea es entender esa identidad cultural para propiciar el bienestar y desarrollo integral, incluso dentro de sus elecciones vocacionales.

Discutir sobre cultura es valorar la diferencia, es referirse a la diversidad, Fermín (2014, p. 15) explica que las diferencias culturales en las aulas se concentran en “las diversas clases sociales, las etnias y razas a la que pertenecen los niños y niñas”, sin embargo, este mismo autor asevera que ni los propios docentes reconocen el concepto de diversidad más allá de situaciones de discapacidad, fortaleciendo una visión homogénea del alumnado y un currículum de “talla única”, lo cual da evidencias de los pocos progresos en “los programas educativos de calidad en función de la pertenencia cultural”, (p. 23).

De acuerdo con Arthur (2017), el contexto cultural influye en cómo el colectivo orientado crea su perspectiva acerca del desarrollo vocacional, ya que afecta la construcción de su identidad y personalidad vocacional, debido a las experiencias e interacciones sociales en las que la persona se ve envuelta; por lo que, en palabras de la autora, “se alienta a los orientadores a participar en acciones de justicia social abordando las desigualdades sociales que impiden el acceso de las personas a una educación y un empleo significativos” (p.7).

Por estas razones es que la persona profesional en Orientación tiene la obligación social de capacitarse en diversidad cultural y transmitir estos conocimientos en la institución a la que se circunscriba con el fin de que se maneje mayor inclusividad en los procesos educativos, sin importar si se refiere al Ministerio de Educación Pública o no, ya que

Un currículo culturalmente pertinente debe tomar en cuenta una serie de aspectos importantes que no solo orienten el quehacer educativo en general, sino que, ante todo, permitan el establecimiento de una organización social más humanista y más comprometida con los principios éticos y morales, con la valoración de la cultura propia, con el respeto de los derechos y deberes de todos los ciudadanos, con la igualdad de oportunidades. Roselló-de la Hoz (2013, p. 104)

Sin embargo, Peralta (1996) explica que los diferentes currículos educacionales de América Latina han respondido por décadas a reproducciones, poco tropicalizadas, de movimientos estadounidenses bajo una tendencia a racionalizar y dar objetividad a los contenidos, lo cual ha implicado el desconocimiento en la planificación y el desarrollo educativo con respecto a “la relación que el currículum debe tener (...) con el contexto social de cada uno de los grupos poblacionales, con sus condiciones de vida, de trabajo y aspiraciones futuras, con sus valores, en una palabra, con su cultura específica” (p. 21).

Inclusive, la misma autora, en escritos más recientes (Peralta, 2014), afirma que los currículum de América Latina, desde los objetivos hasta la evaluación, transmiten mayoritariamente y de forma indiscriminada aspectos de otras culturas, siendo el principal ausente el saber teórico práctico creado por los educadores de nuestra región; en otras palabras, se desaprovecha el bagaje cultural de las personas formadoras, cuyas clases terminan siendo poco significativas hasta para el mismo cuerpo docente.

Un pobre análisis sociocultural del currículum conlleva, inevitablemente, a una relación de dominio-dependencia entre los países centroamericanos y los países donde se concentra el poder, contribuyendo, como se pudo visualizar en las estadísticas iniciales, en procesos de exclusión social, los cuales deben ser mermados por las personas profesionales en Orientación, quienes tanto en centros educativos como en proyectos no tradicionales tienen un rol fundamental en la gestión y ejecución de estrategias en pro del bienestar estudiantil.

La exclusión social es un “proceso de aparcamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, como una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forma parte” (Amorós y Ayerbe, 2002, p. 289); una educación pobre en pertinencia social excluye, por definición, a los habitantes de un país a conseguir los conocimientos necesarios para participar activamente de las dimensiones políticas, económicas y culturales, lo cual arrastra tanto a estudiantes (en especial con condiciones sociofamiliares vulnerables), como a docentes y comunidades a círculos de pobreza, disminuyendo sus posibilidades de crecimiento y bienestar en tres áreas que se trabajan desde la Orientación: vocacional, socioemocional y educativa.

Este proceso de invisibilización y poco acceso a la dimensión cultural radica en la negación de que convivimos en un mundo multicultural o, en su defecto, en la afirmación de que las culturales distintas no tienen la misma valoración social, lo cual conduce a la segregación y a la sobrevaloración de los bienes culturales de países dominantes. Si esa jerarquía se mantiene algunos grupos sociales continuarán siendo excluidos y, de acuerdo con Gacitúa, Sojo y Davis (2003, p. 105), violentados sus derechos culturales, a saber: “derecho al genérico acceso a la cultura como resultado de una prestación estatal, derecho al desarrollo de manifestaciones culturales propias (religión, lengua) y derecho a la expresión de cualquier manifestación ideológica, estética, ética o filosófica”.

En otras palabras, la impertinencia cultural en los currículum educativos es un asunto de derechos que la disciplina de Orientación debe defender, ya que se perjudica tanto el desarrollo de los educandos, por originar desadaptaciones sociales y frustraciones al distanciarles de sus propios saberes, valores, problemáticas y medios; como la situación del cuerpo docente, al encadenar su creatividad y obligarles a estancarse en la rutina de currículum ya definidos, y a la situación de las familias y comunidades involucradas, quienes se ven excluidas de la participación social en la formación de sus menores y limitados en la difusión de propuestas etnoeducativas (Peralta, 1996).

En general, el sector con mayor vulnerabilidad a la exclusión social es aquella a la que se le limita el acceso a la educación de calidad y, por tanto, tiene mayores posibilidades de desertar. Cabe destacar que se utiliza el término “deserción”, porque es el oficial para referirse a la salida del estudiantado del sistema educativo, sin embargo, este proceso es más de exclusión social, es decir sus estudios se ven interrumpidos más por un proceso multifactorial que por una decisión personal de pertenecer o no a un sistema particular, ya que como apuntan Jiménez y Gaeta (2013, p. 108) la deserción

Es una decisión condicionada y determinada por mecanismos de diverso tipo que operan como medios de exclusión. Sin saber, el estudiante o la estudiante se inculpan de ello: Ser pobre, asistir a una institución que no sabe cómo manejar la “deserción” y que no facilita el aprendizaje son condiciones insoslayables de exclusión.

Al respecto, en Costa Rica la población con mayor repitencia y deserción se encuentra en el III ciclo de educación básica; Moreira (2007, p.164) señala algunas características propias del perfil de una persona “desertora” del sistema educativo costarricense:

- Ser adolescentes con hijos.
- Tener un bajo ingreso familiar, inferior a ₡100 000,00.
- El bajo nivel de escolaridad de ambos progenitores.

- Los/las estudiantes que deben realizar un trabajo remunerado para ayudar a la manutención de la familia.
- Repitencia de uno o más años lectivos.
- Bajo nivel de motivación personal.
- Pocas horas al estudio por semana.

Lo anterior deja entrever que los mecanismos de exclusión social, como el poco acceso a trabajo digno de las familias, obstaculizan las condiciones necesarias para que las y los menores cuenten con lo requerido para sus estudios, a lo cual se suma que los progenitores de personas con un posible perfil “desertor” suelen contar con un nivel de escolarización bajo, generando dificultades para la motivación y apoyo en las asignaciones escolares y la continuidad educativa. En consecuencia, el rendimiento académico suele ser bajo o incluso caer en porcentajes de reprobación.

Además, si lo anterior viene acompañado por problemas en el ambiente institucional, un currículum poco significativo e impertinente culturalmente, distancias y horarios de asistencia difíciles e incompatibles con las obligaciones presentes en este tipo de familias, la probabilidad de deserción es aún mayor, en especial, en poblaciones de vulnerabilidad o estado de abandono en las que el rezago sobresale; por lo que el trabajo orientador como líderes, agentes de cambio y evaluadores del entorno nos hace profesionales esenciales para subsanar las fallas educativas que inciten a esta población a caer en la exclusión.

En relación con lo anterior, según Echeita (2013, p. 107) “el currículum pudiera ser, en muchas ocasiones, no una ayuda sino una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia, participación y reconocimiento en la vida escolar de determinados alumnos”, por lo tanto, es preciso contextualizar el currículum a los valores de la cultura propia y al respeto por el reconocimiento y la activa participación de todas las personas relacionadas.

Además, esta aplicación de la pertinencia cultural al currículum costarricense en el que se atienda la diversidad y se prevenga la exclusión, es posible realizarla mediante redes sólidas de colaboración y apoyo mutuo entre las instituciones educativas, las instituciones sociales u organizaciones no gubernamentales y las comunidades en el que el o la orientadora sea un facilitador de la gestión, sin caer en lo que Echeita (2013) y Fermín (2014) señalan como trampas de las prácticas inclusivas, en las que en realidad sólo se integra a unas minorías y se les deja al cuidado de “especialistas” separándolos del resto de la población estudiantil, con lo cual se evita el trabajo realmente preventivo de los círculos de exclusión.

Ahora bien, para Peralta (1996) las principales limitantes para aplicar la pertinencia cultural en los currículums latinoamericanos son la “permanente dependencia histórica,

económica y cultural” (p. 32) y “la falta de sistematización y credibilidad en el valor de lo que se está haciendo” (p.33). No obstante, esta misma autora afirma que sí existen propuestas curriculares más propias para Latinoamérica, las cuales pueden ser aplicadas, con la realización previa de un análisis del contexto, de acuerdo con el espectro equilibrado entre las micro culturas y los procesos de globalización.

Valencia y Jaramillo (2015) afirman que con una educación basada en proyectos y bajo los intereses de la comunidad estudiantil, con una distribución de aula que permita la comunicación y la fácil identificación y valorización de la diferencia, y un cuerpo docente con tiempo para planear, capacitar y aprender de la cultura del estudiante, no se hablaría de inclusión, ya que la exclusión como proceso no existiría. Además, estos autores afirman que las prácticas pedagógicas no excluyentes “giran alrededor de la perspectiva de la pedagogía crítica, en la que mostraron algunos rasgos de los postulados de Paulo Freire” (p. 107-108).

Ahora bien, de acuerdo con lo planteado por Peralta (1996) y gracias al análisis de las experiencias educativas descritas, cabe destacar que las soluciones emancipadoras que emanan de la posición de Paulo Freire, por medio de la pertinencia cultural en el currículum costarricense, plantean otros desafíos que las personas profesionales en Orientación, en su rol de asesoramiento, deben tomar en cuenta antes la aplicación de las pautas teóricas aquí propuestas, a saber:

- la capacitación de los docentes en las necesidades y situaciones socioculturales latinoamericanas y propiamente costarricense,
- las dificultades en entender los códigos culturales de lo que significa residir en Costa Rica y sus diferentes representaciones comunales, el retomar el tema cultural como estructura del currículum y no como eje transversal de este,
- la atención educativa de grupos culturales complejos por sus diversidades,
- la necesidad de generar coherencia curricular a partir de los diversos contenidos culturales,
- el incremento en la investigación de las culturas fuertemente contradictorias a las dominantes y el enfrentamiento de problemas de decisión éticos acerca de la selección de los contenidos culturales.

En respuesta a lo anterior, Sanz (2001, p. 253) afirma que el rol de la persona profesional en Orientación en este tema es ser “catalizadores para que profesores, padres, estudiantes y la comunidad aprendan cómo valorar la diversidad”, es decir, capacitar a toda la comunidad educativa para desarrollar y utilizar un currículum pertinente culturalmente; además, el autor agrega que se deben aplicar mínimo las siguientes estrategias:

1. Incluir a los padres de diversas culturas en las comisiones de planificación curricular y otros proyectos escolares.
2. Ofertar seminarios de formación a los profesores y demás miembros del staff escolar sobre la temática de diversidad curricular.
3. Incorporar recursos familiares culturalmente diversos en el proceso educativo.
4. Ofertar seminarios a los padres acerca de la filosofía educativa que inspira a un centro o distrito escolar.
5. Promover actividades que se centren en las diferencias individuales y las contribuciones aportadas por personas culturalmente diversas.
6. Ofertar servicios de enlace que faciliten la comunicación entre poblaciones diversas tanto en la escuela como en la comunidad.
7. Utilizar materiales de clase que estén libres de información cultural sesgada y urgir a los profesores en sus clases para que no utilicen ningún material de este calibre.

Así mismo, Herring (1997), citado por Grañeras y Parras (2009), concibe 4 acciones concretas relacionadas al rol de la persona profesional en Orientación:

- Procurar interpretar correctamente, teniendo en cuenta los aspectos culturales, los comportamientos de cada alumno o alumna.
- Conocer las costumbres, creencias y valores de los alumnos y alumnas (...) Utilizar los datos como recurso didáctico.
- 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 curriculum intercultural. (p. 365)

De hecho, las estrategias anteriores se relacionan con posicionar al estudiantado en un proceso pedagógico más horizontal, centrado en las necesidades y experiencias de las diversas culturas inmersas en el currículum y resalta la participación de la persona profesional en Orientación la intervención en el currículum para procurar la pertenencia cultural.

Según Peralta (1996), uno de los principales planteamientos latinoamericano sobre el quehacer curricular de este tipo es la educación liberadora de Paulo Freire, comúnmente llamada la pedagogía del oprimido, cuya tendencia es claramente política, ya que de acuerdo con esta pedagogía no se puede educar sin problematizar el contexto. Para Freire la escuela, al referirse a cultura, no puede ser meramente

pedagógica, sino que también ideológica y política porque aporta “una reflexión sobre el hombre en contexto, que lo hace asumir una condición social y cultural diferente de los educandos respecto al educador, hasta generar una propuesta de trabajo concreta que surge a partir de (...) un contexto dialógico” (p.49).

En este currículum basado en el interés emancipador, no se trata de asumir contenidos ya definidos o de concebir la cultura dominante o una cultura de tiempos ajenos a la realidad costarricense; esta propuesta latinoamericana trata de soltar las cadenas tanto de educadores como educandos para optar por una educación emancipadora y significativa. Para entender la educación del oprimido es necesario comprender a que se refiere Paulo Freire con oprimido, opresor y su relación.

La persona opresora, de acuerdo con Freire (2006, p. 41) es la que “explota, oprime y violenta en razón de su poder”; para quienes oprimen la persona humana son sólo ellos, para el opresor el que no se encuentra en su grupo es tratado como un objeto; en otras palabras, “Para ellos, solamente hay un derecho, su derecho a vivir en paz, frente al derecho de sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen, sino solamente admiten a los oprimidos” (p. 59).

En contraposición, el oprimido es el que aloja la conciencia opresora, ya que se conforma con pautas ajenas a su contexto inmediato, se caracteriza por la auto desvalorización, resultante de la introyección de esta conciencia ajena; con respecto a esto Freire (2006, p. 65-66) afirma que “De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, (...) terminan por convencerse de su incapacidad. Hablan de sí mismos como los que no saben (...)”, por tanto, no confían en sí mismos. En esta misma línea, la relación de opresión genera que, en parte, el oprimido se identifica con el deseo de tener la vida del opresor, de participar, como el opresor participa, en la sociedad, de parecerse a él.

Entonces, bajo esta lógica de opresores y oprimidos, la educación se vuelve una educación bancaria en la que sólo se deposita-enseña lo que el opresor crea conveniente, por lo tanto, las poblaciones estudiantiles con vulnerabilidad sociofamiliar o del todo con declaratoria de abandono se vuelven grupos minoritarios. Al respecto, Álvarez y Bisquerra (1996; p. 248), afirman que “ante ello podemos observar, que si la educación formal no tiene en cuenta su cultura, intereses y motivaciones, difícilmente se puede llegar a una integración total de esas minorías”.

En respuesta a esta problemática surge la pedagogía del oprimido, orgullosamente latinoamericana, caracterizada por ser un instrumento de descubrimiento crítico por parte de las personas oprimidas. Esta educación se debe enfrentar el dilema de la persona oprimida de reinventarse, es decir, ni oprimida, ni opresora. En palabras de Freire (2006; p. 42), la pedagogía del oprimido “debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad”,

es humanista y no humanitaria; además su función es hacer de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos en función de reactivar su propia cultura.

En este tipo de currículum emancipador, el estudiantado se vuelve un participante activo y el personal docente pierde su postura de privilegio, ya que se vuelve parte del proceso de aprendizaje, cuyo fin último es la construcción y reflexión sociocultural; en palabras de Grundy (1991, p. 145), “se trata de un proceso que toma la experiencia, tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problema”, por ende, la programación curricular no puede ser una imposición, sino que es un esquema en el cual ambos protagonistas pueden basar sus intereses y situaciones reales de aprendizaje.

Ahora bien, de acuerdo con Héndez (2017) la persona profesional en Orientación posee una gran responsabilidad en la búsqueda de currículum más cercano a la pedagogía del oprimido, ya que afirma que la

Orientación educativa como historicidad, ha de apuntar a la emancipación de las personas, a permitirles escoger, decidir y asumir con libertad las opciones de vida que le son posibles a cada persona, en el marco de sus capacidades. El ejercicio de orientar se entendería como una acción crítica de reconocimiento de los sujetos y los grupos sociales tanto de su historia, como de su presente, no desde el marco social de la historia como ciencia, sino de la historia como relato de la tradición y trasegar vital de las comunidades, para que desde esa base se reconfigure el presente, se resignifique el acto educativo y se construya entre todos los caminos de futuro. (p.110).

Es decir, el generar currículum más cercanos a la cultura de la comunidad educativa, tal y como lo predicán los nuevos programas de Orientación del MEP, significa adecuarse a una perspectiva sociocultural del constructivismo, de tal manera que el colectivo orientado se sienta libre de ser sí mismo, bajo una lógica de coherencia cultural, es decir, entendiendo que vivimos en un mundo globalizado, pero con un ajuste relacionado íntimamente a la realidad, por más vulnerable que sea, con el rumbo hacia un futuro mejor y un presente de respeto a los derechos humanos.

Bajo esta perspectiva de currículum, la disciplina se vuelve una Orientación multicultural, la cual, de acuerdo con Axelson (1994) citado por Sanz (2001, p. 252), se define como “la interconexión entre orientador y cliente que toma a consideración sus propias dinámicas personales junto a las estructuras emergentes, cambiantes o estáticas que podrían ser identificadas en las culturas de ambos” en la que sus profesionales deben “a) Incrementar su sensibilidad cultural b) Adquirir un mayor conocimiento y comprensión de los diversos grupos culturales c) Fomentar estrategias de orientación relevantes en el campo cultural” (p. 246).

Inclusive, Garita (2014), quien cita a Repetto (2001) y a Malik (2003), afirma que el rol de la persona profesional en Orientación se debe amoldar a teorías, enfoques y metodologías contextualizadas a las culturas (resaltando el plural) del estudiantado para una intervención que se caracterice por una comprensión y validación de relaciones interculturales y un respeto hacia la diversidad, libre de prejuicios. Al respecto Arthur (2017) afirma, en su modelo de Orientación Profesional infundida en la cultura, que el rol de la persona profesional en Orientación se compone de cuatro áreas de acción que interactúan entre sí: “(a) Obtener conciencia de las identidades culturales personales, (b) Conocer las identidades culturales de otras personas, (c) Comprender las influencias culturales en la alianza de trabajo, y (d) Implementar respuestas culturalmente receptivas e intervenciones socialmente justas” (p.4).

Para finalizar, luego de realizar un breve repaso teórico por los procesos de exclusión educativa, los problemas de la impertinencia cultural en los currículos latinoamericanos, el rol de la disciplina de Orientación a nivel curricular y postulados de la pedagogía del oprimido, es posible afirmar que en la presente ponencia se comparte la visión de Hatch y Costar (1978, p. 24) al afirmar que en Orientación “las diferencias individuales se reconocen y se aceptan”, ya que “descubrir la multitud de aspectos diferentes en los que un alumno se distingue de los demás (...) resultará satisfactoria para él y beneficiosa para la sociedad”.

Discusión

En el caso particular de las personas profesionales en Orientación que se dedican a la educación fuera de sistemas regulares y con poblaciones vulnerables o en estado declarado de abandono, es muy fácil detectar estas deficiencias del currículum costarricense, ya que, al atender individualmente a una persona menor de edad bajo este contexto, los contenidos vistos en aulas de escuelas y colegios públicos no sólo parecen desligados de su contexto inmediato, sino también ajenos a la individualidad y al interés de una persona cuya historia de vida podría ayudar al educador a construir un currículum mucho más enriquecedor.

En otras palabras, cuando se trabaja en pro de la cultura, las potencialidades e intereses de estas y estos menores, los programas de estudio se denotan débiles y poco útiles para las prácticas educativas, ya que lo más importante se vuelve la metodología y no exactamente los contenidos. Es por esta problemática que se resalta el rol del o la orientadora como líder de los equipos interdisciplinarios que implican las distintas comunidades educativas, ya que la disciplina promueve los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para una educación más inclusiva que busque el conocimiento de sí mismo, del medio y, en consecuencia, una toma de decisiones consciente de su contexto, con el fin de evitar el desarraigo cultural y promover una educación mucho más significativa.

Lo anterior toma fuerza al evidenciarse las frustraciones por acceder a recursos y estilos de vida que, en muchos casos, no concuerdan con la realidad de un grupo del estudiantado proveniente de situaciones sociofamiliares de migración (tanto internacional como provincial), pobreza o incluso rezago académico, lo cual produce tensiones con las madres, padres y encargados, ya que se le dificulta mucho a las personas menores de edad valorar lo propio y evitar desarraigo de su cultura por una exageración en la valoración de lo ajeno inculcada, muchas veces, desde las mismas intenciones técnicas de los currículums educativos, negándose así su derecho a acceder a su propia cultura.

Al tomar conciencia del recetario extranjero al que parecen estar sumergidos los currículum latinoamericanos y en sí de la vulnerabilidad del derecho a la educación en Centroamérica en parte por la impertinencia cultural, se denotan dos retos esenciales en el sistema educativo costarricense que la disciplina de Orientación, en su rol de agente de cambio, debe trabajar: la atención a la diversidad y la prevención de la exclusión; debido a que si en las prácticas educativas predomina una cultura excluyente, en la que se discrimina lo propio del estudiantado y las características comunales, se crean instituciones que, en lugar de educar, adoctrinan o instruyen contenidos poco pertinentes y, en consecuencia, se saca del sistema a quienes se perciben diferentes a lo “normal” o a lo “esperado”.

Orientar desde la cultura no debería ser un eje transversal o sólo un contenido, ya que al ser seres sociales, somos por definición constructores de cultura, por ende, los procesos de aprendizaje, para que se asimilen y acomoden de manera efectiva, deben tener un uso social dentro del contexto del estudiantado, no se pueden generar procesos de aprendizaje inclusivos si se sigue optando por una educación rígida y poco contextualizada. Las personas dedicadas a la disciplina de Orientación cumplen un rol de investigadoras, informantes y facilitadoras de los desarrollos multiculturales de la comunidad educativa en las que trabajan.

Por tanto, la idea de que las personas profesionales en Orientación apliquen la pedagogía del oprimido en los currículums costarricenses se debe a su propiedad del aprendizaje basado en problemas, en otras palabras, a la educación que enfatiza la solución de problemas auténticos en su contexto, lo cual implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad y utilización de la propia cultura. En consecuencia, este tipo de educación evitaría al ser humano aislado y ausente de su cultura, todo lo contrario, la pertinencia cultural bajo este enfoque tiene la función de generar reflexión en los y las educandos de sus relaciones con la sociedad y conciencia de su poder transformador mediante el diálogo, el respeto por la diversidad y la inclusión humanista.

En relación con lo anterior, los desafíos retomados en la argumentación teórica implican la aplicación de una orientación multicultural y la reestructuración del currículum costarricense para pasar del interés técnico al emancipador, en la búsqueda de pertinencia cultural para solventar la exclusión educativa, lo cual significa la selección

ética y crítica de los productos culturales más valiosos del ayer, hoy y mañana mediante una perspectiva de derechos humanos y el respeto y la valoración de la diversidad humana, lo cual solo será posible si se invierte en capacitación, supervisión, materiales, tiempo y evaluación bajo una voluntad política al servicio del país y no de las tensiones dominantes o al simple cumplimiento de una norma.

Para finalizar, es importante que todo orientador y orientadora realice un análisis personal acerca de su herencia cultural y sus estereotipos ante las minorías, además de tener claro que cualquier ámbito cultural da opciones de aprendizaje para las personas que lo viven, porque esta educación contextualizada le permite al estudiantado sentir que trabaja y estudia para sí y su comunidad; sin embargo, estas propuestas emancipadoras deben estar muy de la mano con la idea real de que la globalización es un proceso existente que construye y recrea las culturas, ya que éstas son dinámicas y evolucionan, por lo que la pertinencia cultural del currículum es un proceso complejo que no se debe tomar a la ligera.

Conclusiones

En primera instancia, las estadísticas demuestran que la educación costarricense posee aciertos en comparación a sus vecinos centroamericanos y porcentajes altos de aprobación de acuerdo con las personas menores de edad matriculadas, sin embargo, estos números también especifican que la inclusión de diferentes sectores de la población no se da, ya que altos porcentajes de los jóvenes entre 15 y 24 años no estudia.

Asimismo, se infiere que parte del problema del desinterés del estudiantado es la impertinencia cultural de los currículos costarricenses; de hecho, se destaca que el rubro del PIB estatal que aparece como más bajo es el referente a la cultura. La cultura es un proceso dinámico, el cual no está exento de los procesos de globalización, ni estos últimos se plantean como negativos, sino que son construcciones de las diferentes comunidades de acuerdo con su contexto histórico y sociocultural.

Por tanto, se concluye que la impertinencia cultural afecta negativamente tanto a estudiantes, docentes como a sus comunidades, ya que les excluye socialmente de sus derechos culturales y del acceso en sí a la educación, en consecuencia, los principales retos del sistema educativo costarricense son la atención a la multiculturalidad y la prevención de la exclusión.

Por último, desde la Orientación, su tarea es capacitar a la comunidad educativa acerca de las prácticas educativas multiculturales y los cambios oportunos en el currículum costarricense, rol que se puede cumplir bajo una filosofía emancipadora y humanística, basados en los postulados de la teoría latinoamericana de la pedagogía del oprimido, cuya principal idea-fuerza se centra en proyectos que surgen de problemas sociales, la valoración de la diversidad cultural y la reflexión y la construcción significativa del aprendizaje bajo la lupa de todos los protagonistas del proceso.

Recomendaciones

Ante la disertación teórica de la presente ponencia, es preciso cerrar con cinco recomendaciones generales para las personas profesionales en Orientación en función de los retos educativos de la impertinencia cultural de nuestros currículums:

- Tomar conciencia de sus valores y herencia cultural, sus posibles estereotipos, actitudes y límites en torno a la diversidad cultural y la cultura de su estudiantado, los grupos minoritarios y las posibles diferencias culturales entre ellas y ellos.
- Poseer una actitud crítica ante los currículums impertinentes y ante la postura del cuerpo docente bancario, es decir, ante lo que contradiga la pedagogía del oprimido, con el fin de facilitar un liderazgo a favor de la atención inclusiva del estudiantado con condiciones vulnerables.
- Propiciar en las clases propias y ajenas, currículums flexibles y abiertos basados en un aprendizaje constructivista y un interés emancipador, en los que los procesos de aprendizaje sean significativos y, en consecuencia, respondan a las necesidades reales de las comunidades específicas.
- Investigar de manera consciente la cultura de nuestras distintas generaciones del estudiantado y los mecanismos de exclusión social de su contexto con el fin de obtener los insumos necesarios para cumplir a cabalidad la tarea de capacitar a otros integrantes de la comunidad educativa.
- Tomar una actitud receptiva ante la multiculturalidad y a los procesos de globalización, entendiendo la cultura como un proceso dinámico en constante cambio de generación en generación y los derechos humanos el fundamento principal de los procesos de aprendizaje.

Referencias

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona, España: Praxis.
- Amorós, P y Ayerbe, P. (2002) *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A.
- Anaya, D. Pérez, J. y Suarez, J. (2010). *Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores*. pp. 607-629. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_25.pdf
- Artavia, C. y Cascante, L. (2007). *Competencias de las y los docentes para la atención de la diversidad intercultural dentro del proceso educativo en el liceo Otilio Ulate de San Isidro de Alajuela*. (tesis inédita para optar por el grado de maestría). Universidad de Nacional de Costa Rica, Heredia, Costa Rica.

- Arthur, A (2017). Culture and Contextual Models of Career Development: The Culture-Infused Career Counselling Model. Cabrera, G. (Presidencia). *Career guidance and counselling in practice: What do theory, models, and frameworks offer?*. Simposio llevado a cabo en el II Congreso Internacional de Orientación Educativa, Ciudad de México, México.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa, De nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. 2 (11), 100-118. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- EKA (2016, 20 de junio). *Estos son los 50 mejores colegios privados de Costa Rica e 2016, según pruebas del MEP*. Recuperado de <http://www.ekaenlinea.com/estos-son-los-50-mejores-colegios-privados-de-costa-rica-del-2016-segun-el-mep/>
- Freire, P. (2006) *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Fermin, M. (2014). Por una educación inicial en y para la diversidad ¿Conocen y atienden los maestros este reto educativo?. *Revista internacional sobre diversidad e identidad en la educación*. 2 (1), 13-25. Recuperado de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/diversidad/article/view/1040/602>
- Fung, M. (2017). Las funciones que desempeñan el personal de Orientación y sus implicaciones jurídicas en la prestación de los servicios educativos. *Revista Gestión de la educación*. 7 (1), 37-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763280>
- Gacitúa, E, Sojo, C y Davis, S. (2003) *Exclusión social y reducción de la pobreza en América latina y el Caribe*. Centroamérica: SJCR, FLASCO y Banco Mundial.
- Garita, A. (2014). La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales. *Revista Electrónica Educare*. 18 (1), 281-291. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n1/a13v18n1.pdf>
- Grañeras, P. y Parras, A. (2009). Orientación educativa: modelos institucionales y nuevas perspectivas. España. CIDE.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. España: Ediciones Morada.
- Hatch, R. Y Costar, J. (1978). *Actividades de Orientación en la Escuela Primaria*. México: Editorial LIMUSA.
- Héndez, W (2017). Desarrollo humano a partir de la Teoría de las Capacidades y la Perspectiva sociocultural. Cabrera, G. (Presidencia). *Bases filosóficas y epistemológicas para la Maestría en Orientación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia*. Simposio llevado a cabo en el II Congreso Internacional de Orientación Educativa, Ciudad de México, México.

- Jiménez, V. y Gaeta, M. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. 17 (1), 105-128. *Revista Electrónica Educare*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4315660.pdf>
- Méndez, M. (2014). El derecho a la educación en Centroamérica: un análisis a partir de la disponibilidad y la accesibilidad de la gramática de la educación. *Journal of supranacional policies of education*. 2, 93-110. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5629/6043>
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2017). *Indicadores del sistema educativo costarricense*. San José: Costa Rica. Dirección de Planificación Institucional, Departamento de Análisis Estadístico. Recuperado de http://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/indicadores.pdf
- Moreira, T. (2007). Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. 21 (108), 145-165. *Actualidades en Psicología*, Instituto de Investigaciones Psicológicas San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1332/133212641007.pdf>
- La Nación (2012, 21 de octubre). *Alumnos de colegios privados con más opción de ingresar a la UCR*. Recuperado de http://www.nacion.com/data/visualizacion-datos/Alumnos-colegios-privados-ingresar-UCR_0_1347265411.html
- Peralta, M. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Peralta, M. (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *RELADEI*, 1(3), 63-72. Recuperado de redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/download/158/113
- Peralta, M. (s.f.). *Pertinencia cultural de los currículos de educación inicial en los desafíos del siglo XXI*. Ponencia, Universidad Central Chile. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/508/6%20Maria%20Victoria%20Peralta%20ponencia.pdf>
- Programa Estado de la Nación (PEN) (2016). *Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible. Un análisis amplio y objetivo sobre la Costa Rica que tenemos a partir de los indicadores más actuales*. Pavas: Costa Rica. Programa Estado de la Nación. Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/022/PEN-22-2016-BOOK-BAJA.pdf

- Roselló-de la Hoz, M. (2013). Hacia la pertinencia cultural del currículo: perspectivas de una reforma necesaria. *Acta Académica*. 53 (1), 101-112. Recuperado de <http://files.bibliotecauaca.com/200000370-616bb6263e/008%20-%2053%20Hacia%20la%20pertinencia%20cultural%20del%20curr%C3%ADculo%2021%20oct%202013%20LISTO.pdf>
- Sanz, R. (2001). Orientación psicopedagógica y calidad educativa. Madrid: Pirámide.
- TEC (2015, 13 de noviembre). *TEC brindó reconocimiento a estudiantes con los mejores promedios de admisión*. Recuperado de <https://www.tec.ac.cr/hoyeneltec/2015/11/13/tec-brindo-reconocimiento-estudiantes-mejores-promedios-admision>
- UCR (2016, 6 de diciembre). *¡Estos son los mejores promedios de admisión 2017!* Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2016/12/06/estos-son-los-mejores-promedios-de-admision-2017.html>
- Valencia, A. y Jaramillo, W. (2015). Prácticas pedagógicas No excluyentes, desde la perspectiva de la pedagogía Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 4 (1), 89-110. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol4-num1/art6.pdf>

Integración de rasgos del sentido de vida y procesos de Orientación para el trabajo con madres adolescentes

*Licda. Ester Badilla Marín
Licda. Estrella Meza Rodríguez*

Resumen

En Costa Rica, en los últimos años, se ha incrementado el embarazo adolescente, algunas de estas adolescentes permanecen en las aulas, mientras que otras desertan de ellas por diversos motivos: falta de vínculo con el sistema educativo, problemas económicos, falta de apoyo por parte de sus personas cercanas, entre otros. Este artículo, surge de la investigación del Trabajo Final de Graduación titulado “Rasgos del sentido de vida que favorecen la permanencia de la madre adolescente en el sistema educativo formal” el cual arroja como principales resultados el reconocimiento de la presencia de los ocho rasgos del sentido de vida (fe y espiritualidad, metas, sentido de propósito, motivación para el logro, aspiraciones educativas, optimismo, intereses especiales y persistencia), se encuentran presentes en las adolescentes investigadas, y que estos fungen, para dichas jóvenes, como un factor de protección ante la deserción escolar, en ese sentido, se destacan principalmente cuatro rasgos, por su incidencia en la permanencia escolar de las investigadas, son: motivación al logro, sentido de propósito, perseverancia y aspiraciones educativas. Se trabajó con once adolescentes y tres profesionales de Orientación, mediante el enfoque cualitativo y el método fenomenológico, empleando entrevistas a profundidad y grupos focales. A partir de ello, este proyecto rescata una propuesta que integra los rasgos del sentido de vida con los procesos de Orientación, con la finalidad de facilitar el trabajo con las madres adolescentes que se encuentran estudiando en el sistema educativo formal, pues para una disciplina educativa como la Orientación, el fortalecimiento de habilidades es necesario para que las personas enfrenten los diferentes retos presentados en su vida cotidiana.

Palabras clave

Orientación, madres adolescentes, rasgos del sentido de vida, procesos de Orientación.

Introducción

El Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica (2015), reporta que, en la matrícula de estudiantes en el sistema educativo formal, durante el año lectivo 2013, existe un promedio anual de 1146 estudiantes menores de edad en estado de embarazo (finalizaron el curso lectivo embarazadas) y un promedio anual de 1.136 estudiantes menores de edad que son madres (iniciaron el curso lectivo siendo madres).

A raíz de lo anterior, el hecho de que las adolescentes estudiantes vivencien la maternidad puede ocasionar alteraciones en las proyecciones de su sentido de vida, ya

que este proceso se ve modificado por las responsabilidades adicionales que conlleva el tener a cargo una nueva persona, sobre todo si se toma en cuenta que la joven es estudiante y ahora madre. Tanto, que eso las obliga a realizar ajustes en pro del cuidado de su hija o hijo, lo cual se muestra en algunos cambios para el cumplimiento de tareas concernientes a la adolescencia, sobre todo aquellas relacionadas con su área académica, social y personal (Badilla, Castro, Meza, Rodríguez, Sibaja y Vargas, 2016).

Con respecto a lo anterior, la labor orientadora, en términos de funciones y atención a las necesidades que presentan las estudiantes madres, se vincula directamente con el fortalecimiento de los rasgos de sentido de vida mediante los procesos de Orientación. De ahí la importancia de atender esta población vulnerable desde una disciplina educativa, en aras de favorecer el crecimiento personal de las jóvenes, para propiciar su autoconocimiento, identidad, conocimiento del contexto, toma de decisiones y proyecto de vida.

Así, con base en la generación de conocimientos propios, se plantea la necesidad de ampliar el abordaje que desde los procesos de la disciplina se pueden utilizar para trabajar con la población adolescente que estudia y a la vez cumple rol de madre. De este modo, se rescata el fundamento teórico y práctico que proporciona la investigación titulada *Rasgos del sentido de vida* que favorecen la permanencia de la madre adolescente en el sistema educativo formal (Badilla et al., 2016), en el cual se analiza la relación entre los rasgos del sentido de vida y la permanencia de las madres adolescentes en la secundaria costarricense.

Para ello, no se puede avanzar, antes de clarificar el término procesos de Orientación, ya que, en la cotidianidad de la disciplina, son comúnmente usados con dos intenciones distintas: una de ellas refiere al trabajo planificado, en etapas y subetapas, con objetivos específicos a la necesidad de la o las personas a quienes se dirige la práctica orientadora. Por otra parte, se usa para identificar los cinco procesos básicos que la disciplina de Orientación en la Universidad de Costa Rica define como su objeto de estudio; este segundo concepto es el que se debe entender cuando en el presente documento se cite dicha expresión.

Marco teórico

Embarazo adolescente en Costa Rica

A partir del número de nacimientos de hijas e hijos de madres adolescentes que son registrados, se hace evidente la existencia en el contexto costarricense de la práctica de relaciones sexuales coitales en la adolescencia, de manera que el 17.42% de mujeres en un rango entre menos de 15 años y 19 años han dado a luz (Instituto Nacional de Estadística y Censo, INEC, 2014).

Esta realidad nacional, también la afirma González (2013), cuando señala que “cada año, alrededor del 18% o 19%, total de nacimientos ocurridos en Costa Rica, corresponde a niños de madres adolescentes” (p.14). Lo anterior muestra que los embarazos a edades tempranas suelen tener un porcentaje alto en los nacimientos del país.

Nava (2009), establece que “la maternidad temprana tiene profundos efectos en el desarrollo y bienestar psicológico de las adolescentes, ya que principalmente en esta etapa existen cambios fisiológicos y psíquicos por los que atraviesan las adolescentes” (p. 6). De esta forma, la maternidad puede ser una experiencia satisfactoria para la adolescente, así como también un desafío.

Es decir, la adolescente puede manifestar una serie de sentimientos ambivalentes, que pueden ir desde el temor por los requerimientos de la nueva tarea hasta la aceptación y el enfrentamiento de la misma, a veces incluso por los cambios hormonales propios del embarazo. Por este tipo de situaciones es que la condición a veces se torna más compleja de lo que ya de por sí es (Badilla et al., 2016).

Así, las vivencias de estas circunstancias hacen posible afirmar que, aunque las madres adolescentes no han clarificado ni establecido su sentido de vida (característica propia de la etapa adolescente), las jóvenes se aproximan a reconocer las respuestas que componen su significado de la vida y los rasgos que lo expresan.

Rasgos del sentido de vida

Jiménez y Arguedas (2004), plantean que la construcción del sentido de vida se basa en algunos pilares fundamentales, definidos como rasgos del sentido de vida, los cuales son elementos que las madres adolescentes tienden a manifestar a medida que elaboran y fortalecen su significado trascendental de vida.

• Intereses especiales

Varían según la madre adolescente, por lo tanto, son personalizados; es decir, responden a sus gustos, pasatiempos, actividades, deportes, lecturas entre otros y, al ser puestos en práctica pueden fungir como un factor de motivación (Badilla et al., 2016).

• Metas

El establecimiento de metas conlleva a la persona a definir las acciones de su vida, pues estas proporcionan el impulso y dirección necesaria para que las jóvenes construyan decisiones que les permitan su propio desarrollo; ya que las metas dirigen la conducta y, por tanto, inciden en el esfuerzo que las adolescentes estén dispuestas a hacer para alcanzar y satisfacer sus necesidades (Badilla et al., 2016).

• Motivación para el logro

Se define como una fuerza interna que lleva a las personas a esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado objetivo; lo que se refleja en las acciones concretas realizadas para alcanzar las satisfacciones que buscan con éxito. De ahí, que la motivación para el logro sea vista como un impulso que adquiere la madre adolescente para realizar diversas tareas en su vida cotidiana; y en estas es fundamental llevar a cabo labores que deben asumir en el accionar de su nuevo rol, sin dejar de lado los que les eran previos (Badilla y Meza, 2017).

• Aspiraciones educativas

Toda aspiración se entiende como el “resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para un sujeto a partir de la condición específica en la que se percibe a sí mismo y a su situación” (García y Bartolucci, 2007, p.1269, citados por Badilla et al., 2016). Así, se conciben las aspiraciones educativas como las metas y los deseos que la persona tiene de aprender.

• Optimismo

Es “una actitud que impide caer en la apatía, la desesperación o la depresión” (Seligman, 1995 citado por Arguedas, Jiménez, 2004, p 34). Por lo que se puede decir que esta actitud sostiene a la madre adolescente ante circunstancias difíciles (Badilla et al., 2016).

Remite a una característica personal que se relaciona con la creencia de que todo saldrá bien, lo cual permite notar lo positivo tanto en la persona misma, en quienes la rodean y en la circunstancia, lo que genera confianza en las capacidades y posibilidades para enfrentar cualquier situación (Badilla et al., 2016).

• Persistencia

Se cataloga como persistente a la madre adolescente que además de continuar esforzándose, describe y afronta las situaciones difíciles como experiencias de aprendizaje necesarias para el desarrollo humano y que se concibe a ella misma como alguien que no se da por vencida (Badilla et al., 2016).

• Fe y espiritualidad

La espiritualidad es la capacidad inherente a todo ser humano de comportarse libremente y de forma responsable frente a las influencias internas y externas a sí mismo. Se reconoce como la habilidad para encontrar paz y felicidad en un mundo con limitaciones y el sentir que se es imperfecta como persona, pero aceptable. Por otra parte, la fe es un elemento de la estructura vital como tal, hay condiciones que pueden quebrantarla y condiciones que pueden fortalecerla. (Badilla et al., 2016).

• Sentido de propósito

El sentido de propósito se encuentra estrechamente vinculado con los aportes que realizó Frankl (1991), sobre la noción de voluntad de sentido. Este destacó que la búsqueda que hacen las personas de un sentido para su vida es una acción primaria de los impulsos instintivos y no una “racionalización de tipo secundaria” (Badilla y Meza, 2017).

A raíz de lo anterior, el sentido de vida puede ser construido a lo largo del ciclo vital. Una de las tareas que se puede ejecutar desde la Orientación es precisamente enseñar y fortalecer esos rasgos para que la persona, y, puntualmente, la madre adolescente, pueda alcanzar altos niveles de satisfacción personal e impacto positivo en las diferentes áreas de su vida, como la educativa.

Orientación

La Orientación es una disciplina aplicada, que toma como base otras disciplinas de las Ciencias Sociales (Universidad de Costa Rica, 2000). Esta se dirige a personas en cualquier etapa del desarrollo y toma en cuenta para sus acciones el medio en el que se desenvuelven, es decir, da relevancia a las diferencias particulares entre una persona orientada y otra, en este caso, las madres adolescentes dentro del sistema educativo formal.

Los procesos que se desarrollan por parte de las y los profesionales en Orientación, de acuerdo con lo indicado por Molina (2002), se dirigen de manera general a las funciones de identificación de necesidades, asesoría, ayuda, desarrollo y tutoría, los cuales se ponen en práctica mediante el establecimiento de la persona profesional y la persona orientada.

Los principios en los cuales subyace la profesión son el de desarrollo, de prevención y de intervención social (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2008). El principio de desarrollo, indica la injerencia y el acompañamiento de las acciones orientadoras a lo largo de la totalidad del proceso evolutivo de las personas en todas sus etapas de vida, para la potencialización de sus habilidades y la transición exitosa al afrontar los cambios de cada etapa.

El principio de prevención permite preparar a las personas para enfrentar las diversas situaciones que se le presenten, ya que la profesión busca ser más preventiva que reactiva; además, este principio diferencia la Orientación de otras disciplinas de ayuda, en poblaciones como la de las madres adolescentes, si bien se ha vuelto tarde para prevenir la maternidad a corta edad, se puede trabajar con el objetivo de prevenir que deserten de los estudios.

Por último, el principio de intervención social, radica en considerar las condiciones que aporta el contexto para el que realizan orientadoras y orientadores, por lo que es necesario conocerlo y basarse en esas características para planear una intervención con las personas que se desarrollan en cada ambiente social, así como tomar de ellos las posibles oportunidades o servicios que puedan fortalecer el trabajo desde Orientación (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro; 2008).

Otra de las bases sobre las cuales se fundamenta el ejercicio de la Orientación como disciplina hace referencia a los procesos que comprende: autoconocimiento, identidad, conocimiento del medio, toma de decisiones y proyecto de vida. Si bien es cierto, para efectos académicos se observan por separado en la práctica se presentan de manera simultánea en las vidas de las personas, en mayor o menor medida, dependiendo de sus requerimientos y prioridades; es decir se complementan unos a otros, por ello se describen a continuación.

El autoconocimiento, según Martínez (2007), citado por Badilla et al. (2016), es el proceso mediante el cual la persona consigue identificar un concepto de sí misma, el cual se encuentra en constante cambio y es también dinámico con las relaciones sociales, ya que las opiniones o influencias de otros tienen también un efecto en el mismo, como es el caso de las madres adolescentes, quienes se enfrentan a un amplio rango de cambios, tanto por su etapa de desarrollo como por su condición de madres. Se retoma además que es la base para otros procesos.

Al igual que el autoconocimiento, la identidad es un concepto que se encuentra en constante construcción y reconstrucción, ya que es dinámico con el ambiente y la etapa de desarrollo de cada persona. Álvarez (2007), citado por Badilla et al. (2016), lo define como una serie de características psicológicas, sociales, biológicas y físicas; así como las conductas aprendidas y la relación entre la evaluación que cada persona hace de sí misma y la evaluación que otras personas hacen de ella, esto en el caso de las madres adolescentes tiene un importante impacto, ya que como se mencionó previamente, la maternidad y la adolescencia implican cambios para una joven madre, siendo ambas condiciones factores que pueden modificar la identidad de las adolescentes.

Por su parte, para la definición del conocimiento del medio, se inicia tomando como base el hecho de que el medio se compone de distintos tipos de sistemas, a saber, macro, meso, exo y microsistema (Bronfenbrenner; 1987); por lo que el conocimiento del medio como tal, inicia con las primeras interacciones sociales que se dan en la familia, en las cuales se empieza el aprendizaje de normas sociales, reglas del hogar, entre otros. Así, el individuo va avanzando cada vez que incursiona en diferentes medios; al iniciar la educación formal se amplía y así sucesivamente al involucrarse en la realidad del país, conocer otras culturas y cualquier otra posibilidad que se le presente a la persona. Asimismo, la maternidad a cortas edades implica para muchas

jóvenes la necesidad de involucrarse en nuevos medios, ya sea dejar a su familia nuclear, cambiar de centro educativo u otros.

La toma de decisiones para el MEP (2005), es “el acto de optar por algo, es a su vez, el resultado de un proceso de decisión, en el que intervienen elementos de distinta naturaleza tales como cognitivos, afectivos, valorativos, de motivación, entre otros” (p.10). Por lo tanto, es un proceso mediante el cual una persona prefiere una opción y descarta otra u otras, para el caso de las madres adolescentes se denota una cadena importante de toma de decisiones, desde el momento en el que se inician en las relaciones sexuales coitales, hasta el momento de cuidar y criar a una niña o un niño. Además, intervienen en ello factores externos (opiniones de terceros, contexto en el que se desenvuelve la persona) e internos (identidad, autoconocimiento, entre otros).

Tomando en cuenta los procesos anteriores (autoconocimiento, identidad, conocimiento del medio y toma de decisiones), desde la perspectiva de Orientación se busca que la persona logre construir un proyecto de vida, considerado como el quinto proceso, en el cual se considera el desarrollo y el momento histórico de cada individuo. Este tiene como fin conseguir que la persona se sienta auto-realizada o bien satisfecha con las metas a corto plazo que ha incluido en ese proyecto, lo cual es de vital importancia cuando una joven debe enfrentarse a la maternidad siendo adolescente, ya que generalmente tal circunstancia no se encontraba dentro de su proyecto de vida en ese momento, no obstante, debe generar un cambio en el accionar de vida de la persona.

En el 2010 el MEP realizó una guía para la atención de las madres adolescentes y el trabajo con esta población en los centros educativos, lo que marcó una directriz para Orientación y los diferentes agentes que se ven relacionados con el contexto educativo, dicho documento manifiesta:

El sistema educativo costarricense, requiere brindar a este grupo una respuesta institucional que conlleve: en primer lugar, que las niñas y adolescentes se mantengan en el sistema educativo como medida de protección y en segundo lugar; brindar una respuesta institucional a su condición y situación, bajo un ambiente seguro, de calidad y libre de toda discriminación (MEP, 2010, p.3).

Lo expuesto enmarca que, a la adolescente, independientemente de su condición de embarazo o de maternidad, se le debe garantizar el cumplimiento de su derecho a la educación, bajo condiciones seguras, que guarden la integridad de su persona, así como de su hija o hijo. En donde la responsabilidad institucional tiene que ver con el accionar de la institución educativa, siendo responsabilidad de la institución y del director o la directora, garantizar el cumplimiento de los derechos en caso de embarazo o madres adolescentes.

Igualmente, la persona profesional en Orientación deberá escuchar las necesidades de la estudiante, sin desvalorizar sus sentimientos; utilizar un lenguaje agradable brindando apoyo dentro de lo posible, acompañar y coordinar con otras entidades, así como dar asesoramiento de las adecuaciones de horarios. En cuanto al apoyo educativo, del cual dependerá, en gran medida, la permanencia de la adolescente en la institución, corresponde aplicar de manera temporal una adecuación curricular, en la cual deben involucrarse todos los actores de la comunidad educativa; justificar ausencias; dar un seguimiento mediante trabajos extra clase; permiso por lactancia materna (1 hora diaria); hacer ajustes en el procedimiento para la calificación del trabajo cotidiano, asistencia y aplicación de pruebas; proveer a la adolescente mobiliario adecuado; y brindar información y apoyo sobre las posibles alternativas de cuidado. Si la adolescente se retira del sistema educativo, debe dársele seguimiento para verificar la situación real por la cual se retira y buscar conjuntamente alternativas para promover la reinserción al año siguiente (Badilla y Meza, 2017).

Estos aspectos permiten realizar una intervención orientadora de una forma más efectiva, en procura del bienestar de la madre adolescente, por lo que es menester conocer las directrices, las leyes y todos los aspectos que resguardan a esta población dentro del sistema educativo, para promover su permanencia en garantía de su desarrollo pleno y el de su hija o hijo.

Marco Metodológico

El artículo se deriva de la investigación: Rasgos del sentido de vida que favorecen la permanencia de la madre adolescente en el sistema educativo formal (Badilla et al., 2016), el cual fue presentado como Trabajo Final de Graduación. Se tomó como base lo propuesto dentro del enfoque cualitativo, ya que este permite observar a las personas y sus acciones de una manera más cercana a su realidad cotidiana, accediendo no sólo a las actividades o hechos que involucran a las personas investigadas, sino también al significado que las mismas le asignan a dichas actividades o hechos, de acuerdo con sus propias valoraciones.

Se empleó, el método fenomenológico, pues este, muy en relación con lo cualitativo, pone énfasis a la explicación de las realidades individuales desde la perspectiva de quien las experimenta, por eso, lo que cada individuo resalta o interpreta adquiere gran importancia (Rojas, 2008; Taylor y Bogdan, 1987). De ahí la pluralidad de resultados que pueden observarse incluso en una muestra de población con características similares.

En este estudio se contó con la participación de once jóvenes madres insertas en el sistema educativo formal, de centros educativos de la gran área metropolitana, en el GAM; en centros educativos diurnos con altos índices de estudiantes que son madres.

Para acceder a las estudiantes, en primera instancia se solicitó autorización de la Dirección de cada centro educativo. Luego se realizó un acercamiento con el Departamento de Orientación, donde se indicaron posibles participantes para el estudio, así como las características y requerimientos del mismo. Debido a la condición de menores de edad de las participantes, se solicitó por escrito la autorización de las personas a cargo de ellas (padres, madres, encargados legales), utilizando para ello un consentimiento informado.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se hizo uso de la entrevista en profundidad, dirigida a las once madres estudiantes. El proceso de triangulación se llevó a cabo mediante la realización de entrevistas al personal de Orientación y grupos focales con las adolescentes entrevistadas.

Una vez recopilada la información, se procedió a realizar su análisis, tomando como base el diseño de Taylor y Bogdan (1987), desarrollando las tres fases propuestas; con respecto a la primera fase, el descubrimiento en progreso, se usó como insumo la transcripción de las técnicas aplicadas previamente, obteniendo temas emergentes e ideas que dieron sentido a la información, de manera tal que esto pudiese ser relacionado con la teoría. Al avanzar a la segunda fase, en la cual se consideró las ideas y resultados de la fase anterior, se codificó la información, y se definieron las categorías y subcategorías de análisis. La última fase, relativización de los datos, implicó el análisis e interpretación de la información, además se produjeron las conclusiones y recomendaciones.

Resultados

Al analizar la información obtenida se observa una relación entre los rasgos del sentido de vida y los procesos de Orientación. Según las madres adolescentes partícipes de la investigación, el servicio de Orientación es concebido como el acompañamiento y asesoramiento que las jóvenes han recibido en su proceso de maternidad por parte del Departamento de Orientación correspondiente al centro educativo en el que se encuentran, así como las expectativas que mantienen al respecto. Por su parte, las orientadoras y el orientador entrevistados mencionan que este servicio implementa las tareas de lo que la persona profesional en el área debe realizar, en función de las necesidades específicas de esta población. Se elaboran tres subcategorías en las que se analizan particularmente las funciones y el apoyo que brinda la Orientación dentro de la educación secundaria, así como las expectativas que tienen de este servicio las madres adolescentes que forman parte del sistema educativo.

1. Apoyo de la persona profesional en Orientación a la estudiante en su maternidad

Según lo expresado por las madres adolescentes y profesionales en Orientación, este apoyo se interpreta como el asesoramiento brindado por parte de las orientadoras y los orientadores durante el proceso de maternidad de la adolescente que se encuentra en el centro educativo, mediante sesiones de Orientación colectiva, atención individual, talleres o charlas, con el fin de favorecer la permanencia de las jóvenes en el colegio (Badilla et al., 2016).

“Me veía la mayoría del tiempo para ver cómo estaba mi ánimo, cómo me sentía por mis problemas. Me explicó muchas cosas que yo no sabía. Me ha ayudado en mis seguridades, en mi confianza, en saber ir delante de mis problemas”. Entrevistada 4.

“Recibí mucha ayuda de parte de ellos, me regalaron pantalón para embarazada y todo. A veces hablan de universidades y cosas así, o la profesión que uno quiere o modos de estudiar, en todas las clases nunca han mencionado algo así, como de embarazos”. Entrevistada 6.

“Le hacemos una entrevista para conocer la situación ¿Cómo lo aceptaron los padres? ¿Cómo se siente ella emocionalmente, psicológicamente? Y luego le damos un seguimiento, a raíz de eso tratamos de darle apoyo a la mamá, a los encargados, luego hacemos el trámite dependiendo de la situación económica”. Profesional en Orientación 3.

A partir de lo que expresan las personas entrevistadas, se puede notar cómo las y los profesionales en Orientación están al tanto de algunas de las necesidades de las madres adolescentes, al denotar acciones dirigidas a promover la permanencia de las jóvenes dentro del centro educativo; por ejemplo, conseguir formularios para becas, mostrar interés por el ámbito emocional de la madre y conseguir algunos implementos de primera necesidad, en particular ropa.

Algunas de las madres adolescentes aducen que, a partir del apoyo individual recibido por el servicio de Orientación, han logrado obtener más confianza, seguridad en sí mismas y ciertas herramientas para afrontar situaciones cotidianas. Por otra parte, desde la perspectiva de las y los profesionales en Orientación se recalca la importancia de la prevención en distintos niveles como uno de los principales ejes de esta disciplina. No obstante, esta visión no es compartida por las madres adolescentes, quienes, en su mayoría, señalan que en las sesiones de Orientación Colectiva no se abordan temas relacionados con el embarazo, sino que hacen referencia a temáticas vocacionales.

Ahora bien, en cuanto a los procesos de Orientación, este apoyo no se presenta de una manera estructurada, es decir, que responda a una planificación previa, dado que el asesoramiento ocurre de manera emergente de acuerdo con las necesidades inmediatas de las madres adolescentes. Esto representa una carencia en el servicio; ya que, por medio de estos procesos se lograría atender de manera integral y eficiente las situaciones de riesgo a nivel psicológico y físico que puede vivir esta población.

De igual forma, se establecen las funciones pertinentes a las personas profesionales en Orientación en cuanto al asesoramiento, intervención y seguimiento con las madres adolescentes a favor de su bienestar y el de sus hijas e hijos.

2. Funciones que las personas profesionales en Orientación desempeñan en relación con la madre adolescente

Las funciones que las personas profesionales en Orientación llevan a cabo cuando en el centro educativo se presenta una estudiante embarazada, se entienden por parte de las personas entrevistadas como el trabajo específico llevado a cabo por parte del o la profesional en Orientación, para atender las necesidades que surgen a raíz del proceso de maternidad, que se relacionan con su permanencia y éxito escolar (Badilla, et al. 2016).

Las funciones de la Orientación Educativa son atinentes principalmente al desempeño y éxito escolar de las y los estudiantes. La situación de maternidad no excluye a estas estudiantes de esos fines primordiales, por cuanto se busca que ellas permanezcan en el sector educativo, logren sus metas en este ámbito y se desarrollen en todas las áreas de su vida de forma satisfactoria, en la promoción de su bienestar personal y social. En el caso suscrito, las jóvenes y las personas profesionales en Orientación se expresan sobre las funciones de la siguiente manera:

“Si recibía, pero ni entraba yo , casi no nos dan en todo el año, en este año nos han dado como dos veces, pero lo que hacen, hablar de nosotros de lo que tenemos para el futuro, de los valores”. Entrevistada 11.

“En el área de nosotros dar atención individual, orientación colectiva, entrevista a los padres, lo que es dar las lecciones de conocimiento de sí mismo, desarrollo de habilidades, círculo de bienestar, toma de decisiones, proyecto de vida”. Profesional en Orientación 3.

“Seguir con su proceso de proyecto de vida con las estudiantes, entonces seguir brindándole alternativas para toma de decisiones”. Profesional en Orientación 4.

“También, tomar en cuenta el período de cuarentena que es parte del proceso”.
Grupo Focal #3

Son variadas las tareas que le corresponde cumplir a la persona profesional en Orientación, al entender que estas parten de las necesidades de la persona y, por ende, de sus diferencias, y al tomar en consideración el contexto en el que ella se desarrolla. El cumplimiento efectivo de las funciones de la persona profesional persigue el bienestar de las personas orientadas.

En el ámbito educativo público de Costa Rica, una de las funciones principales de esta disciplina tiene que ver con propiciar en el estudiantado la construcción de un proyecto de vida, mediante la potencialización de habilidades personales y facilitarles herramientas necesarias para la toma de decisiones, sobre todo de carácter vocacional. Es decir, no sólo se trata de que el orientado o la orientada permanezca en el sistema educativo con buen rendimiento, sino de que participe de procesos que le favorezcan la proyección de metas a corto y mediano plazo.

Todas las funciones del orientador u orientadora se fundamentan en los principios de desarrollo e intervención social, de tal manera que en las entrevistas realizadas se evidencian tareas asociadas a la intervención social, sin dejar de lado los esfuerzos que realizan algunas de estas y estos profesionales en cuanto a la prevención.

Correspondiente a la maternidad, una función es la vinculada con las tareas de la institución, que se direccionan en vías de que esta población logre permanecer en el sistema educativo como una medida de protección y que dentro del centro pueda sentirse segura y libre de toda discriminación (MEP, 2010). Así, la persona profesional en Orientación cumple un papel preponderante en la mediación entre los diferentes actores educativos (llámese personal docente-administrativo, estudiantado, comunidad y familia de estas alumnas), para el cumplimiento de las tareas mencionadas.

En las entrevistas se denota, que el orientador o la orientadora establecen conexiones con instituciones públicas como el FONABE o el IMAS para ayudar a estas estudiantes a recibir una beca que les permita mantenerse en el colegio. Otros trámites administrativos como las becas en el comedor del centro educativo, las adecuaciones en las materias académicas para hacer cumplir los derechos de la madre adolescente estudiante y la comunicación con el personal docente, son atinentes a esa mediación de la que se ha hecho referencia anteriormente (Badilla et al. 2016).

Acercas del ejercicio profesional del orientador u orientadora, que se ha ampliado en esta subcategoría y la anterior, se notaron diferentes expectativas por parte de las madres adolescentes entrevistadas, las cuales desde su perspectiva no necesariamente se cumplen en el desempeño de sus orientadoras y orientadores.

3. Expectativas de las madres adolescentes acerca del servicio de Orientación

Representa lo que espera recibir la madre adolescente estudiante por parte del o la profesional en Orientación, para la atención de sus necesidades referidas al embarazo adolescente, el ser madres y, paralelamente, llevar a cabo las tareas educativas. Así, las expectativas que tiene la madre adolescente respecto al servicio de Orientación son muestra de la imagen que ella maneja del o la profesional y de las funciones que debería realizar. Esto repercute en la relación de ayuda que se establece, ya que estas expectativas pueden limitarse a suposiciones que afectan la satisfacción de las necesidades específicas en función del apoyo brindado (Badilla et al., 2016).

“Antes de un embarazo, creo que, una orientadora tuviera que orientar a que no quedés embarazada, porque un embarazo, te hace que se te haga un poco más difícil los estudios...”. Entrevistada 1.

“Yo espero que, que de Orientación recibir, esa ese granito de arena que uno necesita a veces, que uno está muy, muy cerrado y que a uno a, que a veces a uno le digan todo va a estar bien”. Entrevistada 3.

“Bueno antes de quedar embarazada, darnos consejos de que nos cuidemos, durante el embarazo que aprendamos y en el embarazo que aprendamos de lo que pasamos...”. Entrevistada 8.

Las frases de la población entrevistada refieren mayoritariamente al principio de prevención como una expectativa relevante sobre la intervención de la Orientación. Ellas manifiestan que la persona profesional debe brindar herramientas para evitar el embarazo en la etapa adolescente. Lo anterior es un dato por rescatar en esta investigación, puesto que, aunque las madres adolescentes entrevistadas evidencian la integración de las tareas académicas y maternas de la mejor forma posible, sugieren que el orientador o la orientadora podría favorecer procesos dirigidos a disminuir los casos de embarazo adolescente, donde sobresale la modalidad colectiva como medio para lograrlo. Por consiguiente, la primera tarea a cumplir por parte de la persona profesional en Orientación es anticipar conductas de riesgo que generen como consecuencia el embarazo adolescente y actuar desde la prevención primaria (Badilla et al., 2016).

No obstante, desde el contexto actual, la atención que brinda los(as) orientadoras debe darse al tomar la prevención secundaria como punto de partida, la cual está en función de que la madre adolescente no deserte del sistema educativo. Para ello es fundamental que la persona profesional planifique y ejecute acciones concretas, mediante procesos de Orientación que promuevan la permanencia de esta población.

Lo anterior debido a que las madres adolescentes en el centro educativo se encuentran en una situación de vulnerabilidad, ya que enfrentan el reto de asumir su rol de madre y estudiante de forma paralela. Así, la persona profesional en Orientación cuenta con la formación y el deber de ser agente de cambio en el accionar de sus funciones a favor del estudiantado—específicamente con las madres adolescentes que se encuentran en el sector educativo público. En este punto, la promoción y fortalecimiento de los rasgos del sentido de vida se convierten en aspectos que protegen a la joven y la previenen de abandonar sus estudios.

4. Integración de rasgos del sentido de vida y procesos de Orientación: generalidades para profesionales en Orientación que trabajan con madres adolescentes

A partir del análisis realizado, se evidencia la importancia de los servicios que ofrece la Orientación, para poblaciones en condiciones vulnerables como las madres adolescentes estudiantes. Lo cual se vuelve más relevante al considerar que la disciplina se encuentra mayormente inmersa en el sistema educativo costarricense, en donde una de sus finalidades primordiales es la permanencia de las y los estudiantes.

En este apartado se pretende mostrar, de forma práctica, la relación concreta de los rasgos del sentido de vida y los procesos de Orientación con la permanencia de las madres adolescentes estudiantes en la institución educativa, para que se consideren algunos elementos en el ejercicio profesional de orientadoras y orientadores en función de su trabajo con estas jóvenes.

De esta forma, la persona profesional en Orientación puede considerar dicha integración como un recurso que promueve la formación del sentido de vida, al interactuar entre sí para conseguir el desarrollo integral de las personas orientadas, en este caso para responder a las necesidades de las madres adolescentes estudiantes, en pro de la permanencia en el sistema educativo. Además de ello, identificar dichas necesidades, en cualquiera de los tres momentos del embarazo: antes, durante y después, es fundamental para garantizar un proceso con más resultados positivos.

Así, en el ejercicio profesional, la persona orientadora puede partir de la integración de sus funciones, los procesos de la Orientación y los rasgos del sentido de vida como factores protectores, con el fin de favorecer la permanencia de las madres adolescentes en los centros educativos.

En términos de prevención primaria del embarazo adolescente, es relevante que la Orientación esté presente en el currículo escolar, de tal forma que se cumplan sus funciones. Es así como, si se piensa en el antes del embarazo adolescente, es menester trabajar con todos los agentes de la institución educativa; es decir, docentes del centro educativo y la familia de la persona orientada. Puede planificarse y ejecutarse, además,

un proyecto que tenga como fin principal el fortalecimiento de los diferentes rasgos del sentido de vida, para la permanencia en el sistema educativo.

En primera instancia, es fundamental trabajar un proceso dirigido al autoconocimiento específicamente respecto a los rasgos del sentido de vida atinentes a los intereses especiales, los valores y las creencias personales, para que las y los estudiantes sean conscientes de cuáles son sus pasatiempos, en qué actividades les gusta invertir su espacio de ocio y la forma en la que esto influye en la organización personal de su tiempo.

Además, es trascendental que esta población reconozca qué es lo más importante en su vida, lo que le da sustento, lo que le caracteriza. En esa línea, retomar la influencia directa de esos dos rasgos (intereses especiales, fe y espiritualidad) en la construcción de la identidad personal. De ahí que el trabajo continuo y constante bajo los procesos de Orientación debe llevarse a cabo en función de responder a las necesidades de la etapa de desarrollo en la que se encuentra el estudiantado.

Es decir, es necesario trabajar el autoconocimiento como una herramienta preventiva, para que las alumnas y los alumnos tengan claro sus gustos, preferencias, habilidades e intereses, lo que les ayudará en la construcción de su identidad, y así responder a la pregunta ¿Quién soy yo? Pues, cuando se trabajan estos procesos se favorece el planteamiento de metas a corto, mediano y largo plazo con una visión realista de quiénes son ellas y ellos y, cuál es su contexto. Esto promoverá la toma de decisiones y por ende la construcción de un proyecto de vida adecuado. La persona profesional en Orientación puede asesorar a sus estudiantes en el planteamiento y la propuesta de acciones para perseguir sus proyecciones a futuro.

Otro de los aspectos que se deben retomar, es el motivo más importante para conseguir esas metas, el impulso interno o externo, con el fin de responder a la motivación para el logro. El estudiantado general, debe ser consciente de cuál es su motivación para el logro, pues este nutre la consecución y formulación de sus metas.

De igual forma, al trabajar las metas, se puede enfatizar en las aspiraciones educativas, como aquellas proyecciones que tienen que ver estrictamente con el área educativa y la fuerte influencia de estas en la permanencia en el colegio. Por ello, la persona profesional en Orientación debe dirigir al estudiantado en la clarificación de sus aspiraciones, en donde rasgos del sentido de vida como la persistencia y el optimismo, los cuales parten de características personales y por ende del autoconocimiento, son muy relevantes.

También, se deben propiciar espacios para que las orientadas y los orientados, como parte de su conocimiento del medio, reconozcan sus redes de apoyo, el tipo de soporte ya sea emocional o económico, que estas les brindan y su impacto en el funcionamiento de sus aspiraciones educativas.

Ligado a lo anterior, la toma de decisiones se convierte en un proceso esencial para la población estudiantil en general; ya que, conviene brindar a las y los jóvenes procesos educativos que les ayuden a decidir cuestiones básicas para la vida, así como aspectos fundamentales de la etapa, tales como la vivencia de la sexualidad y acciones actuales que pueden afectar el futuro.

En el momento que se presenta un caso de embarazo adolescente en la institución educativa, el o la profesional en Orientación debe tener una visión amplia de los aspectos que se deben abordar para brindar seguridad a la estudiante, así como promover la permanencia de ella en el sistema educativo.

En primer lugar, la persona profesional debe de mostrarse como una figura de apoyo, ya que muchas veces se le limita la intervención a que informe con respecto a becas como la del PANI, IMAS y FONABE, pues la primera necesidad de la joven generalmente es económica. No obstante, si bien se debe brindar espacios informativos a las nuevas madres, es necesario demostrar la figura profesional del orientador o la orientadora, mediante procesos educativos de seguimiento y desarrollo.

Se debe acompañar a la joven para que modifique, si es necesario, sus pasatiempos, reestructure su manejo del tiempo, le otorgue un significado personal a la maternidad y pueda establecer relaciones entre el ejercicio de su condición de futura madre y nuevos intereses especiales que le permitan, en el mejor de los casos, integrar actividades. Aunado a ese descubrimiento personal, se deben identificar las creencias y valores que se mantienen, además de lo que, en conjunto con el significado de ser madre adolescente, adquiere nuevo sentido, mayor importancia.

Es importante, además, fortalecer la autoestima de la joven embarazada, ya que, necesita afrontar muchas cosas en ese momento, entre ellas: la discriminación que pueden sufrir por parte de su grupo de pares, el posible rechazo de personas significativas como la pareja, amistades cercanas o familia.

Así, la persona profesional en Orientación no sólo debe realizar la intervención con la madre adolescente, sino también con sus compañeras y compañeros, en virtud de prevenir o intervenir conductas discriminatorias hacia la estudiante por su condición de maternidad. Las temáticas vinculadas se pueden abordar desde las sesiones de orientación colectiva, asesoramiento al personal o talleres, para fortalecer la comunicación asertiva y el compañerismo.

Una de las herramientas de apoyo con las que cuenta el orientador o la orientadora es el grupo de pares, amistades y compañeras o compañeros de la estudiante embarazada, por lo que es importante fortalecer y promover este como un recurso relevante. Por ejemplo, al establecer que uno o dos compañeros o compañeras apoyen a la joven, con la información de asignaciones o la facilitación de materia.

Además, con respecto a la joven adolescente embarazada y estudiante, es relevante que esta determine las adecuaciones o cambios en sus metas y acciones, o si estas se mantienen. Conjuntamente, ella debe reconocer la influencia que tendrá en sus proyecciones el hecho de responsabilizarse directamente de una persona. En este caso la toma de decisiones podría abordarse por medio un proceso en el que se trabaje la identificación de la necesidad, la valoración o eliminación de opciones, la elección de alguna de las alternativas y el establecimiento de acciones para llevar a cabo dicha elección, que podrían ser las metas, las cuales pueden responder a aspiraciones educativas y funcionar como parte de la motivación al logro acompañado de la persistencia de la joven.

Otro proceso que podría llevarse a cabo es el conocimiento del medio mediante el brindar información, de manera que la adolescente logre identificar aquellos recursos con los que ella pueda contar para atender sus necesidades, por ejemplo, la identificación de centros de salud o la solicitud de becas. Así, el brindar información acerca de los diferentes recursos con los que la adolescente estudiante cuenta, puede favorecer una actitud más optimista en ella, así como convertirse en un factor de motivación para el logro académico de las adolescentes embarazadas.

Por ello, la persona profesional en Orientación debe proponer el análisis sobre la importancia del autoconocimiento y conocimiento del medio en la toma de decisiones, observando la dinámica del optimismo y la persistencia en las madres adolescentes. En esta línea, se debe acompañar a la madre adolescente en la identificación de situaciones que representan un reto para ella, los aprendizajes que estas le aportan, las estrategias que ha usado para afrontarlas y las motivaciones que la dirigen para continuar esforzándose.

Es así como, fortalecer la persistencia y el optimismo en la madre adolescente que estudia, es tarea del orientador y la orientadora, ya que esto favorece el autoreconocimiento de las características que hasta ahora le han ayudado a seguir adelante en la integración de los procesos materno y educativo, es decir, la plena consciencia de sus fortalezas, pues esto nutre la manera en la que se conciben a sí mismas y la autoconfianza que poseen.

Lo anterior, fomenta una adecuada toma de decisiones, debido a que, para la consecución de las metas y las aspiraciones educativas no se puede omitir la decisión de poner en acción, de reconocer, de practicar un plan, entre otros. Además, la persona orientada, entre ellas la madre adolescente como tal, debe reflexionar sobre las decisiones que ha tomado hasta ahora y la manera en la que estas obstaculizan o potencian su consecución de metas y aspiraciones educativas.

En virtud de lo mencionado, la Orientación podría enfocar el planteamiento de metas en la construcción del proyecto de vida, en términos de elección vocacional, ya

que este proceso implica un proceso de autoconocimiento, en donde estas jóvenes pueden reconocer y fortalecer sus habilidades, capacidades e intereses vocacionales, así como el conocimiento del medio y el contexto en el que se desarrollan, para finalmente tomar decisiones que les permitan cumplir dichas metas.

Igualmente, para las personas profesionales en Orientación, es fundamental promover la autonomía en cada una de las personas orientadas, en este caso las madres adolescentes, para que potencialicen sus fortalezas, con el fin de que logren afrontar con responsabilidad las situaciones cotidianas dentro del contexto en el que se encuentran y establecer procesos en donde se evidencie como estas madres, pueden mediante la automotivación y el reconocimiento que reciben por parte de otras personas de sus logros académicos, sentirse seguras y confiadas de sus capacidades y con ello, visualizar el aprendizaje como un reto positivo que produce satisfacción.

Además, establecer procesos con la madre adolescente, en donde logre reconocer la importancia de tener espacios para sí misma o en compañía de seres significativos para ella, es primordial, pues esto le proporcionará reencontrarse con esas actividades propias de la etapa de la adolescencia, lo cual será beneficioso en la construcción dinámica de su sentido de vida. A su vez, el o la profesional en Orientación puede acompañarle en ese proceso de reencuentro y, además, promover la exploración de nuevos intereses especiales que se ajusten a su realidad actual.

Después del embarazo y en la condición de maternidad, la claridad de cuáles son las redes y su aporte se vuelve más importante, por el reto enfrentado de ser madre adolescente y estudiante a la vez. Desde la Orientación se debe fomentar en la madre adolescente el fortalecimiento de otras redes de apoyo, como el afianzamiento con sus compañeras y compañeros, mediante procesos relacionados con la afectividad, la convivencia grupal, el respeto por la diferencia y la no discriminación. Esto, a su vez, provoca sentido de pertenencia a la institución, lo que afecta de manera positiva la permanencia.

Por otra parte, para la Orientación, el favorecer y validar los diferentes valores y creencias personales que las jóvenes expresen es crucial, pues esta disciplina, parte del hecho de la equidad de convicciones, dejando de lado los juicios de valor y las discriminaciones sociales. Es así que, respetar y trabajar fortaleciendo aspectos relacionados con la espiritualidad de las madres adolescentes que se mantienen estudiando, puede contribuir a que las mismas, encuentren la fuerza necesaria que complementa sus aspiraciones educativas y con ello, logren no solo permanecer en el sistema, sino ser personas congruentes con sus acciones y pensamientos, sobre todo a partir del deseo de garantizar un mejor futuro para sus bebés y para ellas mismas.

Además, es importante reconocer el sentido de propósito con el que cuentan las madres adolescentes estudiantes y promover en ellas su identificación, pues este refleja el significado que le otorgan a su permanencia dentro del sistema educativo y

a la vivencia de la maternidad. Las orientadoras y los orientadores pueden fortalecer este aspecto mediante el trabajo que favorezca la construcción del proyecto de vida, el cual no es estático, sino dinámico.

Es así como en el durante y después del embarazo, la madre adolescente estudiante puede ubicar como cambio importante el ahora tener un hijo o una hija, las transformaciones generales que se han dado a partir de esa vivencia y las características personales o sociales que se mantienen y a los que ella les da importancia. El orientador o la orientadora, en esa guía de reflexión a la joven estudiante, debe favorecer la integración de todo lo que hasta ahora se ha retomado en el transcurso del proceso y la composición de esto en su sentido de vida.

En la Figura 1 se evidencia la relación potencial entre los rasgos del sentido de vida y los procesos de la Orientación, en la medida en que los primeros pueden integrarse en los segundos. Así, el proceso de autoconocimiento juega un papel fundamental para que las madres adolescentes puedan ser conscientes de cuáles son sus intereses especiales, sus valores y creencias (que conforman la vivencia de su fe y espiritualidad). Esto permea directamente la construcción de su identidad personal y la forma en la que ellas se observan a sí mismas, en donde es importante, además, abordar procesos en relación con la sexualidad, los cuales se deben trabajar tanto con la población estudiantil como con las madres, padres y personas encargadas.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, en la madre adolescente estudiante, esa óptica personal direcciona su planteamiento de metas, así como la forma en la que logra contextualizarlas de acuerdo con el conocimiento del medio que tiene, así como el vínculo entre este y las experiencias de vida de la joven. Dentro del esquema general de las metas y su conformación dinámica, es posible ubicar el establecimiento de las aspiraciones educativas. Todos esos ideales, independientemente del área de la cual parten, deben regirse por un proceso realista y adecuado de toma de decisiones.

Lo anterior representa para la madre adolescente un impulso para enfrentar las diferentes situaciones (sean retos o cotidianidades) con una actitud optimista y persistente, que fortalece su sentido de propósito y, por ende, la construcción y configuración de su proyecto de vida y viceversa. Como se observa, hay muchas formas diferentes de relacionar los procesos de Orientación con los rasgos del sentido de vida, lo cual proviene de la percepción integral que la Orientación tiene del ser humano.

Finalmente, se resalta que el uso de esta información está direccionada a ser la base para que las y los profesionales en Orientación puedan, elaborar y ejecutar proyectos que respondan a las necesidades de las comunidades educativas en las que se encuentran madres adolescentes, sin dejar de lado las particularidades del contexto en el que desarrollan sus funciones.



Figura 1. Relación de los rasgos del sentido de vida y los procesos de Orientación, para favorecer la permanencia de la madre adolescente en el sistema educativo.

Tomado de Badilla et al., 2016, p. 275.

Conclusiones

El apoyo brindado por parte de la persona profesional en Orientación hacia las madres adolescentes que se encuentran inmersas en el sistema educativo, no se presenta de una manera estructurada que responda a procesos planificados previamente para atender las necesidades de esta población, sino que se presenta como acciones aisladas y emergentes. Sin embargo, esas acciones han contribuido a la permanencia de las madres adolescentes en la institución.

En cuanto a las funciones para la atención de la maternidad que realizan las y los profesionales en Orientación, estas responden más al principio de intervención,

específicamente la mediación entre los actores educativos, con la finalidad de velar por el cumplimiento de los derechos de las madres adolescentes, que debe darse como una acción institucional. En este sentido, la atención individual, la cual es una de las funciones más relevantes para responder a la diversidad de la población en estudio, no se evidencia como modalidad de intervención principal.

La percepción que las madres adolescentes participantes poseen de las personas profesionales en Orientación se asocia más con el estilo personal de cada orientador u orientadora, que con el perfil propio de quienes se desenvuelven en esta disciplina, de forma tal que las expectativas de estas jóvenes son reducidas, en comparación con las capacidades y alcances de la Orientación como profesión y de acuerdo con lo que plantea el Ministerio de Educación Pública al respecto.

En función de la intervención en Orientación, se establece teóricamente un vínculo estrecho entre los rasgos del sentido de vida y los procesos que responden al objeto de estudio de la disciplina. Así, tanto los procesos de Orientación, como los rasgos del sentido de vida se sub-dividen para su estudio y la producción académica, sin embargo al observar cómo se interrelacionan, tanto los rasgos entre sí, los procesos entre ellos y cada elemento, se observa que esa división se da solamente en la teoría, ya que la Orientación abarca a la persona de manera integral, lo cual a su vez incide en que al trabajar un proceso se influye en los demás, y lo mismo sucede al trabajar cualquiera de los rasgos del sentido de vida.

Recomendaciones

El embarazo adolescente es una realidad en la educación costarricense, por ello, desde los Departamentos de Orientación es necesario acercarse a esa población, tanto para ampliar las redes de apoyo de las madres adolescentes y apoyarlas con servicios directos.

De igual forma, es necesario hacer más énfasis en la temática de toma de decisiones, incluyendo en ello las decisiones que las y los adolescentes toman con respecto a su vida sexual, ya que tiene gran impacto a lo largo de la vida si se presentan consecuencias como embarazos no deseados.

Tomando como base el presente documento, así como otros (Badilla et al., 2016 y Badilla y Meza, 2017), se encuentran suficientes elementos para que personas profesionales en Orientación interesadas en el tema, desarrollen sus propios procesos de intervención mediante la relación de procesos de intervención y rasgos del sentido de vida para favorecer el desarrollo integral de las madres adolescentes.

Referencias

- Badilla, E., y Meza, A. (2017). Relación entre la motivación al logro y el sentido de propósito con la permanencia de un grupo de madres adolescentes en el sistema educativo costarricense, un aporte desde la orientación. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.8>
- Badilla, E; Castro, R; Meza, A; Rodríguez, E; Sibaja, K; Vargas, E. (2016). *Rasgos del sentido de vida que favorecen la permanencia de la madre adolescente en el sistema educativo formal*. Seminario de graduación de Licenciatura inédito. Universidad de Costa Rica.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en búsqueda de sentido*. Duodécima Edición. Barcelona: Editorial Herder.
- González, A. (2013). *Uniones tempranas y embarazo en la niñez, adolescencia en Costa Rica*. Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA, Costa Rica.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC). (2014). *Total de nacimientos por grupos de edades de la madre, según provincia de residencia de la madre*. Recuperado de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>
- Jiménez, F; y Arguedas, I. (2004) Rasgos de sentido de vida del enfoque de resiliencia en personas mayores en los 65 y 75 años. *Revista Actualidades Investigadas en Educación*. 4(2), 1-28. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9090/17488>
- Ministerio de Educación Pública. (2010). *Propuesta. Orientaciones básicas para la atención del embarazo y la maternidad de las personas menores de edad insertas en el sistema educativo*. Costa Rica, Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2015). *Estudiantes embarazadas y estudiantes madres en centros educativos costarricenses, curso lectivo 2013*. Boletín 03-2015, 1-20. Recuperado de http://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/03_15.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2010). *Propuesta. Orientaciones básicas para la atención del embarazo y la maternidad de las personas menores de edad insertas en el sistema educativo*. Costa Rica, Ministerio de Educación Pública.
- 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.

- Nava, C. (2009). La maternidad en la adolescencia. *Contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/06/cmnf.htm.
- Parras, A; Madrigal, A.M; Redondo, S; Vale, P y Navarro, E. (2008). *Orientación Educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte España.
- Rojas, L. (2008). *Elementos conceptuales y metodológicos de la investigación*. San José: Editorial UCR.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Universidad de Costa Rica. (2003). *Plan de estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación*. Escuela de Orientación y Educación Especial (documento de archivo).

Construcción de la identidad homosexual entre el ser adolescente y la demanda social

M.Sc. Juan Ortega Rojas

Dra. Mercedes Gómez Salgado

Resumen

El propósito de la investigación que dio origen a la presente ponencia se circunscribió en analizar la vivencia de la homosexualidad de tres hombres y tres mujeres durante su adolescencia; para lo cual se definió una guía de entrevista conformada por 20 preguntas de respuesta abierta. A partir de su aplicación se sistematizaron los resultados y se analizaron según categorías de análisis, las cuales comprenden el paso por la adolescencia propiamente, la toma de conciencia de su situación, la autodefinition como personas homosexuales y las repercusiones en el ámbito familiar y grupo de pares en el proceso.

Se enfatiza como punto medular que la condición de homosexualidad en la adolescencia influye considerablemente el cómo construyen su identidad, partiendo de las expectativas sociales que determinan la heterosexualidad como la norma y el patrón bajo el cual se entiende el comportamiento humano.

Palabras clave

Identidad, homosexualidad, adolescencia, autodefinition, familia, pares.

Introducción

Las identificaciones son parte esencial del desarrollo humano en la construcción de la personalidad. Desde edades tempranas a partir de las condiciones del medio las personas incorporan de su entorno formas de pensar y de sentir que se traducen en conductas. Este proceso complejo va conformando la identidad personal compuesta por diferentes áreas que todas juntas le permiten al ser humano responder a la pregunta ¿"Quién soy"? Desde esta posición se ve la construcción de la identidad como un proceso inherente a la condición humana influenciada considerablemente por la sociedad y la cultura. Aguirre (1994).

En relación con el área de la sexualidad y específicamente la identificación sexual en términos de la orientación del deseo, existen teorías que la explican como un fenómeno adquirido y otras como una condición genética. No obstante, y para efectos

de la presente ponencia no se considerará el cómo se generó el fenómeno, sino la vivencia actual desde el aquí y el ahora de la condición de homosexualidad como una característica diferenciadora de tres hombres y tres mujeres entre los 18 y 22 años que se autodefinen como homosexuales. Se considera la historia únicamente para comprender el proceso de incorporación a su identidad de la orientación del deseo, el cual para el caso de las personas heterosexuales está más claro desde la teoría.

Se trabaja con personas que están finalizando la adolescencia o con pocos años de haberla concluido, considerando esta etapa según Papalia, Olds & Feldman. (2005) como el período de vida que va desde 11 o 12 años a los 19 o inicios de los 20 años.

La conformación de la identidad sexual en esta etapa y considerando los teóricos del desarrollo, está caracterizada para adolescentes que perfilan sus gustos desde la heterosexualidad, excluyendo a quienes se perfilan hacia la homosexualidad; lo cual no excluye solo a esta población sino también a otros grupos considerados minorías por sus particularidades físicas o mentales, señala Aguirre (1994).

A partir de lo anterior, se pretendió en esta investigación analizar el proceso de conformación de su identidad sexual a partir del conocimiento de parte de su historia de vida, explorando en ellos y ellas el cómo se dieron una serie de sucesos conformadores de dicha identidad y que desde la teoría desarrollista están ampliamente definidos para las personas con tendencia heterosexual.

La información será presentada sin considerar sexo, a excepción de algunas temáticas donde se marcó la diferencia entre hombres y mujeres.

Marco conceptual

La adolescencia como etapa de desarrollo

La adolescencia es una época conformada por una multiplicidad de cambios a nivel físico, social, cognitivo, emocional, la cual es definida por Jensen (2008) como una etapa del ciclo vital que se presenta entre la pubertad y la adultez emergente, caracterizada por el aprendizaje de destrezas que le permiten a la persona adolescente incursionar en el mundo adulto. No es una época en donde únicamente se suscitan cambios biológicos sino también cambios actitudinales y comportamentales según la cultura en que se desenvuelve.

Sobre este particular (Erikson, 1968, citado por Fadiman, 2010) menciona dentro de las etapas de desarrollo psicosocial la que corresponde a la adolescencia y que denomina “Identidad versus confusión de identidad”, ubicada entre los 13 hasta los 21 años aproximadamente.

En dicho estadio se integran las experiencias vividas en un todo nuevo, se cuestionan situaciones y roles de la niñez. Se genera una pregunta: ¿"Quién soy"?; cuya respuesta dará un nuevo sentido de identidad.

Considerando lo anterior y visualizando la adolescencia como la etapa entre niñez y adultez donde se conforma dicha identidad, es que se le ve como un periodo crucial dentro del desarrollo humano, influenciado fuertemente por las presiones sociales, en especial por el grupo de amigos.

Es durante este proceso de construcción de la identidad que surgen dudas referentes a la atracción y la identidad sexual.

Por lo anteriormente mencionado y aunado a la poca claridad del y la adolescente acerca de los roles a asumir y la imposibilidad de plantearse metas futuras a partir de deficiencias de etapas anteriores es que les genera confusión de identidad.

Cabe resaltar, que se presenta la necesidad de comprometerse con una profesión y con un sistema duradero de valores preservando las lealtades concebidas libremente y asumiendo las creencias de la cultura.

De acuerdo con Aguirre (1994) la persona adolescente "se encuentra sometida a presiones conflictivas desde el exterior y a las expectativas que sobre él tienen las personas de su entorno inmediato" (p.174). En este sentido el mismo autor señala que el y la adolescente se ven presionados a asumir los mandatos sociales tal cual están establecidos y que no coinciden con lo que desearía.

El género en la adolescencia

El género como una construcción social y diferenciado del sexo como un componente genético, tiene una influencia importante en la construcción de la identidad adolescente.

Lo estipulado para hombres y mujeres desde lo denominado como masculino y femenino determina considerablemente sus comportamientos.

Al respecto Aguirre (1994, p,91) plantea que "la imagen corporal construida en la adolescencia tiende a reforzar el género a través de su expresión corporal y de los roles adscritos a lo masculino y a lo femenino". Por tanto, se considera decisivo el periodo adolescente en la construcción psicocultural del género.

El mismo autor plantea que la identidad de género se establece antes del nacimiento. A partir del momento en que los progenitores conocen el sexo de su hija o hijo emergen diferentes expectativas acerca de su futuro, lo que determina la forma de concebir y relacionarse con su hijo o hija desde lo considerado como deseable.

La creencia de que la identidad de género es la expresión de una esencia interior que permanece en las personas desde el nacimiento y que trasciende lo social y lo

cultural ha sido problematizada por la Antropología y la teoría feminista (Generelo, Pichardo, Galofré, 2006). Sin embargo, aun reconociendo que la identidad de género es una construcción social y cultural, esta es vivida como algo necesario para el bienestar psicológico de la persona.

Comportamiento psicosexual en la adolescencia

La conducta psicosexual de la persona adolescente se ubica según Aguirre (1994) específicamente en tres comportamientos: la masturbación, las relaciones homoeróticas ó isofílicas y las relaciones heterosexuales. Para una mejor comprensión se describen a continuación:

- **Masturbación:** se visualiza como una conducta que se presenta con mayor frecuencia en hombres que en mujeres y cuyo objetivo es la descarga de tensión sexual.

De acuerdo con este autor para un porcentaje importante (51% en hombres y 32% en mujeres) la masturbación se convierte en un acto sustituto de la heterosexualidad; la cual disminuye con los años a medida que la necesidad de una relación heterosexual aumenta. No hace referencia que la misma situación se presente en las relaciones homosexuales. Así mismo, indica que la masturbación viene además a ser un mecanismo más accesible en relación con la relación heterosexual real. Según el autor consultado

- **Tendencias homoeróticas o isofílicas:** seguido de la etapa masturbatoria las personas adolescentes ingresan a una etapa donde son frecuentes las amistades intensas en el plano afectivo- emotivo con personas del mismo sexo.

Estas vinculaciones isofílicas son las que preparan el camino para el desarrollo posterior de las relaciones heterosexuales intensas.

La base de este tipo de relaciones se sustenta en la identificación por compartir problemas, dudas, entre otras situaciones o bien, experiencias que estén enfrentando y que les resultaría difícil enfrentarlas sin el apoyo del otro.

Estas amistades por su carácter de exclusividad tienden a tener un alto nivel de intensidad donde el amor por el otro se parece al que emerge posteriormente en la relación heterosexual en términos de las rupturas, perdones y reconciliaciones. En este sentido las traiciones de la amiga o amigo se viven como experiencias sumamente dolorosas.

Las relaciones isofílicas o homoeróticas dan paso poco a poco a las relaciones heterosexuales, las cuales inician aproximadamente a los 15 años. Esta etapa señala Aguirre (1994) se subdivide en cuatro fases,

1. **Fase de idealización:** se centra básicamente en la fantasía desde la idealización y romanticismo; esto como producto de la ansiedad que genera en la persona adolescente los contactos reales.

Dicha fantasía tiene como fuente principal personas mayores, docentes, amistades de hermanas y hermanos mayores, lo que se ha llamado amores platónicos. El deseo por estas personas se resuelve generalmente con masturbación.

2. **Fase de heterosexualidad en grupo:** generalmente las primeras exploraciones reales con el otro sexo se realizan a través del grupo mixto donde hombres y mujeres salen juntos en grupo creando el ambiente para los primeros encuentros de pareja.

Es el período de las salidas, entre otros ambientes, a salones de baile donde se satisfacen los deseos de contacto físico a través del baile. Las relaciones creadas bajo tales circunstancias son pasajeras y no implican compromiso sentimental.

3. **Fase de enamoramiento:** del flirteo de la sub fase anterior se pasa a una relación más selectiva donde la forma cómo se es visto por la otra persona se convierte en algo sumamente importante. El trabajo, la familia y las relaciones amistosas pasan a un segundo plano y la pareja se convierte en sinónimo de perfección ignorando así posibles características negativas.

Todo se ve hermoso y su existencia se colma de felicidad. Tal estado puede ser pasajero y terminar con la misma rapidez con la que inició o convertirse posteriormente en amor y consolidarse con el tiempo.

4. **Fase de noviazgo:** generalmente es a partir de los 15 años donde los y las jóvenes deciden establecer una relación de noviazgo motivados por el amor, la comprensión y la necesidad sexual.

El concepto de amor gira alrededor de la comunicación y la felicidad.

Construcción de la identidad homosexual en la adolescencia

En la etapa adolescente es natural que la persona se plantee la pregunta a la que ya se hizo mención, ¿"Quién soy"?; la cual engloba la identidad en todos sus componentes. No obstante, existe dentro de la misma un "Quién soy" desde la preferencia sexual o desde la orientación del deseo. La respuesta a la misma definirá su identidad. Cabe resaltar, que, para un grupo de adolescentes, la respuesta se define en términos de una preferencia sexual hacia personas de su mismo sexo, denominada como homosexualismo y conceptualiza por Sarason (1996) como el comportamiento sexual con personas del mismo sexo. Dicho autor señala que durante la adolescencia:

1. Es común la actividad homosexual, lo cual no es causal directa de esta preferencia el resto de la vida.
2. Desde la adolescencia un grupo importante se identifica claramente como homosexual.
3. Los orígenes de tal preferencia tienen sus raíces en los primeros años de la niñez.

Cabe señalar, que con el propósito de comprender la identidad sexual gay, lesbica, es importante mencionar, según señala (Plummer, 1985, citado por Viñuales, 2000, p,53) las diversas etapas que intervienen en su construcción,

1. **Fase de sensibilización:** en ella aparecen los primeros sentimientos de atracción hacia una persona del mismo sexo.
2. **Fase de significación:** corresponde a la toma de conciencia de la diferencia.
3. **Fase de subculturación:** que da lugar a la revelación de la identidad.
4. **Fase de estabilización:** referida a la acomodación a la nueva identidad.

La construcción de la identidad sexual es un proceso relativamente largo, cuyas etapas no tienen lugar de forma secuencial, ordenada, se pueden dar de forma simultánea, desordenada, con espacios de tiempo diversos y con ritmos diferentes. En términos generales, indica (Plummer, 1985, citado por Viñuales, 2000, p,65) es “en la preadolescencia o en los primeros años de la adolescencia cuando se empiezan a detectar los desajustes respecto a la norma, momento a partir del cual se inicia la construcción de la nueva identidad sexual”. En este período la persona adolescente pasa por procesos de deconstrucción, transgresión y construcción de la identidad, hasta llegar a la develación, denominada popularmente “salida del armario” (acto de hacer pública la identidad sexual, que acompaña la toma de conciencia de aquella por parte de la persona adolescente), que a menudo se produce al final del proceso, en la etapa de la juventud, como un paso necesario para vivir una madurez plena. Este proceso señala (Plummer, 1985, citado por Viñuales, 2000) se vive con mucho dolor, porque se desconoce qué significa estar viviendo un proceso semejante y la autoestima se ve afectada significativamente. Se manifiesta el autorrechazo, dado que la información que el entorno le brinda a la persona es normalmente distorsionada, lo que provoca que rechace sus propios sentimientos porque, de aceptarlos, tal vez le llevaría a igualarse a esa imagen distorsionada que impugna con todas sus fuerzas. No obstante, a pesar de tener que lidiar para superar el medio hostil en el que tienen que desarrollar su identidad, es claro que las actuales circunstancias permiten que cada vez se reduzca más la edad en la que las personas adolescentes con orientación del deseo homosexual sean conscientes de su realidad y decidan vivir sin ocultarse.

Actitudes hacia la población homosexual

La sociedad impone la interiorización de la heteronormatividad y cualquier forma de identidad diferente supone en algunos casos la marginación, la exclusión y el rechazo, que en ocasiones puede ser verbal y en otras llegar a la violencia física. En cualquier caso, todos y todas son conscientes de vivir en un cierto riesgo a causa de su orientación sexual o su identidad de género. Los comentarios, las palabras, las imágenes con mensajes homófobos presentes en la cotidianeidad se van interiorizando de una manera que termina por afectar la percepción que tiene la persona de sí misma (Moral de la Rubia, 2011).

Algunas personas adolescentes homosexuales viven en una situación de temor y miedo a no ser comprendidas, aceptadas, queridas, respetadas y con miedo al rechazo no sólo con respecto a su familia, sino también a sus amigos y amigas.

Es importante destacar que la actitud de las personas adolescentes frente a la homosexualidad varía dependiendo de si es referida a sí mismo o bien a los otros. En este sentido, Aguirre (1994) indica que la actitud es favorable si la homosexualidad está referida a otros, pero bastante negativa cuando está referida a ellos mismos.

Respuesta familiar ante la develación

La familia ocupa un lugar esencial en el proceso de develación. El ámbito familiar condiciona notablemente el desarrollo de cada integrante, ya que es uno de los principales grupos de referencia en la organización del concepto de persona. En ella la develación es vivida como un paso necesario para la construcción de la identidad, como si el reconocimiento familiar validara la identidad sexual.

Otro elemento importante para la develación es asegurarse apoyo emocional. Develar la identidad sexual no es un acto único, sino que a menudo significa una sucesión de “pequeñas” revelaciones que cumplen la función de experimentación y búsqueda de apoyos emocionales (Plummer, 1985, citado por Viñuales, 2000).

La elección de la primera persona es importante, en ella se busca refugio y apoyo. El decirselo a alguien por primera vez, decirlo en alto y que no sea sólo un pensamiento, es vivido como una necesidad. El género, como criterio, atraviesa todos los ámbitos, tanto el familiar como el de las amistades. Se cree que las mujeres son más respetuosas y comprensivas con los sentimientos de los otros, con mayor predisposición a la comunicación, más afectivas, con un mayor grado de tolerancia y se espera de ellas que sean capaces de comprender mejor la situación.

La develación juega un papel importante en la construcción de la identidad sexual y esta constituye un elemento fundamental en la formación de la persona adolescente.

Algunas de las reacciones más comunes de familiares respecto a la revelación son: el shock, la negación, el sentimiento de culpa, la expresión de sentimientos, la decisión personal y la aceptación o no de la nueva situación. Suelen funcionar como etapas de un proceso por el que pasan las familias cuando se da a conocer y se explicita la homosexualidad o la transexualidad de su hijo o hija (Coordinadora Gai Lesbiana, 2003).

- **Shock:** es una reacción habitual para evitar la angustia y el disgusto. Se trata de un mecanismo de defensa para combatir una noticia dolorosa.
- **Negación:** después del shock inicial aparece la negación, como una forma de protegerse de un mensaje amenazante o doloroso.
- **Sentimiento de culpa:** la mayoría de las personas que se enfrentan a la homosexualidad de un familiar cercano o bien de una persona de su núcleo cercano la consideran como un “problema” y se preguntan cuál es su causa, creyendo que si la encuentran podrán curarla. Muchos padres y madres se preguntan qué han hecho mal para que su hijo o hija sea homosexual.
- **Expresión de sentimientos:** superado el sentimiento de culpa y autorrecriminación, los progenitores empiezan a hacerse preguntas y aparecen variedad de sentimientos, a veces contradictorios, como: aislamiento, miedo al rechazo, dolor, confusión, ira, miedo al futuro, entre otros.
- **Decisión personal:** a medida que el trauma emocional disminuye, los progenitores pueden enfrentarse de una manera más racional a la situación, tomando conciencia de la misma y empezando por preocuparse de los problemas que tendrá que enfrentar su hijo o hija.

Por otra parte, se dan casos en los que la familia reacciona visibilizando y normalizando la situación y realidad de sus hijos e hijas, lo cual, además de suponer un refuerzo individual para la persona adolescente, facilita el hecho de que socialmente se visibilice la existencia y la realidad diaria de esta población.

Grupo de iguales como soporte emocional

En la adolescencia el grupo de iguales es de vital importancia. En ocasiones las personas adolescentes se identifican más con sus amistades que con su propia familia. El grupo de iguales tiene en esta edad una función de soporte afectivo y protector y juega un papel decisivo como punto de referencia y regulador de actitudes, hábitos, conductas e ideas, así como también, produce presiones de conformidad, modas, imitaciones, identificaciones (Coordinadora Gai Lesbiana, 2003), (Gómez, Ortiz, Eceiza, 2013).

Si la persona adolescente no logra integrarse a un grupo, si siente que no es aceptada, todo lo positivo que puede aportar el grupo puede transformarse en negativo. La presión del grupo es uno de los factores más importantes que determinan su conducta. Compartir vivencias, resolver dudas y ser escuchada por personas que hayan pasado o estén pasando por situaciones similares resulta muy reconfortante. Y eso no siempre lo encuentran las personas homosexuales en su grupo tradicional. De ahí la necesidad de buscar ese apoyo que proporcionan las amistades. Al aceptar el hecho de que su inclinación sexual es diferente a la mayoritaria, algunas personas que se deciden a dar este paso se encuentran con reacciones contrapuestas. Por un lado, está el grupo de amigos y amigas que acoge la idea con agrado y empatía y por otro, en algunos casos el que no las acepta.

Cuando se suscita la develación algunas personas prefieren mantener su grupo de amistades, pero iniciar otro paralelo más afín en lo referente a lo afectivo-sexual. Es decir, forman dos grupos, uno hetero (donde no pueden llegar a ser ellos mismos, ya que muchos piensan que van a querer vincularse con él o ella por el hecho de ser homosexual y otro homo (en el que todos conocen su situación y pueden mostrarse tal cual son) (Coordinadora Gai Lesbiana, 2003).

Metodología

El procedimiento metodológico inició delimitando la población objeto de interés y la estrategia a emplear para acceder a la información requerida. Se fundamenta esta ponencia en un Paradigma Naturalista de enfoque cualitativo, cuyo propósito se circunscribió en conocer parte de la vivencia de la homosexualidad de estudiantes universitarios en su etapa adolescente. El interés giró en torno a los sentimientos que experimentaron, características y edad de la develación, la definición como homosexuales entre otros aspectos.

Para ello se contactó a las posibles personas participantes, se les comentó el propósito de la investigación y se les solicitó su aval para participar en el mismo. Cada una de las personas (seis en total) accedieron gustosas a la petición.

Se eligieron tres hombres y tres mujeres en edades comprendidas entre los 18 a 21 años, con el propósito de conocer la perspectiva de su realidad. Se hace alusión a la diferencia según sexo en aquellos temas en que está se considere relevante.

Posteriormente, se les hizo entrega de una guía de entrevista, la cual fue codificada por pregunta. Se identificaron categorías a:

Fases del estudio:

1. Una vez definido el tema a investigar, se inició con la lectura de documentos que posibilitaran la comprensión del fenómeno en estudio.

2. Se definió la entrevista como el instrumento idóneo para acceder a la información.
3. Como segundo paso se elaboró una primera guía de preguntas, para obtener la información requerida.
4. Esta primera guía de preguntas se revisó a la luz de la teoría y se realizaron las modificaciones requeridas para una mejor comprensión de las preguntas. El total de preguntas es de 20.
5. Con base en el análisis de la información teórica se afinaron las preguntas del cuestionario, siguiendo el objetivo del estudio. Es importante señalar, la importancia de que las personas participantes a través de las diferentes preguntas pudieran reflexionar acerca de sus experiencias y vivencias.
6. Una vez codificada la información, se identificaron categorías y con base en la teoría se procedió a analizar la información.

Análisis de resultados

A partir de las categorías identificadas en la información obtenida se analizan los resultados

Etapas Adolescentes

El paso por la adolescencia se caracterizó tanto en hombres como en mujeres por una actitud de amistad, rebeldía y libertad. Uno de los hombres anota “Tener amigos para la vida y no solo momentáneos”; y una de las mujeres comparte “La rebeldía, tenía un espíritu muy rebelde”.

El paso por esta etapa se vive como una mezcla de elementos en los que las amistades y rebeldía ante las demandas ocupan un lugar importante, lo cual según Aguirre (1994) se justifica a partir de las presiones conflictivas desde el exterior.

En relación con las personas con las que más interactuaban en la adolescencia los hombres compartían con mujeres o con personas con la misma orientación del deseo; uno de ellos indica “de 14 a 16 años con amigas... en adelante con amigas y amigos homosexuales y heterosexuales”, en cambio las mujeres con grupos más diversos “A lo largo del tiempo me he involucrado y he compartido con las mismas personas, familia, amigos, compañeros, vecinos”

Con respecto a los vínculos creados por los hombres en términos de amistad el comportamiento no coincide con lo esperado según Aguirre (1994), desde lo que él llama tendencia homoerótica, dado que estos hombres en vez de compartir con otros hombres como una forma de entrenarse para sus futuras relaciones de pareja

(heterosexuales desde su posición), comparten con mujeres. No obstante, dado que el gusto de estos jóvenes por otros hombres los hace similares en ese aspecto a las mujeres heterosexuales se podría decir que la tendencia se cumpliría si partimos de que las personas con la misma orientación del deseo comparten, sin tomar en cuenta si son hombres o mujeres. Es decir, para validar la teoría se tendría que hablar no desde el sexo de las personas sino desde la orientación del deseo sexual.

Para el caso de las mujeres sus vínculos fueron más diversos en comparación con los hombres.

La autodefinición como adolescentes homosexuales

Continuando con esta categoría acerca de la etapa propiamente “la autodefinición como adolescentes homosexuales”, la misma se integró a partir de sensaciones y estados de inseguridad, temor, depresión, curiosidad y felicidad. Algunas de estas particularidades se consideran producto de la orientación del deseo. Ejemplo de ello es lo que manifestó uno de los hombres “Inseguro, inconforme, curioso, creativo y soñador. La inseguridad e inconformidad nunca fue por mi orientación del deseo sexual”, mientras que otro indicó “Un adolescente jovial, extrovertido pero temeroso por mi preferencia sexual”.

Por otro lado, una de las mujeres comenta “Curiosa, quise experimentar muchas cosas que hice. Un poco temperamental, ya que estaba aprendiendo a manejar mis emociones”.

Hay similitud en cuanto a la forma de enfrentar la autodefinición entre hombres y mujeres, pero se marca diferencia general en cuanto al efecto de ser homosexual. Cabe destacar, que la auto descripción no está permeada por la orientación del deseo.

Aún en las condiciones vividas en la adolescencia, descritas por los y las informantes, a partir de su orientación del deseo tanto hombres como mujeres se visualizaban a futuro como personas exitosas. Uno de los hombres comparte “Trabajar, entrar a la Universidad, vivir solo. Algo que he ido realizando a mi propio ritmo”, aspiración compartida en parte por una de las mujeres “Deseaba tener una pareja, una familia, una carrera y una vida “normal” de la mano de una mujer”.

Desde Erikson (1968) estas pretensiones son propias de la etapa adolescente cuando menciona que los y las adolescentes sienten la necesidad de comprometerse con una profesión y valores acordes con la cultura

Sobre el paso por la adolescencia y considerando la orientación del deseo, los hombres percibieron mayores dificultades vinculadas con autoaceptación y rechazo de otras personas. Al respecto uno de ellos señala “a pesar de que me aceptaba a mí

mismo, la carga social tuvo mucho peso, por lo que muchas veces vetaba sentimientos y me impedía a mí mismo expresarme, en comparación a mis pares”. Otro hombre indica “Siempre durante la etapa de escuela y colegio fui tratado como el diferente el raro, excluido por los hombres machistas sometido a burlas, insultos y cosas que pasaron a otro nivel por eso mis amistades eran solo mujeres”.

Mientras que las mujeres valoran que no fue diferente ese paso por la adolescencia. Una de las informantes comparte en relación con este aspecto “No realmente. Mi orientación del deseo no me hace tan diferente a los demás, por lo que considero que no lo fue”.

Pareciera ser que tal diferenciación obedece a que el medio en que se desarrollaron estos y estas adolescentes censuró más a los hombres con tendencia homosexual que a las mujeres.

Sobre este particular (Plummer, 1985, citado por Viñuales, 2000) señala que la develación se vive con mucho dolor dada la forma como la homosexualidad es percibida por la sociedad. No obstante, señala el autor es cada vez más frecuente, que aún con el rechazo se reduzca la edad en que las personas adolescentes asumen su realidad y la comparten.

Tal particularidad en cuanto a la diferenciación entre hombres y mujeres es quizá la causa de que los tres hombres fantasearan en su adolescencia con ser heterosexuales; lo cual no ocurrió con las mujeres. Uno de los hombres comparte “Por una cuestión religiosa.... Al morir mi madre, pasé a un ambiente muy conservador, esto mezclado con mi autodescubrimiento me hizo desear por un momento ser heterosexual. En la actualidad no”.

Lo anterior favoreció que dos de los tres hombres y una de las tres mujeres adoptaran comportamientos desde la heterosexualidad para ocultar su orientación del deseo. Uno de los hombres comenta “En la adolescencia un montón, ya ahora no” y una de las mujeres “Sí, al inicio lo negaba, evadía ver a mi pareja, incluso la orientadora me hizo pensar que era pecado y mi familia intentó taparlo”.

Al respecto Aguirre (1994) afirma que en la adolescencia los y las jóvenes están influenciados de una manera significativa por roles definidos para lo masculino y femenino. En el caso de los hombres principalmente asumiendo una pseudoheterosexualidad para evitar la censura.

Toma de conciencia

La percepción de sentir atracción por personas del mismo sexo apareció en cuatro de las personas entrevistadas entre los 5 y 7 años. Una de las informantes menciona Considero que, desde muy niña, creo que desde que tengo uso de razón siempre he tenido esa preferencia, tenía alrededor de 7 años”; lo que es bastante coincidente

con lo aportado por uno de los hombres “A los 15 años lo descubrí con totalidad, pero desde niño sentía atracción”.

En ambos sexos la percepción de su orientación del deseo se da a edades tempranas. No obstante, se cristaliza entrada la adolescencia o durante esta.

Según (Plummer, 1985, citado por Viñuelas, 2000) aún con las hostilidades que aún se viven alrededor de la homosexualidad son cada vez más los y las adolescentes que son conscientes de su realidad y la viven como tal.

En relación con las emociones que surgieron a partir de las primeras sensaciones acerca de la orientación del deseo, el común denominador fueron las de tipo negativo; entre ellas confusión, frustración, ansiedad y temor. No obstante, las mujeres señalan emociones positivas que no externalizan los hombres. Por un lado, uno de los hombres comenta “Frustración, angustia, buscaba consolación y ayuda con amistades” y por otro una mujer indica “Intriga, temor, curiosidad, satisfacción, paz, felicidad, angustia”.

Aguirre (1994) plantea que la actitud de los y las adolescentes hacía su propia homosexualidad suele ser muy negativa.

Autodefinición: el papel de la familia y amistades

La autodefinición a partir de la toma de conciencia como persona homosexual genera en los y las adolescentes lo que se podría llamar sentimientos positivos, de fortaleza, liberación, felicidad y paz; tal como menciona uno de los informantes en una frase que engloba el parecer de los demás “Me genera sentimientos de fortaleza, alegría, valor y amor”.

A pesar de que la percepción de la atracción por personas del mismo sexo se dio desde edades tempranas no fue sino hasta avanzada la adolescencia cuando se da esta autodefinición. Un hombre comparte “A los 17 años” y una mujer “A los 18 años, en el momento en que mi familia oficialmente se enteró. Me pregunté si lo negaba o aceptaba y tomé la mejor decisión. Aceptarlo”.

Plummer, 1985, citado por Viñuales (2000) considera que develar la orientación del deseo tiene como objetivos el logro de apoyo emocional y el fortalecimiento de la identidad sexual.

Como se mencionó anteriormente, para una de las participantes la familia favoreció dicha autodefinición; lo mismo que otras personas del círculo de amistades. Uno de los hombres comenta “Mi madre, ya que siempre me dejó expresarme como quise y nunca me impuso un rol determinado... al tener 12 años le confesé a mi mejor amiga... ella reaccionó de forma positiva, desde ese entonces tuve más valor para aceptarme”.

La madre en el caso de uno de los hombres fue la persona elegida dentro del proceso de develación para ser la depositaria de la confesión.

La elección de la primera persona a quien se le develará el tema es de suma importancia dado que de esta se espera apoyo y refugio (Plummer, 1985, citado por Viñuelas, 2000).

La actitud de los amigos y pares en relación con su preferencia sexual homosexual fue de aceptación y normalidad. Uno de los hombres comenta “Sí, actuaban con normalidad, nunca tuvieron un trato diferente. Yo mismo les dije” y una de las mujeres señala “ Sí, actuaban de forma natural los más cercanos”.

En el caso particular del grupo de iguales también funciona como reforzador cuando acogen la develación con agrado y empatía. Sin embargo, algunos grupos no aceptan la situación afectando esto negativamente la autopercepción de la persona develadora (Coordinadora Gai Lesbiana, 2003).

El conocer y compartir con personas con la misma orientación del deseo (la pareja o amistades) fue determinante en la autodefinición. Tal afirmación la ejemplifica uno de los hombres “Conocer a otra persona homosexual que se convierte en pareja o solamente en amigo”. Así como también lo hace una mujer, al señalar “El apoyo que me brindó mi pareja en ese momento.... mis amigos y compañeros”.

Es común a partir de la develación buscar un grupo de apoyo alternativo al grupo de amigos heterosexuales; un grupo que comparta su orientación afectivo-sexual donde no haya necesidad de ocultarse mostrándose tal cual es (Coordinadora Gai Lesbiana, 2003).

Cabe destacar que los elementos que favorecieron la autodefinición son en su mayoría los mismos que la dificultaron. En palabras de uno de los hombres “mis papás”; y de una de las mujeres “En su momento, el miedo a la crítica, a que lo juzguen, a la reacción de mi familia”.

Vinculaciones con la familia a partir de la develación

Aunque la familia favoreció en gran medida la autodefinición, a partir del momento de la develación el ambiente familiar posterior, en especial para los hombres, se caracterizó por la tensión y el rechazo. Uno de los hombres comenta “ Debido a eso mi papá me sacó de la casa” y una mayor aceptación en el comentario de una de las mujeres “inconstante, diría que hay días buenos de aceptación, tolerancia y comprensión y días no muy buenos de crítica incluso vergüenza”.

La reacción del grupo familiar no siempre es igual en todos los miembros, algunas reacciones se viven a través de un proceso similar al duelo con una serie de etapas que van desde el shock hasta la aceptación o no de la situación (Coordinadora Gai Lesbiana, 2003).

En algunos casos la familia no pasa por el proceso mencionado, sino que reacciona normalizando la situación; reforzando con tal actitud la identidad del y la adolescente (Coordinadora Gai Lesbiana, 2003).

Encuentros sexuales y relación de pareja

Referente a la edad en que los y las informantes tuvieron sus primeros encuentros sexuales desde la orientación del deseo no hay diferencia por sexo; en promedio en hombres y mujeres a los 16 años.

Hasta la fecha los vínculos de pareja formales están ausentes en el caso de los tres hombres y presentes en las tres mujeres, aun cuando en su etapa adolescente los seis se visualizaban a futuro en una relación formal. Acerca del tema una de las mujeres comenta “Sí lo visualizaba, pero no lo idealizaba, mi relación actual es más de lo que creí llegar a tener”. Dada la importancia de este tema, es pertinente profundizarlo en futuras investigaciones.

Sin embargo, todos consideran que sí es posible construir vínculos de pareja, Uno de los hombres manifiesta “Claro que sí. Las bases de una relación tanto homo como hetero es el respeto y la buena comunicación, por ende, considero que cualquier PERSONA que quiera unir vínculos lo puede lograr siempre y cuando cumplan con los valores que dije antes”.

Al respecto y coincidiendo con lo anterior una mujer señala “Por supuesto, una pareja son dos personas nadie dice si son negros, blancos, altos o bajos. La homosexualidad es una condición nada más y personalmente creo que el vínculo es más fuerte e intenso con personas del mismo sexo”.

Conclusiones

El paso por la adolescencia de estos seis adolescentes se ha caracterizado por situaciones en común como la rebeldía ante las demandas sociales y la amistad entre el grupo de iguales.

La tendencia de los hombres fue compartir más con amigas que con amigos, lo cual no coincide con lo estipulado teóricamente si se analiza desde la característica sexo. Sin embargo, desde la orientación del deseo sí coincide en tanto están compartiendo con mujeres heterosexuales que gustan de hombres al igual que ellos.

Los hombres homosexuales no comparten con otros hombres heterosexuales en su adolescencia por no compartir con ellos las características esperadas según género y por las burlas que de estos provenían al ser considerados como “raros”. No obstante, las mujeres comparten con personas de ambos sexos tanto heterosexuales como homosexuales.

Definirse como adolescentes homosexuales generó en estas seis personas adolescentes sensaciones encontradas entre la felicidad y la tristeza a partir de la etapa propiamente y a la vez permeado por su condición de homosexualidad. No obstante, esto no les impidió proyectarse en el logro de sus metas profesionales y personales a nivel de convivencia con una persona de su mismo sexo.

En el caso de los hombres el paso por la adolescencia y considerando la orientación del deseo percibieron mayores dificultades vinculadas a partir de su autodefinición, mientras que este paso por la adolescencia para las mujeres fue de mayor aceptación, lo cual llevo a los hombres a fantasear con ser heterosexuales desde la orientación del deseo y a vivenciar emociones llamadas negativas como confusión, frustración, ansiedad y temor, en contraposición con las mujeres que presentaron tanto emociones negativas como positivas.

La autodefinición propiamente, es decir cuando la persona acepta su condición, produce un cambio en la autopercepción con sentimientos positivos de fortaleza, liberación, felicidad y paz.

A partir de la autodefinición que lleva a la develación, la familia y amigos se convierten en agentes reforzantes desde la comprensión o de retroceso cuando presentan actitudes de rechazo. No obstante, la develación en sí independientemente de los resultados genera mayor tranquilidad en el y la adolescente homosexual.

El compartir con personas con la misma orientación del deseo resulta muy beneficioso para las personas adolescentes homosexuales en tanto pueden socializar las situaciones que les ocurren por su condición y los sentimientos que se desprenden de estas.

Aun cuando las personas participantes en el estudio se visualizan en un vínculo de pareja son las mujeres las que se involucran y mantienen relaciones de este tipo.

Recomendación

La necesidad de que se genere teoría a través de la investigación que permita analizar e interpretar la vivencia de las personas adolescentes con orientación del deseo homosexual, dado que la teoría está vinculada a la heterosexualidad.

Bibliografía

- Aguirre, A. (1994). Psicología de la adolescencia. Bogotá, Colombia. México, D.F.: Alfaomega Grupo Editor, S.A.
- Coordinadora Gai-Lesbiana. (2003): Com dir-ho als pares? Barcelona. Disponible en: <http://www.cogailles.org/doc.pdf/joves.pdf/comdirhoalspares.pdf>.

- Erikson, E (1968). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Fadiman, J (2010). *Teorías de la personalidad*. México: Editorial Alfaomega.
- Generelo, J., Pichardo, J.I., Galofré, G. (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión*. Madrid, España: Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Gómez, J., Ortiz, B., Eceiza, A. (2013). *Sexualidad en adolescentes de la Comunidad Autónoma Vasca*. Madrid, España: Servicio de Imprenta y Reprografía del Gobierno Vasco.
- Jensen, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente*. México. Pearson Educación.
- Moral de la Rubia, J. (2011). *Orientación sexual en adolescentes y jóvenes mexicanos de 12 a 29 años de edad*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte. *Psicología desde el Caribe*.
- Papalia, D Olds, S & Feldman, R. (2005). *Psicología del Desarrollo*. México D.F: McGraw-Hill/ interamericana Editores, SA.
- Sarason, I (1996). *Psicología Anormal*. México: Editorial Prentice Hall.
- Viñuales, O. (2000). *Identidades lésbicas*. Barcelona: Bellaterra.

Uso de dispositivos inteligentes y relaciones entre progenitoras y adolescentes

M.Sc. Ruth Villanueva Barbarán
Licda. Ana Lucía Villalobos Cordero

Resumen

La familia como sistema se enfrenta a cambios constantes y la tecnología es un factor que ha generado variantes significativas en la forma de relacionarnos. Los celulares, tabletas y computadoras portátiles están cada vez más presente en la vida cotidiana, facilitando muchas de las tareas que se realizan, pero también influyendo en la forma de vincularse. Se puede estar cerca, pero ausente porque se está abstraído en las redes sociales. De allí que la familia sea una población que requiere de apoyo para el manejo saludable de estos recursos y con ello, prevenir situaciones que la debiliten como grupo base de la sociedad. La Orientación Familiar, es entendida como un proceso de apoyo a las familias encaminado a “fortalecer las capacidades evidentes y las latentes que tienen como objetivo el fortalecimiento de los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, con el fin de que resulten sanos, eficaces y capaces de estimular el progreso personal de sus miembros y de todo el contexto emocional que los acoge” (Ríos, citado por Fernández 2002, p.222). Desde la Orientación Familiar se puede apoyar a las figuras progenitoras, para que fomenten un uso saludable de este tipo de tecnología. De allí surge la idea de realizar una pequeña investigación sobre el uso de dispositivos electrónicos y su incidencia en las relaciones familiares. Este estudio se realiza con cinco madres que conviven con hijos o hijas adolescentes y se busca explorar la percepción que tienen las progenitoras sobre el uso de dispositivos electrónicos y su incidencia en las interacciones con sus hijos/as en esta etapa de vida. Finalmente se rescatan algunas recomendaciones para que las personas progenitoras y profesionales en Orientación favorezcan el uso adecuado de los dispositivos electrónicos, en beneficio del mejoramiento de los vínculos familiares.

Palabras clave

Orientación Familiar, tecnología, dispositivos electrónicos, relaciones familiares.

Introducción

La sociedad de la información ha ido variando las formas en que cotidianamente, la población se dedicaba a realizar labores, se divertía e interactuaba. En la actualidad, el derecho de contar con el acceso a las nuevas tecnologías es apreciada como inversión para que las personas jóvenes adquieran las habilidades necesarias con las cuales se proyecta y pueda tener éxito en un contexto económico global que se mantiene conectado a Internet (UNICEF, 2011).

Durante los últimos años, el acceso a Internet ha sido relevante como también la alta tenencia de teléfono celular, cuyo porcentaje alcanzó el 94% de la muestra estudiada

por Quirós (2016), en esta investigación se destacó que especialmente las mujeres, perciben que, tienen mayor dominio en el uso de internet. Entre otros datos interesantes de mencionar, se destaca el que, aunque Facebook ya no está siendo tan popular en las generaciones más jóvenes, todavía en la población adulta representa un porcentaje importante (85%) hecho que justifica seguir posibilitando el uso pro-social que se le da a esta aplicación, para fortalecer la asociación por intereses, la organización comunal, el compromiso y la responsabilidad social a través de distintas actividades.

Estos hallazgos son importantes en la medida que ayudan a desmitificar ideas relacionadas con el poco uso, dificultad o desinterés que podría tener la población adulta en el manejo de herramientas tecnológicas, situación que evidencia la posibilidad de contar con estos medios para desarrollar distintos procesos educativos.

La presencia de las tecnologías ya se ha considerado dentro de los indicadores de medición sobre condiciones socioeconómicas y educativas en Costa Rica; por ejemplo, el índice de pobreza multidimensional ya examina el acceso a internet (INEC, 2015). Las familias también han recibido influencia directa en el ámbito afectivo y las formas en que se relacionan padres, madres y adolescentes, quienes viven un proceso de adaptación continuo a los nuevos estilos de vida (Aparicio y Zermeño, 2010). De acuerdo con Steiner-Adair y Barker (2013), este proceso tiene implicaciones intelectuales y emocionales, pues no solo requiere de aprendizajes para progresar tecnológicamente, sino también genera desventajas para la salud y el fortalecimiento de la vida entre progenitores y adolescentes.

Por otro lado, es necesario considerar que en el periodo adolescente, el grupo de pares es muy importante en su proceso de socialización y en éste ejercen su influencia los dispositivos electrónicos y las facilidades comunicativas que brindan (Castellana, Sánchez, Graner y Beranuy, 2007, citando a Levis, 2002).

Las circunstancias comentadas, hacen referencia a una amplia transformación social; modificación de valores, mayor consumo, necesidad de mejorar ingresos, más exigencias laborales, poco tiempo para compartir y atender más dedicadamente a los familiares, pareciera que, la vida de cada quien está menos vinculadas a otras. Por su parte los y las jóvenes adolescentes se apoyan como pueden, para obtener seguridad y compañía, aunque puede implicar estar más cerca de los dispositivos electrónicos que de sus progenitores; hecho que en ocasiones parece ser el chivo expiatorio de conflictos intergeneracionales (Steiner-Adair y Barker, 2013).

En este contexto, de desafíos y demandas apremiantes por el cambio, se considera relevante el rol y la responsabilidad social, a la cual se debe la disciplina de Orientación en la actualidad, desde la cual, la persona profesional en el área ha de ser una facilitadora para el cambio, posibilitando el bienestar y el empoderamiento a las familias, que como población específica requiere de mayores contribuciones profesionales de atención como un sistema total en funcionamiento, pues se hacen

esfuerzos aislados para atender indistintamente a quienes la conforman olvidando su integralidad. Es por ello, que este artículo tiene pertinencia directa con el primer y cuarto eje del II Congreso de Profesionales en Orientación; -La responsabilidad de la Orientación en el contexto social y -Quehacer profesional con diferentes poblaciones.

Ante este panorama, se consideró pertinente, indagar sobre la situación de las relaciones entre adolescentes y sus progenitoras, en el uso de las nuevas tecnologías (dispositivos móviles e inteligentes y juegos en línea). La utilización de dichos recursos constituye tanto, oportunidades para generar puntos de encuentro, como fuentes de conflicto al no tener control sobre el uso o la conciencia necesaria para prevenir el abuso de los mismos. En este sentido se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las oportunidades y conflictos que perciben las madres en el uso de dispositivos electrónicos y su incidencia en las relaciones con sus hijos e hijas adolescentes?

Referente teórico

El contexto tecnológico y la Orientación Familiar

Como un gran acto de magia, sin importar qué tan lejos estemos o cómo nos sintamos; basta solo un leve clic o una sutil danza de los dedos sobre la pantalla, para sumergirnos en la virtual experiencia de observar fotos o videos, buscar información, llamar, escuchar a alguien, disfrutar de la música, enviar un mensaje, jugar o bien chatear hechos y medios que en definitiva cambiaron la experiencia de comunicar y relacionarnos.

La tecnología ha traído una serie de cambios en nuestras vidas tanto en lo personal, familiar como laboral; pero tiene sus ventajas y desventajas en temas de comunicación, relaciones interpersonales y actividades académicas. Es aquí donde se requiere de un apoyo para que este recurso tan valioso pueda ser utilizado en forma constructiva. En este propósito, la Orientación Familiar juega un papel importante en el apoyo de grupos familiares para que tengan un manejo adecuado de la tecnología, específicamente de los dispositivos electrónicos como teléfonos inteligentes y tabletas. Entendiendo como “uso adecuado”, aquello que promueva el acercamiento y una comunicación fluida y saludable entre los miembros de un sistema familiar.

La Orientación Familiar se entiende como el proceso de apoyo al grupo familiar encaminado a “fortalecer las capacidades evidentes y las latentes que tienen como objetivo el fortalecimiento de los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, con el fin de que resulten sanos, eficaces y capaces de estimular el progreso personal de sus miembros y de todo el contexto emocional que los acoge”(Ríos citado por Fernández, 2002 p.222).

Las familias atraviesan cambios en todos los periodos del ciclo vital por los que transita. “Los sistemas familiares se construyen y reconstruyen constantemente...una mayor

disposición al cambio permite el crecimiento y desarrollo del sistema familiar, mientras que la oposición o resistencia a éste, pone al sistema en riesgo”.(Villarreal, 2007 p.82). De allí la importancia que la Orientación Familiar facilite los espacios para que la familia en su capacidad de autoorganizarse encuentre la forma nutricia de usar los dispositivos electrónicos.

Muchas veces, las personas progenitoras no tienen claridad de qué deben hacer o no hacer en su tarea de crianza. La Orientación Familiar brinda ese acompañamiento para que las familias puedan realizar esa reflexión necesaria para fortalecer y enriquecer los vínculos al interior de estos grupos para que propicie el bienestar individual y colectivo dentro del seno familiar. Varios autores, como Bisquerra (2001) y Fernández (2002) coinciden que la tarea de la Orientación Familiar se desarrolla en varios niveles o líneas de intervención:

1. De desarrollo o educativo: En este nivel, la Orientación busca satisfacer una necesidad de formación en las familias, para lo cual recibe información que la vigoriza pues le da la oportunidad de identificarse como un sistema en interacción con otros sistemas como la escuela, la comunidad, entre otros; así como las influencias recíprocas que da y recibe. También conoce sobre los ciclos vitales por los que atraviesan los grupos familiares, las tareas que se presentan en cada etapa, así como los roles, reglas y comunicación que se genera. Sin embargo, la información no es suficiente, se requiere que cada familia realice una reflexión a lo interior de su propia dinámica, lo que da pie al siguiente nivel de intervención:
2. Prevención: esta línea de intervención o asesoramiento es una oportunidad de que la familia se conozcan como sistema, observen su funcionamiento, sus roles, sus interacciones y estadios que atraviesan, entre otros temas. También es una ocasión para que se dé una reflexión respecto a los aciertos y desaciertos que han experimentado; debilidades que observan, así como fortalezas que han desarrollado, de modo que se propicien las competencias familiares que les permita tomar las decisiones acertadas, asumir las consecuencias de ellas y enfrentar las demandas que el contexto en el que se desenvuelve le presenta. La prevención busca que la familia logre la flexibilidad necesaria para enfrentarse a los cambios y crisis y mantener una cohesión adecuada mientras apoya el desarrollo individual de sus miembros.
3. Modificación: En este nivel, la familia ha experimentado crisis que la han desestructurado y requiere de un trabajo más específico para que el grupo pueda crear nuevas pautas en su funcionamiento.

Dentro de los niveles presentados, la Orientación Familiar trabaja más fuertemente en los dos primeros. Algunos beneficios de esta modalidad de trabajo que se pueden señalar son:

- busca promover las competencias familiares.
- facilita la adaptación al cambio durante las transiciones.
- favorece el crecimiento y desarrollo durante las crisis familiares.
- promueve las redes de apoyo social informal (Villarreal, Villalobos y Villanueva, 2014).

Partiendo de los beneficios mencionados, la Orientación como disciplina puede brindar un aporte, tanto a progenitores como a profesionales que trabajen con familias, en el uso inteligente de los dispositivos electrónicos en el medio familiar, facilitando espacios de información y reflexión para generar algunas pautas y decisiones que contribuyan a organizar un uso adecuado de los mismos.

El contexto actual nos sume en la irreversible era digital cargada de avances tecnológicos entre las cuales, las redes sociales y los juegos en línea han ido modificando las formas en que tradicionalmente, las personas hacían las tareas, se recreaban, organizaban actividades y mantenían sus amistades. Pese a la resistencia que algunos pueden haber tenido, hoy en día contar con la posibilidad de acceder las nuevas tecnologías no solo es un derecho sino que se admite como una inversión clave para que las personas jóvenes adquieran “las habilidades sociales, educativas y técnicas necesarias para llegar a tener éxito en una economía mundial conectada a la Internet” (UNICEF, 2011, p. 14), sin las cuales posiblemente los y las adolescentes podrían presentar problemas al emprender interacciones sociales o bien para discriminar la veracidad de la información recibida.

En Costa Rica, el aumento en el uso de la internet es evidente, pues según el último dato obtenido, un 60% de los hogares tenía acceso a este servicio (INEC, 2012) además, ya en el año anterior, el 94% de las viviendas contaban con un celular (Leitón, 2014). Por otra parte, el cambio e influencia que las tecnologías han tenido en los diferentes sistemas ha sido relevante, no solo a nivel social y político, también en la toma de decisiones económicas y educativas a nivel del país, un ejemplo de ello lo evidencia el índice de pobreza multidimensional que contempla entre sus mediciones, el uso de internet junto al rubro vivienda, conformando la dimensión que más aporta a la medida de la pobreza en estos términos (INEC, 2015).

Así es como, la globalización impacta al mundo y al país, se han permeado nuestras percepciones, conocimientos y hasta la velocidad en que recibimos la información. Las personas más jóvenes y sus familias también han sido directamente influenciadas generando cambios en la forma de interactuar y de expresar incluso el afecto.

En especial las generaciones progenitoras y sus adolescentes están aprendiendo a adaptarse a los nuevos hábitos. El proceso no es fácil implica una serie de retos no solo para el cerebro humano sino también para el corazón (Steiner-Adair y Barker,

2013), pues en el transcurso, no solo se despliegan las oportunidades de información, comunicación y progreso, nos expone también a la pérdida de prácticas de vida saludables y de vinculación más cercana y profunda entre padres, madres, hijos e hijas.

En relación con el uso que hace la población adolescente de “pantallas” (dispositivos electrónicos mencionados) con servicios de internet, se pueden considerar algunos datos relevantes:

Las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en la etapa de la adolescencia influyen tanto en comportamientos como actitudes pues “ocupan un espacio importante en el proceso de socialización”, así lo explican Castellana et al. (2007, p.1) parafraseando a Levis (2002). Para este colectivo utilizar internet es importante pues puede conectarse con su grupo de pares, conversar temas difíciles, formar nuevas relaciones, evadir control de sus progenitores, también puede jugar con amigos y/o familiares, así como, distraerse y relajarse (Carbonell, 2014). Como herramienta, el internet ha sido confirmado por Castells (s.f.), como promotora de relaciones sociales, dicho investigador, ha demostrado que entre más se usa hay más interacción entre familiares y amigos.

El uso de internet y el teléfono es un problema cuando el tiempo dedicado a ello es desmedido, afectando la vida diaria, pues al igual que en las personas adultas puede generar somnolencia, cambios del estado de ánimo, disminución de horas dedicadas al estudio o a otros deberes, también puede aparecer ansiedad o impaciencia debido a lo lento de las conexiones, no encontrar a alguien en particular o por la interrupción del servicio (Castellana et al., 2007), además de dolencias físicas como dolores de espalda, cabeza, cuello y ardor de ojos (Rial, Golpe, Gómez y Barreiro, 2015).

Rial et al. (2015) estudian algunas variables con relación a el uso inadecuado de internet entre jóvenes españoles, encontrando solamente que el 26,6% de los adolescentes de la muestra presentan un uso problemático de Internet, el cual está asociado al bajo rendimiento académico, a problemas físicos y psicosociales, cuyos autores presumen que los mismos, son consecuencia de la situación estudiada. Al respecto indican que este tipo de usuarios tienen más discusiones en sus casas, problemas en el colegio y “más llamadas de atención por parte de sus padres, profesores y amigos” (p. 34)

Por otra parte, un estudio reciente en Costa Rica (Pérez, 2015) mostró que la mayoría de los niños entre 10 y 13 años, primero utilizan el celular y la tableta para entretenerse, luego con fines escolares y por último para comunicarse con otros. Pese a que en primer lugar está el juego, se demuestra que, además, este grupo utiliza la tecnología también para aprender y realizar tareas escolares.

Considerando la información anterior y su influencia en la ambigüedad que supone el problema de interés, se ha planteado desde una visión más relacional, qué otras condiciones se están moviendo al unísono y que en definitiva pueden acrecentar o minimizar el problema.

Adolescencia en el contexto familiar

El contexto en que se vive la adolescencia es complejo, esta etapa en sí misma supone una fuerza retadora al interior de las familias, además, muchas veces coincide con cambios del desarrollo y la propia revisión de vida en las personas adultas (crisis de la mediana edad). Estas situaciones pueden visibilizar o desencadenar diferentes eventos, tal como los problemas de pareja que a la fecha no han sido resueltos; y en algunos casos se suma el cuidado de alguna persona adulta mayor, situación que aumenta todo tipo de demandas a quienes conforman la familia y no siempre dan prioridad a sus adolescentes.

Casi siempre la adolescencia ha generado temores en especial para las figuras progenitoras, debido en parte al poco conocimiento para ejercer su poder y liderazgo. “A menudo, por falta de formación, por falta de tiempo, por desconocimiento sobre lo que deben estar haciendo los más jóvenes con estas tecnologías, se genera una elevada y comprensible preocupación de padres, educadores, medios de comunicación y autoridades” (Esteve, 2016, p.79).

Madres y padres se resisten a adaptarse a nuevos retos; a la redefinición de límites y formas de interactuar con sus hijos e/as y asumir diferente la maternidad y paternidad aún sin mediar las nuevas tecnologías de la información, a ello se suman otros factores como se anota a continuación.

A pesar de que estamos inmersos en ella, hay poca conciencia social de que el advenimiento de la era digital y las nuevas tecnologías de la información han venido transformando también las relaciones a lo interno de las familias. Por su parte, la globalización enriquece, pero también dispone a nuevas ideas y conductas no siempre saludables en especial para la población adolescente.

Las personas adultas responsables de las más jóvenes aducen desconocimiento y poca comprensión, sobre el uso que la población adolescente da a esas nuevas tecnologías. Esa ignorancia y desinterés sobre su uso pueden revertirse y servir como herramientas para idear estrategias e innovadoras formas de relacionarse y acercarse a los jóvenes de manera que se puedan llenar incluso necesidades de atención y de afecto.

Al respecto no podemos pasar inadvertido el hecho de que las vidas de los miembros de las familias están muy ocupadas, sin tiempo o disposición para priorizar sus relaciones, lo que causa poca atención de los unos a los otros (Turkle, 2012) propiciando sistemas familiares donde es más fuerte la individualidad que la pertenencia (Secilla y Solé, 2015).

Esto lleva a que se brinde atención mínima o poco enriquecedora por parte de las familias a sus adolescentes, quienes por las propias características buscan compañía, seguridad y aprobación en especial por su grupo de pares. En ocasiones, padres y madres determinan a las “pantallas” como la fuente de problemas conductuales, de conflictos y del alejamiento con los hijos e hijas adolescentes. Situación que genera

discusiones agotadoras y constantes por una lucha de poder sobre el uso de las tecnologías, lo que finalmente agranda la desconexión emocional entre las personas vinculadas (Steiner-Adair y Baker, 2013).

Una mayor contrariedad va siendo construida por la población adulta, cuando de forma incoherente ante las preocupaciones y reclamos sobre sus jóvenes y pantallas, no se atiende-como es debido el tiempo familiar, las personas adultas desaparecen en medio de la nada para no quitar ojo de los aparatos (teléfonos, tabletas y computadoras) para resolver una situación laboral, atender una amistad o leer el chiste nuevo que les enviaron. Sin embargo, no hay conciencia de que se están modelando estas conductas a los y las adolescentes.

La molestia con los padres incoherentes es expresada por sus propios hijos e hijas y mostrada en el libro *The big disconnect*, al llamarles padres “hipócritas” (Steiner-Adair y Herder, 2013) debido a los hábitos que presentan. Este grupo de jóvenes refiriéndose a sus progenitores mencionan frases como: -Son adictos a sus teléfonos -Está pendiente de su computadora hasta tarde y al otro día amanece realmente cansada. -Deseo que entiendan que la tecnología no es lo único en el mundo.

El uso excesivo o abuso de las tecnologías, puede ser un pretexto para no asumir la resolución de otro tipo de problemas en las familias, un indicador de unas relaciones poco saludables, una llamada de atención a una forma de relacionarse.

Funciones progenitoras ante este reto tecnológico

Retomado los criterios anteriores cabe preguntarse entonces: ¿Cuál es, entonces, el rol de la tecnología y el de las familias para hacer las relaciones entre progenitores y adolescentes más nutritivas y saludables?

La tecnología y la era digital ya ha tomado por sorpresa, son recursos que amplían las posibilidades de la población adolescente y la potencian en un mundo globalizado; eso sí, hay que aprender de ellas y darles propósito. Es necesario resaltar que las tecnologías son un medio, no un fin, y no pueden reemplazar la profunda importancia que tienen las conexiones humanas, las cuales son imprescindibles para crecer y prosperar sanamente (Steiner-Adair y Barker, 2013).

Las personas adultas, encargadas de las familias, deben comprender a la adolescencia como un proceso complejo, en el cual sus propiedades emergentes se construyen, a través de las interacciones sociales y familiares y no como una serie de eventos separados. Existe influencia de unos sobre otros, por ello si una persona sufre el resto de la familia también sufre, asimismo, la realización de una persona repercutirá indiscutiblemente sobre el bienestar de las demás.

Los y las adolescentes necesitan y “merecen tanta atención y protección como los niños y niñas más pequeños, y el mismo respeto y derecho a participar que los adultos”

(UNICEF, 2011, p. 15), es tarea de las personas responsables de las familias proveer espacios que desarrollen o potencien la construcción saludable de relaciones. Hijos e hijas necesitan atención y tiempo de sus padres y madres para que fortalezcan la forma en que se vinculan. Han de generar actividades e ideas que propicien una vida de calidad, alejando a los y las adolescentes de situaciones de riesgo que los dejen desprotegidos.

Con mucho corazón y sabiduría han de brindar afecto, ejercer liderazgo con reglas y límites coherentes y adaptados a la etapa y necesidades de vida. Además, considerando el entorno global en el que actualmente se vive, es necesario que las personas progenitoras se mantengan en formación que “permita entender cómo funciona este mundo, gestionar cada día múltiples contextos, con nuevas herramientas tecnológicas que, además, cambian y avanzan a gran velocidad” (Esteve, 2016, p. 82). Con esta base, se posibilitará de más herramientas a sus jóvenes, para que nunca dejen de formarse y puedan enfrentarse de una mejor manera, a situaciones desconocidas.

Metodología

Enfoque de investigación

Considerando que el propósito de esta investigación se centra en la comprensión de las percepciones de madres y padres sobre el uso de TIC (mediante dispositivos electrónicos) y su incidencia en las relaciones con sus hijos e hijas adolescentes, se considera pertinente partir del paradigma naturalista, y del enfoque de investigación cualitativo, el cual permite la exploración de fenómenos desde la propia perspectiva de quienes participarán en el estudio.

Barrantes (2014) explica que el carácter interpretativo, da relevancia a estudiar la vida social y el significado de las diferentes acciones que hacen los seres humanos, por lo tanto, confirmando lo citado en el párrafo anterior, el fin de este tipo de investigación es comprender e interpretar los hechos de la realidad; interacciones, percepciones y significados que de ellos hacen las personas. Desde este enfoque, a la gente se le estudia en su cotidianidad, es por ello, según lo expuesto por Hernández, Fernández, y Baptista (2010) que se le atribuye el término naturalista, así como el de interpretativo, ya que se pretende dar sentido al fenómeno de estudio, según los significados que le den los individuos.

Respecto al análisis de datos, este se realiza considerando uno a uno cada resultado en particular; conforme se van obteniendo nuevos datos, se analiza nueva información y de nuevo se generan conclusiones hasta llegar a una configuración general de lo estudiado.

Dadas estas condiciones los resultados no pueden generalizarse, en este sentido Barrantes (2014) clasifica este tipo de investigación como “ideográfica” (p. 88), pues da énfasis a lo particular de los fenómenos, por lo que tampoco se busca generar mayor conocimiento teórico, esta modalidad se enfoca más en el descubrimiento.

Entre las ventajas del enfoque cualitativo se encuentran, la posibilidad de profundizar los significados y de ampliar la interpretación ya que busca llegar al conocimiento desde donde está pasando el fenómeno a estudiar.

En este enfoque se toma en cuenta un marco para interpretar (Hernández et al., 2010) conocido como patrón cultural, el cual asume como supuesto, que todo grupo o sistema social tiene una forma de entender el mundo y sus eventos, situación que determina sus conductas.

Propósitos

Con el fin de guiar la investigación, se propusieron los siguientes propósitos:

Propósito general

Explorar la percepción que tienen las progenitoras sobre el uso de dispositivos electrónicos y su incidencia en las interacciones con sus hijos/as adolescentes.

Propósitos específicos

- Descubrir los usos que dan a los dispositivos electrónicos tanto las madres como sus hijos/as adolescentes.
- Determinar las oportunidades de interacción que perciben las madres con sus adolescentes mediante el uso de dispositivos electrónicos.
- Identificar conflictos relacionales que perciben las madres con el uso de dispositivos electrónicos.
- Delimitar algunas ideas desde la Orientación Familiar que apoyen a las figuras progenitoras y profesionales en Orientación, en un uso adecuado de estos dispositivos.

En coherencia con lo que se encuadró en el apartado anterior, la metodología cualitativa permitirá conocer cómo las participantes aprecian un acontecimiento, para recopilar esta información se usan mayormente métodos no estandarizados. A continuación, se explicará con mayor detalle.

Fuentes y técnicas de recolección de información

Para el estudio se establecieron como fuentes de información: -madres de familia que conviven con hijos o hijas adolescentes, -revisión teórica centrada en los temas que se derivan de los propósitos a investigar y -los criterios, sentimientos e impresiones de las investigadoras.

Como técnica de recolección de la información se propuso una entrevista no estructurada, solamente al inicio de la misma se solicitaron algunos datos sociodemográficos

con un formato más cerrado, luego se despliega una tabla para facilitar la identificación de dispositivos electrónicos y el uso que se les daba, el resto se constituyó con preguntas abiertas. En este caso particular, el instrumento fue enviado vía correo electrónico considerando la poca disponibilidad y las limitaciones de tiempo de las participantes; inicialmente se solicita la colaboración de ocho personas, entre ellas un padre de familia, pero en total, fueron cinco madres quienes completaron el instrumento y pudieron escribir sus opiniones, sentires y propios significados. De acuerdo con lo indicado por Hernández et al. (2010), dichos datos pueden recopilarse por medio de lenguaje verbal o escrito.

La recolección de datos realizada no posee una medición de tipo numérica, se enfocó como se ha anotado, en la descripción de las vivencias de las participantes, característica que permite depurar alguna pregunta de investigación en el proceso mismo de interpretación, que corresponderá posteriormente al análisis de los resultados.

Unidades de análisis o temas a explorar

En primera instancia se definieron cuatro unidades de análisis para la investigación, basadas en la teoría estudiada, con las cuales se pretendió dar respuesta a los propósitos de investigación:

1. Utilidad de los dispositivos electrónicos
2. Experiencias de interacción
3. Ventajas del uso de dispositivos en las relaciones
4. Conflictos relacionales identificados.

Selección de participantes

La muestra de participantes fue autoseleccionada o voluntaria (Barrantes, 2010), pues se consideró el acceso y la disponibilidad de las personas a ser entrevistadas (en total cinco), pues lo que se quería era complementar los hallazgos bibliográficos. Existieron condiciones específicas para su elección, primeramente, tenían que ser padres o madres de hijos o hijas adolescentes, segundo, que utilizaran tecnologías de información y por último que su edad superara los 35 años.

Hallazgos, análisis y discusión

En el proceso de indagación, colaboraron cinco madres de familia cuyo rango de edad se encuentra entre los 45 y 55 años, tres habitan en Heredia centro, una de ellas en Liberia, Guanacaste y la otra en Tres Ríos de Cartago. En cuatro de los casos reportan estar casadas, aunque dos de ellas mencionan que actualmente no viven con su pareja. La actividad económica a la que se dedican es variada; dos ejercen como educadoras, una es secretaria, una trabajadora social y una es abogada.

Más del 50% indica que tiene dos hijos o hijas adolescentes cuyas edades oscilan entre los 12 y 17 años, una madre señala que tiene tres y la otra, solo un hijo en este grupo de edad.

De acuerdo con las unidades de análisis planteadas, se organiza la información recolectada, por lo que a continuación se presentan los datos relativos al primer tema de exploración descrito como: **Utilidad de los dispositivos electrónicos.**

Tabla 1. Recursos electrónicos utilizados por las madres y tiempo que invierte en los mismos durante el día

Dispositivo	Cantidad de madres	Usos según categoría	Promedio de horas diarias invertidas
Teléfono celular sencillo /analógico	1	- Comunicación oral y redes sociales - Búsqueda de información de internet - Trabajo	Todo el día
Tablet	2	- Trabajo diario y lectura. - Búsquedas en Internet o YouTube - Comunicación: Skype o Facetime	6,30'
Computadora portátil	2	- Trabajo: investigación estudio y dar lecciones	7
Teléfono inteligente	5	- Comunicación: • con la familia y amistades • correo electrónico, redes sociales, Skype Facetime, Facebook, WhatsApp - Trabajo • búsqueda en internet • Negocios - Escuchar música	5, 30'
Computadora de escritorio	4	-Trabajo: • Preparación de lecciones • Facturación, cartas, correspondencia, reportes. - Ayudar a las hijas.	5,20'
Televisión	5	- Entretenimiento: ver películas - Conocimiento de la realidad nacional; noticias	4
Consolas de videojuegos	1	Uso del tiempo libre	1

Fuente. Elaboración propia.

Como se observó en la tabla 1, se refleja información relativa al tipo de dispositivos a los que tienen acceso las madres del estudio. Se destacan con la mayor frecuencia (100%) el teléfono inteligente y la televisión; llama la atención, que en promedio (obtenido de las diferentes horas brindadas por cada participante) estas adultas dedican cinco horas y media al uso del teléfono mientras que invierten cuatro para ver televisión, pareciera que la discrepancia de horas es muy poca considerando que actualmente, la tendencia de la población adulta (el 94%) es proveerse de un celular inteligente y usarlo con más frecuencia debido al incipiente acceso a internet (Quirós, 2016). La computadora de escritorio es utilizada por el 80% de las participantes exclusivamente para actividades laborales y en uno de los casos para apoyar a las hijas en las tareas escolares. De manera similar se refleja este resultado para la computadora portátil. En el caso de la Tablet el uso se amplía para establecer comunicación con otras personas. Llama la atención que solo un 20% usa teléfono analógico, dato que iguala al uso de la consola de videojuegos, que en este caso es aprovechado como forma de utilizar el tiempo libre.

Tabla 2. Dispositivos que usan los hijos e hijas adolescentes y tiempo que le dedican al día según opinión de las madres

Dispositivo	Horas diarias dedicadas
Teléfono inteligente (3)	12
Tableta (1)	En tiempo lectivo 3 horas, vacaciones, 6 horas
Televisión (1)	1 y 30
Consola de video juegos (1)	1 o 2
DS (1)	3
Computadora de escritorio para juegos (1)	5 horas en vacaciones

Nota: En la columna de la izquierda se presentan números entre paréntesis, los mismos hacen referencia a la frecuencia de personas que menciona cada dispositivo.

Fuente. Elaboración propia.

De acuerdo a la opinión del 60% de las madres, sus hijos o hijas usan teléfono inteligente doce horas diarias, más del promedio obtenido para las adultas. Aunque la Tablet parece ser usada en el 20% de los casos (solo la menciona una de las madres), es la que le sigue en tiempo de uso, el mismo fluctúa entre las tres, si es tiempo lectivo y las seis horas, en las vacaciones de los y las adolescentes, tiempo similar al usado por el 40% de las adultas en el mismo dispositivo.

Un resultado que refleja el contexto presente y también habla de una diferencia generacional, es el contraste en inversión de tiempo para ver la televisión, además de la frecuencia de uso identificada. En la tabla 2 se muestra solamente un caso de hijo o

hija adolescente que usa este dispositivo y en promedio menos de dos horas, mientras que en la tabla 1, los datos muestran que el 100% de participantes ven televisión en promedio 4 horas.

Experiencias de interacción

Con base en la vivencia de las madres del estudio, el 80% expresa que los dispositivos mencionados en el cuadro anterior (la mayoría utiliza el teléfono inteligente), sí son utilizados por los hijos e hijas para contactarse e interactuar con ellas, con el fin de comunicar algo importante, dar seguimiento al estado de los suyos, enviar fotos y/o mensajes de texto. Una de las mamás menciona que *“Usualmente llamada telefónica o mensaje por WhatsApp cuando se requiere”*. Es interesante resaltar la aclaración que hace de seguido, explicando que también se contactan personalmente sin el uso de dispositivos; *“pero la mayor parte del tiempo conversamos e interactuamos de la forma tradicional si no estamos en clase”*.

En uno de los casos, la adulta responde negativamente ya que los dispositivos que anota son la televisión y el DS, la misma aclara que los hijos se contactan con ella por medio del teléfono convencional (fijo). Sin embargo, puede decirse, que en este último y el resto de los casos, las progenitoras aprecian la existencia de espacios de interacción con su descendencia, evidenciando indicios de atención y tiempo hacia ella, cumpliendo en alguna medida con la responsabilidad familiar de crear relaciones saludables (UNICEF, 2011)

Ventajas del uso de dispositivos en las relaciones

Los beneficios identificados en las relaciones con los hijos e hijas adolescentes, al utilizar los dispositivos electrónicos, se han categorizado en tres grupos; 1°. Comunicación inmediata y fluida; 2°. Mayor acceso a la información y 3°. Fines didácticos con economía de tiempo y disminución de discusiones.

Algunas frases mencionadas por las propias participantes y que ilustran los beneficios percibidos, son:

Una mamá dice; *“La comunicación es al instante”*, mientras que otra amplía las ventajas del comunicarse mediante los dispositivos, señalando que; *“acorta distancia, dar información, expresar emociones”*. Sobre este aspecto, Castellana et al. (2007) subrayan la importancia de las TIC como herramienta de influencia en comportamientos y actitudes que favorecen de la socialización de la juventud. Por su parte, una tercera participante expresa: *“Están mucho más informadas de lo que acontece a nivel familiar, local, nacional o mundial”*. Este aspecto podría estar relacionado con los descubrimientos de Castells (s.f.), en los que se demostró que, entre más son utilizadas las tecnologías de información, más es la interacción entre familiares y amigos.

En relación con los fines didácticos, dos opiniones de distintas madres se comparten; *“la computadora la utiliza para fines didácticos cuando lo requiere y bajo la supervisión de uno de sus hermanos mayores o mía”*.

“Les da acceso a colecciones de libros virtuales lo que facilita hacer las tareas colegiales y ello reduce el tiempo familiar invertido en esas obligaciones”.

Esta información desplegada, coincide con los hallazgos de Pérez (2015), que confirman que la mayoría de niños y niñas entre los 10 y 13 años usan la tecnología para entretenerse y comunicarse, pero también para aprender y hacer las asignaciones académicas.

Conflictos relacionales identificados

Los conflictos, molestias o desventajas identificadas por las progenitoras, respecto al uso que hacen sus hijos e hijas de los dispositivos electrónicos, se centran en cinco aspectos:

Primero, la categoría de límites que a su vez se divide en dos subcategorías; a. incumplimiento de los límites a causa del uso de la pantalla; dos señoras expresan; *“No son muchos los problemas, talvez destaco que no quiera acostarse por estar jugando”* y *“...se duermen tarde comunicándose con amigos”*. b. cuando se les pone límites, un ejemplo concreto lo muestra la siguiente frase; *“hay roces cuando las obligo a desprenderse de ellos por ratos”*.

Segundo, la dificultad de comunicación, identificada en términos de las entrevistadas como: *“cuesta que me pongan atención”*, y otra indica que están *“distráidos por estar pendientes de juegos en grupos o chats”*. En esta investigación realizada, las opiniones de las madres, no hacen referencia a algún tipo de discusiones difíciles y/o constantes que puedan llevar a una desconexión emocional entre los miembros de las familias, como lo mencionan Steiner-Adair y Barker (2013); sin embargo, los sentires descritos en el párrafo anterior, según indica otra madre, pueden llevar a un distanciamiento familiar, el cual lo expresa de la siguiente manera: *“muchas veces le dan prioridad a estar entretenidos en un dispositivo que compartir con la familia, hasta comen rápido”*.

Tercera categoría; tiempo y responsabilidad hacia el estudio, específicamente una madre comenta *“Les consume mucho tiempo de estudio o de otros entretenimientos más saludables como el deporte lo cual trae discusiones familiares frecuentes”*, esta misma frase introduce e ilustra la siguiente categoría: participación limitada en otras actividades más saludables. De acuerdo con Steiner-Adair y Barker (2013), esta realidad es parte del desafío de adaptación que enfrentan las relaciones entre padres y adolescentes; encontrarse con pérdidas de algunas prácticas saludables, también relacionadas con sus vínculos. Es interesante observar cómo las áreas representadas en las diferentes categorías están en interrelación, de forma muy clara una madre

lo resume al expresar: *“Si no se ponen límites puede perjudicar la comunicación, el respeto, obediencia y su responsabilidad con estudios”*.

Quinta; preocupación por una posible dependencia a los dispositivos electrónicos, en las propias palabras de una mamá: *“Pareciera que dependen de ellos”*. Situación que les implica a las progenitoras, la responsabilidad de tener que estar alertas por temor a que se desarrolle alguna adicción; sobre ello otra madre expresa *“tengo que estar muy pendiente porque si no les provoca adicción”*, una tercera participante aporta: *“se retraen en su mundo tecnológico o con sus amigos”*.

Ideas para el uso inteligente de los dispositivos electrónicos

Desde los resultados obtenidos, se han vislumbrado, las oportunidades, los conflictos identificados y los usos que de algunas tecnologías de información y comunicación se hace alrededor de relaciones entre hijos/as y sus madres. Como se ha mencionado en el texto, las tecnologías han tomado un papel relevante en la sociedad y representan posibilidades educativas formales y no formales para desarrollar potencialidades en la población adolescente. Sobre ello, Esteve (2016) menciona que las personas progenitoras han de tomar conciencia de que pueden tener actitudes equivocadas o mitos, pero también, tienen la responsabilidad de conocer qué conductas son de riesgo y cuáles son las implicaciones de un uso inadecuado o poco inteligente de los dispositivos tecnológicos.

La Orientación familiar en su dimensión educativa, concibe la formación de la familia como ineludible. En ocasiones, su déficit, quizá por “falta de tiempo, por desconocimiento sobre lo que deben estar haciendo los más jóvenes con estas tecnologías, se genera una elevada y comprensible preocupación de padres, educadores, medios de comunicación y autoridades” (Esteve, 2016, p.79). Esta afirmación coincide con un estudio que señala que, aunque la mayoría de progenitores cree en la existencia de riesgos (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012; Bringué, Sábada y Tolsá, 2010, citados por Esteve, 2016), un mayor porcentaje, no acompaña a su descendencia en actividades de esta índole y el 90% solicita formación especializada en la temática. En esta línea, Esteve (2016) afirma: “Los padres que más y mejor utilizan las TIC administran con mayor atención, precisión y acompañamiento el acceso y uso que hacen sus hijos de estas tecnologías” (p. 79).

Area, Gutiérrez y Vidal (2012), plantean tres principios para delimitar la acción responsable de madres y padres respecto al uso de tecnologías:

1. Cambiar a modelos educativos comprometidos; estar más atentos y compartir actividades con sus adolescentes.
2. Ampliar sus conocimientos, uso, dominio y disfrute por las TIC. En consecuencia, hijos e hijas tendrán “un desarrollo más intenso, fecundo y seguro de su uso de las TIC” (Area et al., 2012, p.101).

3. En familia usar TIC para desarrollar competencias o actitudes informacionales; aquellas “relacionadas con la curiosidad, la sociabilidad, el discernimiento, la participación o el emprendimiento” (Area et al., 2012, p. 101) y que pueden ser potenciadas mediante la informatización (tener acceso a dispositivos de TIC).

A partir de los principios mostrados, pueden derivarse algunas recomendaciones más específicas como apoyo a las y los progenitores para que promuevan un uso inteligente de los dispositivos electrónicos:

- a. Ser siempre un ejemplo en el uso. La prole aprende mucho más de lo que ve y se actúa, que de lo que escucha. Si la madre o padre solicita que no se use el celular durante las comidas, tampoco ellos y ellas deben usarlos.
- b. Mantener una comunicación abierta con hijos e hijas, no solo digital, sino presencial, de modo que le puedan contar sobre material que reciben por internet, también de sus amistades, preocupaciones, pensamientos, sentimientos y conflictos. Expresar con acciones (disponer de un espacio sin dispositivos, ver a los ojos, contactos físicos, escucha activa) el interés genuino por su descendencia.
- c. Tener claridad en las reglas sobre lo que como familia se va a permitir; por ejemplo: horarios y duración de uso de los dispositivos, lugar donde permanecerán durante los tiempos de descanso en la noche, uso durante las comidas, redes sociales en las que se participa y tipo de información que se puede compartir.
- d. Conversar abiertamente sobre temas relacionados a un uso inadecuado de las redes sociales, por ejemplo, cyberbullying, sexting, entre otros.
- e. Si no se cumple las reglas, hay que ser firme. Usar dispositivos no es un derecho, es un privilegio. Se debe recordar que los y las adolescentes están en formación y las personas adultas alrededor, deben proveer ambientes seguros para su desarrollo y prevenir cualquier situación desagradable; eso supera cualquier enojo o molestia que los hijos e hijas puedan demostrar cuando se les da seguimiento en el uso de estos aparatos.

Las anteriores son sugerencias, que aunque bastante amplias pueden dar resultado en momentos determinados, sin embargo es importante recalcar que el uso adecuado de la tecnología deviene por influencia de variados factores que están en constante interrelación; se destacan entre ellos, los patrones relacionales que se han establecido entre los miembros de la familia, las formas de afecto, el manejo del poder, las oportunidades de desarrollo que se le provean a los y las jóvenes en esta etapa de vida para complementar su bienestar. En términos generales, los espacios de relación,

idealmente, deberían ser nutricios (Satir, 2005). Es por ello por lo que la Orientación toma relevancia y protagonismo, para coadyuvar en los procesos de educación a las familias. De esta forma, el y la profesional en Orientación podría facilitar la reflexión y el modelaje al interior del grupo familiar, respecto a la forma más adecuada del uso de los dispositivos electrónicos en cada situación, de modo que fortalezcan el vínculo familiar, en lugar de aislar a los miembros, propiciando relaciones saludables que promuevan el progreso de sus miembros.

Conclusiones

Al término de este proyecto de investigación, se han explorado algunas percepciones que tienen un grupo de madres sobre el uso de dispositivos electrónicos y su incidencia en las interacciones con sus hijos/as adolescentes.

De forma concreta se deja ver, que tanto madres como hijos e hijas adolescentes usan mayoritariamente teléfonos inteligentes, sin embargo, existe una diferencia significativa en el tiempo de uso, pues los últimos lo usan más del doble de tiempo diario que sus progenitoras.

Los inconvenientes o conflictos relacionales que perciben las mamás estuvieron relacionados con los límites, tanto en su implementación como con el incumplimiento, otra categoría se centró en dificultades en la comunicación. Por otra parte, se señalaron la afectación al tiempo dedicado a las responsabilidades académicas, limitaciones a las posibilidades de participación en otras actividades catalogadas como saludables y finalmente se identifica preocupación por posible dependencia al uso de los dispositivos.

Las oportunidades de interacción que percibieron las participantes con sus adolescentes mediante el uso de dispositivos electrónicos radican en dar seguimiento al estado de su prole, envío de fotos y/o mensajes de texto, menos de la mitad hace referencia a que no se limitan al uso de estos mecanismos para interactuar con sus hijas e hijos, pues también lo hacen de forma tradicional, llamadas por teléfono fijo y conversaciones presenciales.

El manejo que los progenitores le den al uso de la tecnología mencionada, representa un reto que les preocupa, pero desde la Orientación Familiar se pueden brindar recomendaciones a las y los progenitores para que promuevan un uso saludable de los dispositivos electrónicos dentro de la familia que no afecten los vínculos al interior del sistema familiar.

Alcances y limitaciones

Un alcance significativo, fue el poder determinar que las madres identificaran con fluidez la clase de dispositivo, los usos y tiempo asignado a cada uno de ellos y a la inversión en el mismo sentido que hacen sus hijos e hijas, pues es la base

sobre la cual se pudo realizar el análisis siguiente, profundizando desde las propias dinámicas familiares alrededor del uso y función de los dispositivos electrónicos y sus posibilidades. Es interesante hacer notar que, en las distintas respuestas obtenidas a partir de la información resultante, los aspectos comunicacionales están presentes en cada una de las unidades de análisis.

Entre las limitaciones identificadas se encuentra el hecho de que el estudio no profundiza aspectos que podrían ser relevantes para determinar algunas intervenciones educativas, por ejemplo, no se explora si del tiempo que dedican las madres a ver televisión coincide con el invertido por hijos y/o hijas en esta misma actividad, y determinar si como espacio compartido puede propiciar sentido de pertenencia familiar (Secilla y Solé, 2015).

Propuesta de acciones

Realizar de forma complementaria, un estudio con la población adolescente para conocer desde sus percepciones, los temas explorados, con el fin de potenciar estrategias de mayor vinculación entre madres e hijos/hijas.

Ahondar cuáles son los intereses de aprendizaje de las mamás sobre el uso de aplicaciones en dispositivos electrónicos que puedan posibilitar mayor acercamiento saludable con sus hijos/as.

Desarrollar un proceso educativo con las madres para aumentar su manejo de herramientas; para que generen de forma colectiva, ideas y actividades que innoven y mantengan las interacciones cercanas y saludables con los y las adolescentes de la familia.

Referencias

- Area, M; Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel y Fundación Telefónica.
- Aparicio, M. y Zermeño, E. (2010). *Relaciones familiares y nuevas tecnologías en el siglo XXI*. Instituto de Ciencias de la familia. Recuperado de <https://goo.gl/Nn5m8z>
- Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José: EUNED.
- Bisquerra, R. (Coordinador) (2001). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. España: PRAXIS
- Carbonell, X. (2014). La adicción a los videojuegos en el DSM-5. *Adicciones*, 26 (2) 91-95. doi:<http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.10>

- Castells, M. (s.f). *Internet y sociedad*. Conferencia Universidad de Costa Rica. Recuperado de https://bb9.ulacit.ac.cr/bbcswebdav/pid-527065-dt-content-rid7719103_1/courses/3C2016020009G1/Conferencia%20Manuel%20Castells%20UCR%281%29.pdf
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner, C., y Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28 (3), 196-204 Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1503>
- Esteve, F. M. (2016). La Educación escolar y familiar en las TIC: riesgos, oportunidades y uso inteligente. En J.L.Parejo y J.M. Pinto (Ed.), *La orientación y la tutoría escolar con las familias: teoría y práctica*. (pp. 73-85). Barcelona: UOC.
- Fernández, M. (2002) La Orientación Familiar. *Revista Pedagógica*, 16, 2001-217-235.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2011). *Estado mundial de la infancia: La adolescencia una época de oportunidades*. Nueva York, División de comunicaciones UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.costaricaorg/costarica/docs/cr_pub_Estado_Mundial_Infancia_2011.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Educación.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2012). *Encuesta Nacional de Hogares julio del 2012*. Vol.1, año 3. San José, Costa Rica: INEC. Recuperado de <http://www.inec.go.cr/flipbook/IPMRG15/index.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2015). *Índice de pobreza multidimensional: resultados generales*. San José, Costa Rica: INEC. Recuperado de: <http://www.inec.go.cr/flipbook/IPMRG15/index.html>
- Leitón, P. (31, octubre, 2014). 94% de casas tienen celular y 62% televisión por cable. *La Nación Digital*. Recuperado de http://www.nacion.com/economia/consumidor/Internet-telefonía-celular-terreno-hogares_0_1450454953.html
- Pérez, R. (2015). *Usos de tecnologías móviles, crianza tecnológica y posibilidades de uso escolares en niños y niñas de 10-13 años de la Gran Área Metropolitana*. Recuperado de <http://www.crianzatecnologica.org/informe/files/assets/common/downloads/publication.pdf>
- Quirós, A. (2016). Los adultos y las prácticas de las TIC: Usos en los sectores socioeconómicos medios del Gran Área Metropolitana de Costa Rica. En Guzmán, M. (Coord.) *Hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. (pp. 123-150). San José, C.R.: PROSIC.

- Rial, A., Golpe, S., Gómez, P. y Barreiro, C. (2015). Variables asociadas al uso problemático de internet entre Adolescentes. *Salud y drogas*, 15 (1), 25-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83938758003>
- Satir, V. (2005). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: PAX.
- Secilla, C. y Solé, A. (junio 2015). Repensar la intervención socioeducativa. Pedagogía sistémica multidimensional. *Cuadernos de Pedagogía*. 457, 72-75.
- Steiner-Adair, C. y Barker, T. (2013). *The Big Disconnect. Protecting Childhood and Family Relationships in the Digital Age*. Recuperado de <https://goo.gl/CTtJdS>
- Turkle, S. (2012). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Recuperado de https://books.google.co.cr/books?id=Dhf5xEZ ZD0C&printsec=frontcover&dq=sherry+turkle+alone+together&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=sherry%20turkle%20alone%20togetherf=false
- Villarreal, C. (2007). La Orientación Familiar: Una experiencia de intervención. *Educación UCR*. 31 (2), 79-94. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1245>
- Villarreal, C., Villalobos, A., Villanueva, R. (2014). La modalidad de agentes multiplicadores para orientar a madres y padres de familia. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 219-238. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5570>

Sentido de Vida y procesos de Orientación. Un análisis desde el Enfoque centrado en el sentido

Dra. Flor Jiménez Segura

M.Sc. Roxanna Chinchilla Jiménez

M.Sc. Irma Arguedas Negrini

Resumen

El artículo hace una revisión de lo que se ha investigado en los últimos veinte años en la Carrera de Orientación que se imparte en la Universidad de Costa Rica, acerca del sentido de vida. Dicha investigación se inició con un primer documento que publicaron Bonilla y Rapso en 1997, y a partir de ahí se han hecho diferentes libros, artículos y trabajos finales de graduación, siendo el sentido de vida uno de los ejes transversales del plan de estudios vigente. En el recorrido investigativo se han utilizado variados enfoques y ángulos, como lo son: el Sentido desde la Resiliencia y los factores protectores, el Sentido desde la Logoterapia, o el Sentido de Vida visto desde diferentes autores, con similitudes y diferencias. En esta ponencia se aporta la perspectiva del Enfoque centrado en el sentido propuesto por Wong (2014), que consta de cuatro componentes para trabajar sentido de vida: Autoconocimiento o conciencia, Análisis de las oportunidades, Aplicación del sentido de responsabilidad y el Desarrollo de fortalezas; el enfoque adiciona lo relativo a la Evaluación y disfrute del trayecto vital. El conjunto de componentes se utiliza para analizar la investigación acerca del sentido de vida que se ha realizado en la Carrera. Entre las principales conclusiones se puede señalar que los estudios efectuados en diferentes contextos y etapas del desarrollo, son muy coherentes con el Enfoque centrado en el sentido. Se visualizan la fuerza del ser humano, sus metas, decisiones y cómo a partir de ahí y de sus propósitos vitales o sentido de propósito, se construyen sueños y un mejor futuro. Asimismo, que las dificultades enfrentadas han sido oportunidades para entender la vida, sus preguntas y responder con acciones que promuevan el bienestar y la esperanza.

Palabras clave

Procesos de Orientación, Sentido de vida, Enfoque centrado en el sentido.

Introducción

En la Sección de Orientación de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, el interés por el estudio del sentido de vida, con miras a apoyar desde la Orientación su clarificación, data del año de 1997, cuando se publicó

el primer trabajo en relación con el tema (Bonilla y Rapso, 1997). Un año después, la Profesora Benemérita In Memoriam Flory Stella Bonilla inscribió formalmente un proyecto para ampliar la investigación acerca del sentido de vida, que aportó otras producciones académicas (Bonilla y Méndez, 2001). En el año 2000, la importancia otorgada al tema del sentido de vida se reflejó en el Plan de estudios de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, al definirse como un componente esencial del objeto de estudio. Posteriormente, se publicó el trabajo “Rasgos de sentido de vida del enfoque de resiliencia en personas adultas mayores entre los 65 y 75 años” (Jiménez y Arguedas, 2004a) y el libro “Sentido de vida en la adversidad y en el bienestar: teoría y práctica” (Jiménez y Arguedas, 2004b). También se llevaron a cabo Trabajos Finales de Graduación acerca del tema y temas relacionados como lo son la resiliencia y los factores protectores, con personas en diferentes etapas del desarrollo, desde diferentes enfoques y en contextos diversos, a saber: etapas de la niñez, adolescencia, adultez y adultez mayor, personas privadas de libertad, adolescentes con historia de callejización, personas jubiladas, madres adolescentes y estudiantes.

Lo anterior se considera de gran relevancia en el desarrollo teórico y la práctica de la Orientación, ya que, al pasar el tiempo, la centralidad del sentido de vida en el desarrollo humano se ha seguido enfatizando y se ha fundamentado en variedad de estudios referentes a la plenitud y el bienestar. Asimismo, se ha anotado que el sentido de vida sustenta la esperanza y protege cuando se enfrenta estrés o adversidad.

El presente trabajo se elaboró con el objetivo de analizar representaciones que participantes en diversas investigaciones hacen de su realidad en relación con el sentido de vida, desde la visión de proceso que distingue al quehacer orientador, y con el aporte del llamado Enfoque centrado en el sentido; se relaciona con varios ejes temáticos de este Congreso, al referirse tanto al objeto de estudio de la disciplina de Orientación, como a un enfoque novedoso para la implementación de procesos, el cual es aplicable en el quehacer con diferentes poblaciones.

Marco teórico

Orientación para el bienestar, la prevención, el desarrollo y la intervención social

La preocupación que la profesión de Orientación ha tenido por el desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital, se relaciona estrechamente con una filosofía del bienestar que asume una posición proactiva, en función de la optimización del potencial humano en las áreas física, intelectual, social, vocacional, emocional y espiritual, en beneficio de personas, grupos y de la sociedad como un todo.

La perspectiva de ciclo vital recalca que la optimización del desarrollo en un determinado momento tiene efectos positivos en las siguientes etapas de la trayectoria

de vida, tanto en la propia persona como en las otras con las que interacciona, por lo que la promoción del bienestar es relevante a lo largo de la totalidad del ciclo. Es con base en esto que Myers (1992) plantea que las piedras angulares de la Orientación son el bienestar, la prevención y el desarrollo. Lo anterior guarda estrecha relación con los principios rectores de la Orientación (prevención, desarrollo e intervención social), los cuales, de acuerdo con Sebastián, (2003) son señalados por múltiples fuentes y aplicables a las áreas vocacional, educativa y personal. Esta autora explica que cuando se trabaja desde la prevención, se hace una preparación previa a un riesgo; el carácter es proactivo y de anticipación a la aparición de problemas; su implementación requiere que se conozcan las características de las personas y sus contextos y asume que cada una y cada uno puede capacitarse y es agente de su propio cambio.

En lo referente al principio de desarrollo, también llamado evolutivo, plantea que su objetivo es un desenvolvimiento integral, que posibilite en las personas la toma de decisiones y el afrontamiento de crisis con soluciones positivas. El conocimiento propio y del medio igualmente cobra importancia cuando se trabaja desde el principio de desarrollo, porque entre más se profundice en éste, más influencia hay en función de las decisiones que se van tomando y de la activación del desarrollo en sus diferentes ámbitos. Sebastián (2003) continúa con el principio ecológico o de intervención social, que es el que hace más referencia al contexto, interviniendo para el fortalecimiento de las personas en la modificación de factores del medio que están bajo su control.

En relación con el bienestar, Hill & Buss (2008) han encontrado que el logro de metas favorece el bienestar y a la vez éste favorece la perseverancia en la lucha por dichas metas. Southwick & Charney (2012) aportan que tener propósitos claros y compromiso con una misión, promueven el bienestar y contribuyen con el manejo del estrés en la comunidad, escuela o trabajo. Por su parte, Donnon & Hammond (2007) apuntan que el establecimiento de planes sustentados en propósitos es una de las llamadas fortalezas evolutivas o fortalezas para el desarrollo, que tienen efectos positivos de carácter acumulativo, en donde la Orientación como disciplina aporta, al trabajar los procesos de Orientación con personas que se ubican en las diferentes etapas del desarrollo.

Procesos de Orientación centrados en el sentido de vida

Los procesos de Orientación, definidos como objeto de estudio en el Plan de Estudios vigente de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación que se imparte en la Universidad de Costa Rica son: “autoconocimiento e identidad, conocimiento del contexto natural y sociocultural, la toma de decisiones y el planeamiento para la vida, con la finalidad de ayudar a las personas a clarificar y construir el sentido de vida que asumen para su existencia

en las diferentes etapas y situaciones vitales” (Universidad de Costa Rica, 2000, p. 17). Estos procesos son pertinentes en función de las mencionadas piedras angulares de la Orientación, tal y como puede verse en los estudios citados referentes al desarrollo humano, que destacan la importancia del establecimiento de metas y de encontrar sentido a las diversas experiencias. Las metas y el sentido se edifican sobre las bases de la toma de decisiones, que a su vez se fundamenta en el conocimiento propio y del medio.

La esperanza es otro elemento que tiene efectos centrales en lo relativo a procesos de Orientación. Wilson, Syme, Boyce, Battistich & Selvin (2006) la conceptualizan como la creencia de que se pueden alcanzar metas a pesar de los obstáculos, además de la determinación para alcanzarlos; es decir, que tiene dos componentes: el establecimiento de metas y la definición de rutas para su concreción. Plantean también que un sentido de esperanza es protector, porque favorece la adopción de comportamientos productivos y disminuye los de riesgo. En la misma línea, Hagen, Myers & Mackintosh (2005) reportan que la esperanza favorece el esfuerzo, el cual es un ingrediente para el éxito en diferentes escenarios. Según estas autoras, promueve el optimismo sobre la propia persona y sobre su futuro, y facilita la identificación de rutas para alcanzar metas. Agregan que la esperanza evita que las personas se sientan excesivamente agobiadas por las experiencias difíciles y estresantes, y que un alto nivel de la misma permita evaluar las situaciones difíciles como desafiantes, más no abrumadoras. Lo anterior coincide con la forma en como diversos autores (Kottler, 2014; Emmons, 2003; Fiorentino, 2008) visualizan el desarrollo humano, a saber, como un proceso que se enrumba hacia la consolidación del involucramiento vital, los logros, las relaciones interpersonales, el sentido de vida y los recursos y capacidades para enfrentar situaciones desafiantes e inesperadas.

Enfoque de Orientación centrado en el sentido

El enfoque de Orientación centrado en el sentido traslada las presuposiciones filosóficas del existencialismo a principios cognitivo-conductuales, y se considera una extensión de la Logoterapia. Este enfoque define el sentido como un proceso que se construye individualmente en un contexto cultural determinado. Según su proponente principal (Wong, 2014), dicho proceso puede referirse tanto al sentido situacional como al existencial. Este autor destaca argumenta que los procesos que conducen a la plenitud, al bienestar y al logro de la calidad de vida, incluyen siempre algún aspecto de sentido de vida. Adicionalmente, identifica tres formas en que el sentido de vida enriquece a las personas, además de esa estrecha relación con el bienestar: fundamentando la esperanza, protegiendo en situaciones de estrés y adversidad y promoviendo el locus de control interno.

Wong (2014) distingue cuatro componentes del sentido: el cognitivo, el motivacional, el afectivo y el conductual. Los primeros tres se enlazan con los valores

de la Logoterapia, ya que asocia el componente cognitivo con el valor actitudinal, el componente motivacional con el valor de creación y el componente afectivo con el valor vivencial. Entre componentes se da una interacción dinámica.

El componente cognitivo se integra de creencias, esquemas y expectativas y favorece la explicación de eventos y experiencias personales. El componente motivacional se refiere al establecimiento y alcance de metas, en el que la persistencia juega un papel preponderante; los valores y visiones de mundo tienen alta influencia en este componente. El componente afectivo refleja el grado de satisfacción producto de los otros componentes. El componente conductual se refiere a asumir responsabilidad por la propia vida, que puede interpretarse como la base existencial de ambos enfoques: la Logoterapia y el Centrado en el sentido. La sincronización entre creencias y acciones que concretan los propósitos es lo que según Wong (2014) da significado a la vida; desde su punto de vista, es una simultaneidad entre las cogniciones optimistas y los propósitos de vida.

El Enfoque centrado en el sentido visualiza la implementación de propósitos como un proceso tanto individual, como social o colectivo. Es un enfoque técnicamente ecléctico o integrativo para la satisfacción de la necesidad humana central de buscar y construir significado, en el proceso vital de enfrentar cambios, retos e incertidumbre. Este enfoque parte de las condiciones básicas de Rogers, es decir, el establecimiento de relaciones de respeto y empatía con las personas orientadas. A su vez, es existencial o espiritual debido a que promueve el descubrimiento del sentido con miras a enfrentar la ansiedad propia de la existencia, mediante acciones consistentes con los valores elegidos (Wong, 2014).

Una de las ventajas de este enfoque, es que traslada sus fundamentos filosóficos a acciones concretas, para la construcción de trayectorias vitales satisfactorias. Otra ventaja de mucha pertinencia es que el Enfoque centrado en el sentido tiene un paralelismo con los procesos de Orientación, ya que plantea que para establecer metas que concreten los propósitos se requiere de (Wong, 2012):

1. Autoconocimiento o conciencia de los propios intereses, talentos y limitaciones.
2. Análisis de las oportunidades, apoyos disponibles y recursos como valores culturales, normas sociales y religiones, como guías para la acción.
3. Aplicación del sentido de responsabilidad en el establecimiento de metas y toma de decisiones congruentes con lo que se ha definido como misión.
4. Desarrollo de fortalezas para poder implementar esas metas y decisiones, para lo cual cita a Frankl, al afirmar que el papel de la persona profesional no es la prescripción en relación con el sentido, sino la educación sobre su naturaleza y las vías para descubrirlo y alcanzarlo.

Enfoque metodológico de la investigación

La presente investigación se ubica en el paradigma interpretativo (Erickson, 1997). La opción por dicho paradigma (Erickson, 1986) viene decidida en consecuencia por el objetivo o finalidad última de nuestro estudio, que es la de analizar los aportes de la Carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica acerca de la temática de sentido de vida, tanto en lo teórico como en lo práctico; donde no se pretende buscar universales abstractos alcanzados a través de inferencias estadísticas de muestras para poblaciones sino de universales concretos a los cuales se llega estudiando casos específicos, intentando descubrir lo que hay de único en ellos y lo que puede generalizarse a situaciones similares.

Desde la perspectiva interpretativa, se enfatizan los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Además, resulta importante conocer y comprender las perspectivas de los participantes y las circunstancias en que se encuentran, así como, en este caso, sus experiencias, pensamientos y reflexiones sobre el sentido de vida vinculado a sus contextos y a las dinámicas de esos mismos contextos. El enfoque interpretativo trata de comprender la realidad en su carácter específico, distintivo y particular.

La opción metodológica es la de estudio de casos, que tiene por finalidad última identificar, describir y comprender, mediante la triangulación de informaciones diversas y complementarias, el fenómeno objeto de estudio en toda su profundidad y en su contexto real sin alteraciones de los elementos a estudiar; en el presente trabajo la temática de estudio de caso es el sentido de vida (Stake, 1995; Weinberg, 2002; Yin, 1984). Ya que, de acuerdo con el objetivo del presente trabajo, se ha caracterizado precisamente el problema de investigación en términos del análisis de las representaciones e interpretaciones que participantes en diversos estudios hacen de su realidad en relación con su sentido de vida, desde una visión de proceso y con base en los componentes del Enfoque de centrado en el sentido que son paralelos a los procesos de Orientación (Wong, 2014).

Con respecto a los casos de estudio, la selección de este caso único viene determinada por las cuestiones de la investigación, de modo que el caso elegido (sentido de vida) permita u ofrezca mejores oportunidades para aprender de la problemática y responder a las cuestiones de estudio planteadas.

El análisis de datos tiene por finalidad profundizar en la comprensión de las situaciones e ir más allá de lo descriptivo, aportando elementos explicativos respecto de los casos objeto de estudio fundamentados desde un punto de vista teórico y que sirvan de base para la formulación de líneas descriptivo-explicativas, de carácter general, que puedan aplicarse a otros casos que presenten condiciones teóricas similares. Como afirma Stake (1995), la relevancia del estudio de casos realizado y su potencial extensión generalizadora no se basan en criterios estadísticos, sino lógicos, ya que lo obtenido se extiende a otros casos por la fortaleza del razonamiento explicativo.

Contexto y participantes

El contexto está formado por todas las personas participantes en las investigaciones realizadas en la Carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica que han tratado la temática de sentido de vida. Se hizo una selección de las investigaciones (seminarios o tesis) realizadas en la Carrera que tratan la temática mencionada; el número de investigaciones fue de nueve (ocho Seminarios y una Tesis de Graduación), y se extrajeron las perspectivas de personas o grupos que participaron en las investigaciones seleccionadas.

Procedimiento e instrumentos de recogida de los datos

Desde la metodología elegida, los recursos de registro deben permitir recabar las informaciones sobre los fenómenos objeto de estudio en el contexto en que se producen, sin modificarlos, e integrando su discurrir temporal. A continuación, presentaremos el procedimiento general empleado para la recogida de datos del caso seleccionado.

Este procedimiento se desarrolló de acuerdo con Yin (1989) en torno a tres mecanismos dirigidos a garantizar la calidad de la información, lo que implica a su vez: a) el uso de distintas técnicas de recogida de datos, tales como, la selección de los estudios que tuvieran como tema central el sentido de vida; b) la elaboración del instrumento para recopilar la información, que permita que en futuras investigaciones sea posible reconstruir el contexto en el que se obtuvieron evidencias, así como los criterios y técnicas para su recolección, y c) la creación de una base de datos del estudio del caso que contiene el registro de las evidencias que se han recogido y que permite seguir el proceso empírico desde los datos crudos hasta al interpretación de los mismos.

En una primera fase de la investigación se procedió a la revisión documental y bibliográfica, así como a la identificación de las investigaciones a analizar. En la segunda fase de la investigación se procedió a elaborar la pauta-guía para analizar las investigaciones, a partir de los insumos del Enfoque centrado en el sentido (Wong, 2012, 2014), el cual señala como claves para analizar el sentido de vida en las personas, lo siguiente:

1. Autoconocimiento o conciencia de los propios intereses, talentos y limitaciones.
2. Análisis de las oportunidades, apoyos disponibles y recursos como guías para la acción.
3. Aplicación del sentido de responsabilidad en el establecimiento de metas y toma de decisiones congruentes.
4. Desarrollo de fortalezas para poder implementar esas metas y decisiones.
5. Evaluación y disfrute del trayecto vital (este componente se incluyó por parte de las investigadoras a los cuatro que guardan paralelismo con los procesos de Orientación).

En la tercera fase se extrajo de cada investigación todos los aspectos que se relacionaban con cada uno de los aspectos señalados por Wong (2012, 2014), para lo cual se elaboró una pauta-guía de temas o preguntas tomando como referencia el Enfoque centrado en el sentido (Wong (2012, 2014); con base en esto, se extrajo de cada trabajo los aspectos que sobre sentido de vida se identificaran.

En la cuarta fase los datos recopilados de las investigaciones fueron transcritos y analizados por medio de la selección de pequeños fragmentos que permitieran dar respuesta a cada uno de los temas de la pauta-guía que se elaboró a partir de los insumos de Wong (2012, 2014).

En la quinta etapa de la investigación se elaboraron categorías de análisis y se realizó el análisis que diera respuesta al objetivo de la presente investigación.

Los datos recopilados fueron triangulados para dar respuesta a la fiabilidad y validez del presente estudio interpretativo (Denzin, 1990; Taylor y Bogdan, 2010). La triangulación se realizó al combinar el uso de la pauta-guía, los referentes teóricos y la triangulación de investigadoras.

Información recopilada y análisis

La información se analizó tomando como categorías las cuatro claves del modelo de Wong (2014). Las investigadoras consideraron pertinente agregar como quinta categoría un elemento importante del Enfoque centrado en el sentido que, si bien no es parte del modelo de cuatro componentes, es un elemento integrativo que valora o da significado a la trayectoria de cada ser humano.

Autoconocimiento o conciencia de los propios intereses, talentos y limitaciones

El primer componente del planteamiento de Wong (2014) es el autoconocimiento o conciencia de los propios intereses, talentos y limitaciones, esto se relaciona con el componente cognitivo, por su parte el componente cognitivo se relaciona al valor actitudinal de Frankl; este componente se refiere a cómo la persona entiende la responsabilidad consigo misma y se aboca a conocer sus recursos y limitaciones, en función de su plenitud, bienestar y satisfacción.

La comprensión propia y de las situaciones que enfrentamos es otro elemento del planteamiento de Wong (2014). Al respecto Noblejas (2000) menciona que el término conciencia hace referencia a la capacidad de conocer; lo dinámico de la conciencia se relaciona con el conocer, sentir, valorar y proyectar, todo esto con el fin de construir la propia libertad, y llevar hábilmente la negociación de nuestras limitaciones. Esto se visualiza en las manifestaciones de distintos participantes y en diferentes contextos.

Dentro de su expectativa futura y partiendo de su propia experiencia, los jóvenes exteriorizan sus deseos de formar una familia, trazando sus objetivos en beneficio de ella, siendo éste un aspecto específico para la conformación del proyecto de vida (Artavia, Núñez, Ortega, Romero y Serrano, 2008, p.99).

Aquí se denota la visión de un grupo de orientadoras y orientadores trabajando con adolescentes que han vivido la experiencia de callejización y que en el momento de recoger la información vivían en un albergue del Patronato Nacional de la Infancia. Es muy interesante que a pesar de ser adolescentes sus expectativas futuras no son las típicas, sino que su experiencia de vida y a partir de lo difícil que puede ser la calle para estas y estos adolescentes, resignifican en función de su valor actitudinal, valoran la familia como parte de su proyecto de vida.

La cárcel para mí ha sido como siempre lo he dicho, un centro de restauración donde se pueden aprender cosas buenas y aprender cosas malas. No es solo una cárcel donde solo hay violencia, tengo dos años y dos meses de no consumir droga. Y estoy tratando de dejar el cigarro poco a poco, ya afuera me va a dar vergüenza por mis hijos.” (Acuña, Carmiol, Elizondo, Salazar y Villalobos, 2012, p.305).

Cuando yo empecé en esto, mi familia, principalmente mi mamá, llamó al esposo de mi prima y le gritó un montón de cosas- yo le dije- mami él no me forzó, no me obligó, fue mi decisión andar ahí y ahora asumo la responsabilidad, yo sé que debo ir a una cárcel”. (Acuña, Carmiol, Elizondo, Salazar y Villalobos, 2012, p.288).

La primera frase se recogió en la cárcel para mujeres Camino Real de Liberia. Construir la propia libertad conlleva una hábil negociación de nuestras limitaciones, esta es una de las manifestaciones de la inteligencia humana. Se denota cómo la cárcel puede ser un lugar para aprender y que el sentido de propósito, en este caso los hijos, impulsa la conciencia y permite valorar y proyectar. Lo anterior es parte de lo que menciona Noblejas (2000) que se requiere para satisfacer la necesidad humana fundamental de buscar y construir significado, en el proceso vital de enfrentar los retos que se presentan. La otra frase etnográfica se refiere a la responsabilidad del ser humano cuando menciona que sabe que tiene que ir a una cárcel a cumplir con una deuda, al respecto la misma autora plantea que la libertad responsabiliza a la persona de sus decisiones y actos, es la persona quien asume las consecuencias o efectos de sus elecciones, por eso la responsabilidad y la libertad son parte de la conciencia.

Las fortalezas y limitaciones que le han sido dadas las hacen suyas y les da forma. De acuerdo con Wong (2014), esta es la sincronía entre las creencias y acciones e impulsa al individuo a concretar los propósitos y dar sentido a la vida.

Teniendo claridad del primero, hacer un análisis de oportunidades y recursos externos, tales como valores culturales y normas sociales como guías para la acción (redes).

Las metas y el sentido se edifican sobre las bases de la toma de decisiones, que a su vez se fundamenta en el conocimiento propio y del medio. Todos estos se vinculan con los procesos de Orientación que constituyen el objeto de estudio de la malla curricular, siendo el conocimiento del medio uno de los procesos pilares. Brindar las condiciones y la información necesaria para que la orientada o el orientado puedan identificar los recursos con los que cuentan y favorecer la toma de decisiones de sus proyectos de vida, favorece la plenitud y el bienestar. Al respecto Chinchilla, Golfín, Orozco, Ramírez y Villalobos (2002, p.3) plantearon en su investigación que “Los factores protectores externos para Bernard (1998) son definidos como aquellas características que se encuentran en diferentes ambientes y que coadyuvan con el cambio de circunstancias potencialmente negativas porque le permiten a la persona transformar esas situaciones y salir beneficiado de ellas”. Las instituciones del contexto con la que tiene contacto la orientada o el orientado, son fundamentales para que a partir de lo que ofrecen, en conjunto con las condiciones personales, se genere lo que se denomina escudo protector, para enfrentar algunas adversidades. Una de las principales conclusiones a que llegaron estas investigadoras es que una institución educativa que caracterice por el orden, la limpieza y docentes comprometidos, puede fomentar diversidad de factores protectores en sus estudiantes, lo que les marca como seres humanos en sus metas y bienestar.

El bienestar se ha definido como un tono de ecuanimidad que se sostiene en el fondo, detrás de los eventos cotidianos más intensos, que puede mantenerse a pesar de y durante periodos de infelicidad. Implica sentirse valiosa o valioso en lugar de verse como víctima pasiva de su mundo interior y exterior; es saberse responsable y un ser determinante de su vida (Jiménez y Arguedas (2004a). El Enfoque centrado en el sentido visualiza la implementación de propósitos como proceso individual, social, o colectivo que satisface la necesidad humana de construir significado en un proceso vital, en un contexto cambiante y muchas veces incierto. Algunas expresiones que fundamentan lo anterior son:

Afirman que la calle es una zona insegura y que el PANI es un recurso confiable que les ha dado tranquilidad y un lugar para vivir, lo que representa una oportunidad de provecho en relación con su pasado. Aquí han encontrado elementos para mejorar su vida, que posiblemente en ningún otro lugar les han dado u ofrecido, lo que ha contribuido a superar distintas situaciones personales, como por ejemplo el consumo de drogas. ... Hay que aprovechar las oportunidades y la única oportunidad que tengo es aquí [...] (Artavia, Núñez, Ortega, Romero y Serrano, 2008, p.117).

Tanto los padres o encargados como los hermanos y demás miembros del grupo familiar representan para los estudiantes de la investigación redes de apoyo en el cumplimiento de sus tareas evolutivas, entre ellas, el desarrollo pleno como estudiantes. (Campos, Granados, Montes y Valverde, 2004, p. 199).

En este programa (Encuentro de Preadolescente en el Espíritu, EPRE) los jóvenes desarrollan proyectos orientados a la comunidad lo cual puede aumentar su valía personal al ver los frutos de su trabajo además de la satisfacción que brinda trabajar a favor de otros. (Piedra y Román, 2007, p.74).

Por ello, se evidencia que la APICE puede cumplir la función de una red social de importancia para las personas adultas mayores e inclusive se puede relacionar íntimamente con el papel de las redes comunitarias. (Barboza, Espinoza, Morán, Quesada, Vargas y Zúñiga, 2014, p. 151).

Las mujeres madres que participaron en esta investigación reconocen la existencia y accesibilidad de oportunidades en el medio carcelario como el estudio, el trabajo y los acompañamientos profesionales. (Carmona y Prado, 2017, p.247).

Como se puede evidenciar en las citas anteriores, los participantes de diferentes etapas de desarrollo y diversos contextos visualizan a instituciones o programas como claves para su bienestar y el cumplimiento de metas que favorezcan construir y reconstruir su sentido de vida. Si bien es cierto, el sentido es único y particular para cada persona, el visualizar las oportunidades que la vida ofrece y capitalizarlas en función de metas y propósitos, permite situarse más allá de los logros o derrotas del momento y ver las cosas desde otra perspectiva.

Otro elemento importante es la familia, que ha sido contemplada en algunas de las investigaciones realizadas; es parte de los recursos externos, pero con un profundo significado o sentido, como se ilustra en los siguientes fragmentos:

En cuanto a la presencia de factores protectores en la dimensión familiar, es importante resaltar que el indicador apoyo familiar obtuvo el promedio más alto [...]” (Arias, Downing, Jiménez, Leal y Rodríguez, 1999, p.173).

Las madres adolescentes basan su sentido de vida en ciertas actividades, que mencionan de manera común algunas de las entrevistadas. Entre las cuales hacen referencia al cuidado o disfrute de la compañía de sus hijas o hijos, el estudio y compartir con las compañeras y los compañeros. (Badilla, Castro, Meza, Rodríguez, Sibaja y Vargas, 2016, p.185).

Este apoyo resalta en las experiencias de todas y de todos los participantes. Un joven menciona "... las veces que mi abuelito se fue de la casa mis primos han estado ahí... (Andrés, 18 años), otro joven menciona hablando del apoyo que ha recibido de su familia "... a superarme, diay, en el estudio y todo... cuando me quedé... no me regañaron, no me dijeron nada, nada más me dijeron póngale..." (Josué, 17 años)" (Piedra y Román, 2007, p.68).

La familia como agente primario de socialización y trasmisión de valores culturales, normas sociales, y como guía para la acción, sigue siendo base para la construcción de significado, aportando nociones fundamentales de creencias y valores que marcan la visión de mundo de los seres humanos, también está ligada a la protección básica y al amor. De ahí que desde lo que menciona Wong (2014) del Enfoque centrado en el sentido en su segundo componente sobre el análisis de oportunidades y apoyos disponibles, la familia sigue siendo un referente para la construcción de sentido de vida y muchas veces está relacionada con el sentido de propósito de las personas y la consecución de una vida más plena para sí y para quienes integran su familia.

Otro elemento que es importante agregar es la parte neoética o espiritual que Noblejas define como: "la capacidad, inherente a todo ser humano de comportarse libremente y de forma responsable frente a las influencias internas y externas." (2000, p. 23).

Queda claro de que para ellas tres, servirles a otras personas resulta muy significativo. El tender una mano, escuchar a las y los demás, hacerles reír y aconsejarles, les permite, además de fomentar relaciones positivas dentro del ámbito, sentirse bien con ellas mismas. (Acuña, Carmiol, Elizondo, Salazar y Villalobos, 2012, p.302).

La expresión anterior denota como esas mujeres privadas de libertad encuentran sentido compartiendo con otras, que es una forma de trascender de sí mismas. La afirmación de Bruzzone (2011, citando a Frankl) "He encontrado el significado de mi vida al ayudar a los demás a encontrar, en sus vidas, un significado" aplica a estas mujeres, no solo en su propia experiencia y con sus propios retos, sino trascendiendo en acompañar a otras personas en situaciones parecidas.

Sentido de responsabilidad en el establecimiento de metas y toma de decisiones congruentes con lo que se ha definido como propósito

Wong (2014) menciona que el componente conductual se refiere a asumir responsabilidad por la propia vida, que puede interpretarse como la base existencial del Enfoque centrado en el sentido. Esto concuerda con Lukas (2006, p.31) "Un acto propio no necesita reconocimiento exterior cuando uno mismo es capaz de aplaudirlo.... Lo

que la vida nos brinda siempre es transitorio. Hay que aceptarlo siendo completamente consciente de su valor y su carácter obsequioso...”. Por su parte, Noblejas (2000, pp.41-42) menciona “que la verdadera constitución del ser humano, como hemos visto, nos habla de que la persona es libre para ser responsable o, dicho de otra forma, puede ser responsable porque es libre (libertad y responsabilidad son inseparables) ... la responsabilidad es esa capacidad de responder libremente a las preguntas que ofrece la vida, en cada situación en que nos encontramos, así como de asumir las consecuencias o efectos de nuestras acciones”.

Esta visión de responsabilidad pone al ser humano como artífice y responsable de su destino con la libertad siempre de elegir su posición frente a la vida, en congruencia con sus propósitos. Algunas frases donde se visualiza la fuerza del ser humano son:

Uno es dueño de su propio destino ... si uno quiere que el destino de uno sea una basura, lo toma como una basura, pero si uno quiere ver la vida bonita, uno toma las decisiones de seguir bien, salir de aquí y salir sin drogas.” (Artavia, Núñez, Ortega, Romero y Serrano, 2008, p.125).

¿Qué cosas he cambiado? ... No fumar más porque no deja nada ... Pero sí, sí dejé la vara de la piedra y la marihuana muy rápido, sí la dejé... porque puse de mi parte. (Artavia, Núñez, Ortega, Romero y Serrano, 2008, p.127).

... continuar o retomar los estudios y realizar voluntariado en diferentes ámbitos son metas planteadas en la actualidad; desean retomar los estudios con el objetivo de buscar la realización personal [...] (Barboza, Espinoza, Morán, Quesada, Vargas y Zúñiga, 2014, p. 142).

En la primera de las frases anteriores se visualiza la fuerza del ser, lo que no quiere decir que es fácil asumir los retos e incertidumbre; la persona menciona que es dueña de su destino, y que la actitud frente a éste es responsabilidad propia; cada persona tiene que asumir las decisiones que le aproximan a lo que desea de la vida. El segundo fragmento se refiere al esfuerzo propio y el tercero a claridad de metas, proyección a futuro y optimismo para alcanzar sueños.

Desarrollo de fortalezas para la concreción de metas y decisiones

Tal y como lo afirma Frankl (1967/1985, citado por Wong, 2012), el papel de la persona profesional no es prescripción en relación con el sentido, sino la educación sobre su naturaleza y las vías para descubrirlo y alcanzarlo. Esto corresponde

a la visión socioeducativa sobre cómo aprender y construir, acompañar a las personas orientadas a descubrir el sentido, y a ser las dueñas y arquitectas de su historia. Al respecto Bruzzone (2011, citando a Freire) menciona “la educación ... no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres vacíos que el mundo llena de contenidos, sino en hombres como cuerpos conscientes y en la conciencia como una conciencia en relación intencional con el mundo.” Para este autor la esencia del acto educativo consiste, en cambio, en el emancipar a la persona de los vínculos internos y externos, para que sea lo más autónoma y capaz posible para decidir para sí misma. Esta es la esencia de la función orientadora, acompañar al ser humano para ser artífice de su vida, identificando oportunidades, comprendiendo significados, construyendo y reconstruyendo su historia a partir de sus propósitos vitales.

Bruzzone (2011) menciona que encuestas realizadas a más de tres mil jóvenes en Roma arrojan que el 18% de personas entrevistadas percibe una radical ausencia de sentido en la vida, concluye que el vacío existencial aflige a una parte del planeta. Aquí cobra mayor importancia el acompañamiento desde los procesos de Orientación para que las personas descubran su sentido, dada la afirmación de Frankl (2004) de que no hay nada que favorezca más la sobrevivencia, que la conciencia de que la vida tiene un sentido por descubrir.

Se evidencia que las jubiladas y los jubilados que están íntimamente identificados con la asociación manifiestan que una de las metas primordiales es continuar trabajando por el buen funcionamiento de la APICE, brindarles la colaboración y acompañamiento a las personas después de la jubilación [...] (Barboza, Espinoza, Morán, Quesada, Vargas y Zúñiga, 2014, p. 150).

A la vez, los participantes formulan pensamientos que trascienden lo esperado de un adolescente, porque muestran elementos de seguridad y guía en su existencia, acompañados de una gran voluntad de cambio al ser conscientes de la responsabilidad existencial que se posee al ser los dueños de su propia vida.” (Artavia, Núñez, Ortega, Romero y Serrano, 2008, p.122)

Las actitudes de sacrificio, entrega, servicio y afecto adjudicadas por las participantes a sus madres, dibuja en ellas fuertes creencias y compromisos que conservan y que se ven reflejados en la forma de ejercer su rol materno desde prisión. (Carmona y Prado, 2017, p.247).

En este caso, la mayoría de las adolescentes entrevistadas se refirieron a que por su condición de maternidad lograron establecer nuevas metas o clarificar las que ya tenían, lo que ha fungido como un impulso importante en su permanencia en el sistema educativo. Entre las menciones destacan: “La verdad yo creo que antes ni tenía... ni tenía metas porque estudiar siempre me ha gustado, pero nunca me ha gustado como ahora que en verdad quiero.” (Badilla, Castro, Meza, Rodríguez, Sibaja y Vargas, 2016, p.185).

Dentro de los planteamientos de Wong (2014) que son más congruentes con los propósitos existenciales, el definir metas para concretar acciones es particularmente relevante de tomar en cuenta al analizar frases etnográficas de adolescentes embarazadas o madres adolescentes, ya que no son típicas de la etapa adolescente. Se refleja cómo la experiencia misma de su embarazo les ha llevado a la reformulación de metas en función de la responsabilidad consigo mismas y con sus hijas o hijos. También la importancia que ahora le dan al sistema educativo, a partir de los nuevos retos.

Puede visualizarse el deseo de aportar independientemente de la etapa del desarrollo o la condición; así, personas adultas mayores, mujeres adultas privadas de libertad y adolescentes madres o con historia de callejización, se plantean los retos que resultan ser propulsores para el ajuste de metas.

La espiritualidad es otro de los aspectos mencionados por las personas participantes en las investigaciones. Ésta se entiende como la capacidad inherente del ser humano de ser responsable, libre para elegir, y a partir de estos elementos dar un rotundo sí a la vida, a la oportunidad de vivir, a la existencia, sin que necesariamente implique religiosidad. Jiménez y Arguedas (2004b, citando a Corey y Corey, 1997) definen la espiritualidad como “la habilidad para encontrar paz y felicidad en un mundo con limitaciones...”. Por su parte, Bruzzone (2011, p. 57) afirma que “Es precisamente su dignidad espiritual (y, por ente, su capacidad de auto-determinarse y de ser responsable de sus propias decisiones) la que hace a el individuo una persona”. Se destaca el gran aporte de la Logoterapia o tercera escuela de Viena al incorporar la parte espiritual, relegada por otros enfoques, y es en las frases que a continuación se presentan que se visualiza la parte espiritual de las y los participantes en las investigaciones realizadas.

...expresan que la honestidad, amor por la vida y la familia son valores muy arraigados que fortalecen su vida personal y su espiritualidad. (Barboza, Espinoza, Morán, Quesada, Vargas y Zúñiga, 2014, p. 212).

De acuerdo a lo observado en las expresiones de estas jóvenes madres, se visualiza a Dios como el principal soporte de fe y espiritualidad ante los momentos difíciles, señalan que es Él quien les da fuerza para seguir adelante y comprender esas situaciones. (Badilla, Castro, Meza, Rodríguez, Sibaja y Vargas, 2016, p.185).

Evaluación y disfrute del trayecto vital.

Este es un componente de evaluación general que valora lo cognitivo (analizar), conductual (acción responsable) y afectivo (logré lo que quería, estoy feliz, no estoy contenta con eso).

Se trata de evaluar acciones en concreto o la situación de vida en general. Cabe aquí analizar el grado de satisfacción con las decisiones tomadas, las barreras (internas o externas) para alcanzar metas y las formas de superarlas. Al igual que los otros elementos, se traslapa con los demás; en el caso de la evaluación, al implementarla, se aplica autoconocimiento y conocimiento de recursos y oportunidades para un replanteamiento de decisiones. Las frases evidencian el constante replanteamiento que a partir del contexto, la propia historia, los recursos y limitaciones se hace a lo largo de la trayectoria vital, en función de sus propósitos. Frankl (2004, p.140) plantea que "...a este contexto que sobrepasa la limitación humana lo denominamos en Logoterapia suprasentido...se le pide que asuma racionalmente su propia capacidad para captar la sensatez incondicional de la vida. El logo es más profundo que la lógica."

Los senescentes que luchan y que desarrollan sus capacidades, aceptando los cambios propios de su edad, se caracterizan por ser personas resilientes. Los gerontes que aceptan sus limitaciones tienen posibilidades de desarrollo personal-social" (Chinchilla, Hernández, Martínez, Quesada y Ugalde, 1997, p.206).

Además, como ellas expresan, tener cosas que hacer y que aprender les sirve como medio para canalizar sus emociones y despejar sus mentes, ya sea escribiendo, ejercitándose, haciendo manualidades, entre otros. En el caso de María, se observa la gratificación que le produjo darse cuenta de que le gustan las matemáticas y de que tiene la capacidad para estudiar, así como tener la oportunidad de darle ese orgullo a su mamá." (Acuña, Carmiol, Elizondo, Salazar y Villalobos, 2012, p.295).

Las perspectivas anteriores se refieren a cómo las personas construyen y reconstruyen a partir de los recursos disponibles, un proyecto coherente con sus deseos, intereses y sentido de propósito. En algunos casos, las personas participantes estaban enfrentando situaciones difíciles al momento de la investigación. Al respecto Frankl (2004) menciona "Cuando uno se enfrenta con un destino ineludible, inapelable e irrevocable (una enfermedad incurable, un cáncer terminal.), entonces la vida ofrece la oportunidad de realizar el valor supremo, de cumplir el sentido más profundo: aceptar el sufrimiento. El valor no reside en el sufrimiento en sí, sino en la actitud frente al sufrimiento, en nuestra actitud para soportar ese sufrimiento". Las personas participantes de este grupo de investigaciones evalúan y en algunos casos resignifican sus pérdidas y desafíos para consolidar un proyecto vital.

Se evidencia que las personas participantes en el estudio reconocen con claridad cuáles son sus metas en esta etapa de la vida y aunque algunas de ellas no han logrado establecer un plan de acción para alcanzar dichas metas, sí logran identificar lo que quieren en un futuro, ya sea próximo o lejano. (Barboza, Espinoza, Morán, Quesada, Vargas y Zúñiga, 2014, p. 141).

Aunque algunas de las personas participantes en la investigación no han logrado aclarar las formas en cómo pueden alcanzar sus metas en esta etapa de la vida, aplican el componente cognitivo que integra las creencias, esquemas y expectativas y favorece la explicación de eventos y experiencias personales. Esto favorece la identificación de proyectos a futuro y la persistencia, la cual según Wong (2014), juega un papel preponderante en la proyección del largo plazo.

A pesar de las circunstancias en las que tendrán que vivir al inicio de la recuperación de su libertad, ellas mantienen su motivación y esperanza en que podrán alcanzar sus sueños y desempeñarse sin hacer daño a la sociedad y a sus familias. Aquí se observa el optimismo, que se concibe como un factor protector interno, donde la persona interioriza la creencia de que a pesar de las dificultades puede salirse adelante. (Acuña, Carmiol, Elizondo, Salazar y Villalobos, 2012, p.332).

El evaluar lo vivido para proyectarse al futuro, brinda la posibilidad de comprender la historia personal y encontrar la verdadera fuerza vital, que es el sí existencial incondicional a la vida que mencionan autores como Noblejas (2000), Lukas, (2006), Frankl (2004) y Wong (2014), entre otros. Es la suficiencia del ser humano que menciona Beck (1979) sobre la fuerza para decidir, para ser responsable de su historia desde la visión más fenomenológica, y en la que corresponde el acompañamiento profesional desde los procesos de Orientación.

Aun cuando estos adolescentes han vivido momentos difíciles, tienen claridad respecto a las situaciones que están viviendo en su cotidianidad. Además, han adquirido un aprendizaje que los ha llevado a trascender y manifestar planteamientos que van más allá de la etapa de desarrollo en la que se encuentran, lo que ha facilitado la aceptación de su realidad y la transformación de esta para darle sentido y poder sobrellevarla. (Artavia, Núñez, Ortega, Romero y Serrano, 2008, p.121).

Es impresionante analizar la grandeza del ser humano en cualquier etapa del desarrollo, para ser artífice de su historia; las y los profesionales en Orientación tenemos la oportunidad de acompañar a las personas para que disfruten las trayectorias vitales, evalúen y cambien lo que deseen, en función de una vida llena de significados. No desde la prescripción sino desde los procesos de aprendizaje, para que sean ellas mismas quienes descubran y redescubran su sentido, para la vivencia de una vida con esperanza y optimismo.

Conclusiones

- Las investigaciones realizadas con diferentes poblaciones, en diferentes contextos, en diferentes años y en diferentes etapas del desarrollo son muy coherentes con el Enfoque centrado en el sentido, el cual visualiza la fuerza del ser humano, su lucha por un futuro mejor, sus metas y decisiones y como a partir de ahí, y de sus propósitos vitales o sentido de propósito, se construye un mejor futuro con sueños y metas.
- Las dificultades enfrentadas han sido oportunidades para desde lo cognitivo entender la vida, sus preguntas y responder con acciones que promuevan una vida con bienestar y propósito: Siendo éste el trabajo de las y los profesionales en Orientación, el Enfoque centrado en el sentido es una herramienta de aprendizaje para que la persona encuentre y se responda a si misma qué acciones va a tomar para vivir plenamente.
- El camino que inició Flory Stella Bonilla al trabajar con las personas desde el sentido de vida, continúa en la actualidad siendo esencial en el trabajo de las y los profesionales en Orientación. La Sección de Orientación de la Universidad de Costa Rica incorporó el sentido de vida desde el Plan de estudios del año como un eje transversal en la malla curricular, por ser una herramienta socio-educativa que se puede utilizar para favorecer los objetivos y principios de la Orientación. También se ha promovido la investigación desde distintos contextos y etapas de desarrollo, con la finalidad de crecer en el modelo desde la visión orientadora.

Recomendaciones

- Dar sostenibilidad a la contribución social de la Orientación, que favorece en las personas la satisfacción, la auto-dirección, la claridad de la propia historia y la trayectoria vital con significado, bienestar y felicidad.
- Desde la disciplina, continuar incursionando en la construcción de conocimiento, desde diversas posiciones teóricas, con miras a favorecer procesos de Orientación que fortalezcan los principios de la disciplina, como lo son el principio de prevención, de desarrollo y de intervención social.

Referencias

Acuña, P; Carmiol, A; Elizondo, K; Salazar, M y Villalobos, I. (2012). *Elementos del sentido de vida desde un enfoque de resiliencia en cinco mujeres privadas de libertad que se encuentran en la etapa de adultez intermedia, en el Centro de Atención Institucional Calle Real- Liberia*. (Seminario de Graduación de Licenciatura inédito). Universidad de Costa Rica. Arias.

- Arias, L.; Downing, A.; Jiménez, E.; Leal, A y Rodríguez, R. (1999). *Factores protectores que generan resiliencia en los estudiantes de sexto año de las escuelas de atención prioritaria de Guanacaste*. (Seminario de Graduación de Licenciatura inédito). Universidad de Costa Rica.
- Artavia, N; Núñez, L; Ortega, Z, Romero, A y Serrano, M. (2008). *Manifestaciones de Sentido de Vida de un grupo de adolescentes de un Albergue Transitorio del Patronato Nacional de la Infancia*. (Seminario de Graduación de Licenciatura inédito). Universidad de Costa Rica.
- Badilla, E; Castro, R; Meza, E; Rodríguez, E; Sibaja, K y Vargas, E. (2016). *Rasgos de sentido de vida que favorecen la permanencia de la madre adolescente en el sistema educativo formal*. (Seminario de Graduación de Licenciatura inédito). Universidad de Costa Rica.
- Barboza, A; Espinoza, S; Morán, M; Quesada, A; Vargas, S y Zúñiga, J. (2014). *Rasgos de sentido de vida de un grupo de personas adultas mayores jubiladas de la Asociación de Pensionados del Instituto Costarricense de Electricidad*. (Seminario de Graduación de Licenciatura inédito). Universidad de Costa Rica.
- Beck, C.E. (1979) *Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bonilla, F. S y Rapso, M. (1997) Sentido de vida en personas mayores de 50 años. *Revista Reflexiones*, 59 (1), pp. 29-43.
- Bonilla, F. y Méndez, A. (2001) Octogenarios y sentido de vida. *Revista Anales en Gerontología*, 3 (3), pp. 7-26.
- Bruzzone, D. (2011). *Afinar la conciencia. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl*. Buenos Aires, San Pablo.
- Campos, C; Granados, O; Montes, A y Valverde, M. (2004). *Factores resilientes de los estudiantes escolarmente exitosos: Propuesta para su desarrollo*. (Seminario de Graduación de Licenciatura inédito). Universidad de Costa Rica.
- Carmona, V y Prado, J. (2017). *El afrontamiento del duelo en madres privadas de libertad en el Centro de Atención Institucional Buen Pastor tras la separación de sus hijas e hijos menores de edad*. (Tesis de Licenciatura inédito). Universidad de Costa Rica.
- Chinchilla, G; Hernández, S; Martínez, L; Quesada, M y Ugalde, O. (1997). *La resiliencia en personas mayores: Una visión de Orientación Gerontológica*. (Seminario de Graduación de Licenciatura inédito). Universidad de Costa Rica.

- Chinchilla, R; Golfín, M; Orozco, P; Ramírez, C y Villalobos, V. (2002). *Los factores protectores que generan resiliencia en los estudiantes de sexto año de las Escuelas de Atención Prioritaria de las Direcciones Regionales de San José y Desamparados*. (Seminario de Graduación de Licenciatura inédito). Universidad de Costa Rica.
- Denzin, N. (1990). *Interpretative biography. Qualitative Research methods*. Vol. 1. London: Sage Publications.
- Donnon, T. & Hammond, W. (2007) Understanding the Relationship between Resiliency and Bullying in Adolescence: An Assessment of Youth Resiliency from Five Urban Junior High Schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16 (2), 449-471.
- Emmons, R. (2003) Personal Goals, Life Meaning, and Virtue: Wellsprings of a Positive Life. En: Corey Keyes y Jonathan Haidt. (Editores) *Positive Psychology and the Life Well-lived*. Washington, DC. American Psychological Association. pp.105-128.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*, Nueva York, MacMillan, pp. 162-213.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós, pp.195-431.
- Fiorentino, M. T. (2008) La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la Calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 15 (1), pp. 95-114.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder.
- Hagen, K., Myers, B. & Mackintosh, V. (2005) Hope, Social Support, and Behavioral Problems in At-Risk Children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75 (2), pp.211-219.
- Hill, S. & Buss, D. (2008) Evolution and Subjective Well-Being. En: M. Eid y R. Larsen (Editores). *The Science of Subjective Well-Being*. New York: The Guilford Press, pp. 62-79.
- Jiménez, F. y Arguedas, I. (2004a) Rasgos de sentido de vida del enfoque de resiliencia en personas adultas mayores entre los 65 y 75 años. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (2), pp.1-28.
- Jiménez, F. y Arguedas, I. (2004b) *Sentido de vida en la adversidad y en el bienestar: teoría y práctica*. San José, Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación
- Kottler, J. (2014) *CHANGE. What Really Leads to Lasting Personal Transformation*. New York: Oxford University Press.

- Lukas, E. (2006). *Ganar y perder. La logoterapia y los vínculos emocionales*. Barcelona, Paidós.
- Myers, J. (1992). Wellness, Prevention, Development: The Cornerstone of the Profession. *Journal of Counseling and Development*, 71 (2), pp. 136-139.
- Noblejas, M. (2000) *Palabras para una vida con sentido*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Piedra, M y Román, S. (2007). *Medios para la adquisición de factores del modelo de Resiliencia "Tengo, Puedo, Soy", en un grupo de adolescentes de 15 a 18 años del Programa Encuentro de Preadolescente en el Espíritu (EPRE) de los Padres Salesianos de Cartago*. (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad de Costa Rica.
- Sebastián, A. (2003). Concepto, principios y necesidad de la Orientación profesional. En: A. Sebastián (Coordinadora) *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Editorial DYKINSON, S. L., pp. 25-71.
- Southwick, S, & Charney, D. (2012) *Resilience. The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*. New York: Cambridge University Press.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós..
- Universidad de Costa Rica (2000) *Plan de estudios del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación*. Escuela de Orientación y Educación Especial (documento de archivo).
- Weinberg, D. (Ed.) (2002). *Qualitative research methods*. Oxford: Blackwell.
- Wilson, N.; Syme, L.; Boyce, T.; Battistich, V. & Selvin, S.(2006) Adolescent Alcohol, Tobacco, and Marijuana Use: The Influence of Neighborhood Disorder and Hope. *American Journal of Health Promotion*, 20 (1), pp. 11-19.
- Wong, P. (2012) From Logotherapy to Meaning-Centered Counseling and Therapy. En: The Human Quest for Meaning. *Theories, Research, and Applications*. P. Wong (Editor). Nueva York/Londres: Routledge. pp. 619-647.
- Wong, P. (2014) Meaning in Life. En: *Encyclopedia of quality of life and well-being research*. New York: Springer. pp. 3894-3898.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. (1st ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods* (Rev. ed.). California, CA: Sage Publishing.

La Incertidumbre en la construcción de proyectos de vida: Criterios para los procesos de Orientación

M.Sc. Osvaldo Murillo Aguilar

Resumen

El presente ensayo señala la importancia que tiene para el quehacer orientador, retomar la incertidumbre como una condición inherente de la construcción del proyecto de vida de las personas, ya que esta puede favorecer la motivación necesaria para actuar en favor de la construcción de sus metas y objetivos personales y profesionales.

Este trabajo hace hincapié en que la Orientación tienen la tarea de fomentar en las personas el desarrollo de una habilidad fundamental para este contexto tan dinámico y cambiante, como lo es la capacidad de flexibilizar sus proyectos de vida para incorporar en ellos aquellas experiencias que no habían planificado en un inicio, asignándoles un significado que favorezca su propia realización y bienestar.

Por esta razón el ensayo presenta una serie de criterios teóricos que permiten comprender la incertidumbre como un elemento que puede favorecer la comprensión del proyecto de vida como una estructura flexible, en constante crecimiento y transformación.

Palabras Clave

Orientación, incertidumbre, proyecto de vida, estructura disipativa.

Introducción

El presente ensayo se enmarca en el eje denominado como: La responsabilidad de la Orientación en el contexto social, ya que tiene la intención de generar una reflexión dirigida a analizar la influencia de la incertidumbre en la construcción de los proyectos de vida de las personas, en medio de una sociedad posmoderna caracterizada por el constante y acelerado cambio, en diversos aspectos de la vida como el trabajo, la economía e incluso las relaciones interpersonales, lo cuales a su vez exige nuevos desafíos para la Orientación, con el fin de poder dar respuestas pertinentes a la población con la que trabaja.

Autores como Villardón (2012), Savickas, et al (2009), llaman la atención acerca de orientar a las personas para vivir en medio de la incertidumbre, y sobre cómo esta situación parece ser una de las principales tareas que debe ocupar a la profesión de la Orientación en la actualidad.

Para cumplir con este desafío es necesario que la profesión revise, los criterios teóricos con los que ha venido trabajando, por ejemplo Jenschke (2004) y Rodríguez (2002) exponen que es prioritario analizar las características de los y las profesionales en Orientación y la creación de nuevos modelos de intervención para afrontar los requerimientos de una población que se caracteriza por el cambio constante y la inmediatez.

En esta línea Oliveros y Vallejo (2008) mencionan que no es posible seguir orientando personas con enfoques, por ejemplo vocacionales, pensados para una población de la era moderna, en una era posmoderna como la actual cuyas características son diferentes.

A su vez, el presente ensayo pretende ofrecer criterios para comprender la incertidumbre y su influencia en uno de los principales procesos del desarrollo humano como lo es la construcción del *Proyecto de Vida* de las personas, y cómo incorporar dicha incertidumbre en la intervención orientadora con el fin de favorecer el bienestar de las personas en un contexto sumamente dinámico y complejo.

Un acercamiento a la incertidumbre

La incertidumbre acompaña al ser humano en todo momento de su vida. Está presente en cada decisión y en cada planificación o proyecto que elabora pensando en su futuro.

Siendo así es posible pensar que es una condición de la existencia a la que se le debe prestar especial atención, sin embargo antes de visualizar su importancia en la planificación de proyectos de vida es importante detenerse a observar lo que se entiende por incertidumbre.

Este aspecto de la existencia humana se puede describir como el hecho de no saber si lo que se espera se va a realizar como se piensa o en términos generales no saber qué pasará mañana. Beyter (2010).

Existe también la postura de que la incertidumbre es el resultado de la incapacidad del ser humano de poder acceder al conocimiento completo de todas las situaciones de la vida a las que se enfrenta. Por ejemplo, Peña (2006) indica que 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.

Asimismo, según lo planteado por Heisenberg, citado por Margery (2010), el principio de la incertidumbre se refiere al hecho de que las personas no pueden tener acceso a toda la información de aquello que observan. Pues siempre existe información a la que, por diversas razones, no podrá acceder.

En esta misma línea Morin (2011), señala que existe una incertidumbre psicológica que indica la imposibilidad de estar consciente de todo lo que sucede en nuestra mente, por lo que en ocasiones se conserva alguna información en el inconsciente.

Se observa entonces que la incertidumbre parecer indicar que ante ciertas situaciones de la vida (decisiones, eventos no esperados o elaboración de proyectos personales y profesionales) la persona, en ocasiones, no tiene toda la información o desconoce lo que podría ocurrir en futuro.

Por esta misma razón se podría decir que todo proyecto de vida conlleva cierto nivel de incertidumbre, pues no es posible predecir todo lo que sucederá a futuro, por lo tanto, las personas se encuentran frente al reto de aprender convivir con la incertidumbre, que en ocasiones se acrecienta debido a los cambios vertiginosos en aspectos como la tecnología, la economía y el mercado de trabajo.

En este sentido Gelatt (1989) a inicios de la última década del siglo XX planteaba que el principal reto de las personas profesionales en Orientación en el futuro, era precisamente asesorar a las personas para el desarrollo de lo que él denominó como *incertidumbre positiva*, una especie de paradoja que consiste en mantenerse positivo frente a la ambigüedad y la duda.

Para este autor, la Orientación debe enseñarle a las personas a ser inciertos sobre lo que saben con el fin de que esto les mueva a buscar nuevas informaciones, opiniones y criterios.

Ahora bien, si esto se analiza desde una perspectiva existencialista, la incertidumbre es el reflejo de cierta tensión existencial que se experimenta, no solo ante lo nuevo o el cambio, sino ante el inicio, como por ejemplo al comenzar un proyecto de vida, lo cual suele motivar e ilusionar a las personas.

Por lo que podría decirse que la incertidumbre encierra en sí misma cierta capacidad creativa que se podría aprovechar en beneficio de la persona misma. En este sentido la incertidumbre es una duda, un cuestionamiento, que impulsa para buscar respuestas.

Las antiguas civilizaciones, tenían esto claro. Para estas personas el inicio de algo estaba en el caos, en la no-existencia, en la confusión y lo amorfo. Por ejemplo en los relatos de los orígenes de la creación, diversas culturas lo expresan de esa forma, la judeo-cristiana, la Zulú en África, la leyenda del 5° sol Azteca, los griegos y otros.

Retomando el caso de los griegos, según lo expone Abramowicz (2007), estos pensaban que el Ser preexistente en la creación se llamaba Caos (que etimológicamente significa espacio que se abre) y que en él coexistía todo, en una especie de abismo donde todo convergía, los 4 elementos y los seres vivientes. Sin embargo, todo en él se encontraba sin formas claras, en constante movimiento y tensión.

En este relato mítico, cuando Caos y Eros se unieron, de esa relación nacieron Erebus (Tinieblas) y Nix (la noche), quienes a la vez se unieron dando origen a Eter (Luz celeste) y Hemera (luz terrestre), lo cual permite establecer cierta relación metafórica con el tema de este ensayo, relativo a los procesos de estructuración del proyecto de vida, ya que es posible observar como dentro de Caos, habitaba la incertidumbre como una fuerza cuyo impulso propició la creación de todo lo demás, incluida la luz.

De manera que la incertidumbre, pareciera tener un fin creativo que nos debe impulsar a construir distintas maneras de incorporar los eventos no esperados de la vida, que traen consigo nueva información y experiencia.

Ahora uno de los momentos de mayor incertidumbre para el ser humano es cuando se encuentra al inicio de algo nuevo, en especial frente a un nuevo proyecto de vida, pues generalmente se experimenta cierta desorganización (caos), pues la persona suele poseer mucha información que aún no logra articular con sentido.

Al respecto Morin (2011) menciona que “conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre” es decir, que construir un proyecto de vida implica en un primer momento un diálogo con lo desconocido que permita la organización de las ideas para concretar un diseño viable y en un segundo momento la ejecución de ese plan; no obstante poner en práctica dicho plan implica exponerlo a una serie de variables que lo pueden modificar parcial o totalmente.

Lo anterior es parte de la denominada Ley de la Incertidumbre Constante, utilizada según Beyler (2010), por las personas profesionales en economía, como parte de sus planificaciones y proyecciones económicas, donde se reconoce la diferencia entre lo ejecutado y lo planeado debido a una serie de factores manipulados o no, que hacen la diferencia entre lo que se pensó y los resultados obtenidos. Incluso desde la perspectiva económica existe, según lo menciona Peña (2006) la necesidad de reconocer en toda planificación el peso del factor riesgo y el azar como elementos importantes.

Retomando lo anterior, se podría decir que no existe manera de que los acontecimientos y experiencias de la vida se aíslen de la influencia de otros eventos o situaciones.

Para explicar este punto de los cambios que sufren los proyectos de vida desde su diseño hasta su implementación, puede servir de analogía el fenómeno de refracción de la luz, el cual tiene su origen en el cambio de velocidad de propagación de la onda de luz. Así como la luz se ve afectada por la velocidad y la temperatura, generando nuevas direcciones e ilusiones ópticas, los proyectos de vida se ven afectados por eventos no esperados, que generan incertidumbre frente a los nuevos acontecimientos.

De manera que los proyectos de vida también pueden cambiar su velocidad (es decir, el momento en que se presenta algunas metas o cuanto se dure en realizar un objetivo) tal situación hace que las personas perciban en un primer momento que su proyecto ya no es

el mismo pues se ve alterado en tiempo o dirección, pero en realidad mantiene su esencia. Es decir que, independientemente del cómo y el cuándo, existe un qué, que permanece.

La presencia de cambios en el proyecto de vida durante su realización se puede entender desde el principio denominado como Ecología de la Acción (Margery, 2010), que indica precisamente los mismos criterios de la Ley de la Incertidumbre Constante, es decir que una vez puesto en marcha un proyecto planificado, queda a expensas de una serie de situaciones propias del contexto que lo pueden alterar y cambiar.

Criterios como los anteriores hacen evidente la necesidad de que los procesos de Orientación dirigidos a asesorar a las personas en la construcción de su proyecto de vida consideren desde su formulación esta realidad como un eje fundamental de la intervención.

Retomando el símil que establece Morín (2011) sobre cómo la vida en la Tierra se abrió paso en medio de circunstancias hostiles para la misma, las personas puedan hacerlo mismo con las situaciones que no planificaron pero que terminan siendo fundamentales para su proyecto de vida.

Por lo tanto, la incorporación de nueva información, generada a partir de eventos no planificados, es una habilidad trascendental del siglo XXI, que las personas profesionales en Orientación, necesitan enfatizar en sus procesos de asesoramiento, en especial aquellos enfocados en los proyectos de vida de sus orientadas y orientados.

En resumen la incertidumbre presenta características muy interesantes para los procesos de Orientación que apuntan a la construcción de proyectos de vida:

1. La incertidumbre presenta una luz de alerta que indica que hace falta más información sobre una situación específica u organizar mejor la información de la que dispone la persona.
2. Posee en sí misma un potencial creativo que impulsa al cambio y a la adaptación.

Por tanto para efectos de este ensayo y retomando el criterio expuesto anteriormente sobre el potencial de la incertidumbre para generar crecimiento en las personas, en síntesis se define *la incertidumbre es aquella energía que genera un movimiento, sin una dirección o patrón particular, que impulsa a las personas a generar cambio, crecimiento y trascendencia.*

Criterios para comprender el Proyecto de Vida en un contexto incierto.

El proyecto de vida según lo expuesto por el Plan de Estudio de la Carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica (2000), es uno de los procesos del desarrollo humano que son objeto de estudio de la disciplina.

El mismo es definido por D'Angelo (2004) como una estructura general, flexible pero consistente, que encausa las diferentes áreas de la vida y organiza las aspiraciones de las personas, tanto actuales como futuras.

Esta flexibilidad de la que habla el autor hace alusión a la importancia de considerar el proyecto de vida como una estructura capaz de adaptarse a las circunstancias variables y dinámicas en las cuales se llevará a cabo y que suelen generar cambios, en el objetivo o meta final del proyecto, en la forma en que se pensaba llevar a cabo o en el establecimiento de nuevos plazos.

Lo anterior hace evidente la necesidad de visualizar el proyecto de vida como una estructura disipatoria, es decir capaz de moverse con el devenir de las circunstancias, sin perder necesariamente su esencia.

Para comprender el concepto de estructura disipatoria, según lo explica Florian (2012), es necesario retomar algunos criterios como el de cooperación.

Para este autor, en los sistemas vitales (sean biológicos o sociales) entre mayor cooperación de energía existe, más complejo es el sistema y más productivo es, esto porque presenta más conexiones y por ende más se aleja del equilibrio, lo cual implica mayor dispersión de energía y de manera paradójica es más probable que encuentre una forma distinta de ordenarse, en otras palabras, según Prigogine citado por Florian (2012), de transformarse.

Lo anterior es conocido también como el principio de entropía, el cual según Córdova y Hinrichsen (2005) desde una perspectiva física, se entiende como el nivel de desorden molecular que existe en un sistema. Esto quiere decir que entre más complejo sea el sistema más ganancia de entropía existe.

Ahora bien, según lo señala Florian (2012), para que estas estructuras, logren hacer esta disipación de energía y con ello su transformación, es necesaria la incorporación continua y cíclica de energía externa al sistema. Sirva para ilustrar este punto el proceso de fotosíntesis de una planta, que requiere de la energía externa de la luz solar para transformarla en la materia orgánica que necesita para sobrevivir.

Al retomar estos criterios se podría afirmar que el proyecto de vida de las personas se comporta análogamente de la misma manera que una estructura disipatoria, puesto que:

- Todo proyecto de vida, entre más complejo mayor cantidad de interconexiones requiere. Razón por la cual se hace necesaria la búsqueda de redes de apoyo que puedan favorecer dicho proyecto.
- Al mismo tiempo entre más crece ese proyecto genera mayor entropía. Esto quiere decir que se encuentra más cerca de transformarse que de morir, pues se está volviendo más complejo. Para Córdova y Hinrichsen (2005) la muerte de un

sistema viene con el equilibrio total, pues ya no hay más dispersión de energía. Lo mismo sucede con un proyecto, cuando se encuentra en equilibrio total, es probable que este sea un proyecto que ha entrado a una “zona de confort”, y por ende se encuentre más cerca de morir como proyecto que de transformarse.

- Para esta transformación y crecimiento el proyecto de vida, como estructura disipativa, requiere de una constante incorporación de energía externa. Dicha energía en este caso la proporcionan aquellas situaciones no planificadas que ocurren mientras la persona lleva a cabo su proyecto, como por ejemplo la imposibilidad de estudiar lo que se desea, un embarazo no esperado, la necesidad de trasladarse de vivienda, entre otros. Es decir, cierto grado de incertidumbre, proporciona al proyecto de vida lo necesario para no estancarse.

Esta capacidad de incorporar al proyecto de vida nuevas e inesperadas circunstancias de la mejor manera y en favor del propio bienestar de la persona, refleja una de las principales características de una estructura disipativa como lo es la flujicidad.

El concepto de flujicidad, (unido al de cooperación y entropía) parafraseando lo expuesto por Ugarte (1998), es una condición necesaria de los sistemas para que puedan mantener en movimiento la energía y conservarse con vida, es decir que fluya por todo el sistema. En este caso se trata de permitir que la nueva información que ingresa al proyecto de vida de las personas fluya y atraviese todos los aspectos que configuran dicho proyecto como lo son el autoconocimiento, las percepciones, las emociones, el conocimiento del medio y la toma de decisiones.

Retomando los aportes de Ugarte (1998), esta nueva información, para que fluya por el sistema y lo impacte, debe ser una información a la cual las personas le puedan otorgar un significado, en otras palabras que sea significativa para ellas.

Ahora bien, según este mismo autor, la información significativa puede venir de situaciones o eventos que se presentan en la vida de las personas o también de algo que hace falta, por ejemplo en el caso del proyecto de vida pueden presentarse situaciones como la pérdida de un empleo, la pérdida de un ser querido, la obtención de un beca, el inicio de un vida en pareja, el nacimiento de un hijo, no conseguir un ascenso, entre muchas otras.

Se infiere de esto que la incertidumbre ha de ser un aspecto que debe verse como algo más que una variable del proyecto de vida, sino un aspecto medular del mismo que debe abordarse de manera estratégica, para lo cual se plantearán algunos argumentos más adelante.

Observar la incertidumbre, como elemento relevante en el proceso de elaboración del proyecto de vida, rompe con los criterios de previsibilidad y determinismo, los cuales dan por sentado resultados de manera anticipada y que muchas veces se relacionan

con consecuencias emotivas como la frustración ante la adversidad en el desarrollo de los objetivos o metas personales o profesionales.

En esta misma línea, reconocer que la incertidumbre juega un papel fundamental, en la planificación de los proyectos de vida, implica a su vez considerar la percepción del tiempo como una condición que puede influir en la manera en que se construye el proyecto de vida, ya que este suele ubicarse en un tiempo futuro y no como algo que se elabora en el presente. Por ello, los procesos de intervención en Orientación deben prestar atención a que las personas establezcan un compromiso de acción inmediato para con su propio proyecto de vida, de manera que pueda dar un paso cualitativo de sus intenciones a la práctica.

A lo anterior podemos añadir una cualidad interesante del proyecto de vida, y es que este es visualizado como la puesta en práctica del sentido de vida, en otras palabras su parte operativa (Vargas, 2005). Es decir que cuando se logra clarificar el sentido de vida se elaboran también los planes necesarios para vivir aquello que da propósito. Sin embargo, también es factible pensar que muchas veces es hasta poner en práctica el proyecto de vida, que se clarifica lo que le da sentido a la existencia.

En otras palabras, en ocasiones la clarificación del sentido de vida, pareciera ser parte de los diversos aspectos no planeados, propios de la acción de la flujicidad y la entropía del proyecto de vida. Al ser así se hace necesario realizar ajustes radicales en lo planeado, lo cual forma parte de las experiencias maravillosas de esta vida tan dinámica.

Con las reflexiones anteriores es evidente que el proyecto de vida es personal, individual, nadie vive por otra persona. Sin embargo el hecho que sea individual no quiere decir que sea completamente independiente, pues se ve influenciado e influye en los planes de otras personas, por ejemplo, no se puede evitar que la decisión de una persona afecte la vida de otras y viceversa, en este sentido los seres humanos son interdependientes.

Asimismo otra característica de los proyectos de vida, que se desprende las anteriores reflexiones, es que no es un asunto acabado, está en constante valoración, cambio y mejoramiento.

En síntesis, desde la Orientación se ha de formar a la persona para que aprenda convivir con la incertidumbre y para ello es necesario retomar una serie de consideraciones para la intervención profesional en este sentido.

Incorporar la Incertidumbre en los proyectos de vida, desde los procesos de Orientación

Asesorar a las personas en esta tarea es cada vez más importante, por lo que las y los profesionales en Orientación requerimos tomar conciencia, reflexionar las

intervenciones con el fin de responder pertinentemente a las nuevas demandas de la población en la actualidad.

Para comprender los aportes que puede hacer la Orientación para asesorar a una persona a construir su proyecto de vida en medio de la incertidumbre, es necesario considerar al menos dos grandes variables. La primera de ellas se refiere a los posibles riesgos que las personas se enfrentan en sus momentos más inciertos y la segunda se refiere a la información que es prioritaria que la persona conozca para analizar las diversas situaciones a las que se expone cuando su proyecto de vida es incierto.

Respecto al primer aspecto, es importante retomar nuevamente los aportes de las ciencias económicas en el tema de la incertidumbre. Covey y Whitman (2011) señalan las existencias de algunos peligros que son importantes de advertir en tiempos inestables, los cuales son: a) fallos en la ejecución, b) crisis de confianza, c) pérdida de concentración y d) miedo omnipresente.

Estos cuatro peligros según Covey y Whitman (2011), se presentan de forma simultánea en un momento incierto. Por ejemplo una crisis de confianza puede generar miedo para actuar con seguridad o generar cierta ansiedad en las personas que les lleva a no concentrarse en su meta u objetivo y por lo tanto propicia una serie de fallos al momento de ejecutar las tareas que tiene planeadas.

Si bien es cierto que, para minimizar estos riesgos es necesario asesorar a las personas para analizar una serie de información importante que reduzca estas situaciones de desconfianza o temor, es igualmente importante fomentar el desarrollo de la capacidad de incorporar las situaciones que generan incertidumbre, en los proyectos de vida de las personas.

Ahora bien, si lo que se busca es facilitar en las personas la adquisición de esta habilidad y con ello minimizar los riesgos que podría enfrentar, como lo podría ser la desconfianza, la falta de acción o el miedo constante, la clave se encuentra, en lograr que la persona le otorgue un significado a esa nueva situación o información, de lo contrario no le será posible integrarla.

Lo anterior se justifica en lo planteado por Ugarte (1998) en el concepto de fluidez, el cual hace alusión a la capacidad de un sistema de permitir que la información nueva se filtre en el mismo y lo impregne, en este caso que fluya por el proyecto de vida; pero para esto la información debe ser significativa para la persona.

Para facilitar desde Orientación que las personas puedan darle un significado a las nuevas situaciones que se le presentan en la vida, y que no había planeado experimentar, es importante partir de un enfoque cuya finalidad sea precisamente la clarificación del sentido de la vida. En esta línea con la Logoterapia es posible disponer de una serie de criterios que podrían facilitar el asesoramiento de las personas que

buscan encontrar u otorgar significado a la incertidumbre que están viviendo respecto a su proyecto de vida. Por esta razón a continuación se retomarán una serie de criterios que pueden guiar la práctica orientadora con ese fin a partir de este enfoque .

Para Bretones (2007) existen cuatro elementos a considerar que pueden facilitar el proceso de otorgar significado a las diversas situaciones que una persona experimenta, en especial aquellas que no esperaba; y las denomina como las “cuatro eses” (4S) de la Logoterapia, las cuales son: salir, servicio, sabiduría y sentido.

Para Bretones (2007) Salir implica el paso que debe dar toda persona para poder analizar desde otra perspectiva su propia vida. Definitivamente es uno de los procesos más complejos que puedan trabajarse en Orientación pues demanda poder ayudar a las personas a verse como un ente externo a sí misma, tomar distancia de su propia situación para analizar con mayor detalle lo que ocurre. Cuando la persona está ensimismada por lo que le abruma, asume posturas reduccionistas de la situación acrecentando la incertidumbre, pues la posibilidad de observar otras opciones se reduce.

Salir también implica saber que esta incertidumbre puede tener explicación o causa en situaciones externas, ajenas al propio control. En ocasiones la sensación de incertidumbre se asocia a la experiencia de no tener control sobre lo que está pasando o de controlar algo que no depende por completo de la persona. Salir un poco de la situación para verla con cierta distancia, favorece valorar el nivel de incidencia que se tiene sobre ella y qué tanto no.

Salir, metafóricamente hablando requiere de abrir una puerta y dejar que se ventile la casa. En este caso dejar que la nueva información (es decir aquella experiencia nueva que vive la persona en el desarrollo de su proyecto de vida y que le causa incertidumbre) se filtre al interior de la persona y la “refresque”. Salir a su vez permite ver la casa desde fuera y observar aquellos detalles que requieren mejorarse.

La segunda S, se refiere al Servir. Con este elemento de la Logoterapia el autor Bretones (2007), hace énfasis en la necesidad que tiene la persona de entregarse a una causa, más allá de sí misma. De alguna manera, salir de su inmanencia para trascender y dejar huella como persona.

Para Bretones (2007) mientras las personas Sirven a una causa, es más común clarificar el para qué de la existencia y por lo tanto, el objetivo de cada acción que realiza o en este caso se facilita encontrar el sentido de cada situación, prevista o no de su proyecto de vida.

De la mano de las dos anteriores la tercera S, se refiere a la Sabiduría. Es decir las experiencias y aprendizajes que la persona obtiene de estas a lo largo de su historia de vida, que se integran de forma tal que configuran un cuerpo de conocimiento particular, con el que pueden comprender y asimilar la vida y cada una de las situaciones que vive.

La Sabiduría tal y como lo plantea Bretones (2007) desde la Logoterapia va más allá de la comprensión cognitiva de conocimientos e implica los saberes propios obtenidos de las experiencias de vida. Lo cual tiene relación directa con el segundo de los valores existenciales de Frankl (2007) denominado como valor experiencial, que detallaremos más adelante.

Por último, la cuarta S, hace hincapié en el Sentido. Con este elemento que encierra el fin último de la Logoterapia, como lo es la clarificación del sentido de la vida, encontramos también el significado que las personas le otorgan a cada aspecto de su vida incluidas aquellas situaciones que parecen inciertas.

Para poder clarificar esta cuarta S, según lo explica Bretones (2007) es necesario pasar por las tres anteriores, ya que cuando una persona Sale se percata de la necesidad de Servir, y mientras Sirve a otras causas vive una serie de experiencias que le permiten adquirir cierta Sabiduría, con la que le será posible clarificar el sentido de aquellas situaciones que le han generado incertidumbre.

Por su parte, Frankl (2007) indica que la clarificación del sentido pasa por los tres valores existenciales: el valor creativo, el experiencial y el actitudinal.

El primero es el valor que se centra en aquellas cosas que la persona considera que puede aportar al mundo, mientras que el valor experiencial se refiere aquellos aprendizajes que la persona toma de las diversas circunstancias que afronta y por último los valores actitudinales, se refieren a la posición que asume la persona ante situaciones que no puede cambiar.

Al considerar estos aportes logoterapéuticos, se puede decir que desde la Orientación es importante que las personas comprendan que ante la incertidumbre más grande, siempre tienen al menos la posibilidad de elegir con qué actitud asumirla, con la esperanza de reconocerla como una motivación para mejorar su proyecto de vida.

A partir de lo señalado hasta el momento, es posible comprender que orientar en la incertidumbre, implica aceptar esta condición como parte del proceso de asesoramiento y no como una consecuencia emotiva de una situación particular.

En esta línea Gelatt (1989) planteaba que la Orientación debe promover la incertidumbre positiva, es decir aquella que le permite a las personas actuar a pesar de no estar totalmente seguras.

Para este autor, esta era la última gran frontera de la Orientación, propiciar en las personas la capacidad de tomar decisiones, prescindiendo de una total seguridad, abriendo paso a cierta duda y con ello al uso de la imaginación y la inventiva. Lo cual implica, según el planteamiento de Gelatt (1989), usar todo el cerebro para tomar decisiones y no solo la parte racional y objetiva.

Desde esta perspectiva la incertidumbre puede ser en sí una motivación que puede impulsar a la persona hacia la construcción de un proyecto de vida, con una estructura disipativa, es decir, capaz no solo de adaptarse a las circunstancias que se presenten, sino también de generar las condiciones necesarias para cambiar y modificarse cuando lo considere oportuno. En otras palabras aprovechar la presencia de la incertidumbre, validarla y utilizarla a favor de la persona.

Como se mencionó anteriormente, para lograrlo es necesario que la incertidumbre y las circunstancias que la provocan adquieran sentido para la persona y su proyecto de vida, por lo que se sugiere organizar la intervención en Orientación tomando en cuenta los siguientes aspectos:

1. Validar la condición de incertidumbre.
2. Salir o autodistanciarse: para ello es necesario ayudar a la persona a interrogarse a sí misma y a la situación en la que se encuentra basándose en los tres valores existenciales de Frankl (2007). Por ejemplo:

Frente a esta situación de incertidumbre:

Valor creativo	¿Qué estoy haciendo frente a esta situación? ¿Cuál ha sido mi respuesta? ¿Cómo puedo contribuir a que sea diferente? ¿Existe algo que pueda hacer?
Valor Experiencial	¿Qué estoy aprendiendo de lo que está pasando? O ¿Qué puedo aprender?
Valor actitudinal	¿Cuál es o ha sido mi actitud frente a esta situación? ¿Con qué actitud deseo asumirlo de ahora en adelante? ¿Lo que no puedo modificar con qué actitud elijo asumirlo?

Fuente: Elaboración propia.

Estas preguntas (entre otras que la persona Orientadora pueden plantear en esa misma línea), pueden guiar a la persona a tomar distancia de la situación para verla con otros ojos.

3. Valorar el impacto de lo sucedido en las metas o el proyecto de vida. En este sentido es identificar qué tanto modifica el proyecto de vida de la persona, los nuevos acontecimientos que están sucediendo, lo cual puede ir desde el retraso de algún objetivo en el tiempo de realización programado, hasta un replanteamiento completo de lo que se deseaba.
4. Revisar la información disponible: información que se refiere a los acontecimientos en sí como a la que dispone la persona sobre sí misma. En este sen-

tido Gelatt (1989) señalaba tres directrices, con respecto a la información que se tiene para tomar decisiones en medio de la incertidumbre.

La primera de ellas se refiere a la información como tal, para este autor una gran cantidad de información, como sucede en la actualidad, aumenta la sensación de incertidumbre pues excede la capacidad de la persona para procesarla. Por lo que es necesario que la persona aprenda a discriminar el tipo de información de la que dispone y saber que esta información procede de fuentes que le impregnan una intencionalidad. No hay información inocente.

Una segunda directriz que menciona Gelatt (1989), respecto al manejo que se debe hacer de la información es la que se refiere al proceso de organizarla y reorganizarla en función de unas metas. Sin embargo el autor indica que no siempre estas metas deben ser “realistas” u objetivas desde un inicio y más bien alienta a las personas a tener metas más idealistas en para comenzar sus proyectos como una forma de alentar nuevos deseos, desafiar y cambiar para crear nuevas condiciones.

Como tercer aspecto Gelatt (1989) plantea la necesidad de reflexionar la información disponible a la luz de la experiencia pasada para proyectar nuevas expectativas, de manera que la información le permita a la persona visualizar líneas de acción, no solo para responder al cambio sino para generarlo, y posteriormente puedan concretarse en pasos a seguir para su realización.

5. Proyectar de nuevo: Es importante que las personas vuelvan a proyectar sus metas u objetivos personales y profesionales, considerando en esta ocasión los aportes suministrados por la nueva información que ha ingresado a su proyecto de vida (experiencias nuevas, eventos no planeados, pérdidas, retraso en cumplimiento de metas, cambio de planes y otros) y el significado que le ha otorgado.

Esta nueva proyección puede incorporar en alguna medida y en función de la situación particular de cada persona la segunda S, la del Servicio. Es decir valorar la posibilidad de que el proyecto de vida pueda contemplar ciertos elementos de altruismo o responsabilidad social.

6. Plan de acción: En este caso es necesario que las personas concreten los primeros pasos que requieren para re-iniciar con su proyecto de vida a manera de compromiso personal.
7. Seguimiento. El seguimiento siempre es necesario en especial cuando se reconoce que el proyecto de vida se ve influenciado por aspectos como la ecología de la acción por lo que cierto acompañamiento después de un tiempo de finalizada la intervención es importante para valorar la interacción de la persona con la incertidumbre.

En resumen la Orientación como profesión enfocada en acompañar procesos en los cuales las personas puedan construir su bienestar integral durante las diversas etapas de desarrollo, no puede seguir trabajando el proyecto de vida, viendo de reojo la condición de la incertidumbre. En un contexto tan particular como el actual, donde paradójicamente la incertidumbre es nuestra principal constante, se hace necesario incorporarla en el quehacer orientador, de lo contrario las intervenciones podrían generar la construcción de proyectos de vida rígidos sobre superficies dinámicas.

De la misma manera que los edificios en territorios de alta sismicidad, necesitan de materiales y uniones flexibles, los proyectos de vida necesitan ser flexibles en medio de un contexto tan cambiante.

Conclusiones

Luego de la anterior reflexión teórica sobre la incertidumbre y su influencia en cómo asesorar a las personas en la actualidad para la construcción de su proyecto de vida, desde la Orientación es posible concluir que:

La incertidumbre no es solo una variable más a considerar en la planificación de metas u objetivos personales y profesionales, es una condición que posee el potencial necesario para movilizar a la persona a una revaloración de su proyecto de vida y generar cambios oportunos para su crecimiento y bienestar.

En este sentido se concluye también que la incertidumbre puede mover a las personas a la creatividad, al análisis de alternativas, al conocimiento de nueva información y a la generación de nuevas oportunidades.

Desde la Orientación, debemos procurar que la persona visualice el potencial de su incertidumbre para que la utilice a su favor y evitar así que el miedo o la inseguridad no le permitan afrontar decisiones.

Es importante que la persona comprenda que sus momentos de incertidumbre, no reflejan un problema, sino más bien la presencia de un proyecto de vida dinámico y en crecimiento.

El proyecto de vida debe entenderse, idealmente, como una estructura disipativa en la que la nueva información que llegue al proyecto pueda fluir de manera tal que oxigene el mismo y le permita la renovación.

La incertidumbre generada por diversos eventos en la vida de las personas puede ofrecer información de utilidad para el proyecto de vida en tanto la persona logre darle un sentido o significado a dichas situaciones.

La fluidez es un concepto valioso para el tema del proyecto de vida pues indica una característica de este como un sistema abierto y capaz de interactuar con su entorno, manteniéndose vivo en constante crecimiento.

Un proyecto que no admite cierto desequilibrio o entropía es un proyecto de vida acabado o destinado a terminar muy pronto.

La Orientación debe priorizar el desarrollo de habilidades como la asimilación o integración de situaciones no planeadas como una de las principales aspectos para el bienestar integral de las personas.

Referencias bibliográficas

- Abramowicz, N. (2007). *Mitología Griega*. Buenos Aires: Gradifco.
- Beyter, D. (2010). *Ensayo filosófico acerca de la incertidumbre constante*. Perú: Fondo de Cultura De La Fundación Nuevo Mundo. Recuperado de: [. biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55802.pdf](http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55802.pdf)
- Bretones, F. (2007). *Logoterapia: Camino de Autohumanización*. Bogotá: San Pablo
- Córdova, C. y Hinrichsen, R. (2005). *Entropía*. Centro de Computación Universidad de Chile. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/87075533/Entropia-Carlos-Cordova-y-Ricardo-Hinrichsen>
- Covey, S. y Whitman, B. (2011). *Asegurar resultados en tiempos de incertidumbre*. Barcelona: Paidós.
- D'Angelo, O. (2004). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Electrónica del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>
- Escuela de Orientación y Educación Especial. (2000). *Plan de estudios de la carrera de Orientación*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Florian, A. (2012). *El cerebro como estructura disipativa. La aplicación de la teoría de la estructura disipativa al funcionamiento del cerebro*. Recuperado de https://www.researchgate.net/./233757604_El_cerebro_como_estructura_disipativa
- Frankl, V. (2007). *Fundamentos y aplicaciones de la logoterapia*. Colombia: Editorial San Pablo.
- Gellat, H. (1989). *Positive Uncertainty: A new decision-making framework for counseling*. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (2), 252-256.
- Lindley, D. (2007). *Incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

- Margery, E. (2010). *Complejidad, transdisciplinariedad y competencias. Cinco viñetas pedagógicas*. San José, Costa Rica: Editorial URUK.
- Morín, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Murillo, O. y Arguedas, I. (2015). La orientación en un contexto incierto: promoción de la esperanza durante la etapa adolescente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*.
- Peña, C. (2006). Enfoques teóricos de la incertidumbre: Consideraciones Generales. *Revista Temas de Coyuntura*, 54: Recuperado de: <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temasdecoyuntura/article/view/1637>
- Ugarte, C. (1998). *Pedagogía del Caos*. Trabajo Presentado a las Primeras Jornadas sobre Comunicación y Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/176375411/Pedagogia-Del-Caos>
- Vargas, R. (2007). *Proyecto de vida y planeamiento estratégico personal*. Perú. Recuperado de www.ntslibrary.com/Proyecto%20de%20Vida%20y%20Planeamiento%20Estrategico

Modelo Integrador de Orientación Vocacional: Selección e inserción en la modalidad de Educación Técnica, CTP Roberto Evans Sauders, Siquirres

Licda. Jeannette Muñoz Bustos

Licda. Stephanie Carazo Chaves

Resumen

Consiste en la presentación de una experiencia generada a raíz de la contratación de una consultoría para la elaboración de la prueba de admisión, que serviría para seleccionar la población estudiantil que ingresaría a 10º año a las ocho especialidades técnicas que ofrece el CTP Padre Roberto Evans, Sauders, en Siquirres, provincia de Limón.

La misión de la consultoría se amplió conforme avanzó la tarea inicial relacionada con la confección de la prueba de admisión y sus aspectos conexos, porque se decidió abarcar de manera integral el ligamen existente entre orientación vocacional, selección e inserción en el sistema educativo, en este caso, en la modalidad de Educación Técnica.

En cuanto al proceso de Orientación Vocacional se desarrolla un plan de emergencia para reforzar la calidad de la escogencia de especialidad técnica de la población estudiantil al finalizar el 9º año y se desarrollará, para el 2018, el programa de orientación vocacional que abarque de 7º a 9º año y que integre, en lo pertinente, al personal docente de los talleres exploratorios y a representantes de las especialidades técnicas del ciclo diversificado. Se desarrollará otro programa para la población de 11º y 12º año que dé continuidad al proyecto vocacional y facilite la incorporación al mercado laboral, o a la continuación de estudios superiores o ambos.

Para el proceso de selección, incluida la admisión, durante el 2017 se diseña, valida y aplica la prueba de admisión que atiende las necesidades y características del colegio y los procedimientos de admisión y matrícula establecidos. Se informatiza todo el proceso y queda para el 2018 la realización de un análisis estadístico muy completo del comportamiento de toda la prueba y de los componentes de la nota de admisión, para efectuarle los ajustes necesarios y aplicarla a la nueva población.

Para el proceso de inserción al medio educativo se prevé el diseño y desarrollo de un programa de seguimiento y acompañamiento estudiantil que contemple estimular el éxito académico-técnico, bajar nivel de abandono escolar, facilitar ambientes apropiados de convivencia, atención a necesidades especiales y aportar soluciones en materia de equidad. (Ámbitos de la orientación educativa y la orientación personal social). Requiere de coordinación y apoyo del personal docente y administrativo.

El proyecto fue concebido también en su segunda parte, para aportar en la búsqueda de salidas para llenar necesidades institucionales de mejoramiento educativo: a) Capacitación o actualización del personal docente para incorporación de nuevas tecnologías en el proceso

de enseñanza y aprendizaje. b) Impulso a la apertura de nuevas especialidades técnicas que llenen necesidades futuras de desarrollo para la región Huetar Atlántica. c) Desarrollo de opciones para “salidas técnicas” dentro de las especialidades, para atender la población con adecuaciones curriculares y la población con serias dificultades de rendimiento en el estudio, como estrategia para evitar el abandono del sistema educativo y d) Apoyo al proyecto institucional del manejo del inglés como segunda lengua, como valor agregado para una parte importante de la población estudiantil, lo que les abrirá opciones en el mercado laboral.

Palabras claves

Orientación, vocacional, selección, prueba, admisión, inserción.

Introducción

La ponencia presentada mediante el formato de ensayo, pertenece a la disciplina de Orientación e involucra las áreas: vocacional, educativa y personal social, sin dejar de lado la de asesoramiento para la conceptualización, diseño y ejecución de un proyecto que integra orientación vocacional- selección e inserción en la modalidad de Educación Técnica, dirigido al CTP Roberto Evans Sauders en Siquirres, Limón. Este colegio tiene población estudiantil de tercer ciclo y de ciclo diversificado.

La institución quería mejorar la experiencia de selección anterior y por eso buscaron ayuda externa mediante la contratación de una consultoría, para atender una necesidad compleja e importante. La orientadora, coordinadora del departamento de orientación del colegio, fue el enlace para la consultoría a solicitud del director del mismo. Como se fueron presentando condiciones muy favorables para que se visualizara la sistematización de todo el proceso y se pudiera evidenciar el papel que suele jugar el equipo de profesionales en Orientación y el papel que más bien debería asumir, esa consultoría se amplió a dos años.

En el transcurso de los años 2017 y 2018 se iría desarrollando el abordaje previsto para cada uno de los integrantes de ese ligamen: orientación vocacional, selección e inserción, no necesariamente en el orden lógico deseable, por las circunstancias prioritarias de la tarea de la consultoría en cuanto al diseño y aplicación de la prueba de admisión, pero sí de manera paralela o posterior, y en casos específicos con medidas remediales o emergentes o compensatorias.

Este proyecto tiene como tarea esencial el diseño, preparación y aplicación de una prueba de admisión durante el año 2017 para el ingreso a 10º año del colegio. Tiene como características que contempla cuatro módulos comunes con pesos diferentes, según la especialidad técnica solicitada: verbal, matemático, razonamiento abstracto y científico naturalista y un módulo de habilidades técnicas

con ocho pruebas específicas, pertenecientes a cada una de las especialidades técnicas que ofrece el colegio. Con respecto a las habilidades blandas, se consideró que no debían formar parte de la prueba de admisión sino explorarlas, desarrollarlas y aprovecharlas en el proceso formativo.

Para evitar la exclusión de determinada población, se adaptó la prueba de admisión para la población con adecuación curricular significativa, no significativa y de acceso y se diseñó un procedimiento extraordinario de admisión y matrícula.

La implementación y ejecución de una fase de informatización abarcó el desarrollo de un software para calificación de la prueba, la lectura óptica de las respuestas de la población estudiantil a los ítemes de la prueba, el diseño informático para el procesamiento de la información requerida y la obtención de los productos: listados de admitidos de diferente forma, obtención de reportes y de estadísticas a convenir e instalación del software en un sitio Web.

Con la ampliación del proyecto se previó desarrollar una etapa previa de orientación vocacional con estrecha participación entre el personal de Orientación y el profesorado de los talleres exploratorios (III ciclo) y el de especialidades técnicas (IV ciclo), dirigido a la población estudiantil de 7° a 9° año. También permitió generar una experiencia planificada para la población de 11° y 12° año que integre al personal de Orientación con la Coordinación de Enlace con la Empresa, para reforzar y dar continuidad al proyecto vocacional de esa población y facilitar su incorporación al mercado laboral, la continuación de estudios superiores o ambos

Para dar contenido al proceso de inserción al medio educativo, sea a la población del ciclo exploratorio como del ciclo diversificado, se previó el diseño y desarrollo del programa Seguimiento y Acompañamiento Estudiantil que contemple estimular el éxito académico-técnico, bajar nivel de abandono escolar, facilitar ambientes apropiados de convivencia, atención a necesidades especiales y aportar soluciones en materia de equidad. (Áreas de la orientación educativa y la orientación personal social). Requiere coordinación y apoyo del personal docente y administrativo.

Finalmente, en cuanto al aporte para la búsqueda de salidas para llenar necesidades institucionales de mejoramiento educativo, se visualizaron temas como: incorporación de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el personal docente; impulso a la apertura de la oferta de especialidades técnicas para llenar necesidades futuras de la región Huetar Atlántica; desarrollo de opciones para “salidas técnicas” dentro de las especialidades para atención a población con adecuación curricular y bajo rendimiento en el estudio, y, manejo del inglés como segunda lengua para abrir opciones a la población graduada en el mercado laboral.

Desarrollo

A continuación, se describe brevemente el contenido desarrollado o a desarrollar para cada una de las etapas del proyecto o consultoría, organizados según los procesos: Orientación vocacional, Selección-admisión e Inserción al medio educativo., incorporando, además, el de Asesoramiento al personal docente.

Conocimiento de la institución

2017

- Limitaciones, problemas, necesidades y expectativas con respecto a las temáticas de orientación vocacional, procedimiento de selección de la población estudiantil a las especialidades que se ofrecen, procedimientos de ingreso y matrícula, rendimiento académico y abandono escolar. Especialidades técnicas vigentes y próximas a ofrecer. Talleres exploratorios y función que cumplen o pretender cumplir.
- Tratamiento a población con adecuación curricular significativa, no significativa y de acceso.
- Interrelaciones entre dirección del colegio, departamento de orientación y cuerpo docente, especialmente el de especialidades técnicas.

Orientación Vocacional

2017

- Orientación Vocacional desarrollar el plan de emergencia para 9º año para mejorar la calidad de la escogencia de especialidad técnica.
- Para población 11º y 12º año: no se introdujo este año ninguna acción nueva al respecto.

2018

- Diseño y desarrollo Programa de Orientación Vocacional población de 7º a 9º año, en estrecha coordinación entre
 - Departamento de Orientación
 - Profesorado de talleres exploratorios
 - Profesorado de especialidades técnicas.

Para fortalecer una adecuada escogencia de especialidad técnica por parte de la población estudiantil de 9º año.

- Abordar acción planificada para atraer población estudiantil de colegios aledaños, hacia las opciones de especialidades técnicas que tiene el colegio y las que proyecta implementar.
- Generar una experiencia planificada para la población estudiantil de 11º y 12º año del colegio, que incluya Depto. de Orientación y Coordinación de Enlace con la Empresa, para reforzar y dar continuidad a su proyecto vocacional futuro y facilitar su incorporación al mercado laboral o la continuación de estudios superiores o ambos.



2017

- Diseño, elaboración, validación preliminar y aplicación Prueba de Admisión para ingresar a la especialidad técnica solicitada, población de 9º año del propio colegio y de colegios aledaños.
- Definición sistema de admisión e ingreso para atender las particularidades del colegio.
- Adaptación de la Prueba de Admisión para población con adecuación curricular significativa, no significativa y de acceso.
- Diseño del Folleto Ilustrativo sobre la Prueba de Admisión.
- Informatización del proceso de selección e ingreso (admisión).
 - Diseño del software respectivo e incorporación de información mediante lectura óptica.
 - Resultados, listados, estadísticas.
 - Trámites de matrícula.

2018

- Análisis estadísticos de la Prueba de Admisión:
 1. Nivel de dificultad de ítemes, módulos y partes de módulos.
 2. Grado contribución ítem con puntaje obtenido en el módulo.
 3. Confiabilidad.

4. Validez.
5. Factorización libre (cómo se agrupan los ítemes en módulo; si concuerdan con agrupación preestablecida).
6. ¿Discriminación por género?
7. Comportamiento de ítemes en prueba general, con población proveniente 9^a año del colegio, respecto a población que viene de colegios aledaños.
8. Analizar comportamiento de población con adecuación curricular significativa, no significativa y de acceso.
9. Analizar comportamiento de población que solicitó e ingresó en 1^a opción, 2^a y si se puede, en opción extraordinaria.
10. Analizar aprovechamiento de cupos ofrecidos por especialidad para 1^a, 2^a opción y si se puede, en la opción extraordinaria.
11. Simulación mejor escenario o ratificación del aprobado, para proporción 60% - 40% de los componentes Puntaje de Admisión (Nota de la Prueba y Promedio de Calificaciones Educación General Básica).
12. Simulación mejor escenario o ratificación del aprobado, para la ponderación de cada módulo de la Prueba de Admisión, según especialidad.

La información provendrá del sistema informatizado de admisión e ingreso y de los análisis estadísticos a realizar.

- Fase configuración Prueba de Admisión y Folleto Ilustrativo para el 2018 con base en resultado de los análisis estadísticos efectuados y en la validación de los ítemes nuevos.
- Fase configuración de Prueba Admisión para Adecuación Curricular significativa, no significativa y de acceso, con base en resultados de los análisis estadísticos efectuados.

Inserción



Medio Educativo

2017

Para población 10^o a 12^o año.

Áreas de Orientación Educativa y Orientación Personal Social.

No se introdujo este año ninguna acción nueva al respecto.

2018

Población 10º año con prioridad y para 11º y 12º acompañamiento ante necesidades específicas.

- Diseño y desarrollo Programa Seguimiento de población estudiantil de 10º año para analizar su comportamiento en cuanto a:
 - Resultado aplicación de opciones 1º, 2º y 3ª extraordinaria, para escogencia especialidad, así como ampliación de los cupos para algunas especialidades.
 - Satisfacción población estudiantil respecto a especialidad técnica en la que fue aceptada. Tomar en cuenta si fue solicitada en 1ª opción.
 - Resultado académico en cada uno de los períodos lectivos.
 - Abandono del colegio causas, período lectivo del retiro o reubicación en otra modalidad educativa.
 - Aprovechamiento de los recursos de apoyo (económicos, de salud académicos, etc.).
 - Opinión profesorado en cuanto a resultados Prueba de Admisión y rendimiento académico de sus estudiantes.
 - Tomar en cuenta en el seguimiento, si hay diferenciación importante entre la población que proviene del colegio, respecto a la que viene de otros colegios.

Asesoramiento  **al personal docente**

El incursionar en esta área, compromete el aporte de la disciplina de Orientación para abordar con visión estratégica en la institución, el planeamiento, ejecución y evaluación de programas, planes y acciones educativas dirigidas a la atención sostenible de necesidades y de expectativas de amplio horizonte, y aquellas que favorezcan el clima propicio para el aprendizaje, la convivencia armónica, la tolerancia, la inclusividad y las que impulsen el logro de metas.

Su papel, desde luego, será mediante su aporte profesional en equipos de trabajo con el personal docente y con personal de otras disciplinas, tanto de la institución como de la comunidad.

2017

Se dejaron planteados los temas para ser abordados durante el 2018. Estos surgieron producto del desarrollo de los productos de la consultoría ya presentados en este documento.

2018

1. Facilitar la búsqueda de oportunidades atractivas que motiven la capacitación del cuerpo docente que lo requiera, para la incorporación de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Generar conciencia para la apertura de la oferta de especialidades técnicas del Colegio, que llene las futuras necesidades de preparación de personal técnico de la región Huetar Atlántica, según los planes de desarrollo del país previstos a corto y mediano plazo. Analizar si la opción de educación dual que se menciona podría ser una de las estrategias posibles.
3. Facilitar el desarrollo de opciones para “salidas técnicas” dentro de las especialidades, para la población con adecuación curricular significativa, principalmente, y también analizar esa oferta para la población que tiene serias dificultades en su rendimiento (con riesgo de pérdida del curso lectivo), como estrategia para evitar el abandono del sistema educativo.
4. Estimular el manejo del inglés como valor agregado, sin detrimento del dominio de otro (s) idioma (s) para una parte importante de la población estudiantil, con miras a ampliar las opciones de ubicación en el mercado laboral.

Discusión

No podemos desconocer que todo el personal de Orientación de los colegios técnicos y del INA está comprometido de alguna forma, directa o indirectamente con el proceso de selección. Por eso quisimos clarificarlo, para que se asuma el rol debido, que formen parte, en equipo, con el personal encargado de las especialidades técnicas, para que se defina un proceso de selección y admisión apropiado; que utilicen la tecnología informática para que se deslinde su papel actual y no intervengan manualmente en tareas que no le son propias; que reciban, más bien, información procesada para el desarrollo de investigaciones dentro de la institución, que son de primera necesidad para justificar nuevos proyectos y que su tiempo, entonces, les permita el debido abordaje para orientación vocacional, pues, precisamente ese colegio y muchos otros tienen las condiciones al tener población entre 7^o y 9^o año, con la del ciclo diversificado. Este abordaje ayudaría también para coordinar con colegas de las instituciones que les proveen población estudiantil. En el caso del INA podrían reforzar la orientación vocacional a la población solicitante de admisión para sus programas formativos.

Puesto que el componente selección equilibra la tríada orientación- inserción; sería oportuno valorar el enriquecimiento que ofrecen los aportes brindados en cuanto a Inteligencia Emocional por Goleman (2006), en relación con las Inteligencias Múltiples Gardner (2000), en cuanto a las Neurociencias Fornaguera (2015) y vinculado al

Enfoque de Transiciones, Murillo (2016). Esos aportes son elementos de referencia para fortalecer el proceso exploratorio, el manejo de la incertidumbre y la toma de decisiones en el campo vocacional; sin descartar, desde luego, la base de la formación clásica propia de la disciplina de Orientación, según nos ilustran Alvarado, Arguedas, Frías, Chinchilla, Jiménez, Murillo, Ureña, Valenciano (2015).

El otro componente, la inserción al medio educativo, se vería sustentado si se toma como marco de acción la nueva política educativa aprobada en el 2017 por el Consejo Superior de Educación, citada por Recio (2017). En lo que a esta ponencia compete se recatan los aspectos siguientes:

- Se considera a la persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad.
- Se incluyen conceptos de atención diferenciada, como estudiantes de alta dotación o de exclusión escolar.
- Se señala la necesidad de promover el plurilingüismo.
- Se enfoca en la educación por habilidades y competencias más que en contenidos.
- Se promueve el desarrollo y actualización de modelos pedagógicos con uso de nuevas tecnologías.
- Se incluye la educación dual, así como la parauniversitaria y la universitaria, con el fin de que se ajusten a necesidades del mercado.
- Se destaca el respeto por las diferencias de cada persona y las particularidades de su condición.
- Se señala el enriquecimiento de los procesos educativos, según el contexto de cada centro educativo.

Se tiene como aspiración para el proyecto vocacional de la población estudiantil, que la persona:

- Quiera lo que hace
- Quiera hacerlo bien y
- Quiera que tenga impacto

Conclusiones

1. El empoderar a profesionales en Orientación para asumir tareas de coordinación y de apoyo en equipos interdisciplinarios, fue una buena decisión para esclarecer los límites y las posibilidades de la función orientadora, con respecto a la función de selección que comúnmente se confunde en cierto tipo de instituciones.

2. Al clarificar el papel correspondiente a profesionales en Orientación, se facilita visualizar los ámbitos de: orientación vocacional, selección estudiantil, procesos de admisión e ingreso, e inserción académico-técnica institucional. También facilita abordar los procesos de intervención en orientación educativa y personal social.
3. El tener presente que un grupo numeroso de instituciones requiere y va a requerir procesos de selección, por ejemplo, colegios técnicos, sistema de colegios científicos, INA, lo que permitirá ofrecer el aporte muy valioso del Departamento de Orientación, en tanto se tome en cuenta esta experiencia.
4. El dejar en evidencia que una serie de actividades y procesos administrativos no son de competencia directa de profesionales en Orientación, sino que deben ser ejecutados por personal administrativo de nivel auxiliar, tomando en cuenta que esos servicios son necesarios para apoyar la función orientadora.
5. El fortalecer el proceso de selección, admisión y matrícula con su informatización, la instalación del software en un sitio Web y la adquisición de la lectora óptica, fue una decisión oportuna y acertada por parte de la Institución, y dará una posición de liderazgo a la misma en su zona de influencia. También ofrecerá mejor calidad, prontitud y confianza en el manejo de la información y permitirá ser utilizada, en su momento, para tareas docentes.
6. El contar con una prueba modular de admisión flexible en cuanto a su diseño, permitió atender las necesidades y particularidades de la institución en cuanto a su población estudiantil, diversidad de oferta educativa, atención del tema de género y criterios de inclusividad.
7. La consultoría en la segunda etapa, podrá estimular que el personal docente genere el desarrollo de “salidas técnicas” en las especialidades, dentro de los límites de su competencia, para la población estudiantil con adecuación curricular significativa y para aquella que presente serias dificultades en su rendimiento con riesgo de pérdida del curso lectivo, como estrategia para combatir el abandono del sistema educativo.
8. La oferta de los programas de Orientación sistematizados en diferentes momentos, favorece la satisfacción del estudiantado con su elección vocacional, admisión a la especialidad técnica solicitada, inserción laboral o continuación de estudios superiores.

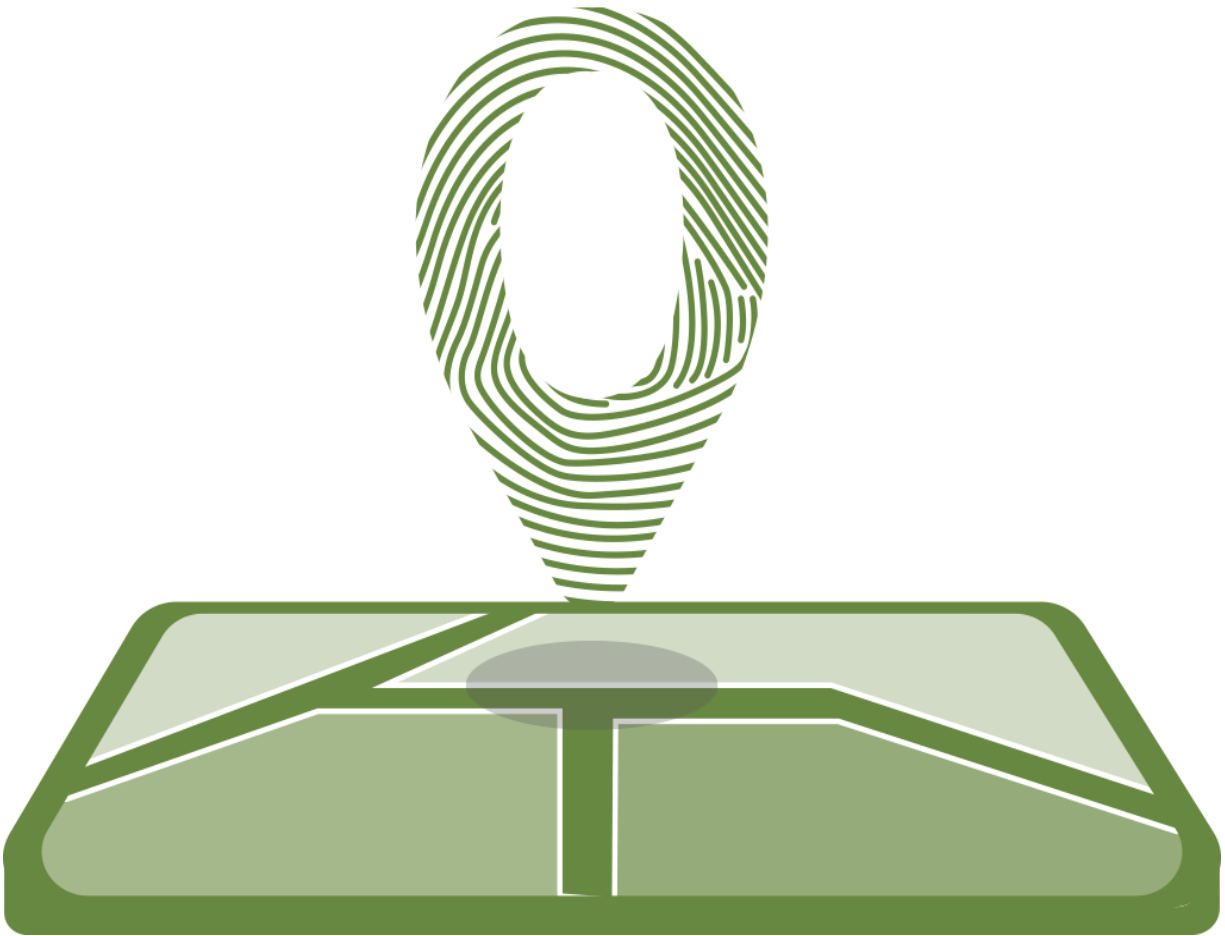
Recomendaciones

1. Mantener un comité permanente que coordine los procesos de selección y admisión estudiantil; que tenga representación del Departamento de Orientación, de las especialidades técnicas y de Educación Especial. En este caso, si no fuera miembro permanente, que sea de consulta obligada para los casos de adecuación curricular.
2. Formular una propuesta concreta por parte del Departamento de Orientación, para desarrollar el Programa de Orientación Vocacional dirigido a la población estudiantil del III ciclo, en asocio con el personal de los talleres exploratorios y de representantes de las especialidades técnicas del colegio. Esto para apoyar los criterios de calidad, pertinencia y realidad en la escogencia de la especialidad técnica, o en la decisión de trasladarse a otro colegio que ofrezca la especialidad deseada o la modalidad académica.
3. Formular una propuesta por parte del Departamento de Orientación, para desarrollar el Programa de Orientación Vocacional dirigido a la población estudiantil de 12^o año, que involucre a la coordinación de Enlace con la Empresa del colegio y a docentes encargados de la Práctica de Especialidad; que maneje aspectos como preparación para la incorporación al mundo del trabajo, manejo de la oferta de la Educación Superior, cómo prepararse para los rápidos cambios del entorno.
4. Desarrollar un programa de investigación y seguimiento para atender los compromisos relacionados con la población estudiantil de 10^o año en cuanto a: grado de satisfacción con la escogencia de especialidad y su relación con las opciones 1^a, 2^a y 3^a de solicitud de especialidad. Abandono escolar, rendimiento en sus estudios, comportamiento de la población estudiantil con adecuación curricular y comportamiento de la población que ingresó de colegios aledaños.
5. Diseñar una estrategia encaminada a unir esfuerzos entre la Dirección del colegio, el profesorado y el Departamento de Orientación, para sistematizar acciones que repercutan en la inserción del estudiantado a la institución, mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ampliación de la oferta de especialidades técnicas a futuro y nuevas opciones de “salidas técnicas” para la población con dificultades académicas.
6. Impulsar el proyecto institucional de manejo del inglés como segunda lengua, como valor agregado para una parte importante de la población estudiantil, lo que abrirá opciones en el mercado laboral.

Referencias

- Alvarado, S., Arguedas, I., Frías, C., Chinchilla, R., Jiménez, E., Murillo, O., Ureña, V., y Valenciano, G. (2015) El desarrollo teórico de la Orientación: un aporte de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. Universidad de Costa Rica.
- Fornaguera, J. (2015) Neurociencias y toma de decisiones. *En La Cima*. Edición 73, 8
- Gardner, H (2000) La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Editorial Paidós.
- Goleman, D (2006) Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas. Barcelona, Editorial Kairás S.A.
- Murillo, O (2016) Decisiones y transiciones. *La Cima*. Edición 76, 3-4
- Recio, P. (2017). MEP se encamina a cambiar sistema de evaluación en escuelas y colegios.
- La Nación*. Recuperado el 5 de enero de 2018 en <http://www.nacion.com/el-pais/educacion/mep-se-encamina-a-cambiar-sistema-de-evaluacionen/LPGB5BAN5ZGLHE2ITDGJ73D5OI/story/>

Carteles



Formación continua y desarrollo profesional en Orientación

M. Sc. Ericka Jiménez Espinoza

M. Sc. Grettel Valenciano Canet

Resumen

Para efectos de este cartel, se presenta la sistematización de dos de los cursos pertenecientes al proyecto de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, el ED- 3138 formación continua para profesionales en Orientación, con el propósito de divulgar sus resultados. Como parte de la metodología, se realiza un proceso de sistematización de las experiencias vividas en los cursos Orientación para el autocuidado y manejo óptimo del estrés; estrategias de Orientación para fortalecer la familia. Se destaca que su implementación facilitó en las personas participantes, la construcción y reconstrucción de conocimientos relacionados con estas temáticas abordadas. Los conocimientos se reflejan en la elaboración de diversos productos, tales como investigaciones, talleres, propuestas y proyectos; los cuales son aplicados a sus contextos laborales para promover el bienestar de esas personas y grupos.

Asimismo, es importante destacar que las necesidades formativas detectadas desde la experiencia profesional en el contexto en que se desenvuelven las orientadoras y los orientadores, se logra favorecer con este proyecto el desarrollo profesional, mediante cursos de formación continua que responden a sus demandas de actualización. La Orientación como práctica social, permite reflexionar e intervenir acerca de las situaciones sociales y que pueden ser abordadas desde esta disciplina.

Palabras clave

formación continua; desarrollo profesional; profesionales en Orientación.

Objetivo del proyecto:

Favorecer el desarrollo profesional de las personas graduadas en Orientación, mediante cursos según sus necesidades de formación continua.

Objetivos específicos:

- Desarrollar un curso teórico práctico sobre Orientación para el autocuidado y manejo óptimo del estrés dirigido a las personas graduadas de la carrera.

- Desarrollar un curso teórico práctico sobre estrategias de Orientación para fortalecer la familia, dirigido a las personas graduadas de la carrera.

Fundamento conceptual

Formación continua y desarrollo profesional en Orientación

La formación continua constituye un aspecto imprescindible para cualquier sistema educativo o institución que pretenda alcanzar un nivel de excelencia por medio de la renovación constante. Por lo tanto, en la actualidad, se hace necesaria la formación de profesionales en Orientación competentes y comprometidos con el desarrollo social de nuestro país.

En relación con lo anterior, Imbernón (1994b) hace referencia al concepto y terminología de educación permanente a lo largo del tiempo, indicando que los términos más utilizados son: educación permanente, formación permanente, formación continua, la formación continua profesional, entre otros. El término que se emplee se desprende de los modelos y estrategias que se utilicen. Se emplea el concepto de formación continua; lo que se busca es el desarrollo profesional de las orientadoras y orientadores en su papel de personas trabajadoras.

Por otro lado, Álvarez y Romero (2007) señalan que, la formación continua de cualquier tipo de profesional tiende a basarse en la adquisición de nuevas competencias que una determinada organización necesita para la consecución de sus objetivos estratégicos: aumentar la competitividad, conseguir nuevos mercados, prestar servicios innovadores demandados por los usuarios o cliente. (p. 23)

La Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica juega un papel muy importante en la formación continua de las personas profesionales, también le corresponde contribuir, a partir de la experiencia laboral en diferentes contextos de las personas profesionales en Orientación; con la definición de ejes temáticos que deben ser atendidos y a su vez, que den respuesta a las necesidades sociales que se detecten.

Actualmente existe un compromiso de la sección de Orientación con este tipo de formación. Al hacer referencia a la formación continua para profesionales en Orientación, se busca que esta sea la ruta apropiada para alcanzar las competencias requeridas por el mercado laboral y a la vez, influir en su desarrollo profesional y personal, debido a que pueden autoafirmarse, motivarse y actualizar sus conocimientos.

Desarrollo profesional en Orientación

El mejoramiento de las propias prácticas, es una necesidad constante que se enmarca en el desarrollo profesional de cualquier persona activa en el mundo

laboral y que se esfuerza por realizar una labor de calidad. En el caso específico de profesionales en Orientación, según Medrano; Repetto; Blanco; González; Guillarmón y Negro (2001); el desarrollo profesional es un proceso de perfeccionamiento que debe centrarse en la mejora de una serie de aspectos, entre ellos la formación continua.

Estos mismos autores, agregan que las reformas constantes que se suscitan por ejemplo en el campo educativo, ante una sociedad cada vez más compleja, las expectativas que poseen quienes reciben los servicios de Orientación, que en ocasiones no son equiparables a las funciones que deben desempeñar, hacen que se le demande a las personas profesionales en Orientación, una gran variedad de competencias no solo propias del quehacer profesional, sino que también surjan otras adicionales como resultado de lo anterior.

La situación anterior, dificulta y complejiza la labor profesional, por lo que la actualización y formación continua, se vuelven parte inseparable del quehacer cotidiano. Por lo tanto, la formación continua se convierte en un aspecto clave para fortalecer y mejorar los conocimientos, las habilidades y las actitudes de las personas profesionales.

El desarrollo profesional puede entenderse como un proceso amplio y flexible, compuesto por una serie de fases de maduración vividas en el transcurso de la vida profesional y que se enfrentan de manera personal, se concibe como un proceso continuo, sistemático y organizado, que abarca la totalidad de la carrera (Alfaro; Montoya; Rodríguez; Solano y Solano, 2003).

La profesión de Orientación se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en los diferentes contextos de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías y el conocimiento científico. El desarrollo profesional de las personas que trabajan en Orientación constituye, por ende, una estrategia fundamental para renovar su profesión y responder a las nuevas necesidades de la sociedad costarricense.

Metodología

Las temáticas que fueron seleccionadas para desarrollar los cursos, se eligieron por orden de prioridad (porcentajes que puntuaron más alto), según una investigación previa sobre la detección de las necesidades de formación continua de profesionales en Orientación (Valenciano, 2014). Se han ofrecido hasta la fecha seis cursos con diferentes temáticas de interés para las personas profesionales en Orientación: Orientación en situaciones de crisis, Orientación para la prevención del acoso escolar, Orientación para la identificación y referencia de personas con trastornos conductuales, elementos jurídicos para el ejercicio de la disciplina de la Orientación, Orientación para el autocuidado y manejo del estrés, estrategias de Orientación para el trabajo con familias.

Como parte de la metodología del proyecto, se sistematizan las experiencias de

los cursos Orientación para el autocuidado y manejo óptimo del estrés y estrategias de Orientación para fortalecer la familia, seleccionados para el presente cartel. Se revisa la información recopilada de las evaluaciones por parte de las personas participantes (la cual evalúa el desempeño docente y la coordinación del proyecto), los programas de los cursos y los productos elaborados por las personas profesionales de la Orientación (investigaciones, talleres, propuestas y proyectos).

Con respecto a los productos elaborados en el curso Orientación para el autocuidado y manejo óptimo del estrés, se describen brevemente los siguientes:

- Taller: “Nos relajamos desde edades tempranas”. Consiste en un taller con diversas técnicas tales como de relajación para niñas y niños en edades escolares, específicamente la de respiración, coloreo de mándalas y la actividad del plumero, con la finalidad de poder permitirles relajarse y mantener un bienestar físico y mental desde las edades tempranas de su niñez.
- Investigación sobre técnicas de relajación: técnica Koeppen. Consiste en una descripción detallada de esta técnica, utilidad y metodología para su uso.
- Taller de autocuidado con mandalas. La importancia de este proyecto radica en reflexionar y buscar estrategias que faciliten la relajación y el autocuidado de la salud física y mental, en una sociedad con un ritmo de vida que en ocasiones dificultan estados de relajación. Por lo tanto, con el propósito de encontrar ese estado de relajación y obtener así un mayor bienestar en la salud física y mental, se potencian diversas técnicas con este fin, de acuerdo con las características particulares e intereses, tal es el caso del Mandala que es una técnica simple y asequible. Consiste en una descripción detallada de la técnica, utilidad y metodología para su uso.
- Taller: “RelajArte”. Consiste en un taller que inicia con una revisión sobre estrés y conceptos relacionados, posteriormente se pasa a una reflexión para identificar eventos estresores desde cada participante en el taller, para finalizar con la vivencia de una técnica de relajación guiada.
- Investigación sobre técnicas de relajación dirigidas a población infantil y adolescente: consiste en la descripción de diferentes técnicas para el control de ansiedad adaptadas a estas poblaciones, métodos que pueden ser efectuados por la propia persona y otros que requieren la guía de una persona facilitadora, técnicas relajación para estados de quietud, relajaciones que requieren ejercicio físico, técnicas que pueden efectuarse mientras se realizan otras actividades, así como su aplicación en situaciones o problemas específicos en la conducta.

- Investigación de aplicación de diversas técnicas de relajación: Consiste en la descripción de diversos métodos para dirigir adecuadamente técnicas de relajación guiadas.
- Taller sobre técnica manual: se presenta un taller sobre la técnica de masaje descontracturante-relajante. El objetivo del taller consiste en promover la relajación muscular en algunas de las partes del cuerpo donde se acumula estrés mediante el quiromasaje o masoterapia.

En cuanto a los productos generados en el curso estrategias de Orientación para el trabajo con familias, se elaboraron los siguientes:

- Proyecto “Creciendo en Familia”. El proyecto consiste en cinco sesiones, en las que se abordan las siguientes temáticas: mitos, sentido de pertenencia, las fortalezas propias y de mi familia de origen y por último una sesión que vincula ambas temáticas mediante el agradecimiento a la familia. La población, es dirigido a adolescentes varones del albergue Monte Claro, del Patronato Nacional de la Infancia (PANI), ubicado en Desamparados de San José.
- Propuesta para el trabajo con familias desde el enfoque sistémico: “Familias Flexibles”. Se enfoca para familias que se encuentren en la etapa con hijas e hijos adolescentes, nace desde la experiencia de trabajo en una institución secundaria. Busca desarrollar por medio de una escuela para padres, con una duración de 6 sesiones, un proceso en el que los padres y madres revisen sus tareas parentales dentro de su propio sistema familiar. Además, se busca que el subsistema parental comprenda que al lograr cambios, estos generan transformaciones en toda la familia, que lleva a los miembros a alcanzar el equilibrio entre los límites, la flexibilidad y el control, que es la tarea de esta etapa de familia con hijas e hijos adolescentes.
- Propuesta de acompañamiento de padres de familia en el proceso de transición escuela-colegio estudiantes. Dirigida a familias que experimentan o se encuentran próximas a la transición de sus hijas e hijos del sexto grado de Educación General Básica al séptimo año de la Educación Secundaria. Se centra en facilitar un proceso de fortalecimiento en el funcionamiento familiar para afrontar los cambios que experimentan. Se toman en cuenta las variables de adaptabilidad y cohesión en el funcionamiento de los sistemas familiares, que requieren de atención especial en esta etapa transitoria ya que la mayoría de los cambios se gesta en el campo de las normas, límites y flexibilidad de los sistemas a la vez que se hace importante el acompañamiento y presencia afectiva de los padres hacia sus hijos (as) y viceversa.

- Proyecto: “Creciendo en Familia”. El proyecto es dirigido a padres y madres de familia de estudiantes que cursan sexto grado, de una institución educativa de educación primaria, cuya meta es fortalecer la cohesión familiar en los sub sistemas parentales. Se reconoce la estructura familiar para visualizar la conformación en la familia, se determinan los cambios que ha tenido la familia en su estructura durante el transcurso del tiempo y se refuerzan los vínculos del sistema familiar.
- Proyecto de trabajo con madres, padres y personas encargadas. El objetivo es distinguir las reglas parentales utilizadas en la familia para un mejoramiento de la comunicación con las hijas e hijos. La metodología de desarrollo de sesiones se basa en el análisis de casos por medio de videos, experiencias personales, socio dramas y cambio de roles, desde la aplicación de herramientas sistémicas. Se dirige a padres, madres o personas encargadas de familias con niñas y niños o con adolescentes.
- Proyecto de Orientación familiar sistémico. Tiene como población meta a madres y padres de familia que experimentan la etapa del ciclo vital familiar con hijas e hijos adolescentes. Se parte de un enfoque sistémico, en el que una de sus premisas se refiere a que cada persona forma parte de un sistema que es su familia, por lo que al modificar una parte del mismo, se modifica toda la interacción. Se trabaja la temática de la cohesión, puesto que de acuerdo con la etapa del ciclo vital familiar, en la adolescencia se suscitan una serie de cambios y crisis que modifican el sistema familiar. El objetivo general es favorecer la vinculación afectiva y la autonomía para el mejoramiento de la cohesión familiar.
- Propuesta: taller con familias de estudiantes de primaria, edades entre 07 a 12 años. Pretende fortalecer los vínculos afectivos en las familias. Se efectúa mediante la modalidad de talleres, con una participación de un máximo de 10 personas, se trabaja un proceso que va inicialmente desde el propio conocimiento, seguido de un espacio de contraste con la realidad y el punto de enfrentamiento e integración final, supuestos teóricos del enfoque sistémico.

Las coordinadoras del proyecto, además de asesorar a las personas especialistas que los imparten, sobre los posibles contenidos, metodologías, horarios, entre otros, de los cursos; les solicitan a cada especialista, un producto (propuestas, artículos, investigaciones, talleres o proyectos) en cada curso. Antes de la implementación de los cursos, se divulga la información por medio de la base de datos de las personas graduadas en Orientación, periódicos, redes sociales, carteles o afiches informativos.

Resultados

- Se brinda respuesta a las necesidades de formación continua de las personas profesionales en Orientación, desde la educación superior universitaria, al contar con este proyecto, que responde a la propuesta generada del proyecto de investigación *“las necesidades de actualización y de formación continua de las personas graduadas de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica en los últimos cinco años y que laboran actualmente”*.
- En cuanto a los resultados del curso Orientación para el autocuidado y manejo óptimo del estrés, se tiene que la metodología utilizada por el docente del curso fue pertinente a las necesidades de las personas profesionales en Orientación, debido a que les permitió velar por su autocuidado como una forma de prevenir el agotamiento laboral y mejorar sus prácticas profesionales. Además, les permitió la elaboración de diversos productos, tales como: proyectos, talleres e investigaciones de diversas técnicas para el autocuidado y manejo del estrés.
- El contenido teórico o informativo del curso fue calificado de forma positiva por las personas participantes, lo que les permitió aplicar estrategias para el autocuidado, además de actualizarse.
- En lo que concierne al desempeño del docente, fue valorado como muy bueno; brindó las herramientas para crear las estrategias de autocuidado y manejo del estrés, adaptadas a las necesidades de las personas participantes, generándose diversas propuestas de intervención en Orientación, tal y como se evidencia con las siguientes frases: *“en general el curso me pareció excelente”, “creo que es una buena oportunidad de incrementar conocimientos”, “me parece excelente este curso por favor seguir impartiendo este tipo de cursos que mejoran la calidad y el conocimiento de los profesionales en Orientación”, “muy buen curso y temática. Excelente la disposición del profesor”*.
- Dentro de los temas que sugieren ampliar algunas de las personas participantes recomiendan más variedad de técnicas para aplicar en la práctica, ampliar el tema sobre estrés, ampliar la necesidad del autocuidado y darle más énfasis. Algunas frases etnográficas que evidencia lo anterior son: *“más apoyo bibliográfico”, “muy buena le temática”, “desarrollar las estrategias de las investigaciones en el grupo”, “ilustrar más la teoría con videos o role play”, “más actividades para liberar estrés”, “más tiempo para trabajar teoría”*. Como se aprecia la valoración del curso en general y del docente en particular, fue muy positiva, se facilitó un espacio tanto teórico como práctico para el autocuidado, pertinente y actualizado para el desempeño laboral.

- Por otra parte, en cuanto a los resultados del curso estrategias de Orientación para el trabajo con familias, se destaca que la matrícula en este curso cumplió con la expectativa del cupo esperado, al ser una temática que se considera de gran interés por parte del grupo profesional en Orientación.
- En lo que respecta al desempeño de la docente, la valoración fue muy positiva, en aspectos tales como el dominio de la materia, la capacidad para despertar interés, su habilidad para conducir grupos, su manera de exponer, disposición para contestar y atender preguntas. Tal y como se evidencia en la siguiente frase etnográfica: *“excelente desempeño de la profesora curso”*.
- La elaboración de diversos productos desde la temática del curso para un total de nueve productos, tales como proyectos, propuestas y talleres para implementarse.
- Se brindaron estrategias para el trabajo con familias desde la teoría sistémica, para ser aplicadas en los contextos laborales.
- Por último, la creación de una página web y una página en facebook de formación continua para profesionales en Orientación, donde se publican algunos de los productos elaborados por las personas participantes, con la previa autorización por escrito de estas y estos profesionales. Esto constituye un valioso aporte pues permite divulgar y poner al servicio la aplicación de los conocimientos adquiridos en los cursos, de una forma práctica y contextualizada.

Conclusiones

- Con este proyecto, se logra favorecer el desarrollo profesional de las personas graduadas en Orientación, mediante cursos de formación continua que responden a sus necesidades de actualización.
- Con respecto al curso Orientación para el autocuidado y manejo adecuado del estrés, se elaboraron cuatro talleres y tres investigaciones, que implementan lo teórico o práctico abordado en este curso. En cuanto al curso estrategias de Orientación para el trabajo con familias, se diseñaron cuatro proyectos y tres propuestas, en los cuales se aplica un modelo de intervención sistémico aplicado desde la Orientación.
- La coordinación del programa ha sido valorada por las distintas personas participantes de los cursos como muy positiva pues responde a sus necesidades de formación continua y como una excelente iniciativa de la Sección de Orientación, de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica.

Referencias

- Alfaro, S.; Montoya, E.; Rodríguez, L. C.; Solano, A.; y Solano, Y.; (2003). Elaboración de un manual para la resolución constructiva de la etapa de iniciación laboral de docentes principiantes de educación primaria (tesis de licenciatura). Escuela de Orientación y Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la Orientación. Educación XX1, 010, pp. 15-37. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601003>
- Imbernón, F. (1994a). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (1994b). La formación del profesorado. Barcelona: Paidós.
- Medrano, E; Repetto, A; Blanco, A; González, J.R; Guillarmón, A; y Negro, J.C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. Revista de Investigación Educativa, 19, (1), 199-220.
- Valenciano, G. (2014). Las necesidades de formación continua de las personas graduadas de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica y el apoyo que puede brindar la gestión educativa. Rev. Gestión de la Educación, Vol. 4, N° 2, [1-29]. **URL:**<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu>
- Vargas, I. (2008). Percepciones sobre el desarrollo de la autoafirmación profesional en la formación inicial de profesionales en Orientación. (Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica). Ciudad Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.

Aportes de la persona profesional en Orientación de la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica

Licda. Leyla Salazar Guerrero
Licda. Jenny Patricia Espinoza Sánchez

Resumen

La Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica ha pasado por un proceso en el que ha enfrentado diversos logros y desafíos para alcanzar así la consolidación de la atención estudiantil. En este contexto la persona profesional en Orientación brinda acompañamiento, mediante proyectos y servicios que apoyan al estudiantado en su proceso de formación tanto personal como profesional. Lo anterior en la línea de que el colectivo estudiantil el estudiantado logre además la construcción de respuestas a las necesidades que surgen durante su proceso de admisión, permanencia y graduación.

Este trabajo es planteado desde la modalidad de cartel y tiene como propósito principal el reconocimiento de aquellos elementos que aportan a la construcción de la identidad de la persona profesional en Orientación dentro de una oficina dedicada a la orientación integral en la Universidad de Costa Rica, específicamente en la Sede Rodrigo Facio.

Por lo cual, es oportuno reflexionar en el rol y los aportes que ésta persona ha venido realizando desde la creación y la consolidación de este servicio.

Para esto se realizó una revisión del desarrollo histórico de la Oficina de Orientación y se tomaron en cuenta las opiniones de profesionales de distintas disciplinas que han trabajado en ella como criterios de peso para aclarar, reconocer y describir el rol, los aportes y retos de la persona profesional en Orientación.

Palabras clave

Orientación, disciplina, población estudiantil, rol, servicios y proceso.

Introducción

El desarrollo de la orientación en la Universidad de Costa Rica (UCR) ha pasado por diversos momentos, cada uno con sus desafíos y retos, desde la conceptualización de los servicios de orientación, así como la obtención de espacios en las diferentes facultades, la estructuración de una instancia coherente con los objetivos y el permanente diseño y elaboración de acciones acordes a las necesidades del estudiantado. En todo este proceso ha estado presente la persona profesional en Orientación, generando y fortaleciendo servicios y proyectos para atender las solicitudes tanto de la población estudiantil como del personal docente y administrativo así como de las demandas de otras instancias inter e intra institucionales.

Se eligió la modalidad de cartel para la participación en el II Congreso Nacional de Profesionales en Orientación, para lo cual se desarrollará el “Rol de la persona profesional en Orientación en la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica”.

Se elige como eje temático: “elementos constitutivos de la identidad disciplinar y profesional de la Orientación” dado que la orientación como disciplina en la UCR aparece en el año 1985 con el Programa Unidades de Vida Estudiantil, donde en un ambiente novedoso las personas profesionales en Orientación comienzan a abrir brecha en el trabajo en equipo interdisciplinario perfilando a partir de esa experiencia el rol del profesional en Orientación en el ámbito universitario.

El desarrollo histórico permite ver el desempeño y la ejecución de las funciones de la persona profesional en Orientación, así como sus aportes en el cumplimiento de tareas integradoras con diversas disciplinas. Su rol, sus aportes y el fortalecimiento de sus competencias son elementos confiables para la construcción de una identidad profesional a lo largo de 32 años de servicio y en miras del desarrollo integral del estudiantado en la Universidad de Costa Rica.

La Universidad de Costa Rica como institución pública y humanista contempla la formación de la población estudiantil y su impacto en la transformación de la sociedad costarricense desde esa perspectiva el ser humano ocupa un lugar prioritario en ella de ahí que sus esfuerzos visualizan al estudiantado como un ser integral, autónomo con capacidad para tomar decisiones, lo cual se destaca en los artículos 1 y 3 del Estatuto Orgánico. (Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica, 1990).

Por lo cual, una interrelación congruente entre la sociedad y la universidad fue determinante en la definición de los objetivos de su creación. Para posibilitar dicha interrelación pertinente y relevante, la universidad genera y asegura una formación profesional humanista, que cumpliera con el objetivo claro de potenciar no solo las capacidades intelectuales, sino también las capacidades éticas, personales, sociales y artísticas del estudiantado.

Por su parte la Vicerrectoría de Vida Estudiantil se crea para apoyar el desarrollo de la población estudiantil más allá del proceso educativo y de la formación académico tomando en cuenta los propósitos de la educación en general y de la Universidad en particular, no pueden ser únicamente la instrucción o la formación de profesionales para un mercado laboral, sus propósitos son que las personas liberen su pensamiento, conquisten su autonomía y mejoren la calidad de vida. (Muñoz, 1987).

A partir del III Congreso Universitario se crea en la Universidad de Costa Rica las cinco Vicerrectorías con el propósito de que estas se hicieran cargo de acciones específicas que fortalecieron el desarrollo de la institución y su aporte a la sociedad costarricense.

De esta manera además de fijar la atención en la capacidad intelectual y la formación académica del estudiantado y el ejercicio profesional (Vicerrectoría de Docencia) surge además el interés por la adecuada gestión de los bienes y recursos (Vicerrectoría de Administración), el desarrollo de la capacidad creativa y científica (Vicerrectoría de Investigación), por articular la actividad académica a la sociedad costarricense (Vicerrectoría de Acción Social) y la prestación de servicios que fomentan el bienestar de la población estudiantil (Vicerrectoría de Vida Estudiantil).

Con la creación de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, su designación como órgano regente del bienestar estudiantil cuya función sustancial es brindar servicios estudiantiles y ofrecer atención al estudiantado, surge la labor orientadora en la Universidad de Costa Rica. En este marco el quehacer de la orientación se visualiza en el desarrollo integral en tres ámbitos de acción: el personal-social, el profesional y el académico, desarrollado en ese momento por un programa llamado Unidades de Vida Estudiantil. (Muñoz, 1987).

Este programa se crea en el año 1985 con una perspectiva conceptual de la orientación fundamentada en dos principios básicos: debía de funcionar en forma descentrada y vincula directamente con los ambientes académico (decano, decana, directores, directoras, profesores y profesoras de las Unidades Académicas) y estaría conformado interdisciplinariamente para ofrecer una atención integradora que favorezca el desarrollo integral de la población estudiantil.

A partir del año 2000 éste programa se reestructura y se convierte en una instancia más de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y se le da el nombre de Oficina de Orientación.

Objetivo General:

Analizar los principales aportes de la persona profesional en Orientación en la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica en la Sede Rodrigo Facio.

Objetivos Específicos:

- Conocer la opinión desde la visión de profesionales de las distintas disciplinas que han laborado para la Oficina de Orientación, acerca del rol de la persona profesional en Orientación en esta oficina.
- Determinar el rol de la persona profesional en Orientación en la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica.
- Identificar las competencias profesionales de la persona profesional en Orientación que labora en la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica.

Fundamento conceptual

La Orientación en la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica

La Educación Superior tiene establecidos objetivos que rigen su labor y que permiten priorizar y atender las demandas sociales y estatales a las cuales está sujeto este sistema pedagógico, particularmente en lo relacionado con la formación profesional de la comunidad estudiantil la cual debe de garantizar eficacia y calidad en la formación. (Romero, Brunstein, González y Albarrán, 2008).

Se espera que el contexto universitario colabore con la formación de calidad que solicita el estado y que es una expectativa de la comunidad social en general. Y que a su vez permita coadyuvar al estudiantado en la construcción y el fortalecimiento de su proyecto de vida y así atender de manera adecuada situaciones que se generan como producto de la complejidad de los escenarios sociales, personales, familiares y académicos.

Es por esta razón, que para atender estas necesidades surgió lo que hoy en día es la Oficina de Orientación, la cual tiene como misión:

Coadyuvar en la construcción de respuesta a las necesidades inherentes al desarrollo integral del estudiante, que surgen durante su admisión, permanencia y graduación, en procura del fortalecimiento de sus potencialidades y la accesibilidad, especialmente desde el punto de vista personal, académico y vocacional ocupacional. (Oficina de Orientación, 2012, p.4).

Es así como su razón de ser se concentra en acompañar al estudiantado en los macroprocesos de: admisión, permanencia y graduación para crear oportunidades de crecimiento a la población estudiantil, siempre inmersa en los ambientes académicos y conformada por equipos interdisciplinarios de profesionales en: Orientación, Trabajo Social, Psicología, Educación Especial y Enfermería.

Para llevar a cabo esta misión la Oficina de Orientación (2003, p. 35), ha definido trabajar con la población siguiendo la línea de estos macroprocesos:

- **Admisión:** conjunto de acciones enmarcadas dentro del proceso de ingreso del estudiante a la Universidad de Costa Rica y sus diferentes etapas, a saber: inscripción en la prueba de aptitud académica, aplicación en prueba, obtención de resultados, concurso a carrera y aceptación en una carrera.
- **Permanencia:** conjunto de acciones que contribuyen a la consolidación del ingreso a carrera (matrícula) por parte del estudiante y una continuación satisfactoria de ésta hasta la conclusión del plan de estudios.

- **Graduación:** conjunto de acciones que se dirigen a los estudiantes que se encuentran en el último período del plan de estudios, hasta la obtención de un título universitario. Se plantean en esta etapa, relaciones con el posgrado, becas de estudio y mundo del trabajo. (Oficina de Orientación, 2003, p. 35).

Además, realiza este trabajo mediante equipos interdisciplinarios de profesionales destacados en sus unidades operativas, las cuales funcionan de manera desconcentrada. Debido al modelo desconcentrado de funcionamiento, se define como unidades operativas “aquellos departamentos o secciones que conforman a ésta oficina que les corresponde ejecutar los proyectos y servicios definidos en los ejes de trabajo para toda o parte de la población estudiantil. Las unidades se ubican en diferentes espacios físicos distribuidos por el campus universitario”. (Oficina de Orientación, 2012, p.5)

Por lo cual, las unidades operativas que integran la Oficina de Orientación están distribuidas de la siguiente manera:

- Centros de Asesoría Estudiantil (CASE), que cubren las diferentes áreas académicas que conforman la Universidad y una en la Escuela de Estudios Generales, con tareas específicas para la atención de la población estudiantil aspirante y de primer ingreso. En total son siete CASE.
- Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional (COVO)
- Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED)
- Casa Infantil Universitaria (CIU).

A continuación se presenta la Figura 1, que establece la estructura organizativa de la Oficina de Orientación de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil en la UCR, en la cual se visualiza su composición a partir de: la dirección, unidad administrativa, consejo asesor y las distintas unidades operativas.

Cada una de estas unidades operativas funciona bajo los mismos lineamientos administrativos y técnicos, cuenta con un equipo de profesionales con disciplinas acordes con la naturaleza de la unidad; un o una integrante de cada equipo cumple el rol de jefatura de la unidad.

Además, estas unidades se encuentran articuladas entre sí y se vinculan con las unidades académicas, la organización estudiantil, otros servicios de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y con una serie de comisiones intra y extra universitarias relacionadas con su quehacer.

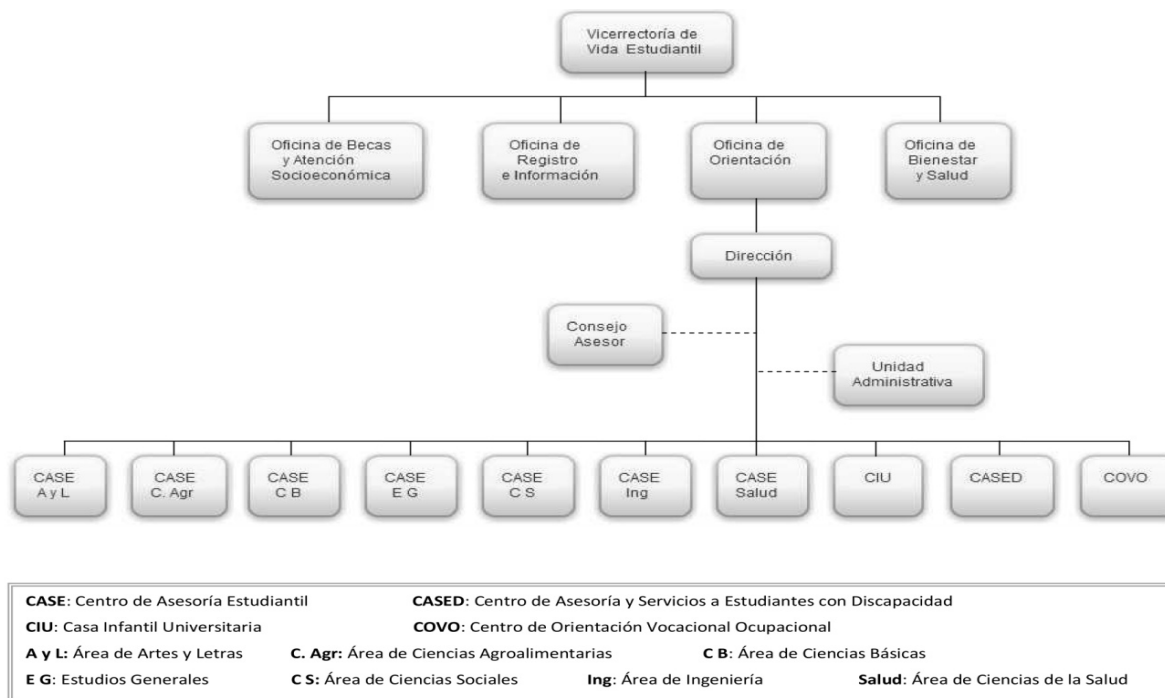


Figura 1. Organigrama de la Oficina de Orientación.

Fuente: Oficina de Orientación (2012, p.6).

Rol de la persona profesional en Orientación en la Unidades Operativas

La Oficina de Orientación define las tareas y competencias específicas para cada una de las disciplinas de Orientación, Trabajo Social y Psicología.

También, determina acciones comunes a todas las disciplinas en lo relacionado con la administración, la gestión, la asesoría y el trabajo en equipo. Por lo cual, según Muñoz (1987) entre las tareas más comunes se encuentran:

- Referencia de estudiantes a servicios e instancias dentro y fuera de la Universidad.
- Asesoría e información a profesores, asociaciones estudiantiles y comunidad universitaria.
- Promoción de actividades dirigidas a la prevención de dificultades y al desarrollo integral de los estudiantes.
- Coordinación con autoridades universitarias, unidades académicas, oficinas coadyuvantes y secciones administrativas de la Universidad.
- Elaboración y ejecución de proyectos específicos de investigación.
- Atención y evacuación de consultas a estudiantes y profesores.

- Estudio, en equipo, de los casos que lo ameriten y emisión de criterio técnico para su atención y/o referencia.
- Atención y seguimiento de estudiantes con dificultades académicas.
- Desarrollo, en forma conjunta, de cursos de técnicas de estudio.
- Asesoramiento a las comisiones de Régimen Académico Estudiantil respectivas y al cuerpo de profesores consejeros, dentro del campo de acción de la Vicerrectoría.
- Ejecución de los trámites administrativos propios de la vicerrectoría, asignados a la unidad.
- Promoción de un ambiente estudiantil que genere el desarrollo integral del estudiante.

Específicamente las áreas, funciones y actividades a cargo de la disciplina de Orientación se concentran en: orientación vocacional-ocupacional, orientación educativa y orientación personal-social (Muñoz, 1987).

Ahora bien, las tareas específicas que se esperan para las personas profesionales en Orientación, según Muñoz (1987) son:

- Servicio de información: recolectar, preparar, actualizar y poner en uso la información para evacuación de consultas al estudiantado, personal docentes y administrativo.
- Programa de orientación para estudiantes de nuevo ingreso, en coordinación con la unidad académica respectiva y CASE de Estudios Generales.
- Atención a estudiantes mediante entrevistas y actividades grupales, con fines de orientación.
- Diseño, elaboración y/o aprovechamiento de materiales informativos, con fines de orientación estudiantil.
- Diseño y/o selección y aplicación de instrumentos que provean información sobre los estudiantes, con fines de orientación.

Adicionalmente, una vez por semana la persona profesional en Orientación de las unidades operativas brinda atención en orientación vocacional-ocupacional en el COVO a estudiantes de secundaria, egresados, universitarios de la UCR y provenientes de otras universidades. También participa de proyectos generales de la Oficina de Orientación o institucionales como es la visita a colegios, Feria Vocacional, Feria del Empleo, entre otros.

En términos generales la persona profesional de Orientación de la Oficina de Orientación acompaña al estudiantado desde antes de que sea admitida a la institución, una vez que ingresa, durante su formación universitaria y al momento de la culminación de ésta y por tanto durante su inserción al mundo laboral ya que pretende promover un

proceso de orientación integral para coadyuvar al estudiantado en la construcción de respuestas que surgen durante su admisión, permanencia y graduación.

En cuanto a las competencias institucionales y personales que plantea la Oficina de Recursos Humanos (2017) que debe poseer la persona profesional en Orientación y que coincide con su rol en las unidades operativas en las que se encuentran inmersos (CASE, COVO y CASED) se destacan:

Tabla 1
Competencia institucionales y personales del Profesional B en Orientación (CASE, COVO y CASE)

Competencias Institucionales (Conductas, comportamientos y valores orientado al cumplimiento de las políticas de la organización)	Competencias Personales (Actitudes, conductas y características para el desempeño exitoso del cargo)
Excelencia: ejecución del trabajo, en concordancia con el principio de mejora continua, y la eficiencia en el cumplimiento de los objetivos propuestos en todos los ámbitos del quehacer universitario.	Atención al usuario: implica el deseo de ayudar o servir a los usuarios internos y externos, así como comprender y satisfacer sus necesidades
Creatividad: habilidad para innovar. Es la capacidad de emprender acciones y soluciones originales orientadas al desarrollo y transformación de las actividades de la comunidad universitaria.	Relaciones Interpersonales: comportamiento social asertivo en el trato con superiores, compañeros y atención de usuarios.
Compromiso: sentido de identidad y pertenencia con los objetivos y principios propios de la institución, fortaleciendo las funciones sustantivas de la comunidad universitaria.	Trabajo en equipo: capacidad para colaborar con otros, formar parte del grupo y trabajar juntos hacia el logro de una meta común. Comprende la repercusión de las propias acciones en el éxito del equipo.
Solidaridad: labor conjunta de las distintas instancias universitarias, por el bienestar del personal y el cumplimiento de los objetivos institucionales, a fin de fortalecer y agilizar la gestión universitaria.	Compromiso: hace referencia a la capacidad para tomar conciencia de la importancia que tiene el cumplir con las metas, objetivos, prioridades y necesidades de la Institución y de su área de trabajo asumiéndolos como propios
Integridad: es actuar en consonancia con lo que se dice o considera importante, estableciendo relaciones laborales basadas en el respeto y la equidad. Promueve las normas éticas en la realización de las actividades institucionales.	
Competencias personales específicas para el CASE (*), COVO (**) y CASED (***)	
Pensamiento analítico: es la capacidad de analizar objetivamente una situación o problema identificando paso a paso sus implicaciones para proponer soluciones o recomendaciones. (*)	
Tolerancia: capacidad para entender y valorar puntos de vista distintos o encontrados adaptando su propio criterio a medida que la situación lo requiera. (*)	
Sensibilidad interpersonal: capacidad para entender las características del entorno, así como la diversidad de los sentimientos, pensamientos y conductas propias y ajenas. Es consciente de la importancia de las necesidades de los demás. (**)	
Toma de decisiones: capacidad para elegir entre varias alternativas aquellas que son más viables para la consecución de los objetivos, solución de problemas y situaciones laborales cotidianas considerando los posibles efectos y riesgos. (***)	
Comunicación: grado de precisión, síntesis, claridad y atención al transmitir y recibir información oral y escrita en forma efectiva. (***)	

Fuente: Oficina de Recursos Humanos. (2017).

Metodología

La realización de este trabajo se basa en una recopilación histórica de los servicios de Orientación en la UCR y con la visión de profesionales que se han destacado con su trabajo en ésta. Además presenta el rol de la persona profesional en Orientación en el ámbito de la educación superior y específicamente en la prestación de servicios para la atención de la población estudiantil de la UCR y de estudiantes de secundaria y egresados, por medio de la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica en la Sede Rodrigo Facio.

Cabe destacar que este documento específicamente señala los aportes de la persona profesional en Orientación para el abordaje de las necesidades vocacionales-ocupacionales, académicas y personal-social del estudiantado.

Por lo cual, para la recopilación de la información y resultados de este trabajo se realizó una revisión histórica de la documentación que sustenta la creación del Programa Unidades de Vida Estudiantil su transición hasta llegar a la conformación y establecimiento de la Oficina de Orientación como una dependencia más de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, en este mismo proceso se revisaron las funciones asignadas y el rol esperado de la persona profesional en Orientación inmersa en ésta oficina. En esta revisión documental se consultaron una serie de fuentes archivísticas tales como: documentos de planes de trabajo, informes anuales de labores e informes finales de gestión de la Oficina de Orientación y la Unidades de Vida Estudiantil; Políticas de las Unidades de Vida Estudiantil y estrategia de trabajo y Marco conceptual del Eje Vocacional-Ocupacional de la Oficina de Orientación. Todos estos documentos se encuentran disponibles en la biblioteca de la Oficina de Orientación.

Posteriormente, se seleccionaron los principales acontecimientos o actividades en las cuales había participación de la persona profesional en Orientación, desde los inicios de las Unidades de Vida Estudiantil hasta la actualidad.

Además, para realizar un acercamiento al rol de la persona profesional en Orientación de la Oficina de Orientación se elaboró un cuestionario compuesto por 9 preguntas, el cual tenía como propósito recolectar las opiniones de profesionales que conocen o han estado cerca de las personas profesionales en Orientación que laboran en ésta oficina.

Para la selección de las personas a las que se les envió el cuestionario se tomó en cuenta los siguientes criterios: años de servicio, experiencia profesional, aportes a la oficina, puestos desempeñados y disposición para trabajar en equipo interdisciplinario.

Se envió el cuestionario con 7 preguntas abiertas de respuesta corta y dos preguntas de selección a 20 profesionales, a quienes se les expuso el propósito del tra-

bajo y la voluntariedad de la participación; se recibieron 10 respuestas. Además, se les solicitó que contestaran el cuestionario desde su experiencia en el conocimiento de la labor de la persona profesional en Orientación de la Oficina de Orientación. Se les solicitó indicar:

- Rol de la persona profesional en Orientación.
- Formación y la conceptualización teórica.
- Competencias o características que posee la persona profesional en Orientación que propician o favorecen el desarrollo de sus funciones.
- Retos personales y profesionales para la persona profesional en Orientación.
- Aportes de la persona profesional de Orientación en esta oficina y en el trabajo de equipo interdisciplinario.
- Participación en diversos procesos de organización del trabajo.

Las respuestas de todas las personas participantes se agruparon por pregunta para posteriormente analizarlas y presentar los resultados.

Finalizada esta organización, se analiza la información plasmada en el cuestionario y se establecen los principales resultados obtenidos a partir de esta experiencia, de manera que resulte coherente la representación del desarrollo histórico de los servicios de orientación estudiantil en la Universidad de Costa Rica.

Resultados

Desde la experiencia de las personas consultadas el rol de la persona profesional en Orientación, se centra en el apoyo, acompañamiento a la población estudiantil en los ámbitos académicos y vocacionales con una visión de proceso, así como en la asesoría y divulgación de información. También se enfatiza en su rol de liderazgo y organización.

De la formación y la conceptualización teórica de estos profesionales en Orientación, se destacan las siguientes:

- Lo vocacional-ocupacional.
- Lo académico.
- Teorías de procesos, impacto y cambio.

En cuanto a las competencias que se resaltan como favorecedoras del desarrollo de las funciones de la persona profesional en Orientación se menciona en orden de prioridad:

- Compromiso con la tarea.
- Pertinencia.
- Trabajo en equipo, calidad de su trabajo, planificación, innovación y liderazgo.

Se mencionan además algunas características profesionales y personales como son, integración, creatividad, innovación, facilidad para manejar grupos, habilidad en el trato, comunicación, sensibilidad, asertividad, tolerancia y apertura.

Dentro del proceso de organización del trabajo en la Oficina de Orientación, se enfatizan otros aspectos que realiza la persona profesional en Orientación, tales como:

- En todos los procesos de la oficina y en otros ámbitos de la Universidad .
- Trabajo junto con las otras disciplinas.
- Visión de conjunto y tener visión estratégica para la concepción y puesta en práctica de planes y proyectos que impacten.
- Administrativos y admisión de personas con discapacidad.

Desde la experiencia de las personas consultadas se mencionan algunos aportes que ha realizado la persona profesional en Orientación en la Oficina de Orientación:

- Feria vocacional, visita a colegios y feria de empleo.
- Mentora en la creación de esta oficina, le ha dado cuerpo y figura.
- La disciplina de Orientación le da identidad a la oficina.
- El trabajo interdisciplinario y los aportes individuales para acompañar y ayudar a la población estudiantil en el plano vocacional, académico y personal.

En relación con los aportes de este profesional en el trabajo de equipo interdisciplinario, se mencionan los siguientes:

- El proceso de información y apoyo a estudiantes de primer ingreso a la Universidad.
- Elaboración y ejecución de talleres y todo lo relacionado con la feria del empleo y feria vocacional.

- La participación de la población estudiantil en actividades de egreso e incorporación al mercado laboral.
- Mayor uso de la tecnología en actividades que tradicionalmente son presenciales, como ejemplo, creación del COVO.
- Rescate de la integración de la oficina para que esta tenga adecuadas relaciones interpersonales y comunicación.
- Integración de profesionales de otras disciplinas y creación de espacios que favorezcan a la población estudiantil con el aporte de las tres áreas (Trabajo Social, Psicología y Orientación).

Como sugerencia se menciona puntualmente dos y tienen que ver con la apertura de espacios que favorezcan el trabajo en equipo y que se mejore el clima organizacional de la oficina.

Conclusiones

Partiendo de la revisión histórica de la disciplina de Orientación en la Universidad de Costa Rica específicamente en la Oficina de Orientación se puede concluir que los principios básicos de la oficina siguen siendo actuales, se mantiene en vigencia, que los servicios de orientación deben mantenerse en los ambientes académicos en los que se desenvuelve la población estudiantil para generar servicios y proyectos acordes con las necesidades del estudiantado. Igualmente está vigente la orientación integral lo que demanda del aporte de la Orientación, la Psicología y el Trabajo social para tener siempre una visión de conjunto en cuanto a la definición de proyectos y estrategias de atención ya sea inter-transdisciplinariamente.

La opinión de profesionales de las distintas disciplinas permitió reconocer el rol de la persona profesional en Orientación desde la tarea de apoyar y acompañar a la población estudiantil en los ámbitos académicos, vocacionales, personal y de asesoría y divulgación, todo lo anterior con una visión de proceso.

La historia deja claro el rol de liderazgo y organización si se toma en cuenta que a este profesional le correspondió hacerle frente a los desafíos y retos de conceptualizar los servicios de orientación en una institución de educación superior, así como la obtención de espacios en las diferentes facultades.

Por lo cual, se requiere el desarrollo de diversas competencias con la finalidad de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y coadyuvar en el desarrollo personal-social, académico, vocacional y profesional de la población estudiantil.

En términos generales se puede manifestar que las características, las habilidades y las competencias que prevalecen y sustentan el rol de la persona profesional en Orientación de esta oficina son: compromiso, pertinencia, identidad, innovación, apertura y trabajo en equipo.

Por último, cabe destacar los retos a los que tienen que hacerle frente, los cual son: más uso de la tecnología para el desarrollo de proyectos macro o de gran cobertura, mayor trabajo en equipo que propicie más participación interdisciplinaria. Así como generar acciones de integración que favorezcan adecuadas relaciones interpersonales y el mejoramiento del clima organizacional.

Referencias

Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. (1990). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. Recuperado de http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf

Muñoz, J. (1987). *Las Unidades de Vida Estudiantil: Marco conceptual-campos de actividades y su puesta en marcha en 1985*. Mimeografiado. Oficina de Orientación, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Oficina de Orientación. (2003). *Plan de Trabajo de la Oficina de Orientación*. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Oficina de Orientación. (2012). *Estructura y funcionamiento de la Oficina de Orientación*. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Oficina de Recursos Humanos. (2017). *Manual de puestos. Profesional B en Orientación en CASE, COVO y CASE*. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://orh.ucr.ac.cr/manual-puestos>

Romero, R; Brunstein, S; González, O y Albarrán, M. (2008). *Propuesta de intervención desde la orientación universitaria. Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Volumen VI, N 14, Marzo 2007-Junio 2008. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320247123_31.pdf

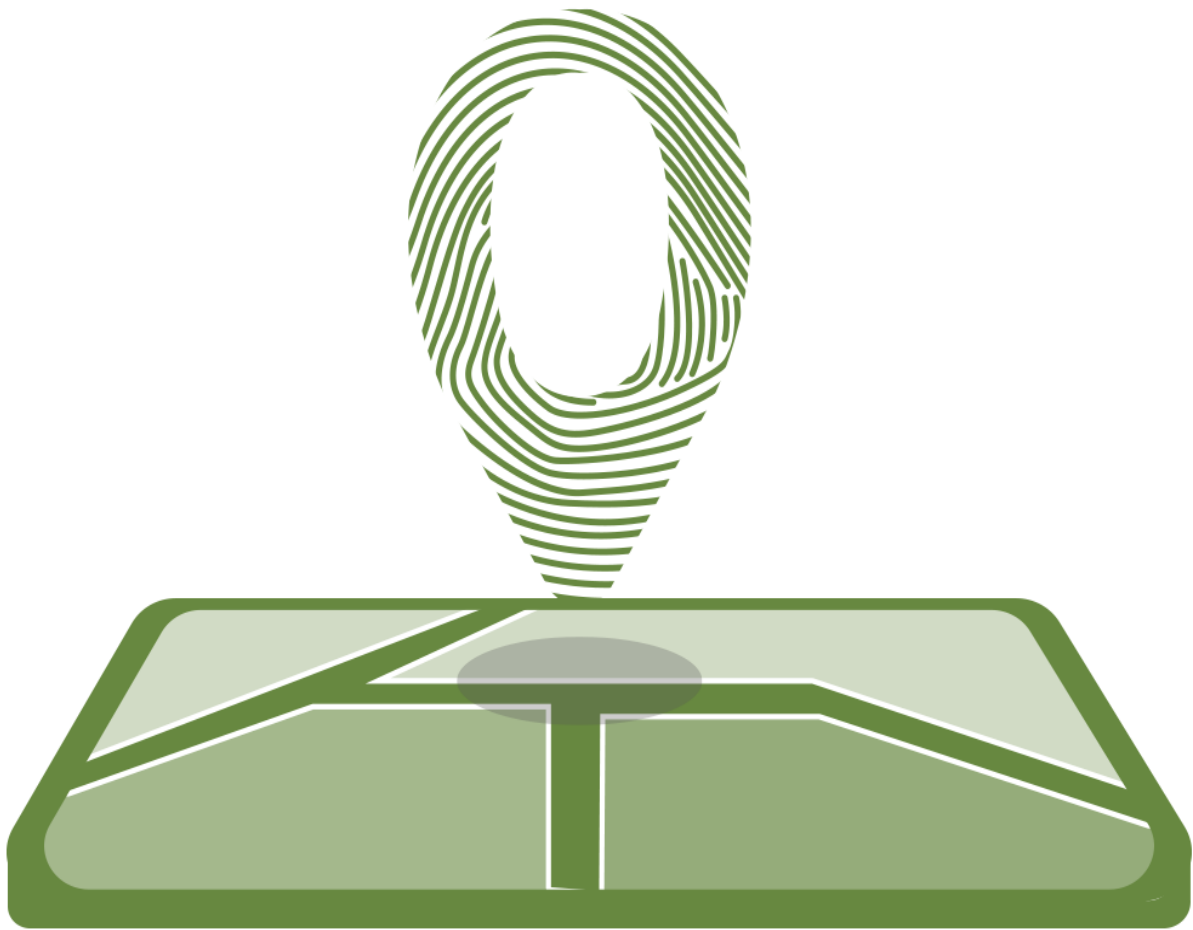
Bibliografía consultada

Oficina de Orientación. (2013). *Marco teórico del Eje de trabajo Vocacional Ocupacional de la Oficina de Orientación*. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Oficina de Orientación. (2001). *Informe de Fin de Gestión de la Oficina de Orientación*. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Vicerrectoría de Vida Estudiantil. (1987). *Desarrollo y perspectivas de un modelo de atención integral al estudiante universitario*. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.

Foros



Foro 1

¿Cuáles son las razones que justifican la existencia de la Orientación y su finalidad en la sociedad costarricense actual?



La responsabilidad de la Orientación en el contexto social

Licda. Rita Arias Arias

Resumen

Este documento presenta de manera muy resumida algunos puntos con el propósito de generar reflexión y análisis en el marco de un foro, acerca de La responsabilidad de la Orientación en el contexto social. Inicia con el concepto integral de la Orientación como proceso de ayuda, el cual se desarrolla dentro y junto con el caminar educativo y ámbito vital del sujeto. El eje social es muy significativo, pues la persona, desde su nacimiento, de manera dinámica desarrolla su proyecto de vida entre y con otros individuos, en diversos escenarios como son la familia, la escuela, la comunidad, el país, el continente y el Planeta en general. Se plantea una pregunta generadora: Por qué la Orientación como disciplina exige en ella una responsabilidad social...? A esta consulta me permito responder con algunos aspectos generales que justifican la razón social de la Orientación: porque su misión está dirigida a la persona como ente social, la Orientación es educativa, su hacer contempla la inclusión, porque en su praxis debe contemplar además de la dimensión del ser: la de conocer, la de convivir, la de servir y por ende la de hacer el bien. Además señala que es una disciplina dinámica, proactiva, coadyuvante en cambios personales y colectivos. Por último presenta algunas recomendaciones para fortalecer la acción social de la Orientación en actores y actoras que se desempeñan en su praxis.

Desarrollo

Concebida la Orientación como el proceso de ayuda integral para diferentes personas, con el objetivo de potenciar su desarrollo a lo largo de la vida, según lo apunta Bisquerra (1998) y que no sucede de manera aislada, sino que genera una dinámica interactiva, se hace importante reflexionar y analizar a la luz de la responsabilidad social de esta disciplina educativa, sobre aquellos puntos que le dan tal caracterización, en donde además, tiene como eje de acción la maravillosa, pero algunas veces complicada tarea de tomar decisiones. Vayámonos a esos aspectos globales aquí propuestos acerca de la responsabilidad social de la Orientación.

Aspectos generales:

a. Responsabilidad social de la Orientación desde la persona.

Su misión está dirigida a la persona, quien se desenvuelve en un mundo eminentemente interactivo, cuya diversidad se manifiesta en actitudes, en algunos tipos de discapacidades, en intereses, en rasgos físicos, etnias, género o en conductas cultural y antropológicamente diferentes. La sociedad se ha encargado de discriminar en algunos casos a hombres y mujeres por asuntos que afectan desde el género y o por las manifestaciones sociales señaladas anteriormente en su actuar en escenarios familiares, comunales y otros globales, de ahí que el trabajo de Orientación en esta apartado, desarrolla destrezas en sus diferentes modalidades individuales y grupales para su abordaje.

b. La responsabilidad social de la orientación desde la EDUCACIÓN.

La educación juega un papel muy importante en la transformación social de la sociedad, principios filosóficos y legales sustentan su hacer. Los Programas de Estudio de Orientación del Ministerio de Educación Pública destacan los Fines de la Educación proyectados en nuestra Constitución política y en la Ley Fundamental de Educación (1957) en su capítulo I, artículo 2, incisos b y c, textualmente se refiere: “b. *Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana; c. Formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad*” (2017, pp8) En el artículo 3, incisos e y f, de dicha ley, citada en el documento en mención, se nota la vinculación de su interés social en el marco de la Orientación, veamos: “e. *Desarrollar aptitudes, atendiendo adecuadamente las diferencias individuales; y f. El desenvolvimiento de la capacidad productora y de la eficiencia social.*” (2017, pp8). La Orientación aflora por medio de la educación en un proceso dinámico sistémico o no, que se proyecta en la interacción del ámbito familiar, la escuela, la comunidad, los medios de comunicación; todos de la mano con la persona para asumir el desarrollo de proyectos vitales individuales o con compromiso social. Algunos principios éticos muy bien fundamentados en el Código de Ética del Colegio de Profesionales en Orientación de Costa Rica (2012), son muy claros en señalar algunas observaciones y actitudes que los (as) profesionales en Orientación deben tener en cuenta en su hacer profesional, con el fin de apoyar procesos que implican una gran responsabilidad social con la persona orientada y con la sociedad en general, entre ellos señalo, los principios de “*Beneficiar a la persona orientada y no dañarla*”, el *Principio de la Responsabilidad*, el *Principio del Compromiso*, el *Principio de La Providad* y el *Principio de La no discriminación*” (2012, pp 67), este último muy relacionado con la inclusión.

c. La responsabilidad social de la Orientación desde la inclusión.

La inclusión es un tema recurrente en las últimas décadas, sobre todo en materia política, muy ligada a los derechos humanos, que responden a un conjunto de dispensas que apuntan a la defensa y bienestar de la dignidad humana, cuya práctica resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona. Este conjunto de prerrogativas se encuentra establecido dentro del orden jurídico nacional, en nuestra Constitución Política, tratados internacionales y las leyes. Para referirse a la inclusión hay que recurrir a los derechos humanos, así la Orientación coadyuva en aquellos procesos educativos que apoyan alguna acción individual o grupal, con el fin de que las personas no sean excluidas por alguna razón de índole física, política, emocional, económica o social. Los retos para lograr una responsabilidad social acertada en materia de la inclusión, es un asunto que la Orientación debe asumir de manera interdisciplinaria e interinstitucional. En el artículo denominado **“La orientación del siglo XXI y su responsabilidad social”** de Oliveros y Vallejo (2008 pp 1) se menciona que algunos programas de Orientación hoy día deben de revisarse y redefinirse para atender con mayor justicia y equidad a muchas personas sujetas de exclusión.

d. Responsabilidad social de la Orientación para hacer el bien.

Ética y moralmente se espera que desde el quehacer orientador, los y las profesionales resuelvan sus dilemas o actúen laboralmente apegados a realizar el bien común y sus funciones se vean reflejadas en personas orientadas, que además de su bienestar integral, se desenvuelvan en una sociedad cuya responsabilidad social, les permita ser acreedores de bien común en el contexto que se desenvuelven. Por lo tanto, es indiscutible que la responsabilidad social, es una obligación o compromiso que positivamente permite que las personas de manera proactiva interactúen, dialoguen, decidan y ejecuten, para desarrollar el bien común entre las diferentes personas y grupos sociales, con justicia, con equidad, con participación, con igualdad de derechos. De otra manera, desde una actitud negativa, la responsabilidad social podría proyectarse en personas que se abstienen y simplemente no participan para no hacer mal. Son muchos los debates que se llevan a cabo en discusiones desgastantes, entre lo ético y lo moral, pero cuando analizamos que el encuentro de ambos nos llevan al bien comunitario, nos percatamos que ello es lo que importa, en el marco de una disciplina o sociedad con reconocida responsabilidad social. Las investigadoras de la Universidad de Carabobo, Venezuela, Oliveros Vallejo (2008, p5)mencionan: *“En el mundo real, el planteamiento conduce a propiciar, a través de la acción orientadora, la internalización de un ser que valore al otro desde las acciones más cotidianas del convivir, en el seno de su propia familia, luego en la comunidad, en la escuela y así, paulatinamente...”* Toda acción orientadora debería tener una responsabilidad social con una alma que propicie el bienestar integral de las personas y el bien común entre quienes comparten

el techo, el pan, los libros, la plaza, la autopista y o la empedrada calle lastreada y llena de polvo.

Propuestas

1. A nivel de Orientación debemos revisar un poco más y mejor el concepto de “responsabilidad social”. Acción que debemos asumir de forma individual y grupal: en el marco de reuniones departamentales, asesorías regionales y o en foros como este.
2. Replantear y revisar nuestras actitudes reales y de tolerancia con relación a la diversidad en el marco de poblaciones minoritarias sensiblemente discriminadas en nuestra sociedad.
3. Revisar nuestra participación ciudadana como profesionales inmersos en una sociedad que requiere más presencia actora.
4. Proponer a nivel de autoridades educativas locales, regionales y o nacionales la planificación de foros, coloquios u otras estrategias, para revisar la responsabilidad social a nivel de comunidades educativas con relación a la vivencia de una cultura de paz. Se recomienda que la propuesta no sea una responsabilidad que emane únicamente de la Orientación, sino que debe asumirse desde la comunidad educativa de forma interdisciplinaria, cuidadosamente liderada por la dirección u otras autoridades. Esto con estudiantes, personal docente, técnico docente, personal administrativo, padres, madres de familia y otros. Sugiere la propuesta revisar y analizar la práctica y o juegos de jóvenes, adolescentes y niños(as) en reuniones sociales, el uso de tecnología (redes sociales y otros), en diferentes escenarios de la universidad, del colegio o de la escuela, así como analizar los posibles efectos y consecuencias de esas prácticas con el propósito de concienciar, sensibilizar y tomar decisiones de manera conjunta, participativa y respetuosa.
5. Reconocer todo lo que se está haciendo a nivel de la Orientación para el fortalecimiento de la responsabilidad social en nuestra disciplina: a nivel personal, a nivel institucional, a nivel nacional, a nivel latinoamericano y a nivel planetario.

Para terminar quiero invitarles a una propuesta genuina, pero vehemente, estampada en mi poema “Sembremos”: “Sembremos en todo surco que haya vida” Arias A. (2000). Con ello nos garantizamos buenos pasos en la responsabilidad social en el ámbito personal y en el colectivo desde la Orientación.

Bibliografía consultada.

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). **Ley Fundamental de Educación. N° 2160**. San José, Costa Rica.
- Bisquerra, R. (1998). **Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica**. Barcelona. Praxis.
- Colegio de Profesionales en Orientación (2012) **Ley Orgánica y reglamentos**. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2015) **Educar para una nueva ciudadanía, fundamentación de la transformación curricular costarricense**. San José, Costa Rica.
- Ministerio Educación Pública (2017) **Programas de Estudio de Orientación Primero, Segundo y Tercer Ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada**. San José, Costa Rica.
- Oliveros; Olga y Vallejo Grisel (2008) **La Orientación del siglo XXI y su responsabilidad social** . Universidad de Carabobo , Venezuela.
- Revista Actualidades Investigativas en Educación. (2017) **Orientación educativa e interculturalidad: aportes teórico-prácticos al quehacer profesional en Orientación educational guidance and interculturality: theoretical and practical contributions to the professional task in counseling sección especial** Volumen 15, Número 1 Enero - Abril pp. 1-17.

La responsabilidad de la Orientación en el contexto social

M.Sc. Ruth Villanueva Barbarán¹

Para conocer la responsabilidad de la Orientación en el contexto social, es importante conocer el entorno en el que se desarrolla esta disciplina.

Nuestra sociedad se encuentra inmersa en ciertos fenómenos que la describen actualmente y para comprenderla es necesario reconocer cuáles son algunos de ellos. A nivel mundial, un factor de peso es el cambio climático que ha generado que la tierra cambie su temperatura; tornándose más caliente. Entre las razones que han influido en esta situación, están la industrialización y su uso cada vez mayor de petróleo, gasolina y carbón; la tala indiscriminada de árboles y algunas formas de explotación agrícola que aumentan el volumen de los gases de efecto invernadero provocando que los rayos del sol queden en la atmósfera y aumente su temperatura. Algunas de las consecuencias de esta condición, las hemos visto muy de cerca, como huracanes, tornados y tormentas; además, se producen inundaciones por la expansión del agua a causa del calor. Por otro lado, en otras partes del planeta, hay sequías y evaporación del agua, provocando escasez para el consumo humano, la agricultura y consecuente producción de alimentos y con ello, la extinción de plantas y animales, poniendo en peligro la supervivencia de la población. (OMS, 2016).

Por otra parte, las estructuras políticas y económicas del mundo producen desigualdad. El poder se encuentra en pocas manos y la pobreza se expande más en la población. Las guerras se presentan cada vez en más territorios, acentuando la pobreza, el dolor en las personas y muchas veces, la situación económica y social provoca la inmigración, que es cuando las personas, en busca de mejores condiciones de vida, se alejan de sus nichos vitales y encuentran el desarraigo, la nostalgia y el olvido en culturas extrañas (ONU, 2015).

Un aspecto importante de resaltar es el avance de la tecnología, como internet y los medios de comunicación. Estos han cambiado el procesamiento de la información, su acceso, el conocimiento que se adquiere a partir de ellos y la forma de comunicarnos

¹ Máster en Psicopedagogía, Universidad Estatal a Distancia. Bachiller y Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Integrante del Equipo del Proyecto de Extensión Orientando Familias, Académica de la División de Educación para el Trabajo, Universidad Nacional, Costa Rica. Lugar de trabajo: División de Educación para el Trabajo, CIDE, Universidad Nacional.

(Castell, 2014). Los celulares, tabletas y computadoras portátiles son cada vez más presentes en la vida cotidiana, facilitando muchas de las tareas que se realizan, pero también influyendo en la forma cómo nos vinculamos.

Aunque estos son fenómenos que encontramos a nivel de la sociedad mundial, nuestro país también se ve afectado; además, podemos mencionar algunos otros factores presentes en nuestro medio como el desempleo, una seguridad social cada vez más deficiente, problemas para tener una vivienda digna, una educación pública con déficits en su calidad, inseguridad ciudadana, problemas con el tráfico de drogas y violencia hacia los más vulnerables. (Redacción La República, 5 febrero, 2016).

Por otro lado, las poblaciones jóvenes con las que se trabaja desde Orientación tienen características particulares de la modernidad y que deben tomarse en cuenta a la hora de brindar un proceso educativo. Bauman (2008) menciona que la educación se enfrenta al reto de lo que él llama una “modernidad líquida”, referida a que hay varias formas de ver la vida en las generaciones jóvenes, que influyen en el proceso pedagógico y requieren de la atención de todos quienes se encuentran inmersos en el campo de la educación. Uno de estos aspectos es el relacionado con el tiempo. Esperar, se ha convertido en una circunstancia insoportable y se da el “síndrome de la aceleración” (Bauman, 2008, p.21). Todo se desea rápido. El tiempo se ha convertido en un preciado elemento; de allí el éxito de todo lo que es instantáneo, aunque no sea de mucha calidad. Incluso la premura por el tiempo ha establecido una jerarquía de poder; es decir, si usted lo obtiene rápido están en los estratos superiores, pero si tienen que esperar para ser atendido o para obtener lo que desea, entonces está en los estratos bajos de poder.

Para la modernidad líquida, todo está en “tela de juicio”, es relativo, lo duradero ha perdido su encanto. Precisamente, incluso los compromisos se consideran algo amenazante por su característica de no ser temporal. La característica líquida, Bauman la vincula a su falta de solidez, incluso se aplica a las relaciones, cualquier compromiso a largo plazo, ya sea con algo o con alguien, se conecta con carga inevitable de obligaciones y esto con restricción de movimiento y un bloqueo para aprovechar oportunidades que vengan. Esto explica el consumismo que se vive en la actualidad. Lo que se obtiene es porque “sirve” ahora, pero luego se requerirá algo más novedoso, de modo que se descarta lo viejo y se consigue lo moderno. Esta visión que tienen sus implicaciones en las relaciones interpersonales se refleja en la consigna moderna de “ser uno mismo”, no como los demás, aunque esto implique un camino solitario.

Los retos de la modernidad antes mencionados no desaparecerán con solo ignorarlos; al contrario, pueden sabotear los intentos educativos que se provean desde la labor orientadora. Por ello, es necesario que sean considerados, pero paralelamente a la oportunidad de construir procesos reflexivos al respecto, para que,

de forma conjunta, orientador y orientado puedan examinar las implicaciones de estos pensamientos y decidir sobre su utilidad o inconveniencia.

Todas estas situaciones tienen una incidencia en la salud física y mental de las personas. Entendiendo la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. (OMS, 2013 s.p.). En Costa Rica, por ejemplo, se dice que el 86% de los costarricenses dice estar satisfecho y feliz con su vida, pero también seis de cada diez personas admiten

haber estado deprimidos alguna vez en la vida. Ocho de cada diez conocen lo que es estar estresado, y seis de cada diez reconocen que, alguna vez, se han sentido agotados y sin fuerzas. Más de la mitad de las personas en esa encuesta sufrió males gástricos, estreñimiento, diarrea o colitis alguna vez. Todas estas son condiciones de salud vinculadas con una vida llena de estrés. (Díaz, 2016, párr. 9).

Los elementos mencionados no están aislados. Desde la visión sistémica, se observa la conectividad, relaciones y contexto. “Todos estos elementos se unen en el universo informado, un universo global, intensamente dotado de significado, piedra angular de un esquema conceptual unificado capaz de unir los diversos fenómenos del mundo: la teoría integral del todo” (Lazlo, 2004, p.13). Es desde este pensamiento que no podemos ver las situaciones que se presentan como eventos aislados y que no tienen influencia en nuestro contexto inmediato. Por el contrario, “la trama de la vida está constituida por redes dentro de redes. En cada escala y bajo un escrutinio más cercano, los nodos de una red se revelan como redes más pequeñas” (Capra, 2004, p.54). Todo está interconectado; lo que se haga o deje de hacer afecta al resto.

Bronfenbrenner citado por Valdés (2007) y Núñez (2008) propone la teoría ecológica que hace referencia al desarrollo de la persona, como ser individual y social, en continua interacción e interdependencia con el contexto en el que se desenvuelve; aunque no siempre sea consciente de esta influencia recíproca.

Este autor propone que la persona se desarrolla en un ambiente ecológico, conformado por varios contextos o estructuras que se interrelacionan (ver figura 1). Estos contextos ecológicos son: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El microsistema incluye las relaciones directas, es el entorno inmediato, donde la persona se relaciona cara a cara con otros, por ejemplo, la familia, los amigos y las personas en la escuela. El mesosistema está compuesto por las interacciones que se dan entre dos o más entornos inmediatos: relación escuela- familia, iglesia-escuela, vecinos-familia. El exosistema es un entorno donde la persona que se desarrolla no tiene una influencia directa, pero lo que sucede ahí sí afecta su entorno inmediato, por ejemplo, el sistema educativo, el lugar de trabajo de sus progenitores, el sistema de

salud o la municipalidad. El macrosistema incluye las características de un sistema sociocultural como valores, creencias, estilos de vida, estructura socioeconómica, y otros aspectos que sustentan el entorno en que se da. Algunos autores como López y Escudero (2003) sostienen que Bronfenbrenner agrega un estrato más, el cronosistema, en donde se ubica las influencias que el ambiente como el clima ejerce en la vida de las personas; además de los acontecimientos históricos y los alcances tecnológicos que influyen en los contextos.

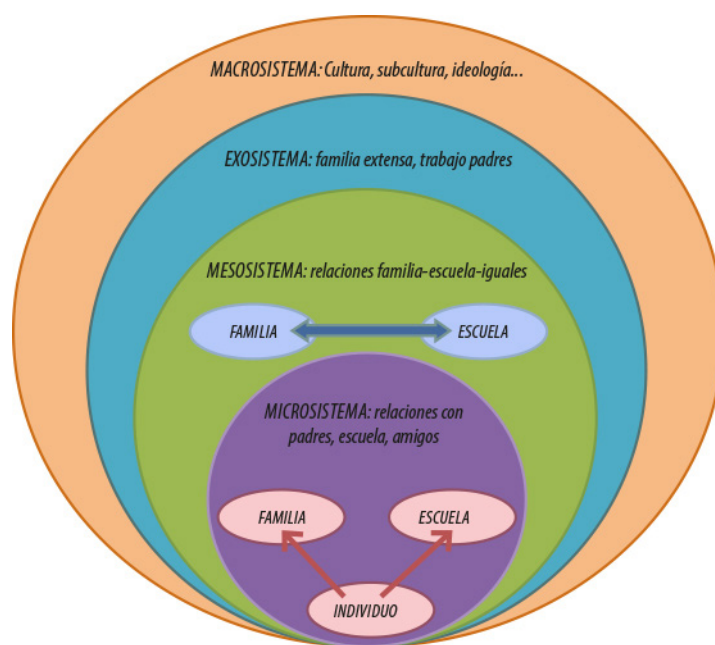


Figura 1. Teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner. Tomado de Logopedia y Diversidad Funcional. (2015).

Esta visión ecológica, nos refuerza el hecho de que no podemos ver las cosas de forma aislada. Lo que sucede en nuestro entorno influye en nuestro desarrollo personal, por lo que se requiere de una visión integral. Un ejemplo de ello nos da el psiquiatra Valverde, quien en el Congreso Nacional Médico realizado este mes en Jacó, Costa Rica, expuso que las situaciones climáticas que se manifiestan en la naturaleza acentúan los trastornos mentales como la depresión, la ansiedad y el estrés (Céspedes, 2017). Entonces, si conocemos las características de nuestro entorno, con todas las situaciones que se han mencionado al inicio de este ensayo como la violencia, la inseguridad, el desempleo y su incidencia en el bienestar de las personas,

es evidente que se requiere de cuidar la salud integral y proporcionar a la población de un acompañamiento para que pueda gestionar adecuadamente sus emociones y tener una salud mental satisfactoria y esto responde al por qué de formar profesionales de Orientación en la Universidad Nacional. La Orientación es una disciplina cuyo fin principal es favorecer el desarrollo personal y social del ser humano.

Es evidente que estamos en una época de muchas transformaciones. De igual forma, en los inicios de la Orientación en el siglo XIX, también fue una época de cambio social por la industrialización y se requería de apoyo a las personas para que enfrentaran los cambios y se adaptaran a las nuevas condiciones laborales; de esta forma, surgen los servicios de Orientación para facilitar la ubicación de las personas en los puestos de trabajo que se requerían. Fue aquí, cuando Frank Parson propone como fin de los servicios de Orientación basarse en el conocimiento de la persona con el fin de prepararla para el desarrollo de sus potencialidades y ubicación en el mundo del trabajo. Por esa misma época, Jesse Davis plantea que la Orientación fuera parte del currículum escolar (Bisquerra, 1998). Estos antecedentes hacen referencia a que la disciplina surge dentro de un contexto educativo, y la proveen de una dimensión educativa, no porque se desarrolle en el contexto de educación, sino porque es una forma de facilitar o enseñar a las personas a conocerse a sí mismas, sus fortalezas y limitaciones, sus formas de vincularse con el contexto y a hacer los cambios que considere necesarios a partir de ese conocimiento (Cecilia Villarreal, Comunicación personal 15 noviembre, 2017). Esta dimensión educativa de la Orientación permite que haya una diferencia significativa con otras profesiones de ayuda porque nos centra en el facilitar a las personas el aprendizaje acerca de sí mismas, no en buscar problemas, no en curar trastornos, sino en comprender sus entornos y a sí mismas. Además, no es un proceso unilateral sino de co-construcción entre la persona profesional en Orientación y la persona orientada.

Esta necesidad de las personas a adaptarse a un mundo cambiante es lo que justifica la presencia de la disciplina de la Orientación en la sociedad, para que favorezcan el desarrollo humano saludable de las personas y que este acompañamiento sea una “escuela para la vida”.

Para poder cumplir esta meta, los y las profesionales en Orientación deben comprender bien a la disciplina; que el objeto de estudio se basa en el desarrollo humano y que sus principios son el de prevención, desarrollo e intervención social. La Orientación es a su vez disciplina y también profesión, pero no son lo mismo (Cecilia Villarreal, Comunicación personal 15 noviembre, 2017). La disciplina es la parte de su esencia, un cuerpo disciplinar debe tener una epistemología, conocimientos que la sustenten y la intervención. La profesión se basa en la disciplina, pero se enfoca más en la intervención, es la parte más operativa y práctica, pero para que sea eficiente debe tener claridad en cuanto a los conocimientos disciplinares que la sustentan.

La Orientación como disciplina es concebida como el cuerpo de conocimientos teóricos, epistemológicos, principios, procesos metodológicos e instrumentales, que fundamentan la planificación, el diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones profesionales, las cuales tienen como finalidad favorecer el desarrollo y el cambio positivo en las personas a lo largo de su vida, en los aspectos cognitivo, emocional, social, moral, vocacional, profesional, laboral, familiar, entre otros (Guevara, 2014, p.12).

Si la o el orientador conoce bien su disciplina será capaz de definir el rol profesional que le corresponde y de trabajar interdisciplinariamente, condición que es cada vez más frecuente en el mundo laboral. De lo contrario, se verá en confusión en cuanto a su rol y el de los otros profesionales. Por ello, la identidad disciplinar debe estar clara, aunque también se debe conocer sobre el rol de otras disciplinas a fines para poder coordinar con ellas.

Con el fin de facilitar en las y los orientados el servirse de sus recursos personales y ambientales, para promocionar su desarrollo humano en su contexto social, es importante que el y la profesional en Orientación trabaje en su desarrollo personal; promoviendo los procesos autorreflexivos, relativos a su forma de percibir el mundo y las relaciones interpersonales que de allí emergen. De esta forma, la persona profesional requiere de obtener una serie de competencias personales, cognitivas, emocionales, relacionales y de actuación que soporten la utilización experta de las teorías, modelos, técnicas y estrategias que integran el repertorio para la actuación profesional de la Orientación en el trabajo con las personas y los grupos. (Davy, 2002 p.2). Se debe recordar que antes de ser profesionales son personas.

Varios autores citados por Davy (2002) concuerdan en que “la personalidad del orientador es más importante que sus técnicas y los conocimientos, en virtud de que este conjunto de características personales es usado por el orientador como instrumento para asistir el desarrollo saludable de la vida de quienes atiende” (Davy, 2002 p.5). De esta forma, este mismo autor sugiere que entre otras características, la persona orientadora debe tener capacidad intelectual para asimilar los conocimientos teóricos de la disciplina; energía para ser proactiva en su labor; flexibilidad para adaptarse a las necesidades, poseer facilidad para establecer relaciones interpersonales; madurez emocional; sensibilidad; creatividad; paciencia; saber postergar sus necesidades en virtud de escuchar las necesidades de sus orientados; empatía; altruismo y capacidad para autoobservarse. Esto permitirá congruencia entre lo que el profesional hace en su rol profesional y lo que es como persona, reflejada en una práctica más efectiva de la disciplina orientadora y en beneficio de aquellos a quienes apoya.

La Orientación como disciplina tiene una gran responsabilidad en el contexto social. Es su tarea apoyar a la colectividad a enfrentar los retos que traen los constantes

cambios, mientras promueve el desarrollo saludable de las personas. Por ello, es imperativo que como profesionales en esta disciplina, se esté en continua actualización y reconocimiento de la sociedad; así en conjunto con las bases teóricas, se logrará la co-construcción de las herramientas fundamentales que permitan ser agentes de cambio, autónomos, actualizados, capaces de trabajar en equipo, sensibles, que sepamos leer el contexto para conocer las necesidades y con capacidad de autorreflexión constante de su vivencia profesional para mejorarla cada día en pro de crear una sociedad más placentera para el desarrollo humano.

“Cuanto más compleja, variable y opulenta llega a ser una sociedad, tanto más esencial es el papel que desempeña la Orientación”

Leona E. Tyler (1972)

Literatura citada

Agencia de la ONU para los refugiados (18 junio, 2015) El desplazamiento de población por guerras y persecución alcanza el nivel más alto jamás registrado. Noticias UNHCR ACNUR . Recuperado de: <http://www.acnur.org/noticias/noticia/el-desplazamiento-de-poblacion-por-guerras-y-persecucion-alcanza-el-nivel-mas-alto-jamas-registrado/>

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa.

Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. España: Anagrama.

Castells, M. (2014) Cambio: el impacto de internet en una sociedad: una perspectiva global. Recuperado de: <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/03/BBVA-Comunicaci%C3%B3n-Cultura-Manuel-Castells-El-impacto-de-internet-en-la-sociedad-una-perspectiva-global.pdf>

Céspedes, D. (2017, noviembre,17). *Psiquiatra vincula el cambio climático con enfermedades mentales*. [Teletica.com noticias]. Recuperado de: https://www.teletica.com/178607_siquiatria-vincula-el-cambio-climatico-con-enfermedades-mentales

Davy, J. (2002). Dimensiones de la profesión de Orientación: implicaciones para su formación académica. *Revista De Pedagogía* 23(67) s.p.

Díaz, I. E. (25, agosto, 2013). Males mentales en Costa Rica: detrás del “pura vida” hay un tico con estrés y depresión. *La Nación*. Recuperado de <http://www.nacion.com/el-pais/males-mentales-en-costa-rica-detras-del-pura-vida-hay-un-tico-con-estres-y-depresion/LRBIPA6RURB2DNTLFXIIA3YBVI/story/>

- Logopedia y Diversidad Funcional. (2015, marzo, 25). *Teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner*. [Ilustración]. Recuperado de http://dialogoed.blogspot.com/2015/03/somos-el-resultado-de-la-interaccion_25.html
- Guevara, R. (junio,2014). La Orientación como disciplina y profesión en el contexto del Ministerio de Educación Pública, según el Decreto Ejecutivo N° 37135-MEP. *Revista Conexiones* 6 (2).
- Lazlo, E. (2004). *La ciencia y el campo Akásico. Una teoría integral del todo*. España: Nowtilus.
- López, S. y Escudero, V. (2003) Familia, evaluación e intervención. España: CCS.
- Núñez, B. (2008). *Familia y discapacidad: de la cotidianidad a la teoría*. Argentina: Lugar editorial.
- Organización Mundial de la Salud (29 junio, 2016). Cambio climático y salud. Centro de prensa. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs266/es/>
- Organización Mundial de la Salud (2013). Salud mental: un estado de bienestar. Recuperado de http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/
- Redacción La República. (5, febrero, 2016). Conozca los 5 problemas de Costa Rica ante las Naciones Unidas. *LaRepública.net*. Recuperado de: https://www.larepublica.net/noticia/conozca_los_5_problemas_de_costa_rica_ante_las_naciones_unidas
- Tyler, L. (1988). *La función del orientador*. México: Trillas.

Foro 2

¿Cómo se
conceptúa y se caracteriza
la persona a la que se dirige
la Orientación en la
actualidad?



Cómo se conceptúa y se caracteriza la persona a la que se dirige la Orientación en la actualidad

M.Sc. Irma Arguedas Negrini

1. En la actualidad, la persona tiene la misma naturaleza que ha definido la Orientación desde sus inicios con base en una tradición humanista. Lo que esto significa con respecto a la forma en que se conceptúa y caracteriza el ser humano hoy en día, se puede esbozar en siete potencialidades. La persona, por naturaleza:

1. Es constructiva y bondadosa. Es un ente creador y con capacidad de transformación.
2. Establece conexión auténtica y está en constante equilibrio entre sus intereses individuales y la cooperación con sus grupos y comunidad. Su funcionamiento óptimo no puede ser al margen del desarrollo y necesidades de las demás personas.
3. Desea utilizar sus fortalezas y asumir responsabilidad por sus decisiones y sus comportamientos.
4. Requiere apoyos en su proceso de desarrollo y tiempo para asimilar y reflexionar sobre diversidad de asuntos.
5. Debe enfrentar (grados variables) dolor y angustia. El tránsito por la vida plantea la presencia de dolor y angustia de forma ineludible.
6. Desea experimentar emociones y a la vez tiene dificultad para tolerar algunas de ellas como la frustración y el enojo (grados variables).
7. Busca sentido a las situaciones cotidianas y a la vida en general.

Esta caracterización refleja la relevancia social de la Orientación, porque son aspectos que se trabajan en las diferentes intervenciones que se llevan a cabo desde la disciplina. A continuación, se presentan los aportes que la Orientación ofrece para la expresión de esas potencialidades humanas, en función de un desarrollo pleno:

Características	Aportes de la disciplina de Orientación
1. Constructiva y bondadosa	Fomentar un sentimiento realista de valía, oportunidades para el desarrollo en diversos ámbitos; que cada persona se sienta competente y tenga logros concretos.
2. Establece conexión auténtica	Fortalecer el desarrollo de habilidades para establecer estas conexiones, como la empatía, la criticidad, la responsabilidad. En términos de estilos educativos, las niñas, los niños y jóvenes necesitan personas adultas que encuentren satisfacción con su rol generativo.
3. Usa sus fortalezas y asume responsabilidad	Priorizar la utilización de fortalezas al enfrentar diferentes situaciones, lo que aumenta la seguridad y el coraje. La persona se beneficia de un estilo educativo que favorece la responsabilidad y la adopción de comportamientos constructivos.
4. Se desarrolla en el marco de apoyos	Reconocer la necesidad de guía y acompañamiento y de balances entre autonomía e interdependencia y entre comprensión y exigencia. El equilibrio entre el apoyo y el desafío es importante en todas las etapas del ciclo vital. La Orientación debe generar los espacios necesarios y aprovechar al máximo los que ya existen, así como aportar en la superación de los efectos de la pobreza y la prevención de la discriminación.
5. No puede eludir el dolor y la angustia	Sustentar la esperanza en logros concretos. Fortalecer la capacidad para enfrentar obstáculos y la autodeterminación ante un contexto que genera temor.
6. Experimenta emociones	Aumentar la efectividad de la educación emocional y la capacidad para diferenciar los satisfactores de necesidades que son promotores del bienestar de los que son falsos o destructivos (consumismo, uso de sustancias).
7. Busca el sentido	Validar la vigencia de lo que ha sido una constante a lo largo de la historia: la relevancia del sentido y algunos factores comunes para descubrirlo como son las redes de apoyo, la honestidad, el aprender del sufrimiento, las metas a largo plazo y la espiritualidad.

II. Estas características o potencialidades también son necesidades que deben satisfacerse si ha de conseguirse la plenitud en los procesos de desarrollo. Se trata de ir más allá de las necesidades básicas, que son aquellas relativas a la sobrevivencia, como el alimento, el abrigo y el techo, y promover la satisfacción de las necesidades esenciales. Es la satisfacción de estas últimas lo que protege de trayectorias vitales negativas o insatisfactorias y conduce a los mayores niveles de bienestar.

III. Cada época histórica o contexto particular arroja retos para la expresión de la universalidad de la esencia humana. Para este foro se hacen mención de un reto y un compromiso que presenta el contexto actual en relación con favorecer o bien dificultar la expresión de la naturaleza humana:

- Uso de recursos tecnológicos: Se requiere el compromiso de personas individuales, familias, comunidades, instituciones y profesionales, de conocer los riesgos y hacer un uso responsable. Algunos de los riesgos son la exposición inmediata a gratificaciones, pero también a descalificaciones; la posibilidad del anonimato en la divulgación de asuntos, lo que no contribuye con el fortalecimiento de la responsabilidad; las dificultades para mantener la concentración y tolerar la frustración, producto de obtener respuestas inmediatas; y llegar a creer que es sustituible la relación directa entre personas.
- Mayor diversidad en la población, desde lugar de procedencia, hasta tipo de familia, orientación sexual, patrones de desarrollo y aprendizaje. Gran parte de esta diversidad ha estado siempre presente, pero hoy implica el compromiso de obtener mayor información que nos ayude a comprenderla, de cuestionar las actitudes discriminatorias y de buscar las mejores formas de hacer entrega de las intervenciones de Orientación.

Síntesis en tres puntos:

I. La persona por naturaleza es constructiva, hace un balance entre sus intereses y los de las y los otros y asume su vida con responsabilidad y significado.

II. Desarrollar esas características es sinónimo de satisfacción de necesidades esenciales.

III. Cada contexto particular arroja retos para la expresión de la universalidad de la esencia humana

A modo de reflexión final, se afirma que es importante evitar hacer un análisis incompleto que lleve a la conclusión errónea de que la esencia del ser humano ha cambiado. Como profesionales en Orientación nos corresponde entender las razones por las que la esencia humana a veces se enturbia; se requiere tomar en cuenta que la dignidad es necesaria para que la naturaleza de las personas se manifieste; la expansión del individualismo y el debilitamiento de comportamientos éticos y de oportunidades para todas y todos, también dificultan la expresión de las características mencionadas. Sin esperanza y sin visión de futuro, hay mayor riesgo para la adopción de conductas improductivas, peligrosas o agresivas.

Quién o quiénes son los sujetos en Orientación: algunas peculiaridades para la discusión

Dra. Alejandra Gamboa Jiménez

Para iniciar el foro de discusión relacionado con los elementos constitutivos de la identidad disciplinar y profesional de la Orientación, se me ha propuesto una pregunta que enuncia: ¿Cómo se conceptúa y caracteriza la persona a la que se dirige la orientación en la actualidad?, esta cuestión evoca una imagen en mi mente, un conglomerado de personas, de todas las edades, de diferentes orígenes, condición social y económica, clase social, orientación sexual, e incluso nacionalidades, mi imagen presenta personas privadas de libertad, familias, comunidades y una gran diversidad de contextos.

La pregunta requiere de una respuesta relacionada con una concepción y caracterización de persona en la orientación, con lo cual pienso también en personas, grupos y colectivos¹. Por lo que intentaré profundizar en la noción de persona en interdependencia con otros sujetos (comunidad, barrio, familia, es decir un contexto diverso).

Concepción de persona en Orientación

La noción de persona es existencialmente para mí un ser sintiente con una historia de vida, un presente y con aspiraciones de futuro, que viviendo cada instante en incertidumbre, tiene la capacidad de tomar decisiones y darle sentido a su vida por medio del forjamiento de su proyecto de vida, sobre la base de un sostenido proceso de autoconocimiento. Esto en términos generales y de forma reduccionista. Sin embargo, para ello podríamos aludir a la siguiente parte de la pregunta que remite a la caracterización de lo que llamamos el sujeto en orientación.

Entiéndase sujeto en términos de persona² que tiene la capacidad de conocerse a sí mismo y por ende de transformar su realidad. Esta transformación se puede

¹ Estas diferencias se encuentran en Gamboa, A. (2018). Pasos hacia la comprensión de mi profesión. Universidad Nacional. En proceso de publicación.

² La acepción sujeto tiene que ver con el objeto de estudio de la orientación, contrariamente evito utilizar ser humano por su límites de su significado y que no llega a la envergadura de la acepción, es por ello que sujeto es persona, en clave de la semántica indígena maya, maorí y bribri, donde persona significa la persona en vínculo con otros, es decir en comunidad; haciendo esta salvedad podríamos enlazar ideas desarrolladas por la indígena Aura Cumes cuando expone la lógica del uno, como ruptura paradigmática que permite pensar en la interdependencia de los grupos.

direccionar por medio de los procesos profesionales de orientación, por ende dentro de la educación formal y no formal, pero también la informalidad le permite interaccionar con su contexto inmediato y entender el contexto más amplio, como lo es el mundo ampliamente hablando. Esta noción también enaltece una característica fundamental por considerar: la unicidad de cada persona en interacción educativa y social.

Caracterización de la persona a la que se dirige la orientación en la actualidad

Pensar en características puede llevar a la inconveniencia de dejar a alguien por fuera, pero haciendo esta salvedad no quiero dejar de presentar algunos grupos de personas que han sido desfavorecidos en el análisis contextualizado y especializado que requieren los escenarios donde se da la Orientación, por ende, me parece urgente su comprensión y atención. A ellos quisiera enfatizar mi reflexión, no porque los escenarios típicos desmerezcan importancia en la actualidad, sino porque nos son más familiares y se les ha dedicado más cuidado mediante su estudio. Concretamente, dejaré de lado en esta exposición de ideas la caracterización del estudiantado de la educación en todos sus niveles y modalidades, las personas privadas de libertad (que implica un análisis complejo en términos disciplinares, por su especificidad) y todas las caracterizaciones de aquellas poblaciones que se ubican en el Gran Área Metropolitana, de índole urbano o desprotegidas socialmente hablando y un largo etcétera de condiciones específicas más cercanas al trabajo en orientación.

En contraste con lo anterior, quiero tomar como recurso la ejemplificación de lugares para elevar el análisis de los que considero escenarios no abordados o desprotegidos³ donde coexisten las personas que son por quienes trabajamos en Orientación. Dicho posicionamiento lo hago desde un lugar de autocrítica a mi misma como orientadora, considerando que han tenido una exploración leve y aún requieren atención especial disciplinar y profesional.

Comprender contextos diversos en Orientación

Como he mencionado anteriormente, recurriré al uso de ejemplos, sin embargo quiero acotar que ellos han surgido como parte de mi historia profesional, gracias a mi trabajo con la Universidad Nacional, quien me ha llevado al recorrido del país y con ello al encuentro de diversas realidades de lo que conforma un amplio y diferenciado crisol de entornos costarricenses.

Inicio refiriendo al contexto costero; por ejemplo, Isla de Chira, o Isla Venado o las islas que conforman el archipiélago del Golfo de Nicoya. La Orientación tiene pendiente

³ Entiéndase desprotegidos no por la ausencia de profesionales de la Orientación en la zona, sino por el estudio contextualizado del lugar en términos disciplinares y profesionales.

en su agenda la caracterización de este contexto que tiene cualidades específicas en cuanto a cultura, clima, condiciones laborales de las familias (la pesca como principal fuente de trabajo para mujeres y hombres), acceso vial, conexión con la provincia, etc.

Otro contexto especial es el indígena, que por su diversidad en Costa Rica, corresponde a 8 etnias ubicadas en la oficialidad del estado costarricense en 24 territorios indígenas. Quisiera referirme a los *Bribris*, que es la comunidad que he visitado y que no podría decir que conozco, pero que me ha dejado grandes incógnitas alrededor de nuestra disciplina y a nuestro desempeño profesional, quisiera lanzar como aspectos por considerar los siguientes: su cosmovisión (religión, creencias, otras), su relación con la naturaleza, consigo mismo, con su comunidad, con el consejo de ancianos, con los proyectos de vida que se perfilan desde este consejo, las condiciones labores, etc. Solo como nota aclaratoria a este escenario, no siempre el consejo de ancianos puede nombrar a una persona como profesional de la orientación porque no hay una alta demanda de orientadores indígenas en el sector educativo y por ende se recurre al nombramiento por inopia. Esto deja un nicho laboral que deberían considerar las universidades públicas en la atracción de estudiantes indígenas a la carrera de orientación, ya alguna privada se ha adelantado a este incipiente espacio.

Un contexto cercano a mi genealogía profesional refiere a la población afrodecendiente; aquí se nos presenta lo que es común para los colectivos: la diversidad dentro de la diversidad, lo que configura para todas las poblaciones un reto más en la orientación. Este ejemplo en concreto, nos ubica en un escenario donde confluyen diferentes culturas como la china y la afro, donde el idioma inglés creole caribeño puede ser una ventaja o desventaja para el desempeño profesional, estos puntos hay que pensarlos y discutirlos con los que más conocen⁴.

En cuanto a las zonas fronterizas, me atrevo a pensar en los vacíos que tenemos por delante en cuanto a la diversidad de personas que confluyen en estos contextos, en cómo se tiñen las nacionalidades creadas por el estado-nación y que confluyen entre Estados y por tanto siempre *entre* dos mundos, legislaciones, prácticas y culturas. Aquí surgen problemas sociales muy específicos, como la trata de personas, donde conocemos experiencias de profesionales en orientación en el norte del país.

Por otro lado, como caso particular serían las situaciones propias de la migración, según sea la zona donde se encuentren las personas ubicadas, ya sea en lo urbano urbana o las periferias, la ruralidad o las zonas fronterizas; además de las zonas turísticas y campesinas, con sus propias particulares.

Finalmente, se deduce un común en las ejemplificaciones acotadas en esta exposición y se encuentra en que estas personas viven en incertidumbre y les permea

⁴ Me refiero en este punto a aquellas personas profesionales de la orientación que conocen el contexto y no como en mi caso que soy una foránea, que se ha encargado de imaginar estos escenarios a partir de mi fugaz paso por estos lugares.

un contexto socio cultural y económico particular que las identifica y que tanto requieren de una intervención profesional contextualizada. Estos son parte de los sujetos, a los cuales se dirige la Orientación, y por tanto me pregunto: ¿son ellos y ellas las que conocemos, las que caracterizamos, con las que intervenimos?

Aproximaciones generales para enfrentar estos retos

Mis palabras no tienen tanto ruido en este análisis, como las que podrían tener las personas profesionales de la orientación que son y pertenecen a estos grupos que he ejemplificado, tanto porque han nacido o crecido en estos contextos, a ellas y ellos son los que tenemos que escuchar para comprender como están haciendo Orientación, que retos enfrentan y que falta por hacer.

Es evidente que he recurrido al etcétera debido a que este contiene un vacío, gracias a mi reducido conocimiento de los contextos expuestos; por tanto requiere de profundización a través de la investigación.

Estos escenarios son parte de lo que quisiéramos iniciar a pensar, ya sabemos que la Orientación en Costa Rica es muy joven en comparación a otros lugares del mundo y es hora de alcanzar el abordaje de otras necesidades, tomando en cuenta nuestra razón de ser, los principios que rigen la profesión y por ende nuestra identidad como profesionales de la orientación.

La Orientación puede aportar en términos disciplinares y profesionales en el entendimiento y abordaje de poblaciones diversas, principalmente por cuestiones socio-culturales propias del contexto nacional costarricense. Sigue en deuda por parte de las universidades esta agenda que se lee a partir de las ideas que he querido presentar.

Algunas preguntas que pueden servir a la reflexión podrían ser: Si me nombran como profesional de la orientación en estos escenarios ¿estaré en capacidad de enfrentar los retos profesionales que tales escenarios suponen?, ¿qué puedo hacer para conocer más sobre estos contextos?. Al respecto, sugiero un Seminario de realidad nacional a la luz de la disciplina de la orientación que permita expresar el desarrollo y las prácticas que se hacen en la actualidad en estos y otros escenarios que escapan a mi análisis en este momento y que algunas personas profesionales de la orientación están construyendo conocimiento al respecto y quienes serían los mejores relatores y autoridades para ampliar nuestra visión disciplinar.

En conclusión, seguimos ampliando y mejorando en nuestra disciplina, muchos son los esfuerzos que se han venido haciendo por más de medio siglo. Conocemos cuál es nuestro objeto de estudio y contextualmente conocemos y seguiremos conociendo sobre las características de las personas a quienes se dirige nuestra disciplina para un mejor ejercicio profesional.

Foro 3

**¿Cómo conceptualizar en
Costa Rica el objeto de
estudio de la Orientación
como disciplina?**



¿Cómo conceptualizar en Costa Rica el objeto de estudio de la Orientación como disciplina?

Licda. Yolanda Badilla Artavia

El objeto de la Orientación, es delimitado, único y es el que establece las diferencias con otros campos del saber y señala los propios límites con otras disciplinas.

El objeto de estudio tiene dos dimensiones:

- **Objeto material:** referido al campo de acción de los fenómenos específicos que se desean conocer, analizar, comprender, investigar, transformar; es decir, la comprensión de la disciplina en acción práctica, permite tomar en cuenta la experiencia que se tiene en la realidad concreta.
- **Objeto formal:** la cual se refiere a la comprensión que aportan las teorías para comprender la dimensión material, es decir, es la comprensión de la disciplina a través de la teoría, que permite darle un sustento a la experiencia, es decir a la realidad concreta con la cual se enfrenta la Orientación como saber.

La Orientación es un proceso de ayuda continuo dirigido a todas las personas, poniendo especial énfasis en la prevención y en el cumplimiento de etapas de desarrollo del ser humano, suyo objeto de estudio son los procesos como el autoconocimiento de sí mismo y del contexto natural y sociocultural, identidad, toma de decisiones y construcción de un proyecto de vida, lo anterior con la finalidad de clarificar y construir su sentido de vida en las diferentes etapas del ciclo vital.

Se enmarca en el desarrollo personal-social, dirigida a promover la autoestima, relaciones humanas, socialización y atención a las necesidades e intereses del individuo, de acuerdo a sus potencialidades, habilidades y destrezas, de tal forma que la persona sea capaz posteriormente de auto-orientarse al reconocerse como protagonista de su vida y responsable de hacer elecciones en las que se sienta satisfecho y autorrealice.

La Orientación tiene sus raíces en la adquisición de conocimientos integrados de otras disciplinas como la Antropología, Psicología, Filosofía y Sociología, mismas que comparten el mismo sujeto de estudio, el cual se refiere a toda persona que enfrenta un conjunto de datos y hechos de la realidad, llevando implícitos sus valores, prejuicios, sistema de creencias y concepciones de la realidad.

En cuanto a la formación de los profesionales de Orientación el objeto de estudio se concreta en un plan de estudios en forma integral con sus contenidos temáticos, las metodologías, los fundamentos teóricos y epistemológicos, contemplando los acelerados cambios en el contexto nacional e internacional. Lo cual sugiere una nueva revisión integral, con ajustes que se le han realizado a lo largo del tiempo.

En la actualidad hay una tendencia que va más allá de establecer límites disciplinares: la **interdisciplinariedad**, es decir, la Orientación no se puede aislar de otras áreas ni de la interacción con otros profesionales, especialmente de las ciencias humanas y sociales, donde se debe promover de forma conjunta el desarrollo holístico del ser humano mediante la implicación de los diferentes actores.

Actualmente el profesional en Orientación asume muchos retos y tiene la obligación de efectuar varias interrogantes en su quehacer que den como resultado soluciones concretas que permitan una evolución de la disciplina y de su accionar, la misma que debe enriquecerse más de otras ramas del saber para satisfacer las necesidades de un mundo demandante que requiere la atención de un profesional con formación holística.

Elementos constitutivos de la identidad disciplinar y profesional de la Orientación. Conceptualización del objeto de estudio de la Orientación como disciplina actualmente

Dra. Mercedes Gómez Salgado

La Orientación tuvo su origen en los Estados Unidos en torno al área vocacional, hace más de un siglo, con los planteamientos de Frank Parsons, en el año 1909 en su publicación *Choosing a Vocation*, centrados en ubicar laboralmente a las personas. Esto en Costa Rica significó que la Orientación se posicionara en sus inicios en el campo educativo, en instituciones de enseñanza secundaria. Con el paso del tiempo la labor orientadora se extendió a otras poblaciones considerando la etapa de la niñez, la adultez y la adultez mayor. La evolución que se fue gestando producto de la investigación le dio el carácter científico que la posiciona como una disciplina de las Ciencias de la Educación y como disciplina aplicada de las Ciencias Sociales.

Para explicar que es una disciplina, resulta importante retomar al autor Ander-Egg (1994) quien la define como “la forma de pensar sistemáticamente la realidad-conforme a las exigencias del método científico (forma racional, ordenada objetiva y social de una actividad), desde un recorte o fragmentación que se hace de la realidad” (p.25). Esta visión paradigmática positivista que enfatiz en el “recorte o fragmentación” expuestos anteriormente, ubicó a la Orientación, con un objeto de estudio centrado únicamente en el área vocacional.

Sin embargo, esta visión paradigmática resulta reduccionista dado el avance teórico y metodológico en que la Orientación, cuya función es esencialmente educativa, basa su intervención; la cual ha trascendido la educación formal incursionando en nuevos espacios laborales, en un mundo caracterizado por transformaciones vertiginosas que demandan de las personas la potenciación de habilidades para la vida. A esto se suma la visión contextual explicada por Morin (1999 citado en Paiva, 2004), el cual indica que la finalidad de estos procesos de educación es prepararse para la incertidumbre en un mundo cada vez más complejo, en el cual la sociedad es cada día más dinámica

y globalizada. Esta visión de la Orientación se traduce a un paradigma naturalista, caracterizado por su enfoque integrador, no visto como la suma de las partes sino con una perspectiva de totalidad.

Este enfoque integrador toma distintos matices en los diferentes espacios laborales a partir de tres factores: el enfoque teórico y metodológico utilizado, las condiciones de las personas a las que está dirigida la acción orientadora y finalmente el espacio laboral que permea el actuar de las personas profesionales en Orientación a partir de las funciones propias según el ámbito laboral.

Por ejemplo, en distintas organizaciones se ha definido el objeto de estudio como “los procesos de Orientación”, vinculados con el autoconocimiento e identidad, conocimiento del contexto natural y sociocultural, toma de decisiones y planeamiento para la vida, con la finalidad de ayudar a las personas a clarificar y construir el sentido de vida que asumen para su existencia en las diferentes etapas y situaciones vitales. Al mismo tiempo, también ha sido mencionado el ser humano en su proceso evolutivo biopsicosociocultural, que facilita el desarrollo adecuado, mediante el autoconocimiento, estima y realización dentro del contexto sociocultural en el que vive; así como los procesos relacionados con la planificación del sentido y proyecto de vida del ser humano a lo largo de su ciclo vital: conocimiento de sí mismo, conocimiento del contexto sociocultural y el aprendizaje de las habilidades para tomar decisiones.

En otros ámbitos también este objeto continua visualizándose como “el desarrollo vocacional”, que hace referencia a un proceso sistemático y evolutivo que enfatiza en el autoconocimiento, en el conocimiento de la realidad en que se desenvuelve el educando, con la finalidad de que desarrolle habilidades de toma de decisiones autónomas y a la vez que pueda desarrollar destrezas de convivencia social con las otras personas, concretando todo ello en una elección vocacional y en su proyecto de vida. Mientras que, en otros casos, está vinculado a una población específica como es la población privada de libertad y la dirección del quehacer profesional a la atención de las necesidades que dicho grupo de personas presentan.

No obstante, es imperativo que la orientación homologue un objeto de estudio que desde mi perspectiva profesional es importante que se centre en el *desarrollo humano*; este comprendido desde una perspectiva socio-educativa en la que se promueva el crecimiento integral de las personas a través del descubrimiento, desarrollo y ejercicio de sus potencialidades independientemente del contexto y la etapa del ciclo vital en el que se encuentren desde su propia realidad.

Estas reflexiones espero sean el inicio de un debate en torno a la clarificación del objeto de estudio de la Orientación con el propósito de enriquecer el cuerpo teórico, metodológico e instrumental que la constituyen en una disciplina por su carácter científico permeado por la ética.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1994). Interdisciplinariedad en Educación. Buenos Aires: Editorial Magisterio de la Plata.
- Bisquerra, R. (1998). Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis. Bolaños
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis
- Giddens, A. (1987). "Análisis de los sistemas mundiales", en La Teoría Social hoy. Madrid: Alianza Editorial.
- Gordillo, M.V. (1986). Manual de Orientación educativa. Madrid: Alianza.
- Martínez, M. (1999). Interdisciplinariedad e Ideologías. España: Narcea ediciones.
- Martínez, M. (1997). El Paradigma Emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (1998). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico. México: Editorial Trillas. 3Era Ed.
- Mata, A. (2015). El desarrollo teórico de la Orientación: un aporte de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Paiva, J. (2004). Edgar Morin y el pensamiento de la complejidad. Revista ciencias de la educación Año 4 Vol. 1 N° 23 Valencia, Enero - Junio 2004 PP. 239-253. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-14.pdf>
- Santana, L.E. (2003). Orientación educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. Madrid: Pirámide.
- Sanz, R. (2001). Orientación psicopedagógica y calidad educativa. Madrid: Pirámide.
- Ziman, J. (1985). Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

Foro 4

¿Cuál es la trascendencia de la identidad personal en el proceso de construcción de la identidad profesional y disciplinar?



La trascendencia de la identidad personal en el proceso de construcción de la identidad profesional y disciplinar

M.Sc. Zoila Rosa Vargas Cordero

Introducción

En el Programa del II congreso de Orientación se programó un espacio de Foros de discusión sobre los ejes temáticos incluidos en ese. El presente texto se elaboró para dar sustento teórico empírico a la exposición que se expondrá con el mismo título. Se presentan tres premisas o deducciones que se amplían para demostrar la trascendencia de la identidad en el proceso de la construcción de la identidad profesional y disciplinar. Para ello se inicia con aspectos de la construcción de la identidad personal, luego se señalan algunos breves comentarios sobre la identidad social por ser vista como importante en la configuración de la identidad profesional que es el tema que le sigue y, para no dejarla descubierta, se indica la imperante necesidad de una identidad de Orientación como disciplina y su implicación en la práctica profesional.

Construcción de la identidad personal

Premisa 1. La identidad personal se constituye de partes o residuos que se van tomando de otras personas significativas, es una fuerza psicosocial que inicia con las identificaciones hacia lo que gusta, admira e interesa durante la etapa infantil, y durante el desarrollo esas identificaciones se transforman hacia la formación de la identidad, dándole una estructura al yo.

En la actualidad el concepto de identidad tiene tantas y diversas formas de analizarlo como teorías y enfoques se encuentran para su estudio. En vista de ser un tema que ha tomado un carácter multidimensional, dinámico y funcional, interesa en este caso clarificar la relación existente entre la identidad personal, la construcción de la identidad profesional y la relevancia que adquiere la identidad de la Orientación como disciplina.

Ambadiang, García, Palacios (2009), señalan que el concepto de identidad posee diversas interpretaciones y caracterizaciones lo cual refleja complejidad. Se encuentra un doble componente que se le asigna, por un lado es individual o personal y, por otro

lado, es social o estructural. Además, que los estudiosos se posicionan de manera variable según el aspecto de la identidad que interese, y es descrita como “un fenómeno psicológico construido desde una lógica social” (Andersen y Mørch, 2005: 208).

Para Erikson (1968), la identidad es una dimensión del proceso de desarrollo, e inicia con las identificaciones infantiles que al transformarse hacia una nueva clase de identificación que se adquiere con la sociabilidad, remiten a la formación de la identidad. Formación que comienza donde termina la utilidad de la identificación, puesto que se debe pasar a tomar decisiones y asumir compromisos. Erikson identificó ocho etapas psicosociales del desarrollo humano de la vida; y es durante la quinta etapa de desarrollo, que las poblaciones adolescentes se preguntan: ¿quién soy?”

Ser persona es ser alguien y no otro, es ser única y diferente, es ser ella misma. Algunos psicólogos describen con el término –yo- la sensación que tiene una persona de su identidad. El yo es la identidad única y especial, es la persona que se es. Ese concepto del yo es la imagen que tenemos de nosotros mismos, (Jourard y Landsman, 1989).

Rubalcaba, Uribe y Gutiérrez, (2011:p.86) citan a (Levine, 2003) quien considera que la identidad puede ser entendida como la orientación a los procesos psicosociales en la cual las características del sí mismo son internalizadas, valuadas y organizadas, son mecanismos que se presentan, despiertan y activan por medio de la interacción social que la persona crea. Dichos autores agregan que, para Levine (2003) la identidad posee cercanía a los procesos cognitivos y cognitivo-social, por lo tanto puede ser estudiada como un proceso psico-social en curso.

La identidad final se encuentra por encima de cualquier identificación simple con personas del pasado, se incluyen todas las identificaciones significativas pero también se van descomponiendo y reestructurando con el fin de hacer un todo único. De manera que cuando el concepto del yo está abierto al cambio, se transforma puesto que el ser humano no posee naturalezas fijas.

Cuando alguien manifiesta ser como alguien más, se diría que podría estar en una moratoria aspecto que Erikson (1968) señala como combinación de inmadurez o adolescencia prolongada, pues se mantiene, entre otras tareas, buscando las identificaciones que utilizaba en su infancia. Para este autor en la adolescencia se producen: la difusión de identidad, confusión de identidad y la identidad negativa, y la identidad lograda a la cual se refiere este escrito.

Según Castillo C. (1997) la persona que posee identidad personal es porque ha llegado a tener conciencia clara de quien soy, y de ser yo misma, lo cual me permite reconocerme y ser reconocido como la clase de persona que en realidad soy. Este autor toma del diccionario de la lengua la definición de identidad como “conjunto de caracteres o circunstancias que hacen que alguien o algo sea reconocido, sin posibilidad de confusión con otro”, p.26

Antes se mencionó que la identidad posee un componente individual o personal y otro social; sin embargo se encuentran variados posicionamientos según el aspecto de la identidad que interese a quien la estudia. En este caso, un interés especial es hacer mención a la influencia social que se manifiesta en la construcción de la identidad, por el doble vínculo que implica la interacción social en la conformación de grupos laborales.

La identidad social.

Premisa 2. Las personas son seres sociales en interacción con otras. Las identificaciones con que cada una construye su identidad se producen de acuerdo con la interacción y pertenencia a grupos familiares, sociales, laborales y culturales; por lo tanto la identidad personal pasa por una medición social que reafirma la estructura del yo inicial y la reconstruye a partir de los roles que asume como parte del desarrollo cognitivo social. Una persona puede conducirse diferente en diversos contextos, mostrarse de una manera determinada de acuerdo con los intereses de pertenencia hacia los grupos sociales y laborales.

En la teoría de la identidad social, el eje de la identidad es la pertenencia a un grupo perfectamente definido que, en ocasiones, llega a concentrar toda la atención de sus miembros, los otros grupos son ignorados y se tienden a acentuar los valores, actitudes, normas o estilos de discurso que se consideran propias (Tajfel y Turner, 1986). Estos autores explican que parte del concepto de sí misma de una persona resulta de los grupos de pertenencia. Un individuo no sólo tiene una individualidad personal, sino que además otras identidades asociadas con sus grupos de afiliación, Ruvalcaba, Uribe y Gutiérrez (2011).

La identidad personal se basa en las identificaciones que le aportan a la unicidad, a un yo único y a la vez diferente, mientras que la identidad social ratifica el comportamiento adecuado según la auto-categorización social que la persona hace para comprender más de sí misma y así definir la conducta adecuada en el grupo y categoría de pertenencia.

Deschamp y Devos (1996) han defendido el modelo de co-variación, que concibe la auto-categorización como el resultado de la combinación de dos dimensiones independientes: la identidad social (grado de semejanza) y la identidad personal (grado de diferencia). En Scandroglio, López y San José (2008)

La sociedad influye y afecta el comportamiento social, en algunos casos despersonaliza, esto es cuando un comportamiento es basado en la percepción estereotípica que el sujeto tiene de las características y normas de conducta que corresponden a un miembro prototípico de los grupos o categorías sociales salientes (Turner, Hogg, Oaks, Reicher, y Wetherell, 1987). Y se generaría un proceso de personalización cuando se hace saliente la auto-categorización en niveles que definen al individuo como persona única en términos

de sus diferencias con otras personas, esto es, una preeminencia del comportamiento basado en las características personales idiosincráticas. En el primer caso se estaría hablando del comportamiento vinculado a la identidad social; en el segundo, del vinculado a la identidad personal (Turner, Hogg, Oaks, Reicher, y Wetherell, 1987) mencionados en (Scandroglio; López; y San José, 2008: pág. 81).

Después de esta breve referencia sobre la identidad social, se retoma aquí el aporte de (Scandroglio, López y San José, 2008, pág. 87) quienes concluyen que desde el punto de vista epistemológico, tanto la investigación como la práctica en este ámbito deben nutrirse de las visiones que enfatizan en el carácter construido y dialógico de la realidad social. Esta perspectiva puede ser especialmente pertinente al ofrecer un marco que conceptualiza las categorías sociales no como elementos estáticos o preformados ubicados en la mente de los sujetos, sino como emergentes que se construyen en el momento de la interacción con finalidad de discurso y auto-afirmativa, en confluencia con la línea de avance de los trabajos más cualificados dentro del área.

La teoría de la identidad y la teoría de la identidad social se explican a partir de elementos comunes desde lo personal, lo grupal y lo social, sin obviar la relevancia que toma la categorización y co-variansa. Por su parte, Ruvalcaba, Uribe y Gutiérrez (2011) hacen mención a la identidad de roles como autoconcepciones, autoreferentes cognitivos, autodefiniciones que cada persona se aplica a sí misma. Socialmente tener un rol permite distinguirse o diferenciarse de otros roles y de otros grupos y en el campo socio-laboral estos adquieren importantes significados.

Identidad profesional

Premisa 3. La identidad profesional tiene como base la identidad personal que le hace diferente y esta a su vez forma parte de la identidad social que le asigna semejanza. En el proceso de construcción de identidad se reafirman las características y creencias sobre sí misma, de manera que se puede visualizar una identidad lograda con compromiso; no obstante la incursión en los grupos socio-laborales le conducen hacia los roles que en ellos se establecen. En el caso de Orientación como profesión si estos no están claros más que reafirmar la identidad profesional, podría producirse la difusión, la confusión o la identidad negativa.

En esta constitución se tienen dos elementos: una identidad lograda con compromiso y un rol asignado por el grupo laboral que lo incluye en una categoría socio-profesional. Cada profesional individualmente es una persona con valores propios que asume la profesión con responsabilidad y orgullo para desempeñarse en sus lugares de trabajo acatando los lineamientos, las políticas y las funciones establecidas en ese lugar, asumiendo el rol profesional de acuerdo con su jerarquía de valores y lo que dicta el código de ética que le guía.

Por otra parte, se debe agregar la utilidad de un cuerpo de conocimientos dados por la disciplina de la Orientación, reconocer que la unifica y qué la distingue de otros campos del saber, cuáles son los principios filosóficos, epistemológicos y metodológicos que den respuesta al qué es y cómo se hace Orientación. Esta es una manera de ver el puente que une estos dos componentes.

La mención de Solari (2015) reafirma que todo profesional se enfrenta a dos procesos fuertemente imbricados: la construcción de conocimientos vinculados a su profesión y la configuración de su identidad profesional (Dall’Alba, 2009; Ligorio, 2010; Vågan, 2011; Wortham, 2006).

Ahora bien, la inserción profesional es vista como un período de aprendizaje diferente, en el que se emplean distintas estrategias que se han aprehendido durante su formación para ponerlas en marcha en esta nueva experiencia como profesional. El diseñar programas y procesos de intervención que garanticen el rigor, la validez y la calidad del trabajo, así como a enfrentar los dilemas éticos que se presentan en el ámbito laboral representa una nueva escuela práctica.

Se requiere seguridad y confianza en sí misma, un auto-concepto reforzado para asumir las funciones laborales: saber qué hacer y hacerlo con eficiencia.

Tajfel propuso que parte del autoconcepto de una persona estaría conformado por su identidad social, esto es "el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia" (1981: 255), mencionado en Scandroglio, López y San José (2008, pag.81).

Cada proceso de construcción de identidad es diferente, como diferente es la trayectoria identitaria dependiendo del ámbito de trabajo, de la institución para la cual se labora, de la función e impacto que aporta cada profesional, y por ende de la percepción e imagen que en cada institución tienen de la profesión de Orientación. En general, en esa configuración de identidad profesional se incluye la identidad personal con las características de la persona que es; la identidad social en relación con la combinación de ambas, luego en el perfil profesional, con la certeza de la eficiencia en sus funciones y tareas para cumplirlas con responsabilidad y compromiso. Desde lo relacional, la capacidad de interacción y negociación que posee y muestra. Para así culminar con su posicionamiento personal y profesional en cuanto a la auto-categorización dada a la construcción de significados acerca de la Orientación, de ser orientadora y del rol que desempeña.

Siguiendo con este tema del proceso de configuración de la identidad profesional, Solari (2015) de su investigación concluyó, que las primeras fases son muy breves y conforme avanza el recorrido las transformaciones son progresivamente más lentas, y

las últimas fases son más amplias y duraderas. Agrega, esta evolución es coherente con la noción de thickening según (Holland y Lave, 2001; Wortham, 2004), que subrayan la progresiva estabilización de la identidad a lo largo del tiempo, conforme alguien se posiciona y es posicionado consistentemente como un determinado tipo de profesional.

Tomando en cuenta lo anterior, se infiere que la identidad profesional, con su carácter procesual cognitivo y cognitivo social, experimenta más cambios en la etapa de iniciación de profesionales principiantes, que en las posteriores etapas de desarrollo profesional. De ahí que, algunas de las eventuales situaciones críticas que se identifican en este proceso pueden provocar transformaciones en los significados que cada profesional construye sobre sí misma y sobre su profesión induciendo a innovaciones en el posicionamiento personal y profesional que adopta en distintos ámbitos de trabajo.

Es decir que cada trayecto de identificación laboral presenta cambios que mezclan diversos significados interrelacionados puesto que la identidad y la realidad no son estáticos y esto implica la transformación simultánea de los significados sobre sí misma, sobre los contextos y la realidad orientadora, la educativa, así como del lugar desde donde su identidad personal le permite colocarse respecto a otros miembros del gremio de orientación, o colegas de trabajo.

El trabajo es uno de los compromisos que en la adolescencia se vislumbra para toda la vida. Para (Erickson, 1968) las nuevas identificaciones fuerzan al joven a tomar decisiones que le exigen asumir compromisos para toda la vida. Razón por la que cada persona participa en contextos laborales a lo largo de su vida y aprende progresivamente la práctica de su profesión. El desarrollo profesional, desde la connotación de evolución y continuidad, se convierte en un proceso progresivo de modificación de aprendizajes tanto de su rol y funciones, como de reconocerse desde ser profesional, reconocido de igual manera por otros grupos. Es así que dar valor y distinción a la labor que se realiza como profesional en un campo específico, que en este caso es el de la Orientación, es una forma de colocarse en ese lugar que reafirma, no solo la identidad profesional lograda, sino la identidad de la Orientación como disciplina.

Lo anterior da cabida a reiterar que para Solari (2015) dos posiciones que paralelamente tienen como consecuencia la formación de la identidad profesional son: la personalidad por una parte y por otra parte la profesión de Orientación como disciplina.

De acuerdo con Vera (2013) es esperable que los grupos de profesionales de la Orientación sean capaces de comprender y mostrar socialmente las características personales que le distinguen, así como las profesionales que les distinguen como ese ser y no otro; a la vez que ser capaces de diferenciar y utilizar procesos profesionales, los servicios que presta a los colectivos, los modelos de intervención y supervisión que desarrolla, y explicar los principios filosóficos, educativos y sociales que subyacen en su praxis profesional. Reconocer las similitudes y diferencias entre la formación y la práctica

existente entre su campo profesional y otros campos afines y, sobre todo, sentirse orgulloso de pertenecer a ese su campo profesional y así transmitirlo socialmente.

Por la connotación que posee, y la implicación en la configuración de la identidad profesional, interesa la definición mencionada en su investigación por Solari (2015, p.75); “un proceso dinámico de construcción discursiva de significados sobre la profesión y sobre uno mismo como profesional, que resultan de las relaciones dialógicas que se establecen con “los otros” mediante la participación de un profesional en un conjunto de comunidades de práctica, situadas en un momento socio-histórico determinado”. Lo mencionado no es factible de realizar si antes no se ha internalizado y se ha despertado una conciencia individual del yo de manera estable y a la vez cambiante.

Otro refuerzo a lo dicho es la noción de (Acquaviva, 1972), la identidad profesional favorece la consistencia de la visión y organicidad de la práctica profesional en sus ámbitos respectivos; y disminuye las confusiones existentes y otras ocultas de límites y competencias profesionales con otros campos, Vera, (2013).

La identidad profesional en la Orientación como disciplina

Lo anterior lleva a afirmar que la construcción de la identidad es dinámica y progresiva a lo largo de la vida, por consiguiente el quién soy que se define en la etapa adolescente continua modificándose a partir de las interacciones sociales y los roles que asume en otros ámbitos, siendo el ámbito profesional un campo fértil para el ajuste correspondiente. No obstante, según lo indican algunos estudiosos del tema, entre ellos King and Stretch, (2013), pareciera que cada día se refuerza la crisis de identidad profesional de este grupo al encontrarse con características de la etapa del desarrollo que Erikson llama de identidad versus difusión de identidad, (Feldman, 2008).

La identidad profesional resulta en crisis dice Rollins, (2006, 2012) a pesar de ser un tema ampliamente discutido en la literatura, porque la naturaleza de la profesión de Orientación hace que sea difícil ponerse de acuerdo sobre los factores precisos de identidad que les distinguen. (Hansen, (2010) mencionado en King and Stretch, 2013)

Según Erikson (1968) tiene gran importancia en la formación de la identidad la respuesta que la comunidad otorga a la necesidad de ser reconocido, a que reaccionen frente a sus logros y que le concedan función y status a una persona cuyas transformaciones tienen sentido para aquello que empieza a tener sentido para ella. Si esta acotación se lleva al campo laboral, ahí vuelve a ser necesario reconocerse en una función que le asigne un status como profesional en un área específica, o disciplina que en este caso es el status de la Orientación.

La teoría de la identidad de Erikson es aplicable a la profesión de Orientación. Se retoma el comentario de King, y Zeta, (2015) porque refuerza dicha creencia cuando

mencionan que Gale y Austin (2003) argumentaban que la orientación carece de una identidad de base unificada, y otros investigadores (Cashwell, 2010; Hendricks, 2008; Swickert, 1997) han cuestionado si la Orientación está en la etapa psicosocial del desarrollo del adolescente según Erikson, pues al igual que ocurre en la adolescencia, en la actualidad el grupo de orientadores no ha logrado consensuar una respuesta a las preguntas, ¿qué es orientación? “¿qué hace la Orientación?, entre otros cuestionamientos, además “¿Quiénes somos?”, ¿qué puedo hacer? (Hendricks; Lopez-Baez & Barclay, 2012).

No puede haber profesión de Orientación si cada profesional y el grupo de profesionales de afiliación no se identifican con orgullo cuando explican quiénes son y qué es lo que hacen con las personas que orientan. No hay profesión de Orientación si quienes laboran en ello no comprenden que su preparación y formación académica, y su enfoque teórico metodológico ampara el trabajo que realizan con personas y grupos, cuya labor aporta en el mejoramiento de la sociedad y es claramente diferente del cómo otros profesionales de ayuda están preparados para desempeñarse.

Conclusiones

Después de presentar los anteriores contenidos sobre el tema de la configuración de la identidad personal, social, profesional y de la Orientación como disciplina, se concluye que la identidad personal lograda trasciende a otros espacios socio-laborales en un proceso de construcción de identidad profesional, sin obviar la relevancia que adquiere el que la Orientación como profesión y como disciplina posean status, distinción, diferenciación, así como argumentos unificados que den respuesta a cuestionamientos ya señalados en lo filosófico y metodológico.

Existen diferentes y múltiples teorías de la identidad: psicosocial, social, sociocultural, lingüística, de la auto-categorización del yo, entre otras, por lo tanto la identidad es un fenómeno complejo por ser parte de la dimensión socio-psicológica de la conducta de las personas.

La identidad personal es un proceso dinámico y progresivo que dura toda la vida, no se acaba en la etapa adolescente, es ahí donde se inicia la configuración de un yo único e irreplicable, dinámico y cambiante que se sigue reconstruyendo a partir de los grupos de afiliación y pertenencia, lo cual reafirma la teoría de la identidad social al proponer que el sentido de lo que la persona es, en alguna medida, depende de los grupos a los que pertenece.

La identidad personal es la base en la cual se cimienta la identidad profesional, sobre todo para comprender con confianza que la inserción profesional resulta menos amenazante si se acepta ese rol de novel o aprendiz y desde ahí entender que la

reconfiguración de su identidad es parte del modo en que seguirá reconstruyendo los significados sobre sí misma, con mayor o menor capacidad para visualizarse y que la visualicen como profesional y seguir aprendiendo desde la práctica en los distintos contextos, instituciones y situaciones a enfrentar.

La identidad profesional es un espacio de la identidad personal que empieza a construirse durante el proceso formativo y acaba por interiorizarse en el trabajo (Ruvalcaba-Coyaso, Uribe Alvarado, y Gutiérrez García, 2011; Zacarés González y Llinares Insa, 2006) cuando el individuo se percibe como un tipo particular de profesional, (Sweitzer, 2008), a partir de los significados que se van construyendo sobre su profesión y sobre sí misma como profesional.

La persona orientadora con identidad profesional se tiene que enfocar en aquellos aspectos que distinguen y diferencian a la Orientación de otras profesiones afines. Es saber afirmar la singularidad de la profesión en lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace. Al igual que para tener claridad de la Orientación como disciplina, se necesita una identidad de base unificada y que se logre consensuar las respuestas a las interrogantes antes señaladas.

Este tema de identidad personal, social, profesional y disciplinar se deberá abordar de manera que ayude a dar cuenta de los patrones generales de relación producidos por los fenómenos grupales y que ofrezcan una visión complementaria, de carácter fenoménico y procesual, del modo en que las personas construyen su visión de la realidad social y de su propia conducta. Es decir que la falta de identidad de este profesional, parece contribuir a la confusión entre ellos mismos y otras profesiones de ayuda.

Referencias bibliográficas

- Ambadiang, T. Palacios, A. García, I. (2009). Diferencias lingüísticas y diferencias simbólicas en el discurso de jóvenes. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)* 40, 3-32 Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo>.
- Ambadiang, Th., García, I. y Palacios, A. (2009b) Discurso, rutinas comunicativas y construcción de la identidad en situación de contacto dialectal: el caso de los adolescentes ecuatorianos en Madrid. In J. Calvo y L. Miranda (eds) *Palabras fuera del nido. Vertientes sincrónica y diacrónica del español en contacto* 67–88. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Castillo, G. (1997). *Cautivos en la adolescencia*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Jourard, S. y Landsman, T. (1987). *La personalidad saludable*. México: Trillas.

- King, J. H., Stretch, LoriAnn. (2013). A Critical Analysis of Counseling's Professional Identity Crisis. Recuperado de <http://www.counseling.org/>
- King, J.H., Zeta, Ch.O. (2015). Identifying and advancing counseling's unique professional identity. Special Edition. CSI EXEMPLAR Counseling Academic and Professional Honor Society International. A Closer Look at Professional Identity! Guest Editor: Thomas J. Sweeney. Vol.30, No.2, pp.18-21
- Ruvalcaba, C. J., Uribe, A. I., Gutiérrez, G. R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. Revista CES Psicología. V.4, No.2, pp.82-102.
- Scandroglio, B., López, J.S., San José, M^a C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. Universidad de Oviedo, España. Psicothema. Vol. 20, n^o 1, pp. 80-89.
- Solari M. (2015). El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel. Un estudio de caso. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Vera, G. (2013). La profesión de orientación. Desafíos contemporáneos. Reflexiones desde la diversidad latinoamericana. Alternativas cubanas en Psicología. Vol 1. Núm 2.
- Vera, N. J. & Valenzuela, M. J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. Psicología y Sociedad, V. 24, no.2, 272-282.

¿Cuál es la trascendencia de la identidad personal en el proceso de construcción de la identidad profesional y disciplinar?

M.Sc. Osvaldo Murillo Aguilar

Para dar respuesta a esta interrogante es necesario retomar lo que se entiende por identidad personal y la identidad profesional.

Para autores como Bolívar, Fernández y Molina (2005) la identidad es un proceso complejo de construcción constante y por lo tanto no puede entenderse como algo estable o continuo. Por el contrario, es un proceso sometido a cambios y adaptaciones a lo largo de la vida lo que implica

la intervención de diversos factores en la conformación de identidad personal como por ejemplo la composición biológica; el contexto; las instituciones; la memoria colectiva y los deseos personales.

Por otra parte, la identidad profesional no se construye de manera muy diferente a la identidad personal, ya que al igual que ésta, convergen en ella los mismos aspectos antes citados, sin embargo se suman a estos aspectos personales, la formación inicial y las experiencias laborales.

En estas experiencias laborales, según lo expone Bolívar (2007), se incluye el intercambio social con los iguales; las reglas del lugar de trabajo y las expectativas profesionales. La identidad profesional para este autor se compone de una dimensión básica que es la formación inicial, es decir, cuando la persona se acerca a una definición de lo que se espera de ella por pertenecer a una profesión u ocupación en particular. Se conforma en esta etapa un perfil profesional donde se deja claro lo que puede hacer, lo que no, dónde se puede desarrollar, cómo debe conducirse y las expectativas sociales.

Y durante este proceso la persona revisa su identidad personal para valorar lo que debe ajustar para alcanzar esta propuesta identitaria. Busca en su banco de experiencias cualidades y deseos, lo que le seade provecho para empezar a construir su propia identidad profesional. A continuación se presenta una figura para explicar esta idea:

Sistema de Identidad Subjetiva

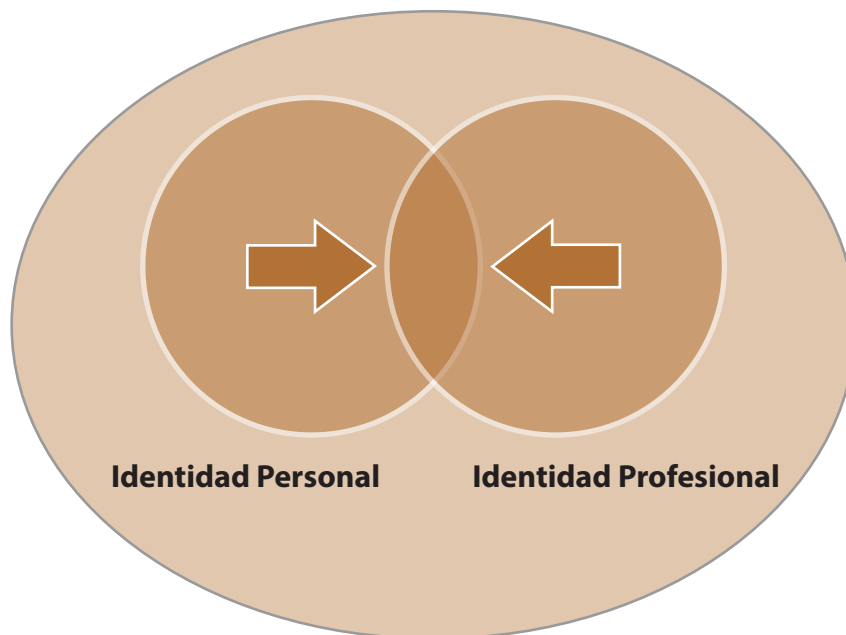


Figura 1

Nota: Elaboración propia

Visualizando la conformación tanto de la identidad personal como de la profesional, es posible observar como ambas, por sus semejanzas, conforman una sola identidad con distintas manifestaciones, lo cual reafirma la postura de Savickas, et.al (2009) quienes plantean la existencia de múltiples identidades que cohabitan en un sistema, el cual denominan “Sistemas de Identidades Subjetivas” y que definen como una serie de formas de ser, actuar e interactuar de acuerdo a una manera determinada que tiene la persona de verse a sí misma o proyectarse en un entorno o momento en concreto. Estas identidades implican las experiencias y trayectorias de vida de las personas, sus vivencias pasadas y presentes, así como sus proyecciones futuras en los diferentes roles que esta persona asume en su vida.

Siendo así, la identidad personal influye en la conformación de la profesional y viceversa. Esta dinámica la explica Gewerc (2001) con la siguiente idea: “los sujetos definen a las profesiones así como las profesiones atraen a determinados sujetos”. Es decir, si bien es cierto las características de ciertas profesiones atraen a las personas por sus diversos intereses, motivaciones y cualidades, también es cierto que cada persona imprime su propio sello en la profesión que ejerce, gracias a su identidad única e irrepetible.

Ahora bien, en la conformación de la propia identidad (o como se citó anteriormente el sistema de identidades) según Gewerc (2001), suceden dos procesos a los que se debe prestar atención que son: la atribución y la incorporación. El primer proceso se entiende como la manera en que las personas atribuyen aspectos, características, pensamientos, sentimientos, entre otras cualidades a alguien más. Mientras que el segundo proceso implica la manera en que la persona se asume así misma a partir de su propia percepción e incluyendo aquellos aspectos que le han sido atribuidos.

En el caso de la conformación de la identidad profesional de la persona orientadora es importante considerar la manera en que ésta ingresa a su formación inicial o universitaria y la manera en que su identidad personal, construida durante todas sus experiencias vitales, interactúa con los nuevos aprendizajes y las cualidades que la comunidad profesional atribuye a un orientador u orientadora, con el fin de integrarlas o incorporarlas.

No obstante, es igualmente importante, la forma en la cual la persona realiza el mismo proceso de incorporación cuando finaliza la formación inicial e ingresa al mundo del trabajo, ya que de nuevo está inmersa en un nuevo proceso de atribución, donde el contexto laboral le confrontará con sus expectativas.

Es en esta interacción que se presenta entre la atribución y la incorporación, que la persona profesional en Orientación tiene la posibilidad de transformar las expectativas que se tienen en torno a la profesión en los diferentes contextos laborales donde se desempeña (educativo, laboral, penitenciario y otros).

En otras palabras, si se quiere que las expectativas y el imaginario social alrededor de la Orientación mejoren, es importante que cada quien desde sus funciones propicien estos cambios.

Lo anterior remite nuevamente a la frase de Gewerc (2001) ya que, si bien es cierto la Orientación atrae a personas con ciertas cualidades y características, también lo es que estas personas son las únicas que pueden definir a la Orientación.

Referencias:

- Bolívar, A (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. España: Universidad de Navarra. Estudios sobre Educación 12 pp. 13-20. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- Bolívar, A; Fernández y Molina (2005). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. Revista FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH. Vol 6 N° 1 artículo 12. Disponible en: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/516/1117

Gewerc (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. Granada: Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 5, núm. 2, 2001, p. 0 Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750203

Savickas, M., Nota, L., Rosier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M., Guichard, J., y otros. (2009). Life designing: A paradigm of career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 239-250.

Foro 5

¿Cuál es el aporte real que puede hacer la Orientación, desde lo individual, lo colectivo y lo personal-grupal para el desarrollo pleno de las personas, en los diferentes contextos?



¿Cuál es el aporte real que puede hacer la Orientación, desde lo individual, lo colectivo y lo personal-grupal para el desarrollo pleno de las personas, en los diferentes contextos?

M.Sc. Ileana Arce Valerio

Encuadre

En este eje temático se podrán abordar temas relacionados con la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de Orientación, basados en los elementos constitutivos de la disciplina y la profesión y que por lo tanto pueden contribuir en la construcción de la identidad disciplinar y profesional. Los procesos pueden corresponder a diferentes áreas de la Orientación, ambientes laborales, grupos etarios y poblacionales, incluyendo grupos considerados de atención prioritaria o minorías tales como personas en condición de discapacidad, migrantes, personas en riesgo de exclusión social, entre otros).

Argumentación

Es importante centrar la atención en una pregunta base ¿cuál es el aporte real de la Orientación ante las demandas actuales de una sociedad local y global?

La disciplina de Orientación concibe a la persona como un ser humano libre con capacidades aprendidas para construir conocimiento, tomar decisiones y realizar sus proyectos de vida; es una persona que aprende, desaprende y reaprende para crear una nueva realidad en su vida, lo cual repercute en su medio más cercano e impacta en su relación social y en la de las otras personas.

En este punto, se hace necesario referir esta argumentación desde la modalidades de la Orientación: la individual, la colectiva y la personal-grupal, con la intención de puntualizar en el cómo se favorece esta construcción y se brindan los apoyos a cada población.

La Orientación desde la **modalidad individual** realiza un proceso de acompañamiento profesional ante una situación particular que presente la persona. Esta modalidad individual tiene un menor alcance al centrarse en una cantidad limitada de personas.

Según Peterson, G.; Sampson, J. and Reardon, R. (1991) mencionados en Mata, A. (2015), la orientación individual favorece una alta interacción entre la persona orientada y el profesional en Orientación, así como flexibilidad en la satisfacción de las necesidades de la persona que recibe apoyo desde esta modalidad.

Desde un modelo tecnológico, la orientación individual, puede apoyarse en el uso de las TIC y favorecer, mediante un proceso estructurado y sistemático, un trabajo más proactivo de la persona orientada sin limitaciones de tiempo o espacio para responder a las demandas de acompañamiento profesional en un mundo globalizado.

La puesta en marcha de procesos preventivos dinámicos, contempla los factores protectores y los factores de riesgo como parte de la influencia de las personas y del ambiente. En este marco, se enfatiza que la “...**Orientación grupal o colectiva** como se le ha llamado en el contexto nacional, trabaja con grupos por lo general mayores de quince personas; implica la reuniones o sesiones periódicas con el grupo y echa mano a múltiples metodologías y técnicas organizadas para el logro de los aprendizajes significativos, de acuerdo con los objetivos propuestos”. (Mata, 2015, p. 32).

Indudablemente, en esta modalidad existe un mayor rango de acción desde lo preventivo, una amplia cobertura que potencia los recursos existentes, así como también se favorece el acceso a oportunidades de las personas según contextos y particularidades.

Desde lo educativo, la orientación colectiva se enriquece con el trabajo con familia (papel decisivo de las familias), personal docente y otras personas vinculadas a este quehacer en formación para la vida, trascendiendo la mera información para responder al desarrollo integral de las personas en una realidad compleja y demandante. El trabajo con la familia es fundamental para “...desarrollar distintas destrezas personales y sociales, que le permitan un desarrollo pleno en los diversos contextos sociales en los que se pueda desenvolverse” (Mata, 2015, p.137).

La investigación y la reflexión sobre la realidad educativa permite direccionar y redireccionar procesos pertinentes con las personas según contexto, de ahí que la persona profesional en Orientación desempeña un rol de facilitadora de la experiencia, en donde toma relevancia la **modalidad personal-grupal**.

La Orientación personal-grupal según Sanz (2001) citado en Mata, A. (2015) “es un espacio de interacción en el que las personas trabajan juntas para el logro de metas individuales y grupales, se escuchan a sí mismas y a las demás y se dan apoyo mutuo” (p.32).

Es relevante destacar que la interacción es alta entre participantes, lo cual es un aspecto fundamental para el logro de los objetivos propuestos en un marco de construcción a partir de la realidad.

La sumatoria de las diferentes modalidades, permite la vinculación del aprendizaje, desde un marco educativo circunscrito en el desarrollo de habilidades, con un proceso educativo cargado de afecto, en el cual se potencia el desarrollo integral de las personas. Como indica Ruíz y otros (2008) “La coincidencia entre significado y sentido orientada a la humanización del proceso de enseñanza-aprendizaje favorece la formación integral del estudiante” (p.10).

Lo anterior enmarcado en la Política educativa *La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, aprobada recientemente por el Consejo Superior de Educación (2017), y en donde se enfatiza en una educación como un proceso a lo largo de la vida, centrado en la persona estudiante, en sus competencias y habilidades, donde el sistema educativo fortalece los “procesos identitarios locales de la persona, desde una visión planetaria” (p. 9).

Recomendación

Se hace necesario realizar una lectura permanente de las demandas sociales actuales, así como de la dinámica social que se construye día a día, con la finalidad de responder oportunamente a una sociedad pluricultural, multiétnica, globalizada y con retos constantes ante cambios vertiginosos.

Al mismo tiempo, la planificación debe ser estratégica y cumplir a detalle el monitoreo y seguimiento de las metas trazadas según indicadores, en apego a los elementos constitutivos de la disciplina y la profesión y en respuesta a la evaluación de los procesos educativos y la trayectoria educativa.

Finalmente, es fundamental velar porque la dinámica pedagógica reconozca los sentires, los saberes, los intereses y demás de las personas presentes en la misma; en palabras de Castillo, I. (2016) “...la persona mediadora que privilegia estos elementos utiliza su creatividad, su sensibilidad y su compromiso para honrar la vida y reencantar los procesos de aprendizaje (p.132). El aporte real de la Orientación para el desarrollo pleno de las personas solo existe si está presente la esencia del ser, en un respeto mutuo y mediante un diálogo permanente y en plural.

Referencias

- Castillo, I. (2016). *Mediación pedagógica para la primera infancia reflexiones desde el sentir y pensar*. EUNED, Costa Rica.
- Consejo Superior de Educación (2008). *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*. San José, Costa Rica.
- Consejo Superior de Educación (2017). Política educativa *La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*.

Guevara, R. (2014). La orientación como disciplina y profesión en el contexto del Ministerio de Educación Pública, según el Decreto Ejecutivo N°37135-MEP. *Conexiones*. Volumen 6 (2), 11-17.

Mata, A. (Ed.) (2015). *El desarrollo teórico de la Orientación: un aporte de la Universidad de Costa Rica*. San José, Costa Rica.

República de Costa Rica (1957). *Ley Fundamental de Educación*. San José, Costa Rica.

Ruíz, J., Álvarez, N. y Pérez, E. (2008). *La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575320>

Aporte de la Orientación desde lo individual, lo colectivo y lo personal grupal para el desarrollo pleno personal en diversos contextos¹

M. Sc. Juan Ortega Rojas

Nuestro aporte desde lo individual

La formación recibida como profesionales de la Orientación nos permite desde bases fundamentadas la intervención individual, valiéndonos de teorías y enfoques que guían el proceso orientador.

Teorías y enfoques que en nuestro caso van más dirigidas al aprendizaje de habilidades para la vida y a la construcción y puesta en práctica del proyecto de vida y no a patologías mentales que son terreno de otras disciplinas. En este sentido, es de suma importancia rescatar la base teórica de formación, así como la actualización constante y la actitud ante tan delicada labor.

La intervención individual es el espacio donde nos encontramos con un ser humano que representa una historia personal, que a su vez es el reflejo de un grupo familiar y de una sociedad.

Es el espacio donde la persona profesional de la Orientación y la persona orientada crean una relación de ayuda, donde uno habla y actúa y el otro refleja, confronta, deja tareas o escucha en silencio; según el enfoque de intervención preferido.

Es un espacio donde la persona orientada llega por su propia voluntad cargada con su historia y con la esperanza de cambio, u obligada y resistente a ser ayudada. En ambos casos, el acto de amor de recibirlo y dar la oportunidad de compartir dicha historia la marcará de por vida.

Es un espacio donde la puerta se cierra, donde el teléfono se desconecta y donde le dedico 40 o 60 minutos a una persona que voluntaria o involuntariamente ha llegado

¹ Para efectos exclusivos del presente documento se entenderá orientación individual como el encuentro de la persona orientadora con la persona orientada, por orientación colectiva el encuentro de la persona profesional en Orientación con un grupo de más de 20 personas y orientación personal grupal el encuentro de la persona profesional en Orientación con un grupo de 8 a 12 personas.

y merece la aceptación, la comprensión y la sinceridad de nuestra parte y de lo cual nos hablaron en la formación como requisitos indispensables de una relación de ayuda.

Es el espacio en el cual emergen los fantasmas del pasado de la persona orientada y donde cabe la posibilidad de que se despierten los propios y donde no está prohibido que ante el dolor del otro o de la otra, pueda asomarse una lágrima de quien escucha.

Aportamos mucho desde lo individual, aportamos el espacio para que un ser humano pueda depositar sus miedos, sus tristezas, sus frustraciones y sus alegrías, aportamos uno de los actos de amor más valioso que podemos dar y que inicia cuando decimos a quien nos busca “en que te puedo servir”.

Nuestro aporte desde lo colectivo

Al igual que la intervención individual, el trabajo desde lo colectivo implica un respaldo teórico, metodológico e instrumental que lleve a buen término el abordaje de grupos grandes.

Por comentarios de colegas, el trabajar con grupos grandes no ha sido una experiencia del agrado absoluto de un número importante de ellos y ellas, por la dispersión que es usual en grupos de 30 o 40 personas, en especial si se trabaja con la población de niñez y adolescencia.

A pesar de las implicaciones que tiene el trabajo con grupos grandes, el aporte que podemos hacer es enorme dada la cantidad de personas que se pueden abarcar a través de lo que se ha llamado, modelo de programas.

Nuestro aporte desde lo colectivo y bajo el método educativo de la Orientación se encamina por un lado, al trabajo dirigido al desarrollo de habilidades para vivir, llámese conocimiento de sí mismo, toma de decisiones, pensamiento crítico, resolución alternativa de conflictos y por otro lado, a la búsqueda de metodologías que permiten el aprovechamiento del desarrollo de temáticas en la mayoría.

Dentro de lo colectivo y para garantizar en la medida de lo posible el llegar a la mayoría del grupo, resultan muy pertinentes la construcción de guías de trabajo, que permitan en forma individual la reflexión personal del tema y posteriormente el compartir en pequeños grupos, para el cierre posterior con plenarias generales con la totalidad.

En este caso es importante que la expectativa de la persona profesional de la orientación considere la cantidad, esto por cuanto entre más grande el grupo, menos posibilidad de profundizar tienen los integrantes, por el temor de la mirada del otros; es decir, de la censura a la que puede ser sometido.

El trabajo con grupos grandes permite a la persona profesional de la Orientación detectar situaciones que emergen a nivel personal dentro de la dinámica grupal y que le dan una luz acerca de la necesidad de un abordaje bajo la modalidad individual o en pequeños grupos.

Nuestro aporte desde lo personal grupal

Desde la experiencia, el trabajo con pequeños grupos donde lo personal emerge con mayor facilidad y se entrelaza con lo grupal, es una estrategia con enorme potencial para el crecimiento individual y grupal.

La oportunidad de trabajar con grupos de 8 a 12 personas, considerado el número ideal, favorece la creación de un clima de confianza que posibilita la apertura de los y las integrantes, a escuchar y compartir situaciones de vida que obstaculizan su desarrollo integral.

El aporte del y la persona profesional en Orientación se centra al igual que en las modalidades anteriores en su intervención desde su formación teórico-metodológica.

La escucha activa, la habilidad para retroalimentar y dirigir al grupo los elementos que van emergiendo, es una habilidad que desde lo educativo resulta sumamente productivo.

El grupo pequeño se convierte en un lugar que emula el grupo familiar original; de ahí la posibilidad de hacer elaboraciones importantes, recreando ese grupo familiar en el aquí y el ahora representado por las personas integrantes del grupo.

Las instituciones educativas, que son los lugares donde más se encuentran los y las profesionales de la Orientación se convierte en el lugar idóneo para trabajar con grupos pequeños, tomando como criterios de inclusión similitudes en situaciones de vida, edades, sexo, entre otros.

Finalmente, el aporte que la persona orientadora hace en las diferentes modalidades de intervención es muy valioso si tiene las bases teóricas, metodológicas y actitudinales necesarias y la claridad de que somos en esencia educadores, cuyo método de trabajo se enmarca en enseñar a las personas a construir su proyecto de vida.

Foro 6

¿Cuál y cómo es la acción orientadora en la familia como sujeto de intervención?



¿Cuál y cómo es la acción orientadora en la familia, como sujeto de intervención?: Acciones para fortalecer la disciplina y la identidad profesional

MSc. Iris Arias Figueroa

Considerando que la función de la persona profesional en Orientación, como proceso de ayuda debe llegar a todos los sujetos, se visualiza que tales acciones no se deben concebir como intervenciones aisladas, sino que las mismas, se desarrollan dentro de un contexto educativo, que obedece a necesidades manifestadas por el estudiantado.

Por tanto, es un trabajo colaborativo, donde intervienen distintos agentes educativos, como son la familia, docentes, estudiantes y la persona profesional en orientación, como enlace y facilitadora de procesos; es una tarea en equipo, donde cada una de las partes tiene una labor que repercute e influye entre sí.

Asimismo, la acción orientadora, va dirigida a la prevención de situaciones de riesgo, que podrían afectar el buen desempeño del estudiantado, de manera que se puede afirmar que dentro del papel de la Orientación como disciplina, resulta casi imposible realizar la acción orientadora, sin orientar también a la familia, según cada contexto, por cuanto el modelo tradicional de familia, se ha ido modificando, por lo que se debe visualizar a la familia en un contexto más global.

De manera que dentro de ese accionar preventivo, resulta vital, trabajar con y para la familia, para que ésta, aprenda a generar acciones proactivas dentro de su núcleo, visualizando, que tanto los agentes educativos como la familia, forman personas para el futuro, dentro de un presente, rico en vivencias y experiencias, que aportarán en su formación, para una adultez plena y saludable.

Es en el núcleo familiar, donde la persona estudiante, aprende a tomar decisiones, a estructurar propósitos a nivel personal, familiar, que llevarán a cabo mediante pequeños pasos o cambios, y también es en la familia donde se construye y fortalece la autoestima, el autoconcepto. Asimismo es en la familia donde se refuerzan los factores protectores, tanto psicológicos como sociales; se aprende lo que es correcto y lo que no lo es, se aprende a resolver conflictos, y algo más complejo aún, es en la familia donde se empieza a desarrollar la conciencia moral.

De ahí que resulte importante, la acción orientadora con la familia; de modo que la propuesta es, rescatar o fortalecer la identidad profesional y la orientación como disciplina en este campo y en el contexto actual.

De modo que la identidad profesional se debe fortalecer a través de la reflexión y de la investigación; porque no se trabaja con recetas, se trabaja con sociedades cambiantes, por tanto con comunidades cambiantes; en la que cada vez el quehacer de la Orientación como disciplina se debe contextualizar, a la realidad del estudiantado.

De manera que, esa identidad de la persona profesional en orientación, se debe mejorar a través de la investigación, para contribuir de este modo a la construcción de realidades y con base en estas, elaborar los procesos de orientación dirigido a las familias, docentes y educandos y así lograr una mejor comprensión de los procesos, socio afectivos y de aprendizaje del estudiantado, como una manera de llevar a cabo la función orientadora.

Además el reflexionar e investigar, como parte de la identidad profesional, va a permitir recuperar, o fortalecer el trabajo en equipo, de manera colaborativa, con otros actores educativos, brindando una atención más integral al estudiantado, es decir el reflexionar e investigar le va a permitir el realizar la labor orientadora, visualizando no sólo, a la familia y a la persona estudiante, sino también a la comunidad donde está inmersa la familia y que desempeña un papel importante en la labor formadora, dando un nuevo significado a los procesos de orientación; de manera que es a través de ese trabajo reflexivo e investigativo, que se podría afirmar que la orientación como disciplina será capaz de generar cambios positivos en la personas orientadas.

Por lo que resulta vital, reforzar la identidad profesional y la acción orientadora con las familias, como una manera no sólo de garantizar el desarrollo y el sentido de identidad del estudiantado, sino también como una manera de promover y garantizar la continuidad y permanencia del estudiantado en los Centros Educativos de manera exitosa.

La acción orientadora en la familia como sujeto de intervención

Licda. Ana Lucía Villalobos Cordero

Con el fin de generar el análisis y la discusión sobre el tema central de este foro, se esbozan consideraciones clave que se proponen para fundamentar la intervención desde la Orientación familiar. Ante ello, es pertinente detenerse y observar de manera muy puntual, datos específicos de la realidad nacional y mundial, que permiten deducir algunos rasgos, situaciones o características de la vivencia de las familias de este tiempo histórico. Entre ellas se destacan:

- Las transformaciones tecnológicas; conexiones globales en una sociedad de la información, con nuevas formas de interacción (Castells, 2016).
- Aumenta esperanza de vida; según lo estimado en el 2017, las personas mayores de 60 años representan el 13% de habitantes del planeta y su tasa de crecimiento es de 3% (United Nations Organization), (ONU) (2017). La expectativa de vida para Costa Rica aumentó a 80 años (INEC, 2017) y se estima un incremento para quienes superan los 65 años; 83,7 para los hombres y 86, 2 años para las mujeres (Rodríguez, 2017).
- A estos datos se adicionan cambios en las formas de vida, también condiciones de migración y pobreza, incidiendo en la estructura y dinámica de las familias, que a diferencia de las generaciones anteriores no estarán tan unidas para apoyarse (Organización Mundial de la Salud), (OMS) (2012).
- De acuerdo con el estudio publicado por CEPAL-UNICEF (Ullmann, Maldonado y Nieves, 2014), entre 1990 y 2010, en Latinoamérica se dio un aumento de hogares monoparentales liderados por mujeres; pasó del 13,0% a un 17,2% en el 2010. Así como los hogares nucleares sin hijos; de 8,3% a 10,9% y los unipersonales que escalan a 11%. Por el contrario, los hogares biparentales disminuyen.
- Surgen nuevas configuraciones familiares; en Costa Rica se reduce el número de hijos/as; 2 en promedio y solo el 50% mantiene estructura tradicional, las demás viven bajo otros acuerdos (Centro Centroamericano de Población, 2018).
- Inconvenientes en la crianza favorece que las familias tengan dificultades de relación (Prieto, 2015), lo que facilita usar la violencia como instrumento

para educar. Esta forma de convivir se proyecta en problemas de disciplina, deserción escolar, consumo riesgoso de alcohol (Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia, 2010), incremento de divorcios (Rodríguez 2011), epidemia de violencia (Hospital de Niños, 2011), explotación en sus diversas formas, robo, pobreza (20,5% según INEC (2016); circunstancias, que son robustecidas en las familias en un contexto social de exclusión (UCR y UNICEF, 2012).

- En dicho contexto “los grupos se ven obligados a reconfigurar sus estrategias de vida, la familia también se reconfigura, por lo que siempre está en constante cambio” (Marín, 2016, párr. 12).

Tomando en cuenta la información expuesta, no es difícil contemplar que los sistemas familiares están presentes necesariamente, en las diversas situaciones, mismas que se configuran por fenómenos multidimensionales. Es por ello, que su abordaje en los diferentes niveles de prevención será más efectivo uniendo esfuerzos de coordinación e intervención interdisciplinaria, teniendo muy claro los límites y los aportes de cada disciplina.

Por su parte, la Orientación en el ámbito de la educación familiar, tiene como propósito promover el funcionamiento saludable de las familias, para que les permita ajustarse a las demandas sociales y proveer de los recursos necesarios para la supervivencia, el desarrollo de potencialidades, la cooperación, el apoyo y el surgimiento de vínculos de amor. Para lograrlo, se parte con respeto de los propios valores, creencias y fortalezas de cada grupo familiar.

En este contexto, las familias se conceptualizan como organizaciones complejas (sistemas), compuestas de personas por consanguinidad o afinidad, que asumen un compromiso de responsabilidad mutua (en lo económico, social y afectivo), comparten espacios físicos, tareas diarias, afectos, dificultades, crisis, valores, costumbres y una historia. Su conformación es diversa y única (nucleares, extendidas, reconstituidas, homoparentales, heteroparentales, adoptivas, divorciadas, monoparentales), cada persona que la integra cumple una función determinada y en conjunto, emerge una forma de ser; una forma de relación en cada grupo familiar en particular.

Desde la perspectiva profesional, es de importancia considerar el contexto en que se encuentra la familia en la actualidad. La misma está sujeta a fuerzas que la desestabilizan debido al cambio constante en todos los ámbitos, tanto a lo interno como a lo externo, además su naturaleza misma se caracteriza por la imperfección y la incertidumbre y en ocasiones, para mantener el equilibrio de su funcionamiento, presenta inflexibilidad y dificultad para adaptarse a nuevos roles, tareas y/o patrones

relacionales. Situaciones que limitan a quienes la lideran para tomar decisiones, enfrentar y resolver problemas.

A luz de un posicionamiento ecológico, las familias son sistemas abiertos y partes de una extensa red de relaciones integradas a sistemas más amplios. Puede visualizarse entonces a la familia inserta en un barrio de características particulares, más ampliamente en una ciudad, conformada de instituciones y servicios que están dentro de un país, sus valores y cultura, que está ubicado en una región y a su vez que pertenece al mundo. Por lo tanto, los movimientos, situaciones y eventos que sucedan en cualquiera de los espacios citados, les afectan mutuamente. Por ejemplo, los cambios a nivel político y económico repercuten también en lo social y afectivo, no solo inciden en las decisiones institucionales o globales, también tiene su resonancia en las familias y en cada persona que las conforman. Es por ello por lo que los procesos de intervención orientadora deberían realizarse tomando en cuenta el contexto total asociado a la persona y a su familia; donde una situación o caso particular no se visualice de forma aislada, sino como fenómeno interdependiente.

Contrario quizás, a ideas populares, creencias o incluso a experiencias particulares, las familias como otros sistemas tienden a buscar por sí mismas el crecimiento y la mejora mediante procesos adaptativos con la finalidad de conservar su existencia. Reconociendo esta capacidad, la Orientación puede apoyar de manera efectiva y potenciar el desarrollo de interacciones nutritivas; las cuales favorecen un ambiente de apertura para comunicar lo que se piensa, siente y molesta, se aprecian las manifestaciones de afecto, prima la coherencia comunicativa (entre lo que se dice, piensa, siente y actúa), los ajustes son menos dificultosos por lo que el cambio es mejor aceptado, y el humor puede ser una estrategia coadyuvante para enfrentar conflictos. Familias que integren esta forma de relacionarse a su cotidianidad, brindarán la oportunidad de generar personas más sanas; independientes, auténticas, responsables y capaces de amarse a sí mismas y a otras, incidiendo efectivamente en la sociedad.

Señalado lo anterior, la persona profesional en Orientación en primera instancia ha de reconocerse como un miembro de una familia para luego asumir un rol facilitador a nivel preventivo, favoreciendo la comprensión sobre funcionamiento de la propia familia y el desarrollo de sus potencialidades (Villarreal, Villalobos, Villanueva, 2014), creando espacios educativos de reflexión, de apertura al cambio constante y a otros sistemas, fomentando adaptación y flexibilidad. Además, cuando en las familias exista descendencia (hijos e hijas) propiciar que los roles parentales se asuman responsablemente.

El trabajo con las familias debería ser uno de los ejes fundamentales en todo espacio laboral, ello implica asumir un cambio de perspectiva como también, tomar en cuenta estas otras consideraciones:

- Es preciso como profesionales, mantener disposición para seguir aprendiendo y mantenerse actualizado/a, la educación permanente es un recurso, pues además de las propias vivencias, para trabajar con familias se requiere de una base conceptual y metodológica que fundamente las estrategias más adecuadas en cada contexto.
- Cada persona pertenece a una familia, tiene una vivencia particular y conoce su funcionamiento.
- Las familias son fuertes, tienen coraje y alta resiliencia.
- Los sistemas familiares cuentan con fortalezas propias desde las cuales se puede promover mayores habilidades de comunicación, adaptabilidad, organización y cohesión.
- Existen recursos externos en las comunidades (instituciones, empresas, grupos no gubernamentales) desde los cuales se pueden generar alianzas y coordinar acciones de educación familiar.
- Las familias tienen recursos internos por evidenciar, entre ellos pueden citarse el humor, la capacidad lúdica, práctica de rituales, mantenimiento de tradiciones, cultivo de la espiritualidad y relaciones sociales.

Las familias son mediadoras sociales, siguen siendo espacios de encuentros íntimos por excelencia y base de la sociedad. Por ello, la disciplina de Orientación tiene un compromiso y una responsabilidad social para colaborar en la implementación de acciones, que tiendan a mejorar la calidad de vida de los sistemas familiares.

“Una familia que acoge y entrega afecto a sus miembros posibilita el aprendizaje del propio cuidado y del cuidado y de la protección de aquellos a quienes aman. La familia es sin duda, “un taller de humanidad”

(Elsner, Montero, Reyes y Zegers, 2005, p.15).

Referencias

Castells, M. (2016). *El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global*. Madrid, BBVA. Recuperado de: <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/03/BBVA-OpenMind-Tecnologi%E2%95%A0%C3%BCa-Banca-Innovacio%E2%95%A0%C3%BCn-Francisco-Gonza%E2%95%A0%C3%BClez-Una-banca-del-conocimiento-para-una-sociedad-hiperconectada.pdf>

- Centro Centroamericano de Población, Universidad de Costa Rica. (2018). *Reportajes: "La nueva familia Tica"*. Recuperado de: <http://ccp.ucr.ac.cr/index.php/67-portal/publicaciones/reportajes/67-la-nueva-familia-tica-iii-entrega.html>
- Elsner, P., Montero, M., Reyes, C. y Zegers, B. (2005). *La familia una aventura*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hospital de Niños. (2011). *Una nueva amenaza para nuestra sociedad. E.V.I. (Epidemia de violencia infantil)*. Recuperado de <http://acabemosconlaevi.org/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2016). *Encuesta Nacional de Hogares Julio 2012: Resultados Generales / Vol. 1 ; año 3* San José, C.R.: INEC. Recuperado de: http://www.inec.go.cr/sites/default/files/documentos-biblioteca-virtual/reenaho2016_0.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC. (2017). *Esperanza de vida al nacer por sexo 2011-2016*. Recuperado de: <http://www.inec.go.cr/poblacion/temas-especiales-de-poblacion>.
- Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia (IAFA). Área Desarrollo Institucional. Proceso de Investigación. *Investigaciones sobre alcoholismo y farmacodependencia. Costa Rica, 2006 -2010* San José, IAFA. Recuperado de: <http://www.iafa.go.cr/images/descargables/conocimiento/62.-investigaciones-Sobre-Alcoholismo-y-Farmacodependencia-Costa-Rica-2006-2010.pdf>
- Marín, C. A. (19, mayo 2016). *¿Cómo ha cambiado la familia costarricense? Oficina de Divulgación e Información, Sociedad*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2016/05/19/como-ha-cambiado-la-familia-costarricense.html>
- Organización Mundial de la Salud. (2012). *La buena salud añade vida a los años. Información general para el Día Mundial de la Salud*. Ginebra: Services Concept. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75254/1/WHO_DCO_WHD_2012.2_spa.pdf?ua=1
- Prieto, O. (2015) *Familia y Adolescencia en Costa Rica. El caso de las familias expulsoras*. Revista Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica 147 (I), 59-72 Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/19793/19867>
- Rodríguez, S. I. (6, octubre, 2017). *31.000 adultos mayores viven solos o con gente de su edad*. *La Nación*, p.13A. Sección Aldea Global.
- Rodríguez, O. (2011). *Un promedio de 26 parejas se divorcian al día en Costa Rica*. Recuperado de <http://www.teletica.com/noticia-detalle.php?id=98525&idp=1>

- Ullmann, H., Maldonado, C. y Nieves, M. (2014). La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010 Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado. Serie Políticas Sociales. Naciones Unidas, CEPAL- UNICEF
- United Nations Organization. (ONU). (2017). *Envejecimiento*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/ageing/index.html>
- Universidad de Costa Rica y UNICEF. (2012) VII Informe del Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica. Universidad de Costa Rica-UCR, Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF.
- Villarreal, C., Villalobos, A., Villanueva, R. (2014). La modalidad de agentes multiplicadores para orientar a madres y padres de familia. *Revista Educare*, Universidad Nacional 18 (1), 219-238. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5570>

Foro 7

¿Cuál debe ser el currículum básico para la formación inicial de profesionales en Orientación en Costa Rica?



¿Cuál debe ser el currículum básico en la formación inicial de personas profesionales en Orientación en Costa Rica?

Dra. Flor Jiménez Segura

Antes de iniciar mi presentación no puedo dejar de lado que mi formación de grado y pregrado en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, la realicé en la Universidad de Costa Rica. Actualmente trabajo en la Universidad que me formé, como docente e investigadora. Asimismo, trabajo como Orientadora en la Universidad Estatal a Distancia. Esto es clave, ya que será el marco de referencia para poder realizar un conservatorio o foro sobre el tema de la formación inicial que deberían tener las personas que estudien Orientación en Costa Rica.

Para mí es importante que las personas se formen en itinerarios educativos que les permitan adquirir competencias: conocimientos, habilidades (intervención y evaluación) y actitudes en relación a la realidad social en la que debe desarrollarse laboralmente. Donde los contenidos son importantes pero no lo único, ya que se debe promover en el estudiantado el desarrollo de algunas competencias de forma directa en espacios que permitan el desarrollo de habilidades claves tales como:

- Capacidad para la reflexión teórico-práctica en relación con su contexto laboral; y analizar su propia experiencia laboral para poder generar conocimientos por medio de la evaluación constante y la investigación.
- Capacidad para evaluar procesos de desarrollo y de aprendizaje humanos, desde los primeros meses de vida hasta la vejez, relacionados con la participación de las personas en actividades y prácticas educativas de diferentes tipos. - Capacidad para recoger, transcribir, analizar y evaluar datos e informaciones, y para generar nuevos conocimientos sobre los procesos de aprendizaje en contextos educativos formales, no formales e informales. - Capacidad para evaluar procesos implicados en el desarrollo de prácticas educativas e intervenir en ellos, con el fin de facilitar y promover los procesos de aprendizaje.
- Capacidad para trabajo en equipo, liderazgo, relaciones interpersonales, toma de decisiones entre otras que son claves para el trabajo del profesional en Orientación.

¿Qué se necesita de una persona profesional en Orientación? No podemos pensar en formarnos en temas específicos, ni en tener una intervención para cada tema, necesitamos contar con herramientas que nos permitan intervenir en diferentes temas. La formación debe de dotar desde el referente teórico básico en habilidades o competencias que las personas profesionales en Orientación en su campo laboral les permita atender cualquier temática.

¿Qué conocimientos básicos debe de tener la formación? Desarrollo humano, la parte educativa, lo vocacional-ocupacional, la teoría de grupos y el trabajo individual todo para dar acompañamiento a las grandes preguntas que la vida algunas veces hace, y responder para vivir una vida con sentido.

En un contexto cada vez más cambiante, dinámico e incierto el trabajo colaborativo desde la interdisciplinaridad se vuelve cada vez más necesario, para poder dar respuestas integrales a los retos actuales. Nuestra sociedad tiene cada vez más características pluriculturales, globalizadas y se encuentra inmersa en una sociedad de información y comunicación, lo que exige del profesional en Orientación actualización y ser un observador científico participante de los cambios vertiginosos para cumplir con un principio fundamental de la Orientación, el ser agente de cambio social.

La innovación constante, la relación permanente y dialéctica entre teoría y práctica, para aprender haciendo, investigando y construyendo, con una visión socio-constructivista, ajustándose a los retos que le presenta el contexto actual, ese es el profesional en Orientación, un científico social en constante interacción.

¿Cuáles retos tenemos actualmente en la formación? Debemos de continuar formando profesionales para trabajar cada vez más con comunidades, con grupos vulnerables, para lograr promover la inclusión social, la equidad y la multiculturalidad; para trabajar en contextos familiares. Cada uno de los cursos en los que se formen los profesionales del futuro deben de llevar el contenido, la habilidad o competencia y la sensibilidad desde la formación humanista que promueve la Universidad de Costa Rica y nuestro enfoque pedagógico socio-constructivista, aprender haciendo y formar un profesional ajustándose cada vez más a la incertidumbre, pero con una meta clara: la personas orientada. En cualquier ámbito laboral y desde la niñez a la persona adulta mayor en todo el desarrollo evolutivo, ahí debe de estar el profesional favoreciendo procesos de Orientación, para generar esperanza, bienestar, y una vida con sentido, esa es la formación que tenemos y en la que trabajamos desde la Investigación y la Acción Social para promover el profesional del siglo XXI y una Costa Rica mejor para todos.

Profesionales en Orientación... una mirada desde un curriculum de formación que posicione a la carrera

M.Ed. Ana Lidieth Montes Rodríguez

La Orientación como profesión y como disciplina científica busca favorecer el bienestar integral de las personas a lo largo de su ciclo vital, mediante el conjunto de conocimientos teóricos, epistemológicos, metodológicos e instrumentales. Para lograr ese desarrollo óptimo en la persona, es necesario, pensar en una formación que permita:

1. La clarificación del sujeto y objeto de estudio. Desde la formación, la persona debe tener claro cuál es el objeto de estudio de la Orientación, el cual es entendido como el ser humano (Frías, 2015; Vargas, 2014). Un ser humano en constante cambio, con potencialidades, capaz de tomar decisiones y asumir la dirección de su vida. Asimismo, es fundamental comprender el objeto de estudio, es decir, el campo de conocimiento del cual se ocupa la disciplina, en este sentido, se entiende como objeto de estudio los procesos del desarrollo integral de la persona, es decir, lo vocacional, educativo, personal - social, moral, físico, en definitiva, todos los aspectos que conforman la realidad compleja de la persona. El poseer la claridad en estos aspectos fundamentales (sujeto y objeto de estudio), permite a la persona en formación tener claridad del papel de la Orientación y de la persona profesional.; permite identidad profesional y delimitar el campo de acción.
2. Conocimiento de la persona. Para la comprensión de la persona o personas a las cuales se dirige la labor orientadora, es necesario que la formación tome en cuenta:
 - a. El aporte de otras disciplinas para la comprensión del ser humano. La Orientación es una disciplina que se nutre de otras que le permiten entender el comportamiento de la persona orientada, así como su actuación en sociedad; la forma en que esa persona adquiere el conocimiento; los cambios que ha experimentado en el contexto en que se desenvuelve; la manera en que se asume como sujeto con responsabilidad social. En este sentido, los aportes de la educación, la psicología, la sociología, la antropología, el derecho y la economía

son valiosos para entender a la persona desde su individualidad, sin perder de vista el contexto.

- b. Las características del ser, para lo cual es necesario comprender las diferentes etapas del desarrollo, que permitan la “guía para acompañar a las personas en cualquier estadio de su ciclo vital” (Pereira, 2012, p. 26).
3. Abordaje de situaciones. Para facilitar los procesos de Orientación, la persona en formación debe:
 - a. Conocer la teoría que respalda el abordaje de diferentes situaciones y temáticas, es decir, el cuerpo de conocimientos que fundamenten la acción orientadora con diversas poblaciones.
 - b. Adquirir los conocimientos necesarios acerca de teorías, enfoques y modelos para generar procesos de Orientación.
 - c. Valerse de la investigación como un recurso fundamental, que permite conocer la realidad de la persona, tomando en cuenta la complejidad del ser humanos y del contexto en el que se desenvuelve.
4. Clarificación del papel profesional. En principio la persona que desee formarse como profesional de la Orientación, debe tener claridad de la elección vocacional realizada; sobre todo porque se requieren de características deseables como el gusto por el trabajo con las personas, el interés por temas o problemáticas sociales que afectan al individuo y a la población en general, empatía por las situaciones del otro(a), respeto por las personas (desde sus particularidades) y un alto grado de confidencialidad.

Aunado a lo anterior, es fundamental que durante el proceso de formación, la persona trabaje en su:

- a. Desarrollo personal. Clarificando su situación personal, desde sus propias expectativas, temores, prejuicios, limitaciones, fortalezas, entre otros aspectos que podrían, eventualmente, afectar su desempeño profesional; lo cual le plantea a la persona proceso de reflexión constante.
- b. Desarrollo profesional, para lo cual la persona debe, según Gamboa, Ortega, Cerdas, Fallas y Vargas (2010):

Saber ser desde el conocimiento del propio yo, conociendo y reconociendo las propias fortalezas y debilidades, sentir, pensar y transformarse continuamente.

Saber hacer con responsabilidad y ética, adaptándose a la complejidad del contexto dinámico y complejo.

Saber conocer lo que existe en materia de la disciplina, e innovar y aportar desde la propia práctica.

Saber convivir en un mundo diverso, inclusivo, donde todas las personas tienen un lugar (p. 191).

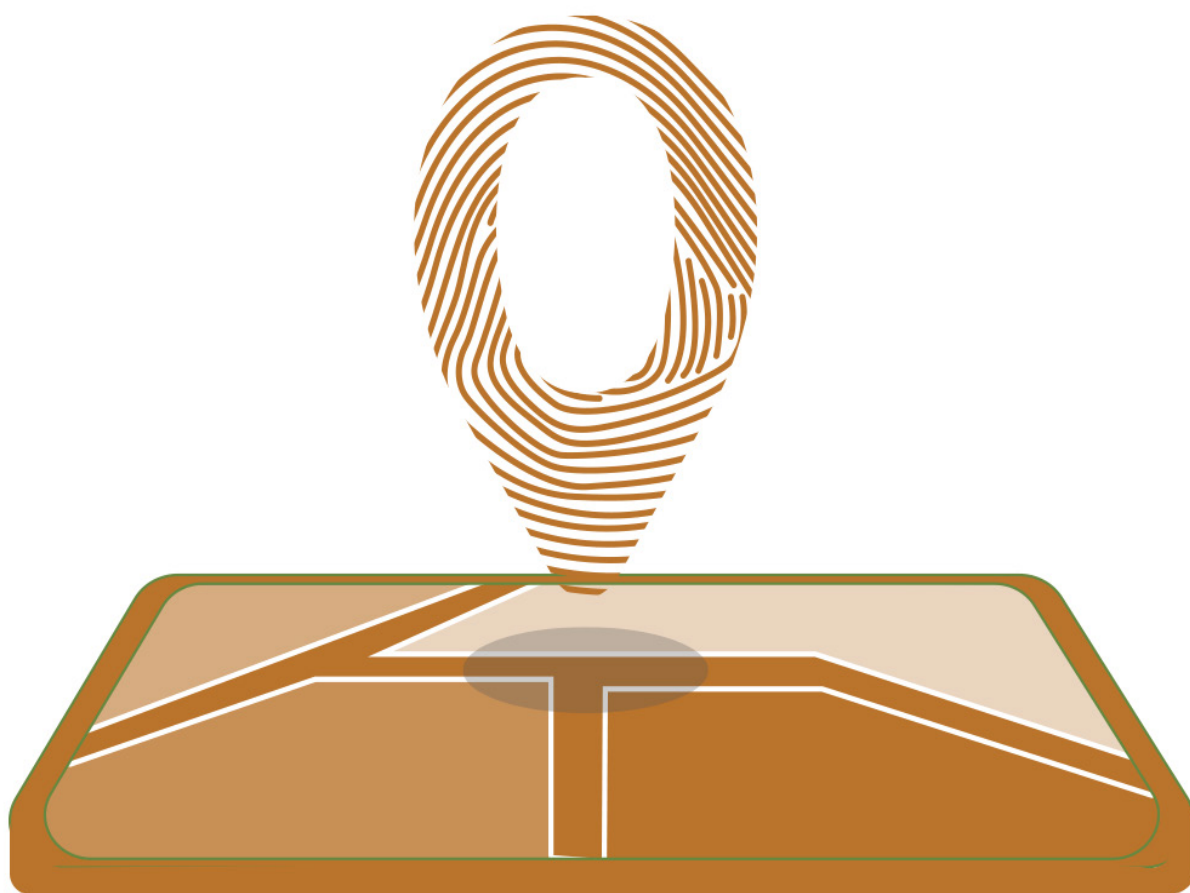
Desde las casas formadoras, nos queda un reto fundamental y es formar profesionales con sentido de responsabilidad y compromiso social, fundamentado en el humanismo; sin perder de vista la ética en el ejercicio profesional. El Código de ética (2012) profesa que la persona profesional en Orientación debe

velar por un sentido de compromiso consigo misma y con la sociedad, poniendo en práctica principios de respeto a la vida, a los derechos humanos, a la honradez, justicia y equidad en su desempeño profesional y actuando con altos estándares éticos (actitud de servicio, confidencialidad, confiabilidad, diligencia, objetividad e imparcialidad, honestidad, lealtad y claridad en los límites de su conocimiento experto) que guíen sus obligaciones en el quehacer profesional. La Orientación brinda un aporte importante a la sociedad, es tarea del (a) profesional posicionarse, desde su campo de acción. (p.2)

Referencias:

- Colegio de Profesionales en Orientación (2012). *Código de ética Colegio de profesionales en Orientación*. Asamblea General Extraordinaria del Colegio de Profesionales en Orientación. San José, Costa Rica.
- Frías, C. (2015). La Orientación como disciplina y profesión. *En Mata. A. (Ed). El desarrollo teórico de la Orientación Un aporte de la Universidad de Costa Rica*. (p.15-50). San José: Costa Rica
- Gamboa, A; Ortega, J; Fallas, M; Cerdas, V; Fallas, M; Vargas, Vargas, J. (Julio-diciembre 2010). Las competencias en la Orientación del Siglo XXI: un acercamiento a la realidad costarricense. *En revista Electrónica Educare XIV (2), 42-58*. Recuperado de <http://www.una.ac.cr/educare>
- Pereira, T. (2012). *Mediación docente de la Orientación Educativa y vocacional*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Vargas, Z. (enero-abril, 2014). Elementos esenciales que guían a profesionales que se inician hacia el diseño de un modelo de orientación. *En Revista electrónica EDUCARE*. 18(1), 265-280. Recuperado de <http://www.una.ac.cr/educare>

Talleres



Taller “Apoyándote en la construcción de tu proyecto de vida”

Licda. Sonia Parrales Rodríguez

Licda. Viria Ureña Salazar

Resumen

Este documento presenta una propuesta para desarrollar un proceso de Orientación Vocacional con el fin de favorecer la construcción del proyecto de vida, dirigido a estudiantes de décimo y undécimo año. La Orientación Vocacional, como elemento diferenciador disciplinar en la sociedad costarricense, permite el abordaje de los principios fundamentales de la Orientación. Además, se ha evidenciado en el trabajo con esta población, que los procesos vocacionales contribuyen al bienestar de las personas, mediante una estrategia sencilla pero que genera resultados positivos en términos del aprovechamiento del espacio curricular para la reflexión, valoración y construcción de metas, así como la preparación del estudiantado para la etapa de transición a la que se enfrenta después del colegio. La modalidad que se utiliza es la de taller y consiste en modelar una sesión de este proceso que se ha denominado “Apoyándote en la construcción de tu proyecto de vida”, con las personas profesionales en Orientación, con el fin de hacer una reconstrucción de la experiencia que ha vivido el estudiantado que se ha participado en este proceso en su reflexión de sí mismos, del contexto y la toma de decisiones.

Palabras clave

Orientación vocacional, Proyecto de vida, Habilidades para la vida, Secundaria, Costa Rica.

Introducción

Este proceso de Orientación nace con el fin de apoyar las acciones que realiza la Universidad de Costa Rica, mediante la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, para promover la equidad social desde el proceso de admisión a la Universidad. En la reflexión hecha por esta instancia, se analizaron las condiciones de participación de los colegios en un estudio que analiza el proceso de ingreso a la Universidad de Costa Rica del 2009 al 2011, en la cual se identifica poca o nula representación de algunos colegios que se encuentran ubicados en zonas rurales, costeras y fronterizas, con un bajo desarrollo social (VIVE, 2016).

De esta manera, se plantea el trabajo en dos zonas: la primera ubicada en Sarapiquí con la participación de la Telesecundaria Los Arbolitos, el Liceo Rural La Gata y el Liceo Rural Las Marías y los estudiantes del Liceo San José del Río; la

segunda ubicada en Nicoya, con la participación del Liceo de Copal, el Liceo Rural Belén, el Liceo Rural La Esperanza, el Colegio Bocas de Nosara, la Telesecundaria de Ostional y el CTP de Nicoya. Si bien es cierto las limitaciones de acceso a la educación superior es multifactorial, se asume desde la Orientación el compromiso de hacer un aporte para disminuir estos indicadores de inequidad mediante la construcción de un proyecto de vida con una visión más amplia de posibilidades.

La elaboración del proyecto de vida va a depender de una serie de factores tanto internos como externos, tales como el ambiente, el género, el grado de escolaridad, las características y las relaciones familiares entre otros, que al final convergen de la situación económica, cultural y social del país; la puesta en práctica de este proyecto de vida implica tomar decisiones. Por lo tanto, la responsabilidad del profesional en Orientación es determinar cómo asesorar al estudiantado en la elaboración de un proyecto de vida que guarde un equilibrio entre las demandas laborales y profesionales del futuro y el respeto a la individualidad; además, definir cuáles herramientas contribuirán a que el estudiantado logre un mejor nivel económico y un ascenso social aceptable por la sociedad.

Este trabajo se ha llevado a cabo desde el 2013 de forma consecutiva con estudiantes de décimo y undécimo año y consiste en una serie de 6 a 8 sesiones realizada los sábados, con la participación en las aulas de un promedio de 15 estudiantes universitarios de Español, Matemática y Orientación, bajo la coordinación y supervisión del Posgrado en Planificación Curricular y la Sección de Orientación de la Escuela de Orientación y Educación Especial.

Dentro de las acciones curriculares realizadas con este grupo de estudiantes se encuentra el fortalecimiento de las habilidades de razonamiento cuantitativo, habilidades comunicativas y toma de decisiones. Para la toma de decisiones, mediante el desarrollo del proceso “Apoyándote en la construcción de tu proyecto de vida”, se espera que el grupo de estudiantes tenga la oportunidad de reflexionar sobre sus metas vocacionales analizando sus fortalezas, oportunidades, así como los obstáculos que se le pueden presentar para el logro de sus metas.

En este documento se presenta el proceso “Apoyándote en la construcción de tu proyecto de vida”, de manera tal, que pueda servir de modelo para que los profesionales en Orientación que participarán en este taller desarrollen en los colegios, con el fin de dar apoyo a la revisión y construcción de un proyecto que permita al estudiantado enfrentarse de una mejor manera a la etapa de transición.

Referente teórico

Orientación Vocacional

Se va a entender la Orientación Vocacional como el proceso de desarrollo de la carrera a lo largo de la vida y en diversos contextos, tales como el educativo, el

organizacional y el tiempo libre. Este concepto elaborado por Álvarez (1995) retoma las tareas vocacionales que se espera de cada persona en la escuela, en el contexto laboral y para la jubilación, así como en el tiempo libre. Para efectos de este taller se retoma este proceso específicamente para el contexto educativo, puesto que es la etapa en la que se encuentra la población a la que está dirigido este diseño. Lo que se busca es favorecer el desarrollo vocacional con miras a facilitar la toma de decisiones vocacionales después del colegio.

Proyecto de Vida

Se entiende como la forma de planificar y organizar la vida para tomar decisiones y alcanzar metas en distintos aspectos de la vida tales como el social, laboral, recreativo, familiar y afectivo (MEP, 2005, citado por MEP, 2010, p. 86). Desde la Orientación Vocacional, es relevante el proyecto de vida en la secundaria, puesto que el estudiantado está cerca de enfrentarse a la etapa de transición, donde deben elegir ingresar al mundo laboral o continuar los estudios. Por lo tanto, tomar la decisión de lo que se va a hacer supone reflexionar sobre sí mismos (as) y sobre las oportunidades a las que se tiene acceso según su propia realidad.

A continuación, se presenta el proceso de análisis que se espera para la toma de decisiones vocacionales que fundamenta el diseño de este taller:

1. Conocimiento de sí mismo (a): intereses, ¿Qué me gusta?; habilidades, ¿Para qué soy bueno (a); valores, ¿Qué es importante para mí?
2. Conocimiento del medio: ¿Qué oportunidades existen? ¿A cuáles puedo tener acceso?
3. Toma de decisiones: después de hacer la reflexión de los dos puntos anteriores, lo ideal es que se elija la opción que interesa, para la cual se tiene habilidades y que sea importante para mí tomando como referencia las oportunidades a las que tengo acceso.

Este proceso de tres pasos es retomado y ampliado por muchos autores para elaborar modelos de toma de decisión vocacional, tales como Tiedeman y Miller (1984), Krumboltz (1979), Gelatt (1989), Herr y Cramer (1979) para mencionar solo algunos. No obstante, por las características de la interdisciplinariedad con el que se trabaja en este proyecto, el modelo se ha resumido en los citados.

Enfoque de habilidades para la vida

El concepto del que se parte es el de la Organización Panamericana de la Salud (2001), que identifica las:

Habilidades para la vida como: 1) habilidades sociales e interpersonales (incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía), 2) habilidades cognitivas (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación), y 3) habilidades para manejar emociones (incluyendo el estrés y aumento interno de un centro de control) (p.5).

Desde este enfoque, se busca abrir el espacio que permita a las personas jóvenes de secundaria adquirir las destrezas para asumir la revisión y construcción de su proyecto de vida. Por las características del principio que fundamenta este enfoque, se incluyen habilidades sociales, tales como la comunicación, la confianza y la empatía; las habilidades cognitivas, como la solución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento crítico; además, las habilidades para manejar las emociones (OPS, 2001). El proceso de Orientación que se presenta en este documento se enfoca propiamente en las habilidades sociales y cognitivas, aunque el manejo de las emociones se encuentra implícito.

Metodología del proceso

El objetivo general de este proceso de Orientación es favorecer la construcción del proyecto de vida de estudiantes de décimo y undécimo año de colegio. Se cuenta con la colaboración de estudiantes de la carrera del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica que ya han aprobado o están llevando cursos del área vocacional. Esta condición favorece la participación de pares líderes, de manera consistente con lo que plantea el enfoque de la OPS (2001) como elemento importante para lograr el desarrollo de las habilidades para la vida.

El proceso que se presenta a continuación consta de seis sesiones; no obstante, en el taller que se desarrollará con profesionales en Orientación se hará una réplica de solamente dos de ellas.

I Etapa

Consiste en tres sesiones de dos horas cada una y se desarrollan con los estudiantes de décimo durante el 2do semestre del curso lectivo. Para esta etapa se elabora un cuadernillo de trabajo con las actividades de cada una de las sesiones, para visualizar la mediación orientadora como un proceso. A continuación, se detalla el contenido en cada una de ellas:

I sesión: ¿Quiénes somos?

Además de la información personal de cada estudiante (nombre, edad, sexo, nombre del colegio) se les indica que contesten las siguientes preguntas: ¿Qué me gusta hacer? ¿Qué no me gusta hacer?, Soy buena, bueno para..., Lo más importante

para mí es..., Lo que quiero hacer después del cole es... Después de esta reflexión se realiza una plenaria con el uso de preguntas generadoras.

II sesión: Autoconocimiento

Se retoma el trabajo de la sesión I con el uso de preguntas generadoras. Después, se trabaja en el cuadernillo las siguientes preguntas: Aspectos positivos que tengo y que me van a ayudar a realizar lo que quiero hacer DESPUÉS DEL COLE. Aspectos negativos que tengo y que me pueden impedir realizar lo que quiero hacer DESPUÉS DEL COLE.

III sesión: Planteamiento del proyecto de vida

Después de retomar lo que se trabajó en la sesión anterior, se invita a trabajar en el cuadernillo y reflexionar sobre lo siguiente: acciones que debo realizar a corto, mediano y largo plazo para lograr lo que quiero hacer DESPUÉS DEL COLE. Se invita al grupo a compartir lo construido.

II Etapa

Se desarrolla con los estudiantes cuando ya se encuentran en undécimo en el 1er semestre del curso lectivo. En esta segunda etapa de trabajo se realizan tres sesiones y una de ellas se dedica a la visita del grupo a las instalaciones de la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica, en la cual se concentra el mayor número de carreras que imparte esta institución de educación superior. A continuación, se detalla el contenido por sesión.

I sesión: Elección vocacional

Se parte del reconocimiento de las variables internas y externas, los tipos de intereses vocacionales, las aptitudes vocacionales, tipos de valores vocacionales y las acciones que supone la elección de carrera u ocupación para favorecer la toma de decisiones.

II sesión: Motivaciones

Relacionadas con la importancia de conocer las habilidades personales, el tipo de trabajo ideal, el uso del tiempo libre, las razones para entrar a la universidad, los miedos y las aspiraciones. Esta sesión se realiza en las instalaciones de la Universidad de Costa Rica.

III sesión: Toma de decisiones

Se hace referencia a la toma de decisiones y los retos que se deben de enfrentar para alcanzar las metas planteadas en la I etapa, tales como las características del contexto y las oportunidades que ofrece el cantón.

Resultados del proceso

Para presentar los resultados que se han logrado en la aplicación de este proceso, se ha utilizado la metodología de sistematización sugerida por Jara (1994), que permite el ordenamiento y reconstrucción de la experiencia, con el fin de elaborar una interpretación crítica. Se ha evidenciado una diferencia entre las habilidades desarrolladas por el estudiantado con respecto a la forma de pensar inicial. Por ejemplo, se reconocen las dificultades económicas, la falta de motivación, las habilidades y la indisciplina académica, el alejamiento de la familia y el transporte como aspectos negativos que pueden impedir las metas que se quieren hacer después del colegio, tal y como lo indica las siguientes frases (Ureña y Parrales, 2014):

“El tener que depender de mi misma me da miedo. Salir de mi hogar y no lograr lo que quiero”. Estudiante de Nicoya.

“Triste por las personas que no vuelva a ver. Desconocimiento de las carreras universitarias. La vagancia y pereza”. Estudiante de Belén.

“El trabajo, falta de apoyo de por los padres, la actitud, el transporte, economía”. Estudiante de La Gata.

Al concluir el proceso, se logra demostrar que el espacio de reflexión sobre sí mismo y las oportunidades que ofrece el contexto ha permitido clarificar las metas y la construcción del proyecto de vida, tal y como lo indican las siguientes frases (Ureña y Parrales, 2014):

“Tener más claro mi futuro; me ayuda a conocerme mejor, cuáles son mis intereses y mis metas y saber cuál es la carrera que más se adapta a mis intereses y habilidades”

“Para mí lo más significativo de todo esto es el hecho que todos los profesores nos ayudaron mucho a desarrollar cosas de las cuales no todos teníamos claros, como toma de decisiones...”

“Razonar de una forma más diferente, a no darme por vencido, a perseverar lo que se quiere, a tomar decisiones”

De las expresiones anteriores se desprende algunas manifestaciones que dan luz de las habilidades que han potencializado el grupo participante, tales como el autoconocimiento, el reconocimiento de sus intereses, la importancia de las decisiones que se tomen al finalizar el colegio, la socialización, la perseverancia y el razonamiento.

Conclusiones y recomendaciones

Al inicio del proceso, los intereses del estudiantado se centran en las actividades propias de la adolescencia; no obstante, al reflexionar para qué son buenos (as), se reconocen las habilidades sociales, los intereses y las aptitudes. Como metas que se proponen para después del colegio, se da mayor prioridad al trabajo antes de continuar con los estudios de educación superior. Las expectativas educativas del estudiantado están relacionadas con la importancia que se asigna a la educación. Por eso, es necesario examinar las limitaciones de acceso y económicas que tienen los estudiantes y reflexionar acerca de lo que ofrece el contexto inmediato. En esta reflexión, el estudiantado requiere reconocer los aspectos positivos propios de cada quien y que le van a ayudar a realizar lo que se quiere hacer después del colegio (Ureña y Parrales, 2014).

A continuación, se desarrolla una sesión de este proceso, que sirve para modelar la metodología utilizada. Estas sesiones son susceptibles al contexto, puesto que pueden ser modificadas según las condiciones institucionales y poblacionales donde laboran los profesionales en Orientación que participarán en este taller.

Taller “Apoyándote en la construcción de tu proyecto de vida”.

1. *Modalidad*: Se entiende el taller como un “espacio de construcción colectiva que combina teoría y práctica alrededor de un tema, aprovechando la experiencia de los participantes y sus necesidades de capacitación” (Candelo, Ortiz, Unger, 2003). La dinámica del taller será activa, estimulando los aportes constantes de las personas participantes.
2. *Objetivo*: Modelar con el grupo de profesionales en Orientación el proceso que se implementa con estudiantes de secundaria para favorecer la construcción del proyecto de vida.
3. *Agenda de trabajo*:
 - Saludo
 - Presentación
 - Información de las etapas y las sesiones del proceso “Apoyándote en la construcción de tu proyecto de vida” (Esta fase tendrá una duración de **10 minutos**)
 - Desarrollo del taller
 - Actividades de reflexión y construcción
 - Plenaria

Desarrollo del taller.

Objetivo Específico	Estrategia	Duración	Recursos	Responsables
Generar un espacio de reflexión que favorezca la identificación de las áreas vocacionales de interés de la población estudiantil, mediante estrategias lúdicas.	“El celular” (Ver anexo 1)	10 min	Espacio muy amplio	Facilitadoras: Viria Ureña y Sonia Parrales
	“Inquilinos” (Ver anexo 2)	10min	Espacio muy amplio	
	“Paracaídas” (Ver anexo 3)	20min	Paracaídas	

Anexo 1. “El celular”: Todas las personas del grupo forman un círculo y deben realizar la acción específica que corresponde a una característica del celular, según lo indica la persona que facilita. Esta actividad rompe hielo permite la integración de las personas. El uso de las características del celular como lenguaje figurado, pretende utilizar un objeto de uso cotidiano y común entre las personas participantes para demostrar la capacidad de representación.

Anexo 2. “Inquilinos”: Se forman tríos, quienes toman posición de casas (pared trasera, pared delantera) con un inquilino (persona que está dentro de la casa), cada participante debe buscar una nueva casa cuando escuchen la palabra “terremoto”; a partir de esto una vez que lleguen a una nueva casa, las personas que son inquilinos deben responder a la pregunta que se les formule. Estas preguntas pretenden relacionarse con información vocacional. En la palabra terremoto, las paredes pueden pasar a ser inquilinos y viceversa. Se pueden utilizar las siguientes preguntas:

- Menciono tres gustos personales:
- Menciono tres habilidades que tengo:
- ¿Qué debe tener mi trabajo ideal?
- ¿Qué me gusta hacer en mi tiempo libre?
- ¿Cuál es la materia del cole que más me gusta?
- ¿Cuál es la materia del cole que más me cuesta?
- ¿Por qué quiero entrar a la Universidad?

- ¿Qué miedo tengo de entrar a la Universidad?
- ¿Qué quería ser cuando era pequeña o pequeño?
- ¿Qué considero importante en mi vida?

Estas preguntas permiten el reconocimiento de los factores internos y externos que influyen en la elección vocacional.

Anexo 3. “Paracaídas”: Se dan las instrucciones de uso y cuidados del paracaídas, e inmediatamente se llevan a cabo una serie acciones que deben realizar las personas participantes: estrategias de trabajo en equipo utilizando carrera de colores, el gato y el ratón, y el iglú. Finalmente, al realizar el iglú se aprovecha para realizar una última reflexión sobre la importancia del proceso vocacional en el plan de vida. Antes de realizar esta actividad se requiere asignar un color a cada una de las áreas en que se agrupan las carreras: Artes, Ciencias Sociales, Ciencias Agroalimentarias, Salud, Ciencias Básicas, Educación, Letras e Ingeniería.

Instrucciones

El paracaídas se toma con la palma hacia arriba bajo la tela y el pulgar sobre la tela. Se pueden utilizar los siguientes movimientos: 1. Moverse a la derecha; 2. Moverse a la izquierda; 3. Olas – se mueve el paracaídas como olas; 4. Cintura – paracaídas a nivel de la cintura; 5. Tierra – paracaídas a nivel del suelo; 6. Cielo – paracaídas a arriba de la cabeza

- a) Carreras de colores (por áreas vocacionales): al realizar tierra, cielo, tierra, cielo, en la instrucción de cielo se da la señal (color por área vocacional) para que estas personas corran bajo el paracaídas de un extremo a otro, evitando quedar atrapados debajo del paracaídas.
- b) El gato y el ratón: se solicita dos voluntarios, uno sería el ratón y el otro sería el gato. El gato sube sobre el paracaídas y el ratón debajo del mismo, el gato debe atrapar al ratón mientras que las demás personas ayudan al ratón produciendo olas. De ser muchos participantes, pueden solicitarse cuatro o seis voluntarios como máximo.
- c) Iglú: al realizar tierra, cielo, tierra, cielo, en la instrucción de cielo se da la señal para que todas y todos den cuatro pasos al frente, lleven el paracaídas por sobre ellas y ellos y detrás para que se sienten sobre la tela del paracaídas quedando dentro del mismo formando un iglú.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (1995) *Orientación Profesional*. Barcelona, España: Cedecs.
- Candelo, C., Ortiz, G.A. y Unger, B. (2003). *Hacer Talleres. Una guía práctica para capacitadores*. Cali, Colombia: WWF (Fondo Mundial para la Naturaleza). ISBN 958-95905-4-3.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica práctica*. 3 ed. Alforja. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2010.) *Guía de orientación educativa y vocacional dirigida a estudiantes de sexto grado*. San José, Costa Rica.
- Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Recuperado de: <https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/habilidades2001oms65p.pdf>
- Ureña, V. y Parrales, S. (2014). *Apoyándote en la construcción de tu proyecto de vida: una propuesta de trabajo desde la orientación para favorecer la equidad y la cohesión social*. Congreso Internacional Universidad y Colectivos Vulnerables.
- Vicerrectoría de Vida Estudiantil (VIVE), Universidad de Costa Rica. (2016). *Promoción de la Equidad: Desarrollo de Acciones Innovadoras como Esperanza para la Movilidad Social*. Documento presentado en la Convocatoria para participar en el Premio Interamericano de Innovación Educativa en la Educación Superior 2016. San José, Costa Rica: UCR.

Taller “El rol del Orientador(a) ante el consumo de drogas”

M.Sc. Lizzy Alpizar Jiménez

Resumen

El presente taller está enfocado a que el o la experto(a) en Orientación analice el fenómeno droga desde una perspectiva orientadora y el proceder de acción desde el método profesional. Para ello, en el siguiente escrito, se realiza un preámbulo teórico de conceptos básicos acerca de adicciones y las drogas como tal, además de las reacciones que provoca en el sistema nervioso central y las afectaciones socioemocionales que interfieren en el desarrollo adecuado del proyecto de vida.

Las personas adictas a las drogas y a situaciones u otros individuos, buscan llenar un vacío existencial en sus vidas que de una u otra forma no han podido enfrentar consciente o inconscientemente, por lo que llegan a ser adictos.

La función orientadora, es básica, desde el conocimiento de sí mismo, tanto las debilidades como habilidades personales para así obtener capacidad de enfrentar los obstáculos y fortalecer las destrezas en el diario vivir e ir forjando un proyecto de vida integral y saludable.

Palabras clave

Adicción, Drogas, Proyecto de Vida, Orientador, Factores Protectores, Sistema Nervioso Central.

Introducción

El (la) profesional en Orientación debe informarse, investigar, actualizarse, ser crítico de la realidad nacional e internacional y, desde luego, estar consciente de que un fenómeno que está afectando a la humanidad son las drogas tanto por el tráfico de estas como el consumo. Primeramente, porque se ha hecho un “negocio” imparable y a gran escala, y segundo porque la población es vulnerable ya sea porque se siente omnipotente y tiene la idea de manejar y “controlar” el empleo de ella o porque ya ha desarrollado una dependencia.

Hoy en día, especialmente la población joven, ya ha tenido contacto o al menos conoce las drogas y sus consecuencias. Aunque esta información venga de fuentes erróneas o poco confiables, pone en desventaja al Orientador(a) que debe de trabajar desde la razón, con fundamentos científicos y biológicos, abordándolo desde la criticidad y el desarrollo de un proyecto de vida saludable y adecuado.

Es así como, el consumo y tráfico de sustancias adictivas se convierte en un reto ya que hay que abarcar varios factores de riesgo como las redes sociales, las influencias de pares o adultos, los estereotipos y desinformación que se presenta, la vulnerabilidad emocional de las diversas poblaciones con las que se trabaja desde su persona, familia y comunidad, y la falta de herramientas intelectuales, motivacionales, comunicacionales, socioemocionales y culturales que interfieren en el proyecto de vida de la persona y que, por ende, afecta su entorno.

Como lo indican Moral y Fernández (SF): “Algunos autores estiman que el consumo de la sustancia debe estar asociado con la existencia de una nocividad social para poder considerar dicha sustancia como una droga. La nocividad social puede establecerse a tres niveles: el familiar, el laboral y el personal” (p.3).

Fundamento conceptual

El Orientador y las drogas

El o la Orientador(a) no se puede dar el lujo de desconocer acerca de las adicciones y las drogas: lo qué son, cómo se clasifican, cómo se consumen y qué producen en el sistema nervioso central, tomando en cuenta a la persona, el medio y a la sustancia como tal, debido a que son insumos importantes para un buen proceso preventivo en sus tres estadios de trabajo.

Pereira (1991) afirma que “la prevención ha sido reconocida como la estrategia más efectiva y de menor costo en la lucha contra el uso indebido de drogas, frente a las limitaciones y al gasto que representan las estrategias represivas y las medidas terapéuticas, y por los altos porcentajes de reincidencia que en estas se producen” (p. 109).

Sabiendo que, la Orientación es un “proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos, a lo largo del ciclo vital y con un carácter social y educativo” (Martínes y Martínes, 2011, p.3) por medio de los principios: prevención, desarrollo e intervención social, desde las dimensiones: educativa, socioafectiva y vocacional, el abordaje se convierte en integral y acorde con la etapa de desarrollo, lo cual implica un actuar ético y moral de la persona profesional en Orientación.

El(la) especialista tendrá la capacidad de reconocer cuál es el método adecuado de intervención y cuál es el modelo atinente a la problemática y necesidades del orientado, ya sea por medio de consulta, servicios, programas o de forma individual.

Las adicciones y drogas: ¿Qué se debe saber?

1. Que hay adicciones psicológicas, emocionales o comportamentales y las químicas; es decir, se puede poseer una dependencia o una adicción al juego

como la Ludopatía, al sexo o pornografía, al internet, o a las drogas tanto legales como ilegales. Ambas vías están clasificadas en el manual de DSM IV y V, describiendo sus padecimientos y su necesidad de atención y tratamiento.

2. La adicción: “Es una enfermedad física o emocional, una dependencia hacia una sustancia, actividad o relación que la persona no es capaz de controlar” (Bingué, Ledesma, Ortiz y Sádaba, 2012, p.46). Se habla de enfermedad, así lo ha determinado la Organización Mundial de la Salud, debido a que se trata desde varios canales: médico, físico, emocional, espiritual y social, dando una atención completa a la salud.
3. La droga es: “una sustancia o mezcla de sustancias, distintas a las necesarias para el mantenimiento de la vida (alimento, agua, oxígeno), que, al introducirse en un organismo vivo, modifica algunas de sus funciones y a veces la propia estructura de los tejidos. Estos cambios también incluyen alteraciones en el comportamiento, las emociones, las sensaciones y los pensamientos de las personas” (Elizondo, S.F, p.1).

Estas pueden ser naturales porque provienen de las plantas directamente como la marihuana, seminaturales o semiquímicas debido a que provienen de la planta o fruto, pero son procesadas como es la cocaína o la heroína, y las químicas que son hechas en laboratorios, en su mayoría clandestinos, como las metanfetaminas.

Las formas de consumo son diversas y obedecen a la droga propiamente: aspirada o esfinada, inyectada en vena o músculo, oral a través de su ingesta, fumada, por medio de la piel como los poros, genitales, lagrimales, y demás medios “creativos” que posee el consumidor.

Los efectos de las drogas

El funcionamiento cerebral y el sistema nervioso central se ve afectado al consumir drogas. El sistema nervioso central de cualquier ser humano va a reaccionar según las situaciones ambientales, emocionales y de consumo, de allí que al consumir drogas puede haber tres reacciones dependiendo de lo ingerido:

Depresoras: producen abatimiento, pérdida de fuerza y de ánimo que evolucionan, en los casos más severos a letargia y paro respiratorio, como con el alcohol, derivados del opio, benzodiacepinas (ansiolíticos, sedantes, hipnóticos, relajantes musculares y anticonvulsivantes, dentro de los más conocidos son: diazepam (Valium) y lorazepam (Ativan)), sustancias inhalables, barbitúricos (sedantes, hipnóticos y anestésicos, derivados del ácido barbitúrico, los más conocidos: fenobarbital y tiopental).

Estimulantes: producen sensación de mayor bienestar y energía, alerta, intensa euforia como con la cocaína, crack, cafeína, anfetaminas (dextro anfetamina metilfenidato (ritalina) y la metanfetamina (ICE o éxtasis).

Alucinógenos: producen alucinaciones e ilusiones, cambios en el conocimiento y en la percepción tanto visual, auditivo, sensorial y perceptual, como con el ácido lisérgico y psilocibina, marihuana y tabaco.

¿Por qué se consume o se buscan las drogas?

Este cuestionamiento se responde con una pregunta generadora desde el enfoque de Abraham Maslow: ¿Cuáles son las necesidades básicas que no se están cubriendo? ¿Y por qué?

Krauskopf, D. (2014) indica “ (...) que andan a tientas con el problema de su identidad; creen con ello esquivar hipocresías sociales, comunicarse mejor con sus iguales y obtener sentimientos de fuerza y bienestar” (p. 186). Más allá de esta afirmación, a diario y de manera constante, la persona profesional de la Orientación es testigo de cómo hay poco conocimiento de sí mismo y del entorno, poca capacidad ante la frustración y mal manejo de estrés, ansiedad y gran presión de grupo, redes sociales y medios de difusión que tergiversan la información, un ambiente de permisividad vs límites y un marcado abandono físico y emocional por parte del adulto al menor y entre pares, a pesar de que es la época que más ha acortado distancias gracias a la tecnología y ciencia; también, hay cambio en la jerarquía de valores en donde predomina el individualismo y la cultura de sobrevivencia, un colectivo light y desechable que de alguna forma está “expulsando” a los suyos.

Sin lugar a dudas, se debe de estar alerta a signos cambiantes: físicos, sociales, económicos, académicos, emocionales y en escala de valores.

En el libro “Drogas: preguntas más frecuentes” (SF) se habla de que los usuarios de drogas van cambiando: sus prioridades, el trabajo, el grupo de amigos y amigas, las actividades, la utilización del tiempo libre, y los intereses son reemplazados por el consumo de drogas. En él se describen las principales:

- Desinterés y descuido en las actividades cotidianas.
- Cambios en la rutina o hábitos.
- Parafarnelia: los consumidores pueden dejar rastros o señales de que consumen drogas, lícitas o ilícitas: pipas, jeringas, polvos o pastillas que parezcan drogas.
- Aislamiento.

Tomado de: (Elizondo, SA, p.48)

Modelos orientadores.

Pereira (1991) resume los modelos de intervención utilizados a través de la historia de la siguiente manera: El modelo ético-jurídico fue el primero en desarrollarse. Tomó fuerza a partir de las conclusiones de la Convención de la Haya (1912) (...) pasaron de la consideración del consumidor como un delincuente, a la valoración de éste como un enfermo, en el modelo médico- sanitario (...).

En los años setenta, surge un nuevo modelo preventivo: el modelo psicosocial, que ha servido de marco teórico a muchos programas educativos de prevención. (...) Otros modelos preventivos que aparecen son el sociocultural, que no ha sido suficientemente desarrollado; el ecológico, recomendado en las conclusiones de Naciones Unidas, y el holístico que se basa en un concepto amplio y actualizado de salud, e incluye aspectos de bienestar físico, mental y social.

El modelo integral de prevención que viene desarrollando el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica considera los componentes de producción, tráfico y consumo, y los elementos individuos- que producen, trafican y consumen (...) Este modelo se basa en el concepto de bienestar integral, que comprende el desarrollo social y el crecimiento personal en los aspectos físico, emocional, social, ético y vocacional. (p.109-110)

Poniéndolo en vocablo Logo terapéutico e intentando sintetizarlo, se podría decir que hay una falta de sentido de vida, un vacío existencial que no ayuda en la búsqueda y fortalecimiento de la identidad; aspecto prioritario para poseer un proyecto de vida que llene las expectativas y sea de satisfacción.

El abordaje no solo compete a la persona profesional en Orientación; es imprescindible el trabajo en equipo interdisciplinario y transdisciplinario, con redes de apoyo sólidas y útiles para enfrentar las drogas, sus consecuencias, al consumidor y su rehabilitación.

Para ello, se requiere el impulso de elementos que aportan beneficios a la persona orientado(a) en todas las áreas (física, emocional, intelectual, espiritual, ética y moral), así como a su medio sociocultural y próximo, a sus relaciones interpersonales y a su discernimiento vocacional y distribución de tiempo libre y de ocio.

Los primordiales aspectos a trabajar son: auto-conocimiento por medio de la autoexploración y autovaloración, además del autocontrol con su propio crecimiento y el de los demás. De esta manera se detectan las habilidades para la vida que según lo plantea la Organización Mundial de la Salud (1993) "son aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que nos permita enfrentar eficazmente las exigencias y retos" (Elizondo, SF, p.43). El autor sigue mencionando, que estas habilidades deben, principalmente, promocionar la salud y el bienestar de las personas, entre los que cita están: toma de decisiones, resolución

de conflictos, desarrollo de la creatividad, pensamiento crítico, comunicación efectiva y afectiva, adecuadas relaciones interpersonales, empatía, manejo de emociones y conocimiento de sí mismo.

Por otro lado, se nombra: “(...) los especialistas en prevención en el uso de drogas consideran que una de las formas efectivas de afrontar este problema es a partir del desarrollo y reforzamiento de habilidades sociales” (...) (Elizondo, SF, p.45)

Un aspecto por considerar son las aptitudes, que al conceptualizarlas se parte del hecho que es la capacidad innata para la manipulación de alguna cosa o situación que se enfrenta. “Son las disposiciones naturales o adquiridas con que cuenta cada persona. Se manifiestan en las actividades que desempeñamos con más facilidad y al mismo tiempo, con calidad” (Valdés, 2009, p. 28). Se refiere a los aspectos en que una persona se desempeña mejor o con menos esfuerzo que las personas de su edad.

Otro factor protector que es imprescindible para el proceso orientador, es la comunicación asertiva, que se define como “una habilidad que le facilita a las personas expresarse de manera clara y directa lo que piensa y se siente, su práctica aumentará la probabilidad de alejarse de situaciones de riesgo que puedan llevarlo al consumo de drogas” (Elizondo, SF, p.39)

De igual importancia es la toma de decisiones, ya que todos toman decisiones a diario. La toma de decisiones reflexiva implica los siguientes elementos: definir el problema, recopilar información, identificar y evaluar alternativas, y decidir qué hacer. La cantidad y precisión de la información y la profundidad de las competencias gerenciales del individuo son cruciales para una toma de decisiones acertada.

Es así, como es indispensable que la persona orientada esté clara de sus intereses y habilidades personales, haya tomado adecuadas decisiones en su vida y este seguro de lo que quiere ir forjando. Dentro de ello, un elemento de peso es la ocupación tanto de tiempo libre, como profesional en el ámbito laboral u organizacional al que se vaya a dirigir o ya se dirige, razón por la que, el trabajo sigue siendo central en el sistema de valores de la sociedad, entre otras cosas porque es “el único medio posible de supervivencia para la mayoría de las personas” (Serrano, Moreno, Crespo, S.F, p.57)

El contenido del ajuste se refiere a las características de la persona y el ambiente laboral que son puestas en correspondencia (...) se suelen agrupar en dos dimensiones generales: necesidades de la persona vs recursos que aporta el ambiente (necesidades, motivos, valores, metas, rasgos, intereses y preferencias vs refuerzos, oportunidades y barreras del ambiente) y habilidades de la persona vs demandas requeridas por el ambiente (recoge la competencia de la persona expresada como conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas vs a las exigencias de carga de trabajo, complejidad y otras demandas del ambiente) (Peiró y Prieto, 1996, p.253).

Todos estos aspectos protectores conducen a la construcción de un proyecto de vida con mayores alternativas de crecimiento y seguridad personal lo que lleva a la concientización de lo que se está haciendo por su vida y en qué está depositando el “poder” y sentido de la misma.

Martínez (1999) se refiere al proyecto de vida de la siguiente manera: “Dentro de la recuperación de las adicciones, los motivos que impulsan al ser humano y las metas planteadas como objetivo de vida, juegan un papel de suma importancia para el significado de la propia existencia (...). (...) debe basarse en el desarrollo de valores y significados de vida susceptibles de cambio y revisión (...)” (p.117)

Krauskopf cita a CEPAL (2008) destacando la necesidad de una “puesta en marcha de mecanismos de información y protección oportunas a los consumidores y la mayor oferta de servicios de rehabilitación y desintoxicación” (p.200). De allí, la necesidad de una adecuada, oportuna y directa intervención desde el ámbito profesional.

Organizaciones

Como se menciona anteriormente, el Orientador (a) no puede trabajar de forma aislada, sino que hará uso de redes de apoyo o instituciones que le ofrezcan herramientas de ayuda para el proceso de intervención. Algunas de ellas son: OIJ, IAFA (Instituto de Alcoholismo y Farmacodependencia), el ICD y la Policía K9 que son instituciones estatales de gran utilidad; así lo indica el artículo 99 de la Ley sobre Estupefacientes, Sustancias Psicotrópicas, Drogas de uso no autorizado y actividades conexas y su Reglamento, 2007.

Otra red de apoyo es el Patronato Nacional de la Infancia o la Fiscalía adjunta Juvenil, y como parte del Ministerio de Salud: Educalcohol, Costa Rica que “brinda a los padres y madres información que les ayudará a educar, de la mejor manera posible a sus hijos e hijas sobre el alcohol y cómo manejar ciertas situaciones relacionadas con el tema.” (Educalcohol, SF p.36)

Por otro lado, una institución terapéutica sin fines de lucro, pero con gran trayectoria es Alcohólicos Anónimos, así como Narcóticos Anónimos y Neuróticos Anónimos que utilizan la misma metodología de los 12 pasos.

Legislación

El (la) profesional en Orientación requiere del manejo de ciertas leyes que no sólo le ampare, sino que proteja u obligue al orientado (a) a cumplir sus deberes. Entre estas están:

Leyes que se deben de manejar para situaciones relacionadas al tráfico y consumo de drogas: Código Niñez y Adolescencia, Ley de Justicia Penal Juvenil, Convención de 1961: Convención única sobre Estupefacientes de la Organización de las Naciones Unidas, enmendada por el protocolo de 1972, Ley n° 8093 de Creación del Programa Nacional de Educación contra las Drogas, Ley sobre estupefacientes, sustancias psicotrópicas, drogas de uso no autorizado, legitimación de capitales y actividades conexas.

Desde luego, la existencia de un Protocolo de Acción por parte del MEP es un lineamiento a seguir que no se puede ignorar, además de los artículos 76 al 83 del Reglamento de la Evaluación de los Aprendizajes.

Conceptos e información

*Trastornos duales: es aquella patología que se desarrolla gracias al consumo de sustancias u otros traumas que afectan el estado emocional y psíquico de la persona, o de forma contraria, que el consumo de drogas anestesia o “tranquiliza” los efectos y reacciones de un trastorno de personalidad como es la esquizofrenia o la bipolaridad.

“La Patología Dual se define como la concurrencia en la misma persona de un trastorno por abuso de sustancias y un trastorno mental. La Patología Dual supone una morbilidad asociada entre cualquier droga, sea ésta legal (alcohol, benzodiacepinas) o ilegal (cocaína, cannabis, heroína) y un trastorno mental: trastornos del estado de ánimo, ansiosos, trastornos psicóticos o Trastornos de la Personalidad.” (Adm, 2013, 2 párrafo)

Metodología del taller

La metodología del taller es constructivista, “una rama de la teoría Cognitiva, cuyos teóricos de las etapas postulan que el desarrollo progresa a través de una serie de fases cualitativamente diferentes. Cada nueva fase representa un nivel nuevo de organización del conocimiento y añade un tipo diferente de conocimiento, no solo más del tipo que antes” (Good y Brophy, 1995, p.28). Es un aprendizaje que implica la adquisición o reorganización de las estructuras cognoscitivas por medio de las cuales se procesa y se almacena la información.

Objetivo general

Identificar la acción orientadora para el abordaje de una persona que se inicia en el consumo de drogas.

Objetivos específicos

Sensibilizar al participante acerca de las necesidades del consumidor de drogas o alcohol.

Conocer aspectos básicos acerca del fenómeno droga, su funcionamiento en el cuerpo y sus afectaciones en la persona.

Aplicar conocimientos orientadores y teóricos de la orientación en situaciones reales presentadas por el consumo de drogas y alcohol.

Planteamiento

Aprendizajes esperados	Estrategias de mediación	Indicadores	Cronograma
Empatía con la persona que consume y sus necesidades.	Introducción Técnica “Mi sentimiento y el de él o ella”	Juicios y prejuicios acerca del consumidor desde la vivencia personal	1:45 pm-2:00 pm
Experimentar las diversas reacciones del sistema nervioso central cuando hay consumo.	Socialización Técnica de sensibilización: “Sistema nervioso central”	Reacciones del Sistema nervioso central al consumir drogas.	2:00 pm-2:20 pm
Reconocer que el proceso orientador y sus enfoques son herramientas adecuadas para la intervención del consumo y sirven de guía para un adecuado proyecto de vida.	Socialización Resolución de casos y puesta en común	Enfoques de orientación en la atención del consumo	2:30 pm–3:20 pm
	Cierre		3:20-3:30 p.m

Fundamentaciones y experiencias profesionales

Durante más de veinte años he tenido la oportunidad de demostrar en diferentes campos de acción poco tradicionales o que no son propios de la educación formal, que el Orientador es un elemento fundamental para la prevención de drogas, para el trabajo sociopersonal y acompañamiento en proyecto de vida y especialista en el área vocacional-ocupacional, además de poseer la capacidad de adaptación en áreas de intervención especializadas o que requieren de un manejo particular desde un proceso orientador; es así como me he desempeñado en:

Orientadora ad honorem en el Hogar Salvando al Alcohólico de Goicoechea dando atención individual en áreas personal, social, familiar y ocupacional 1997 – 2002; Orientadora ad honorem en el Centro Juvenil Luis Amigó (Jóvenes en riesgo Social) desarrollando proyecto de vida, 2003 – actualmente; Trabajos investigativos: Los principios psicopedagógicos de Reuven Feuerstein para la atención en crisis de familias con enfermos alcohólicos: un estudio de caso y la Influencia del modelo pedagógico Amigoniano en los programas de rehabilitación de adolescentes con conductas adictivas: un análisis en dos países, Costa Rica y Ecuador, y asimismo, de publicaciones relacionadas con el tema en donde se destaca la función orientadora y su proceso: Entorno familiar: factor de riesgo o protección para el desarrollo de conductas adictivas, La Modificabilidad Estructural Cognitiva en la familia de un enfermo alcohólico y Conductas autodestructivas y las drogas.

Como resultados obtenidos, puntualizando los mismos: el posicionamiento del profesional en orientación y la credibilidad de su trabajo en ámbitos educativos no formales e instituciones de salud; la apertura de otros ámbitos de trabajo y áreas por intervenir; el adecuado manejo de las personas en adicción y su entorno desde un proceso orientador por medio de consulta, servicios, programas y de forma individual; el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario que atiende a la persona consumidora; la elaboración de un plan remedial desde la orientación enfocada en conocimiento de sí mismo, el medio y lo ocupacional.

Conclusiones

Del trabajo propuesto y la experiencia profesional vivida en el campo de las adicciones y las drogas, se concluye que:

- Actualmente las drogas son un fenómeno muy fuerte, que trae consecuencias políticas, económicas, culturales, sociales, personales y familiares.
- Las personas adictas a las drogas y a situaciones u otros individuos, buscan llenar un vacío existencial en sus vidas que de una u otra forma no han podido enfrentar consciente o inconscientemente, por lo que llegan a ser adictos.
- Los tipos de adicciones son: psicológicos o comportamentales, y químicas.
- La persona adicta es concebida como un enfermo de la salud mental y física, inclusive espiritual.
- El consumo de drogas provoca modificaciones en el sistema nervioso central que perjudica el funcionamiento adecuado en la persona y atrofia la salud. Este va a actuar según las situaciones ambientales, emocionales y de consumo, de allí que al consumir drogas puede tener tres reacciones dependiendo de lo ingerido: depresoras, estimulantes o alucinógenas.

- El profesional en orientación posee herramientas teóricas que no solo ayudan a una adecuada intervención sino a un acompañamiento de recuperación y reeducación válido para el crecimiento personal del consumidor y que, por ende, beneficia todas sus otras áreas sociales, intelectuales, físicas, emocional, espiritual, además de su entorno.
- El Orientador desde su disciplina puede trabajar factores protectores que fomentan un desarrollo integral de proyecto de vida y previenen o detienen el consumo de drogas.
- El trabajo del profesional debe ser en todas las áreas de actuar y no solo enfocada en las drogas, ya que este es un simple síntoma de algo grave.

Recomendaciones

Desde la experiencia personal y profesional, a modo de recomendaciones, se mencionan:

- El trabajo con personas en adicción es confrontativo lo que le indica al orientador que debe utilizar la teoría cognitiva conductual para una correcta intervención.
- Recurrir a redes de apoyo o instituciones que le ofrezcan herramientas de ayuda para el proceso de intervención.
- Hacer uso y acompañarse de las Leyes que se deben manejar para situaciones relacionadas al tráfico y consumo de drogas. Además del Protocolo de Acción por parte del MEP.
- Estar muy atento a comentarios, reacciones, símbolos o gestos que se relacionen con el consumo.
- Generar actividades sanas que mantengan ocupada a la persona con la que se trabaja.
- Ante la duda, es preferible, realizar alguna prueba dopping o referir al IAFA antes de no hacer nada. Recuerde que el adicto es muy manipulador y es de retos.
- Si tiene dudas, no conoce algún concepto o manejo, se siente impotente o poco empático ante alguna situación, solicite ayuda o haga la referencia pertinente.

Referencias

Administrador (2013). Patología Dual: las conductas adictivas y los Trastornos de la Personalidad. Recuperado de <http://trastornosdelapersonalidad.com/articulos/patologia-dual-las-conductas-adictivas-y-los-trastornos-de-la-personalidad/#.WoJrpExFw2y>

- Baldares, T. (1999). Guía didáctica para la prevención integral del fenómeno droga en la Escuela Primaria. San José, Costa Rica: MEP y CENADRO
- Bringué, X.; Ledesma, JR; Ortiz, JA; Sádaba, C. (2012) Adolescentes con personalidad: Educación del carácter a través del cine en el mundo digital. Pamplona, España: Gráficas Egúzkiza.
- Costa Rica (2007). Ley sobre Estupefacientes, Sustancias Psicotrópicas, Drogas de uso no autorizado y actividades conexas y su Reglamento. 7ma ed. San José, Costa Rica: IJSA.
- Dellhanty, E. (sin fecha). El valor terapéutico de los doce pasos (reproducción de una conferencia dada en UTAH). UTA, Estados Unidos: UTA School of Alcohol Studies.
- Educalcohol. (SF). Cómo hablar con sus hijos e hijas sobre el alcohol. SL: Educov
- Elizondo, H. (SF). Drogas: preguntas más frecuentes (adaptado para Costa Rica). San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Good, T. y Brophy, J. (1995). Psicología Educativa Contemporánea. 5ta edición. México: Mc Graw Hill
- Krauskopf, D. (2014) Adolescencia y educación. 3era ed. San José, Costa Rica: EUNED
- Madrigal, G. (2011). Lineamientos para abordar la problemática de las drogas en los centros educativos (adaptación para Costa Rica). San José, Costa Rica: ICD
- Martínes, P. y Martínes, M. (2011). La Orientación en el Siglo XXI. REIFOP., 14 (1), 253-265. (Enlace web: www.aufop.com)
- Martínez, E. (1999). Logoterapia: una alternativa ante la frustración existencial y las adicciones. Colombia: Colectivo Aquí y Ahora.
- Moral, M. y Fernández, L. (SF) Conceptos fundamentales en drogodependencias. Drogodependencias. Recuperado de: <http://media.axon.es/pdf/71675.pdf>
- Peiró, J.M. y Prieto, F. (1996). Tratado de Psicología del Trabajo. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A
- Pérez, R. (1999). Trazando el Camino, habilidades para vivir. San José, Costa Rica: MEP; IAFA; CENADRO.
- Pereira, M.T. (1991). El uso indebido de las drogas, su prevención: un reto para la educación. San José, Costa Rica: EUNED
- Serrano, A., Moreno, F., Crespo, E. (S.F) Trabajo Individuo y Sociedad. SL: Ediciones Pirámide.
- Valdés, V. (2009). Orientación Profesional: un enfoque sistémico. Tercera edición. México: Pearson.

Optimizar el uso de las TIC en el quehacer profesional de la Orientación en Costa Rica

Lic. Pablo Sibaja Mojica
Licda. Cecilia Jiménez Rodríguez

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) avanzan con la cultura y de igual forma los retos para su uso y consumo por las personas usuarias y las diferentes disciplinas académicas. El análisis de conocimientos básicos en constante cambio sobre las TIC, la sensibilización sobre el uso y consumo para la mediación pedagógica desde la Orientación y la inclusión de temas en educación de los valores virtuales, forman parte de los retos para una actualizada identidad disciplinar acorde al contexto social en la práctica profesional de la Orientación.

Palabras clave

Orientación profesional. Redes sociales. Valores sociales. Educación. Asesoramiento.

Introducción

El internet es el más poderoso de una serie de medios de comunicación y aporta grandes beneficios. ¿Pero ayuda adecuadamente al desarrollo humano?

Actualmente, gran parte de la comunicación sucede en internet, la mayoría de las personas de una u otra manera, están asociadas a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC de ahora en adelante), indistintamente de ser una persona usuaria o no, de alguna red social; si bien las redes sociales han agilizado obtener información de forma inmediata y la comunicación para el enviar y recibir audiovisuales, en un menor tiempo, con una respuesta casi instantánea, según el uso y consumo que se hace de las TIC, los resultados podrían potenciar o desfavorecer el desarrollo humano en la sociedad.

Las TIC se pueden utilizar para cometer delitos informáticos penables como: suplantación de identidad, robo, plagio, difamación y hasta pornografía infantil. De lo anterior, en Costa Rica surge la necesidad de regular las condiciones de su uso y consumo y crear la ley N°9048 “Ley para la prevención de delitos informáticos” para la

penalización de los delitos informáticos que no se incluían en la legislación y prevención de la ciudadanía.

De acuerdo con Pariente (2006), “En una cultura que se alimenta de lo efímero, puede existir fácilmente el riesgo de considerar que lo que importa son los datos, más que los valores.” (p.68), por tanto, la conservación de principios y valores aplican para las TIC, en el desarrollo de personas usuarias más comprometidas con su uso y consumo. Gran parte de las nuevas generaciones son nativas digitales y han crecido rodeadas de las TIC; sin embargo no les garantiza tener las competencias para su uso adecuado. Por tanto, las personas usuarias, deberían poseer conocimientos también en temas de ética informática, valores virtuales y legislación sobre el tema, entre otros.

Tener conciencia de la ética informática se convierte en un reto más para el perfil de la persona profesional en Orientación, con miras al uso óptimo de las TIC, para el trabajo en los diferentes campos laborales con todas las generaciones presentes en la actualidad.

Fundamentos conceptuales

Según Castells citado en Fallas y Zúñiga (2010), las TIC son el conjunto convergente de tecnologías, especialmente la informática y las telecomunicaciones, que utilizan el lenguaje digital para producir, almacenar, procesar y comunicar gran cantidad de información en breves lapsos de tiempo.

Los avances en las TIC, obligan a la sociedad a crear un nuevo orden, García citado en Mora (2014) le nombra “segunda modernidad” y afirma que “se configurarán en ella los escenarios futuros, con un contexto de riesgo social, aumento de la clase obrera, ausencia de las normas sociales y la pérdida del carácter profesional contra el informacionalismo o “sociedad en red” (p. 27); lo cual pone a la sociedad delante de problemas y nuevos dilemas morales que deben resolverse también desde la Orientación, en la búsqueda de acompañar a las personas durante su desarrollo integral.

a. TIC y “Segunda Modernidad”

Sergio Melnik y Leonardo Pietro comienzan a introducir el término de “hiperconectividad” a partir del año 2008 como la capacidad de las computadoras para estar conectadas en red y a su vez comunicarse con otras redes en línea según Ruiz (2013). Este fenómeno afecta a la juventud y se extiende y populariza en todas las generaciones, volviéndose peligroso su consumo irracional que puede llegar a convertirse en dependencia. Por tanto, el uso y consumo de las TIC debe también comenzar a ser

tema de cuestionamiento acorde a sus avances, con el fin de impulsar las adaptaciones necesarias a la sociedad y la moral.

b. Uso y consumo de las TIC

Los beneficios que las TIC pueden aportar al ser humano mediante su uso son indescritibles; por otra parte, es necesario analizar el concepto de consumo, como aquel que hace referencia al fin con el que estamos utilizando las TIC, cuáles necesidades se satisfacen, en qué se gastan el dinero o qué tipo de cosas y temas son del interés mientras se usan las TIC; así según Blanco (1999) el uso de las TIC comienza a tomar diferentes significados de acuerdo a los tipos de consumo y sus especificidades; convierte entonces la relación persona consumidora/persona usuaria, como determinante para la variable de difusión de la información, y a su vez para la generación, desarrollo y producción de lo que se consume y su mercado meta.

Beck en Mora (2014) menciona algunos aspectos que la Segunda Modernidad debe permitir a la sociedad y especialmente a la juventud que nace como persona consumidora/persona usuaria: conocer los peligros actuales que son invisibles para el sentido común y requieren un tipo de exploración científica, libre de las presiones ejercidas por los intereses del capital; entender que el riesgo se convierte en una actividad social más cotidiana y generalizada, esto trae directas consecuencias sobre la importancia de la educación en la vida social; formar ciudadanos con capacidad de reconocer el riesgo y elaborar criterios de seguridad compatibles con una cultura democrática se convierten en una tarea prioritaria.

Es imperativo el análisis en nuevos escenarios de riesgo que puede estar enfrentando la sociedad y más aún la juventud para dar respuesta a los retos de la globalización y la Segunda Modernidad, es que resulta necesario vincular el quehacer de la Orientación con los retos actuales aunados al uso y consumo de las TIC; manejar un conocimiento básico para desarrollar las competencias digitales que puedan potenciar la disciplina, así como legislación vigente del tema que sirva de sustento.

c. Sujeto físico y virtual dentro de la sociedad

Hernández y Hernández (2009), citan a Foucault para brindar una definición de lo que puede ser el sujeto “físico”, visto a partir de sus formas de objetivación en las prácticas de conocimiento, las de diferenciación jurídica, médica y psíquica en comparación con los demás; y en las del ascetismo en individuos que de manera consciente y voluntaria ejercen sobre su cuerpo y mente ciertas disciplinas para alcanzar fines determinados, es decir, capaces de identificarse como individuos, diferentes de otras personas y con un fin para su existencia.

Por otra parte, las tecnologías digitales y TIC, brindan al sujeto físico, la posibilidad de una identificación desde lo conceptual en el ámbito virtual conectado a la red de datos e información compartida por los usuarios, también llamado “Ciberespacio”,

definido por Blanco (1999) como “un entorno de trabajo postindustrial basado en una interfaz de comunicaciones cableadas que suministra un acceso sensorial directo y total a un mundo paralelo de espacios potenciales de interacción social” (p. 201).

Este ciberespacio crea la posibilidad de una gama ilimitada de conexiones e interacciones en comunidades virtuales, donde se puede interactuar con otras personas usuarias, para lo cual se vuelve necesario la invención de un sujeto virtual (resultante del sujeto físico y las expresiones de su “yo”), para cada individuo que forma parte de la comunidad virtual y por ende del ciberespacio; resignificando en el espacio virtual, las formas de interacción social de su mundo “real” para forjar nuevas identidades (Hernández y Hernández, 2009).

d. Legislación vigente sobre el tema

En Costa Rica, se crea la Ley de prevención de delitos informáticos (N° 9048), como reforma de varios artículos para la protección contra los delitos informáticos dentro del país, y entró en vigencia en el país a partir del 07 de junio del año 2012. Algunos de los delitos que menciona son la suplantación de identidad, robo, plagio, difamación, corrupción de menores y pornografía, entre otros.

e. Valores virtuales

Los valores son inherentes al ser humano, conforman parte de su ser y las interrelaciones que conforman en sociedad. Cabe mencionar algunos de los diez mandamientos de la ética informática citados por el Instituto de Ética en la Computación (CEI por sus siglas en Inglés), desarrollado a finales de los años 90 y citados por el Computer Professionals for Social Responsibility (CPSR, 2017): no usarás una computadora para dañar a otros, no indagarás en los archivos ajenos, no utilizarás la informática para realizar fraudes, no utilizarás recursos informáticos ajenos sin la debida autorización, no te apropiarás de los derechos intelectuales de otros y siempre utilizarás las computadoras respetando los derechos de los demás.

Al validar la existencia de una ética de la computación; los valores virtuales se podrían definir según Orosco (2015) como “aquellos valores que se evidencian propiamente en el sujeto, es decir, en la interacción con el espacio virtual el sujeto pone en evidencia su escala de valores frente a diversas situaciones virtuales, principalmente frente a la información que encuentra o frente a otras personas” (p.87). Este autor, clasifica los valores dentro del ciberespacio en valores en función del objeto y sujeto virtual de la siguiente manera:

Valores en función del objeto virtual: rapidez, multiactividad, gratuidad, accesibilidad, visibilidad, sincronización interconexión, pluralidad o diversidad, interactividad y confiabilidad.

Valores en función del sujeto virtual: responsabilidad, prudencia, respeto, identidad, libertad, tolerancia, solidaridad, amistad, perseverancia, confianza e intuición.

Al reconocer el acceso a las TIC y la hiperconectividad de las personas usuarias en la época actual la inclusión de la temática de los valores virtuales se vuelve imperante dentro del currículo de la Orientación como disciplina que integra la axiología a su quehacer.

f. Educación, Orientación y uso de las TIC

En el contexto educativo, se ha determinado que docentes y dicentes utilizan las TIC casi en iguales cantidades de frecuencia y se declaran usuarios habituales de la Red, sin embargo, los usos que hacen son en su mayoría para consumo de entretenimiento e investigación en temas de su interés y en menor cantidad con fines pedagógicos o de investigación científica, académica o vocacional (Sigales, Mominö, y Meneses, 2013).

En Costa Rica las visiones acerca del tema aunque han sido ambiciosas, las políticas han estado en acciones concretas, dispersas y poco relacionadas (Fallas y Zúñiga, 2010); todavía hace falta ampliar información mediante la investigación en temas de tecnologías digitales y educación desde la visión de las personas profesionales en Orientación.

Metodología

Se trabaja la modalidad de taller, vista como una estrategia participativa para la construcción del conocimiento a partir de un fundamento teórico. Para Müller (2004), la estrategia del taller propone un espacio y un tiempo de comunicación, creatividad y

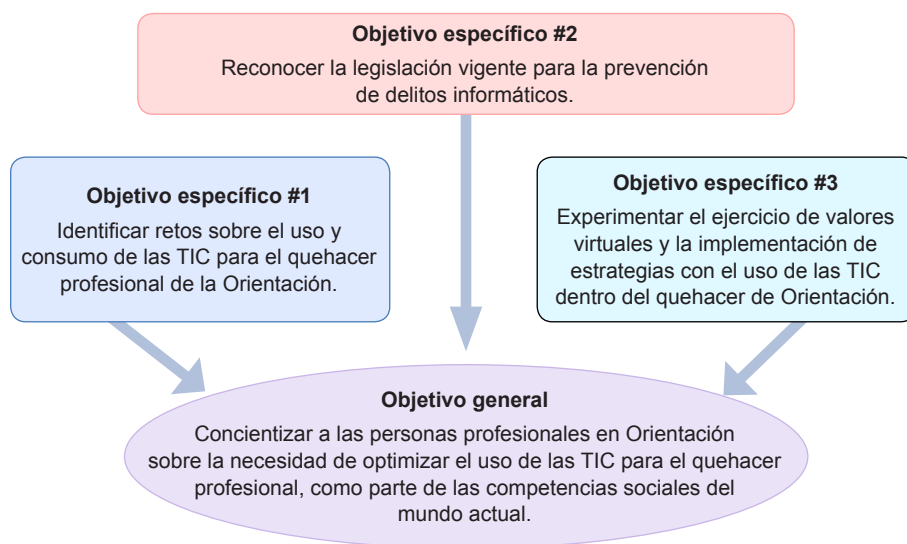


Tabla 1
Agenda de trabajo para ejecución del taller dentro del Congreso

Agenda de trabajo		
# Estrategias de mediación	Tiempo	Faciliador-a
1. Dinámica de bienvenida	10"	Pablo Sibaja M.
2. Actividad "Línea de fuego"	30"	Cecilia Jiménez R.
3. Legislación TIC	30"	Pablo Sibaja M.
5. Actividad "Cuéntame un cuento"	40"	Cecilia Jiménez R.
6. Evaluación y cierre	10"	Pablo sibaja M.

reflexión participativa, donde lo importante es el proceso y no el producto terminado, en sus palabras "el taller es protagónico, activo y vivencial" (p.191).

Se plantean los siguientes objetivos:

Resultados

Con este taller se logra una integración, dinámica y constructiva del saber y apreciación de un nuevo perfil de la persona profesional en Orientación, consciente de los retos cambiantes que aportan las TIC y conocimientos que deben mantener actualizados en los contextos actuales de su práctica profesional, auto-enfrentándose a realidades individuales y dudas frente al grupo de profesionales que se encuentran laborando con diferentes poblaciones y en los diversos ámbitos que ofrece la disciplina.

También mediante el taller se ejemplifica la construcción y exposición de aportes metodológicos con uso de las TIC, como videos y cuentos en audio grabados desde teléfonos móviles, así como dramatizaciones con apoyo de herramientas tecnológicas para incluir formatos audiovisuales, que promueva el uso y consumo óptimo de las TIC desde el quehacer profesional, acordes a la legislación nacional vigente.

A su vez, se reconoce la necesidad de incluir un apartado de "evaluación" al finalizar la propuesta del taller, para recopilar información de las personas participantes sobre la adquisición de los conceptos abordados y sugerencias para mejoras del taller.

Conclusiones

A modo de conclusión, la Orientación está llamada a responder de forma directa a las necesidades que emanan de este nuevo contexto sociocultural, su reto está enmarcado en realizar una intervención a favor del desarrollo humano; además debe realizar una tarea de análisis que le permita reconocer sus aciertos, desaciertos y áreas vulnerables en el uso y consumo de las TIC para incentivar grandes cambios desde su accionar, así como motivar los contenidos del “currículo oculto”, definido como una serie de intencionalidades, expectativas y aprendizajes que se dan en la práctica pedagógica y no son provocados desde el currículo intencionado (Molina, 2004), como lo pueden ser los valores virtuales y el uso óptimo de las TIC hasta que estas sean parte del currículo en educación u Orientación.

Recomendaciones

Las personas participantes del taller, podrán recopilar información e inquietudes de otras personas profesionales en Orientación que generen nuevas iniciativas en usos prácticos de las TIC, así como retos del quehacer en Orientación por otras personas profesionales en diferentes ámbitos laborales.

Por último se recomienda motivar a las personas asistentes a ser entes multiplicadores en el tema de la inclusión de tecnologías dentro del accionar en los diferentes contextos de la práctica profesional de la orientación, aunado a los conceptos de legislación sobre delitos informáticos vigentes, así como la concientización del uso positivo de los recursos tecnológicos en las diferentes generaciones de la sociedad actual.

Referencias

- Blanco, J. (1999) Sobre sujetos virtuales y mundos digitales: El caso de las comunidades virtuales. *Política y Sociedad*. Vol. 30; Universidad Pública de Navarra. Madrid (Pp. 193-211).
- Computer Professionals for Social Responsibility (2017). *The Ten Commandments of Computer Ethics*. Tomado el 20 de mayo del 2017 del sitio Web <http://www.cpsr.org/issues/ethics/cei>
- Fallas, I. y Zúñiga, M. (2010). *Estudio: Las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación en la Educación Costarricense*. III Informe del Estado de la Educación; Costa Rica.
- Hernández, M.J. y Hernández, D. (2009). La construcción de sujetos virtuales entre los jugadores masivos en internet. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. XXX, núm. 118, 2009, pp. 221-244. Zamora, México

Molina, Z. (2004). *Planeamiento Didáctico: fundamentos, principios y procedimientos para el desarrollo*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Mora, G. (2014). *Eligiendo carrera: Escenario de la segunda modernidad*. Revista Conexiones. V° 6, N°2, p26-30. Costa Rica.

Müller, M. (2004). *Descubrir el camino*. Buenos Aires: Editorial Bonum.

Orosco, J. (2015) Valores virtuales. *Horizontes de la Ciencia*, Vol 05 (9) p86-94. Recuperado el 20 de mayo del 2017 de <http://www.uncp.edu.pe/revistas/index.php/horizontedelaciencia/article/view/166/163>

Pariante, J.L. (2006). Los valores y las TICs en las instituciones educativas. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 28, julio, 2006, pp. 63-76 Universidad de Sevilla, España.

Ruiz, H (2013). *Hiperconectividad y las TIC*. Nicaragua: La Prensa. Recuperado de <https://www.laprensa.com.ni/2013/10/12/economia/165834-hiperconectividad-y-las-tic>

Sigales, C., Mominö, J. and Meneses, J. (2013). TIC e innovación en la educación escolar española. Estado y perspectivas. en A. Sacristán, ed., *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y educación*, 1st ed. Madrid: Morata, pp.305-317.

Anexo #01 Línea de fuego

Objetivo: Analizar los conceptos de la seguridad acorde a los espacios del sujeto virtual y sujeto físico.

Metodología: Se solicita a las personas participantes colocarse en una hilera con suficiente espacio para dar seis pasos hacia el frente. Cada participante dará un paso al frente si su respuesta a cada pregunta es afirmativa.

(Mundo virtual)

1. ¿Usas internet para comunicarte con tus amigos y conocidos?
2. ¿Tienes un perfil personal en línea en alguna red social?
3. ¿Tienes gente que has añadido sin conocer?
4. ¿Puede cualquiera ver o tomar tus fotos de tu perfil en línea?
5. ¿Es posible que por lo que compartes en internet alguien pueda saber dónde trabajas, vives o vas a estar algún día determinado?

(Mundo físico)

1. ¿Dejarías la puerta de tu casa abierta?
2. ¿Pondrías tus fotos en algún lugar público donde todos las pueden mirar y tomar una copia?
3. ¿Le dirías a cualquier persona dónde vives?
4. ¿Te gustaría que cualquier persona conociera tus cosas personales o íntimas?
5. ¿Te preocupa más tu seguridad en el mundo real que en el mundo virtual?

Posteriormente con la experiencia vivida se realiza una plenaria utilizando la siguiente guía:

1. ¿Qué tan responsables somos con la seguridad de nuestro mundo real en comparación con nuestro mundo virtual?
2. ¿Qué puede pasar con la seguridad virtual de las personas de las diferentes poblaciones con las que se trabaja?

Ingresar a la dirección en línea de Padlet.com <https://padlet.com/pasibamo/c017gigbgusl> y participar de la plenaria virtual con una entrada y autorretrato del participante: Con base a la vivencia de la actividad “Línea de fuego”, comente su percepción sobre algunos de los retos que posee la persona profesional en Orientación en la actualidad.

Anexo #02 Legislación TIC

Objetivo: Sensibilizar sobre el uso y consumo que se realiza de las TIC acorde a la legislación actual costarricense y su impacto en las personas.

Metodología: Se proyecta el corto “El video del verano pasado” (1.37 min), que puede ser visto desde la plataforma de Youtube, específicamente del sitio web: <https://youtu.be/tWHbE5cLpds> para ilustrar un tipo de uso y consumo de TIC.

Posteriormente con las experiencias individuales de las personas participantes, se brinda un espacio de plenaria para la participación y orientado hacia el tema de uso y consumo de las TIC y la prevención de delitos informáticos, mediante preguntas generadoras como:

- ¿Ha conocido o trabajado usted con algún caso similar en su ámbito laboral?
- ¿Cuáles implicaciones emocionales, físicas y legales han tenido las personas conocidas o atendidas?

Para finalizar, se divide al grupo en subgrupos de 4 personas y se reparten algunos de los artículos de la Ley N°9048 de prevención de delitos informáticos, con los cuales cada subgrupo deberá de grabar un video explicativo con la cámara de sus teléfonos celulares (no mayor a 3 minutos) y subirlo al grupo de Facebook (puede ser video en vivo): <https://www.facebook.com/groups/337001020118935/>

Anexo #03 **¡Cuéntame un cuento!**

Objetivo: Sensibilizar sobre el ejercicio de valores virtuales mediante el uso de las TIC a las personas profesionales en Orientación.

Metodología: Se hacen subgrupos en cantidades iguales y se asigna a cada grupo el título de un cuento infantil que deberán conseguir usando las TIC, posteriormente deben modificar y modernizar el cuento asignado, donde los personajes del cuento posean acceso a internet, el uso de las TIC y pongan en práctica valores virtuales.

Lista de cuentos:

- “Caperucita roja”
- “Cenicienta”, “Blancanieves”,
- “Tres cerditos y el lobo”
- “La bella y la bestia”.

Cada subgrupo deberá exponer de manera creativa el cuento redactado, con el uso de las TIC en un tiempo máximo de 2.5 minutos. Cualquier persona participante podrá subir evidencias del trabajo realizado al grupo de Facebook “Congreso CPO 2018”, mediante el link: https://www.facebook.com/groups/337001020118935

Anexo #04 **Evaluación**

Accediendo al grupo de Facebook “Congreso CPO 2018 desde el link: <https://www.facebook.com/groups/337001020118935> , responda a los siguientes puntos.

1. Mediante el uso de las TIC en mi quehacer profesional de la Orientación, me propongo el siguiente reto:
2. Mi conocimiento sobre la legislación referente a las TIC previo al taller lo considero: 1= Nulo, 2=Escaso, 3=Bueno, 4=Muy bueno y 5=Sobresaliente.

3. Mi conocimiento sobre la legislación referente a las TIC posterior al taller lo considero: 1= Nulo, 2=Escaso, 3=Bueno, 4=Muy bueno y 5=Sobresaliente.
4. Mencione mínimo 3 valores virtuales que considera importante fomentar desde el quehacer profesional de la Orientación.
5. ¿Cuáles recomendaciones daría a las personas facilitadoras para mejorar el taller?

Orientación para la permanencia e inclusión de las personas jóvenes. Un enfoque de Derechos Humanos

Licda. Andrea Romero Brown

Resumen

En el marco del II Congreso de Profesionales en Orientación, se presenta el taller: *Orientación para la permanencia e inclusión de las personas jóvenes. Un enfoque de Derechos Humanos*, dirigido a profesionales en Orientación con el objetivo de sensibilizarles en cuanto a la importancia de promover espacios participativos en la dinámica del aula que permitan construir prácticas permanentes de convivencia democrática y sentido de pertenencia que eviten la exclusión del sistema educativo de los estudiantes.

Palabras clave

Derecho Humano a la Educación; exclusión educativa; prácticas democráticas; comunidad educativa.

Introducción

El taller *Orientación para la permanencia e inclusión de las personas jóvenes. Un enfoque de Derechos Humanos*, permite a las personas talleristas apropiarse de nuevas herramientas de conocimiento para favorecer la construcción de su identidad disciplinar y profesional al ser agentes multiplicadores en sus lugares de trabajo, procurando ante todo cumplir con la responsabilidad social de la Orientación.

La identidad de la carrera es definida por Suárez (2003) como “un proceso que se construye a través del significado que tienen los roles vitales para las personas...así como también el significado que las otras personas significativas le otorgan” (p 125); es por esto que toda persona profesional en Orientación debe desenvolverse como agente de cambio; donde su identidad profesional le permita posicionarse frente a la comunidad de profesionales en el campo disciplinar, generando reflexión y modificación de las prácticas cotidianas desfavorables.

Valenciano en el 2009, propone que “tanto la educación como derecho, como los planteamientos de la Educación para Todos constituyen asideros para hablar de calidad educativa, calidad de vida y construcción de sociedades justas y solidarias”

(p. 13). La constante capacitación y el trabajo desde diversas áreas del conocimiento, como es este caso en específico, el dialogar de la reivindicación del derecho humano a la educación para la permanencia e inclusión de las personas jóvenes, le permite al profesional en Orientación, ser ese agente de cambio que la sociedad requiere.

Fundamento conceptual

La propuesta de trabajo se enmarca en el eje temático: “La responsabilidad de la Orientación en el contexto social” del II Congreso de Profesionales en Orientación y parte del principio de intervención social de la Orientación, el cual, tal como señala Sebastián (2003), se refiere al contexto donde transita la persona orientada y en el que median los elementos de su cotidianidad.

En este caso, el sistema educativo será el contexto del planteamiento de la intervención, al ser el lugar donde se desenvuelven la mayoría de los profesionales en Orientación y el cual, está mediado por diversos factores como lo son la violencia, la desigualdad social y por ende la exclusión.

La lucha contra la exclusión social se traza desde la educación y formación por lo que, por medio del taller que se presenta, se proponen cambios significativos en el ambiente áulico, donde se logra capacitar y sensibilizar a la población en el tema del derecho humano a la educación.

El proceso de aprendizaje que las personas talleristas vivencian les empodera para ser protagonistas, procurando que los espacios de interrelación dentro del sistema educativo que tienen con las niñas, niños y personas jóvenes, sean los más aptos, propicios, solidarios e inclusivos.

Lo anterior se fundamenta en Magendzo (2000, s.p.) quien plantea que

Esto hace necesario que en los centros educativos se genere la ruptura de las relaciones verticales y adulto céntricas entre personas adultas y estudiantes. La educación en derechos humanos -a fin de cumplir su propósito principal: empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos- requiere una atmósfera educativa apropiada.

Es necesario desechar las prácticas naturalizadas en el sistema educativo que se caractericen por un trato desigual desde el adulto centrismo; lo propuesto es un cambio de paradigma el cual permita una convivencia basada en prácticas democráticas que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje en nuestro país, tal y como lo presenta en el 2014 el Ministerio de Educación (MEP).

Retomar desde la Orientación el tema de la inclusión y el respeto por el cumplimiento de los Derechos Humanos en los centros educativos del país resulta perentorio ya que tal y como lo afirma Isus (2008), “la Orientación Profesional desde sus inicios ha estado integrada en el proceso educativo, no sólo como parte esencial del desarrollo de la persona, sino también como punto inicial de la toma de decisiones académicas que repercutirán profundamente en la carrera profesional” (p. 174).

El planteamiento del taller se basa en el tema de la exclusión educativa, previniendo que, tal como afirma Pérez (2009), tienda a normalizarse y generalizarse “de manera invisible ante los ojos y las actitudes de los sujetos, tanto al interior de los espacios escolares como fuera de ellos” (p. 4)

Por lo que los temas desarrollados promueven la permanencia de las niñas, niños y las personas jóvenes en el aula, buscando convertir las instituciones educativas en lugares más solidarios, respetuosos, inclusivos y adaptados a las necesidades y diversidades estudiantiles, así como que promuevan el respeto por los Derechos Humanos, la horizontalidad y la convivencia.

En esta propuesta es fundamental aclarar ¿por qué no utilizar el término deserción sino exclusión educativa? La deserción hace referencia al acto que realiza el militar al abandonar, dejar o incluso huir del ejército, del frente, de las filas o tropas; separándose del grupo así como de sus deberes y obligaciones, es por esto que resulta peyorativo hablar de deserción educativa o hacer referencia al fracaso escolar porque estamos haciendo responsable al estudiante de un acto que viene acompañado de un contexto que marca cada situación, siendo el término correcto *exclusión del sistema educativo*. Se debe entender como una realidad multidimensional y compleja que requiere del análisis del contexto en general (Artavia, García & Picado, 2015).

Metodología

Metodología por utilizar: Taller

Objetivo General:

Sensibilizar a las personas profesionales en Orientación en la promoción de espacios participativos en la dinámica del aula que permitan construir prácticas permanentes de convivencia democrática y sentido de pertenencia que eviten la exclusión del sistema educativo de los estudiantes.

Agenda

Actividad	Tiempo
Presentación e integración grupal	10 min
Sensibilización: Construcción de la identidad a partir de la mirada del otro	20 min
Construcción conceptual: Derecho Humano a la Educación	30 min
Cierre: Propuestas alternativas para un mejor ambiente áulico	30 min

A continuación, se presenta el diseño del taller: ***Orientación para la permanencia e inclusión de las personas jóvenes. Un enfoque de Derechos Humanos.***

Presentación e integración grupal		
<p>Descripción: Esta unidad se dedica al desarrollo de técnicas que favorezcan la integración de las personas que participan del taller.</p> <p>Objetivo: Que los y las participantes, con el apoyo de la persona facilitadora, establezcan un ambiente favorable al aprendizaje, a la integración y la participación y este a su vez sea un ejemplo de cómo utilizar técnicas que promuevan la inclusión y motivación en las aulas.</p>		
Contenidos	Técnicas	Tiempo
<p>Experiencia acogedora en la que el individuo es reconocido como participante activo del ámbito escolar.</p> <p>Integración grupal que permita posteriormente compartir los conocimientos.</p>	<p>Celebración de bienvenida: la persona facilitadora le da la bienvenida al grupo invitándole a una fiesta. El aula será decorada con globos y serpentinas. Se colocarán confites en cada silla. Se sientan en círculo y se presentan.</p> <p>Baile de presentación: una vez que el grupo se encuentra celebrando en la fiesta, se les invita a hacer un baile. Cada persona anota su nombre en una hoja de papel y responde brevemente a la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que más me gusta de ser Orientador/Orientadora? Una vez que responda, se pega en la espalda la hoja con la respuesta. El/la facilitador (a) pone una canción y cada tallerista, bailando, debe buscar respuestas similares a la suya y tomar del brazo a quien coincide.</p> <p>Con los brazos entrelazados siguen bailando hasta encontrar más respuestas similares. Quien facilita se asegura que nadie esté solo, si esto sucede, pone de nuevo la música.</p> <p>Cuando ya los y las participantes estén en grupos o parejas (unidos con los brazos entrelazados), comparten algunos aspectos de interés, por ejemplo, responden la pregunta que les unió y comparan las respuestas (que se espera sean similares).</p> <p>Se pueden utilizar otras técnicas que propicien la integración grupal.</p>	10 minutos
<p>Recursos: Salón amplio o área verde, sillas colocadas en círculo y en igual número al de los y las participantes. Hojas de colores y cinta adhesiva. Música y reproductor, globos, serpentinas, confites.</p>		

Construcción conceptual: La alteridad en la construcción de la tolerancia (**Construcción de la identidad a partir de la mirada del otro**).

Objetivo: Motivar la identificación de la relación entre el concepto de juventud de cada profesional, el trato que le dan y la construcción personal a partir de la construcción del otro.

Descripción: Esta actividad permitirá a los profesionales en Orientación, identificar las relaciones de poder dentro de un grupo, identificar los estereotipos que cada cual pueda tener sobre el ser persona joven y cómo estos preconceptos afectan las relaciones cotidianas en el aula y consecuentemente las prácticas democráticas que deben desarrollarse entre docentes y estudiantes. Debe retomarse el tema de juventudes (diversidad).

Contenido	Técnica	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de Poder • Adulto • Centrisimo • Juventudes 	<p>Se debe introducir un contenido que permita que los profesionales recuerden cuando eran estudiantes de colegio, ¿Cómo se sentían con los profesores, les temían? ¿Cuál era el profesor más duro? ¿Cómo fue mi experiencia? ¿Era quieto (a), ¿Noviero (a), fogosa (o)? ¿Qué materia me gustaba más, cual menos?</p> <p>Se potencia el trabajo en equipo, la identificación de valores, derechos, tipos de convivencia y formas de ejercicio del poder.</p> <p>Mural sobre concepto de juventud</p> <p>Trabajo individual</p> <p>Cada profesional escribirá en una hoja su concepto de juventud. Contestará la pregunta: ¿Qué es ser joven?</p> <p>Trabajo en subgrupos</p> <p>El grupo se subdividirá en 3 subgrupos en los que discutirán las respuestas que cada uno dio a la pregunta qué es ser joven.</p> <p>Cada grupo elaborará un mural en el que seleccionarán y categorizarán las respuestas individuales. Cada descripción debe ubicarse en tres categorías (¿qué es?, ¿qué no es? y ¿cómo se vive?) que contengan las definiciones correspondientes.</p> <p>Primero cada grupo debe contar como fue el trabajo en conjunto, que discusiones surgieron, si les costó o no ponerse de acuerdo, luego, con el pleno del grupo, cada subgrupo procederá a hacer una lectura y explicación de cada una de las categorías y de las definiciones. Se motivará a los y las participantes a emitir alguna opinión respecto de los resultados obtenidos.</p> <p>Conclusiones:</p> <p>Paseo por los murales.</p> <p>Portafolio: El facilitador debe indicar que cada cual debe hacer su propia síntesis en su portafolio personal.</p>	20 minutos

Recursos: Cartulina, papellitos para las definiciones individuales, papel periódico, marcadores.

Construcción conceptual: Derecho Humano a la Educación

Objetivo: Identificar la relación entre el concepto del Derecho Humano a la Educación con acciones que permitan la inclusión educativa y motivar la permanencia los estudiantes en las aulas.

Descripción: Esta actividad permitirá a los profesionales identificar y confrontar su vivencia diaria con su propio concepto de Derecho Humano a la Educación y cómo estos conceptos afectan las relaciones cotidianas en el aula y en sus contextos laborales.

Contenido	Técnica	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> · Derecho Humano a la Educación · Acceso y permanencia 	<p>Trabajo individual Cada profesional escribirá en una hoja del portafolio su concepto sobre el Derecho Humano a la Educación y la relación del mismo con la dignidad humana. Posteriormente, el grupo se divide en 5 subgrupos que discutirán las respuestas de cada uno y a su vez, harán un mural con las definiciones encontradas para exponerlas en plenaria.</p> <p>Plenaria Debe reservarse un espacio en la pizarra para hacer una lista de elementos que atentan diariamente contra la el Derecho Humano a la Educación. Se motivará a los y las participantes a emitir alguna opinión respecto de los resultados obtenidos. Posteriormente, la facilitadora les reparte por escrito el Derecho Humano #26: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación será gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y a las etapas fundamentales. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser accesible en general y el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Declaración Universal de los Derechos Humanos). Cada profesional en Orientación responde en su portafolio/hojas: ¿Cómo garantizar este derecho en mi aula y en mi institución desde el ejercicio de la Orientación?</p>	30 minutos

Recursos: Papelógrafo del facilitador, papelitos para las definiciones individuales, papel periódico, marcadores. Multimedia, video.

Cierre: Propuestas alternativas para un mejor ambiente áulico

Objetivo: Apoyar el desarrollo de la destreza de la observación y la tolerancia dentro del aula, para promover desarrollo de una cultura de convivencia pacífica.

Descripción: Acercamiento a propuestas alternativas de dinámica de aula que incluyen un encuentro más afectivo; un lenguaje no violento y una participación más democrática en el día a día.

Contenido	Técnica	Tiempo
<p>· Prácticas docentes en un marco de convivencia democrática e inclusión educativa.</p>	<p>Video: La maestra de Milpillas</p> <p>Se le dice al grupo: les voy a contar una historia...Milpillas de Allende es un pueblo del Estado de Zacatecas México. El pueblo tiene 606 habitantes. La población se dedica principalmente al sector primario y secundario. Según el censo del año 2000, 432 personas son alfabetas. El pueblo cuenta con un jardín de niños, primario y secundario, además de escuela preparatoria.</p> <p>Inmediatamente se reproduce el video: "La maestra de Milpillas. Una experiencia de vida como maestro" (2011) https://www.youtube.com/watch?v=rk83rO0h0xg</p> <p>Al finalizar el video, cada profesional debe anotar en su portafolio:</p> <p>¿Qué sintieron?</p> <p>¿Si usted fuese entrevistado hoy (como el caso de la maestra de Milpillas), cuál hubiese sido la historia narrada...su historia?</p> <p>Mencionen una sola cosa que habrían hecho diferente durante el año</p> <p>Se debe hacer énfasis en que uno de los principales objetivos es trabajar la relación que entablan con sus estudiantes (esto se puede hacer en cualquier concepto, indistintamente de sus particularidades) y como se visualizan los y las orientadores consigo mismos (as) y con el trabajo que desarrollan.</p>	10 minutos
	<p>Evaluación y cierre</p> <p>Se le solicita al grupo de talleristas elaborar 3 acciones concretas que ellos como profesionales en Orientación pueden replicar en las aulas para prevenir y evitar la exclusión escolar y además promover la permanencia de los estudiantes en el centro educativo. La propuesta debe detallar, describir y caracterizar las 3 acciones concretas. Dichas acciones deben contener o reflejar el contenido analizado durante el taller. El objetivo es que se refleje el aprendizaje obtenido y se multiplique la experiencia.</p>	20 minutos
<p>Recursos: Video: La maestra de Milpillas. Una experiencia de vida como maestro (2011).</p>		

Resultados

El proceso de formación desarrollado durante el II Congreso de Profesionales en Orientación, fue una adaptación del taller: *Fortaleciendo la comunidad educativa: Una propuesta desde el Derecho Humano a la Educación para la permanencia e inclusión de las personas jóvenes en las aulas*, diseñado y ejecutado por el Programa Agenda Joven de la Universidad Estatal a Distancia. El mismo estuvo dirigido a docentes, directores y profesionales en Orientación de todas las regiones educativas en coordinación con el Ministerio de Educación Pública (MEP). En el año 2017, fue impartido en 24 centros educativos; se capacitaron un total de 606 docentes quienes obtuvieron certificado de aprovechamiento y por ende, aproximadamente, 18 180 estudiantes fueron beneficiados de forma directa o indirecta (Programa Agenda Joven, 2017).

La propuesta de tres acciones concretas para mejorar las prácticas de convivencia de la comunidad educativa que cada docente formula y firma como una *Manifestación de Compromiso*, es la herramienta que permite dar seguimiento y evaluar que se cumplieron los objetivos del proceso y han evidenciado la mejora de prácticas anteriores.

Conclusiones

- Es fundamental que el tema de la exclusión educativa sea prioritario en la discusión país; que signifique un reto más de la educación la cual esta en crisis por diversos factores que no favorecen a la comunidad educativa.
- Los y las profesionales, al ser sensibilizados en estos temas plantean acciones que deben incidir en las personas jóvenes que están en el aula para garantizar su permanencia en el sistema educativo.
- Es imperativa la provisión de una educación a lo largo de la vida, inclusiva y de calidad para todos; para esto se debe asegurar el derecho a la educación, respondiendo a las diferencias individuales; a las diferentes necesidades; e incrementando la participación en el aprendizaje al reducir la exclusión en la educación.

Recomendaciones

- El trabajo de crear conciencia entre los y las profesionales de los centros educativos nacionales debe realizarse de forma permanente. El trabajo desde la Orientación debe insistir en la importancia del trabajo a nivel de prevención y de integración en los centros educativos.
- Es fundamental trabajar en pro de la satisfacción de las necesidades de la comunidad educativa y aportar mayor criticidad y asertividad en los procesos de toma de decisiones.

- Se deben duplicar esfuerzos en el tema de la inclusión; en el respeto por las diferencias individuales y en el garantizar desde nuestra disciplina mejores oportunidades educativas para las comunidades.

Referencias

- Artavia, A., García, A. & Picado, M. (2015) *Los desafíos hacia la realización del Derecho Humano a la Educación en América Latina y el Caribe. Capítulo Costa Rica. Informe regional: Una construcción colectiva desde la sociedad civil*. San Jose, Costa Rica.
- Isus, S. (2008) Capítulo 3: Concepto y funciones de la Orientación Profesional. En *Orientación Profesional*. Editorial UOC. Barcelona.
- Magendzo, A. (2000). *La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo. En: Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina* (Roberto Cuéllar, editor). San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Ministerio de Educación (2014) *Buenas prácticas para la convivencia y participación estudiantil. Capítulo: Programa Convivir*. Dirección de Vida Estudiantil. Costa Rica.
- Pérez, M. Á. (2009). *El concepto de exclusión educativa a partir de los dispositivos de definición de sujetos formados para atender las diversidades socioeducativas*. Veracruz, México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Programa Agenda Joven (2017) *Informe ejecutivo del curso “El docente como promotor de prácticas democráticas y convivencia en el aula” desde 2007 a 2017*. Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Sebastián, A., (2003) Capítulo 1: Concepto, principios y necesidad de la Orientación Profesional. En *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Editorial Dykinson. Madrid.
- Suárez, M., (2003) Capítulo 5: Autoconcepto, valores y expectativas como factores de desarrollo. En *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Editorial Dykinson. Madrid.
- Valenciano, G. (2009) Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO Colección Investigación. Salamanca.

Balancing Purpose and Practicality: Supporting Liberal Arts Student Success

M. S. Paul Timmins

President, National Career Development Association

Brief description: College students pursuing liberal arts majors have always found it challenging to connect their majors with careers, but today's students are facing more pressure than ever before as the cost of education increases. Come to learn about how the emerging Career Readiness model provides students a way of understanding their Liberal Arts Advantage.

- I. (15 minutes, including brief discussion with audience members to solicit their ideas) The current context of liberal arts education, including public perceptions of the value of a liberal arts degree and student inability to explain its value.
- II. (15 minutes, discussion) Discussion of the evolving nature of work, and how liberal arts prepares candidates for the jobs of tomorrow.
- III. (15 minutes, lecture) Using the language of "Career Readiness" to articulate the competencies that candidates bring to the employment setting, including reviewing NACE's competencies and also the ways we use those competencies as the foundation of our career readiness work at the University of Minnesota
- IV. (15 minutes, lecture - sharing work done at University of Minnesota) Building a comprehensive campaign so that students, faculty, and staff all can identify connections between liberal arts education and employment outcomes.
- V. (15 minutes, discussion) Conclusion, discussion of implications

Expositores

M. Sc. Guillermo Acuña González

Tiene una maestría en Comunicación Social, Universidad de Costa Rica. Egresado Licenciatura Sociología de la Universidad de Costa Rica; Doctorando en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional. Es Docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional; también ha impartido lecciones en la Maestría Centroamericana de Sociología y la Maestría en Diplomacia, de la Universidad de Costa Rica. Ha tenido experiencia en consultorías en el área social para organismos internacionales, organizaciones sociales, instituciones académicas, entre otros. Es miembro del grupo de trabajo (GT) “migración, cultura y políticas”, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), desde diciembre de 2010. Ha realizado investigaciones en temas diversos: migraciones internacionales, comunicación popular, fortalecimiento institucional de la sociedad civil, juventud y niñez, participación y descentralización, temas laborales, entre otros. Sus publicaciones recientes tienen relación con temas como prácticas interculturales amigables, migraciones y desarrollo humano, migraciones laborales actuales, entre otros.

M.Sc. Lizzy Alpízar Jiménez

Tiene Licenciatura en Orientación Educativa de la Universidad Nacional y una Maestría en Psicopedagogía de la Universidad La Salle. Además cuenta con dos especializaciones, una en Intervención Psicosocial y otra en Adicciones, ambas obtenidas en Fundación Universitaria Luis Amigó y equiparadas por la Universidad de Costa Rica. Actualmente trabaja como orientadora en el Colegio Saint Francis y como profesora en la Carrera de Orientación de la Universidad Católica. Desde el año 2003 trabaja como orientadora ad honorem en el Centro Juvenil Luis Amigó, donde se atiende a jóvenes en riesgo social. Anteriormente se desempeñó en otros centros educativos de primaria y como docente en la Universidad Nacional en la carrera de Orientación. Ha realizado publicaciones en revistas científicas relacionadas con adicciones.

MEd. Marco Vinicio Álvarez Barrantes

Licenciado en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica y Máster en Administración Educativa de la Universidad Castro Carazo. Actualmente trabaja en el Colegio Los Ángeles, Departamento de Psicopedagogía, como orientador de la sección secundaria, y para el Ministerio

de Educación Pública en el Departamento de Orientación del CINDEA de Montes de Oca. Fue presidente de la Asociación de Estudiantes de Orientación (ASEORI) de la Universidad de Costa Rica, miembro de la comisión de autoevaluación de la carrera ante el Sistema Nacional de Acreditación Superior (SINAES), en el año 2013. En el CPO ha sido miembro de la Comisión de Incorporaciones y de la comisión de videoconferencias del II Congreso Nacional de Orientación.

Licda. Nidia Marbeth Álvarez Córdoba

Licenciada en Orientación y Diplomado en Administración de Oficinas de la Universidad Nacional de Costa Rica. Con experiencia en el trabajo de orientación en educación primaria y secundaria. Actualmente ejerce como orientadora en el Colegio Nocturno de Guácimo y en el Centro Integrado de Educación de Adultos (CINDEA de Río Jiménez), del Ministerio de Educación Pública.

M.Sc. Ileana Arce Valerio

Bachiller y Licenciada en Orientación Educativa de la Universidad Nacional. Licenciada en Administración Educativa de la Universidad Estatal a Distancia y magister en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia. Orientadora en diferentes modalidades del sistema educativo costarricense, asesora nacional de Orientación y actualmente ocupa la jefatura del Departamento de Orientación Educativa y Vocacional, MEP. Cuenta con una certificación como educadora de Disciplina Positiva en el aula de la Positive Discipline Association. También con formación y certificación de Mediadores y Conciliadores, CAM, Colegio de Abogados y Abogadas de Costa Rica.

M.Sc. Irma Arguedas Negrini

Docente en la Escuela de Orientación y Educación Especial e investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación, de la Universidad de Costa Rica, ha publicado varios artículos y un libro sobre el tema.

Licda. Rita Arias Arias

Es Licenciada en Orientación de la Universidad de Costa Rica y tiene una especialidad en Andragogía de la Universidad Estatal a Distancia de Panamá. Trabajó como orientadora en centros educativos de secundaria, fue asesora regional de Orientación en la Dirección Regional de Occidente, jefa del Departamento de Orientación Educativa y Vocacional del Ministerio de Educación Pública, 2014. Fue docente en la carrera de Orientación en la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa

Rica. Actualmente se encuentra jubilada. Fue presidenta de la Red Latinoamericana de Profesionales en Orientación; miembro del Tribunal de Honor. Es la primer mujer electa presidenta municipal en la Municipalidad de San Ramón, Alajuela en el 2002 y II Vice alcaldesa de esa Municipalidad en el periodo 2012 al 2017. Es vice-presidenta y miembro fundadora de la Asociación Popular de Arte y Cultura Ramonense, presidenta actual del Consejo del Centro Cultural e Histórico de San Ramón; directora de programa semanal “Reflexionando con la familia” en Radio Sideral de San Ramón, desde 2014. Ha participado en dos encuentros de mujeres poetas en Oaxaca México y 8 en Costa Rica.

M.Sc. Iris Arias Figueroa

Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica, tiene maestría en Psicopedagogía. Licenciada en Educación Especial con énfasis en Necesidades Educativas Especiales y Bachiller en Psicología. Actualmente es orientadora en la Escuela Claudio Cortés Castro. Facilitadora de la Academia de Crianza: la acción formadora de la familia” en la misma institución donde labora. Publicó en la Revista Umbral el artículo: “Causas de la depresión en adolescentes”.

Licda. Yolanda Badilla Artavia

Experiencia de 24 años en el Ministerio de Justicia y Paz en diferentes centros penitenciarios como el Centro de Atención Institucional Jorge Arturo Montero Castro, en el Centro de Atención Institucional Dr. Gerardo Rodríguez Echeverría y Centro de Atención Institucional San José fungiendo como Orientadora. Desde el 2004 en funciones de coordinadora del Área de Orientación en el Centro de Atención Institucional San José. A partir del 2017 en la Unidad de Inserción Social en funciones de coordinadora de los procesos de Orientación. Ha asumido la Jefatura Nacional de Orientación en el Instituto Nacional de Criminología, una a partir del 1 de Setiembre del 2011 hasta el 11 de noviembre 2013 por espacios de dos años dos meses, posteriormente del 01 de noviembre 2017 hasta la actualidad.

Licda. Ester Badilla Marín

Licenciatura y Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Orientadora en el Benemérito Colegio Nocturno José Martí de Puntarenas.

Licda. Thelma Baldares Carazo

Profesora de enseñanza primaria, licenciada en Orientación y licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Currículum de la Universidad de Costa Rica. Fue orientadora en el Colegio de San Luis Gonzaga, en Cartago y en el Liceo de

Tres Ríos. Ocupó el puesto de Asesora Regional de Orientación de Cartago; directora del Departamento de Orientación Educativa y Vocacional y directora de la Dirección General de Psicopedagogía del Ministerio de Educación Pública. Se desempeñó en docencia como profesora en la Carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica y en la Universidad Católica. Especialista en Educación para la Oficina Subregional de la UNESCO en el proyecto SIMED. Expositora en diferentes actividades académicas y congresos de temas relacionados con la disciplina de Orientación. Es integrante de la Junta Directiva y de la Comisión de Orientación y Prevención de la Asociación Servicio Solidario y Misionero Unidos en la Esperanza, dedicada a la atención de personas con VIH en condición de pobreza o abandono familiar y a la prevención de la infección que produce el sida 1998-2018.

Licda. Raquel Bulgarelli Bolaños

Licenciada en Orientación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Estudiante de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Actualmente, coordina el área de Orientación en el Proyecto Pedagógico para la persona menor de edad UNA-PANI y es académica de la División de Educación para el Trabajo del Centro de Investigación y Docencia de la UNA. Ha trabajado como Orientadora en el Programa Éxito Académico de la UNA, en el Colegio Claretiano, en el Complejo Educativo Royal y en la Aldea Arthur Gough del Patronato Nacional de la Infancia (PANI). Es coautora del artículo científico: El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super.

M.Ed. Silvia Camacho Calvo.

Graduada de la Maestría Académica en Educación con énfasis en Evaluación Educativa de la Universidad de Costa Rica (UCR). Su formación de grado la recibió en la Universidad de Costa Rica (UCR), graduada del Bachillerato y Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Administración de Programas en Educación no Formal y estudiante de la Licenciatura en Filosofía. Desde octubre del 2015 labora como investigadora en el SINAES, el objetivo principal de su cargo es brindar acompañamiento técnico y profesional a los procesos de acreditación en las etapas de sensibilización, autorregulación, autoevaluación, evaluación externa y seguimiento, así como la elaboración de informes, insumos técnicos, guías, manuales, instrumentos e investigaciones relacionados con las diferentes etapas del proceso de acreditación con base en conocimiento técnico y la experiencia institucional.

Licda. Stephanie Carazo Chaves

Licenciada en Orientación por la Universidad Nacional de Costa Rica. Se ha desempeñado durante seis años como orientadora en el Colegio Técnico Profesional Padre Roberto Evans Saunders de Siquirres, Limón. Estuvo a cargo de la ejecución del proyecto “Modelo Integrador de Orientación Vocacional, Selección e Inserción en la modalidad de Educación Técnica” en el colegio donde labora.

M.Sc. Idaly Cascante Herrera

Máster en Orientación en la Agencia Comunitaria con mención en Orientación Familiar de la Universidad de Pittsburg, Kansas, USA. Bachiller y egresada de licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad Nacional. Es académica de la carrera de Orientación de la Universidad Nacional desde hace más de 20 años, ha ocupado los cargos de subdirectora y directora a.i de la División de Educación para el Trabajo de esta misma institución. Fungió como Asistente Técnica Ejecutiva de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y posteriormente asumió la dirección del Departamento de Orientación y Psicología en la Universidad Nacional, puesto que desempeña hasta la fecha. Desde este puesto ha aportado principalmente a la construcción de un modelo de atención integral para el estudiantado universitario, fundamentando el trabajo en los principios de universidades promotoras de la salud, la educación inclusiva en el contexto universitario, mobbing y bullying en ambientes universitarios, sistemas de gestión de la calidad y derechos humanos. Ha sido invitada como conferencista en eventos nacionales y en programas de radio y televisión sobre educación superior, accesibilidad y servicios estudiantiles.

Bach. Jazmín Chavarría Valverde

Bachiller en Orientación de la Universidad Nacional (Carrera acreditada por SINAES). Realizó su práctica profesional supervisada en la Escuela Mauro Fernández Acuña y se ha desempeñado como profesional en Orientación en el Programa Pedagógico para la persona menor de edad UNA-PANI.

Lic. Manuel Chaves Quirós

Licenciatura y Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Técnico en administración de empresas con énfasis en emprendedurismo. Actualmente orientador en la escuela Nueva Laboratorio de la Universidad de Costa Rica. Trabajó durante 12 años como promotor de liderazgo juvenil en Ecoclubes Internacional en varios países de América Latina y Europa, período en el que recibió dos premios: Premio Ford año 2000 y Energy Globe Awards

en categoría “Youth” 2011. Acumula 22 años de experiencia como orientador. Expositor en TEDxPuraVida 2017. Escritor de artículos de opinión en el diario “La Nación” sobre temas de educación, bullying, desarrollo vocacional y el mundo del trabajo. Creador del sitio web www.fingerscounseling.com.

M.Sc. Roxana Chinchilla Jiménez

Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación por la Universidad de Costa Rica y Máster en Terapia Familiar Sistémica por la ULICORI; obtuvo la Certificación Internacional en Constelaciones familiares sistémicas. Durante cuatro años se desempeñó como orientadora en una escuela primaria de atención prioritaria. Actualmente es docente en la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, en la que imparte diversos cursos y lleva a cabo proyectos tanto de investigación como de acción social. Algunos de los cursos que imparte son Orientación de los procesos de desarrollo familiar, Taller de desarrollo personal, Orientación y sentido de vida, así como algunos a nivel de posgrado. Ha dirigido tesis y seminarios de graduación acerca del tema de sentido de vida. Cuenta con publicaciones sobre los temas de género, Orientación familiar y formación universitaria.

Licda. Jenny Patricia Espinoza Sánchez

Licenciada en Orientación de la Universidad Nacional y egresada de la Maestría en Tecnología Educativa con énfasis en la Producción de Medios Instruccionales de la Universidad Estatal a Distancia. Labora en la Universidad de Costa Rica desde el año 2009, primeramente en la Sede Interuniversitaria de Alajuela y desde el año 2013 es parte del personal de la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica. Orientadora del Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional. Actualmente es la Orientadora de los Centros de Asesoría Estudiantil de Agroalimentarias y de Ciencias Sociales. Desempeñó cargos de orientadora en el sistema educativo privado.

Lic. Pablo Esteban Flores Navarro

Licenciado en Orientación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Con experiencia en el trabajo de Orientación en educación primaria, secundaria, en el Colegio Técnico Profesional de Jacó y Colegio Nocturno. Actualmente labora como orientador en el Liceo de Brasilia de Upala del Ministerio de Educación Pública. Costa Rica.

Dra. Susan Francis Salazar

Profesora catedrática del Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica y de varios

programas de posgrado, incluyendo el Doctorado Latinoamericano en Educación. Bachiller en Educación Preescolar, Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa, Magister en Evaluación Educativa y Doctora en Educación, todos por la Universidad de Costa Rica. Coordina el Proyecto de Docencia Multiversa y participa como responsable y colaboradora en varios proyectos de investigación. Ha investigado acerca del currículum en propuestas de educación, modelos de supervisión, efectos de la capacitación sobre los puntajes en la prueba de admisión de la Universidad de Costa Rica y la arquitectura pedagógica en la mediación docente en entornos virtuales, entre otros temas. Fue investigadora colaboradora para el Vuinto informe del Estado de la Educación. Sus publicaciones, tanto nacionales como internacionales, se refieren al constructivismo en la docencia, la formación y evaluación docente, la teoría de la educación, la mediación pedagógica y el aprendizaje en entornos virtuales, entre otros.

Dra. Alejandra Gamboa Jiménez

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica y con estudios de grado en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación educativa y Psicopedagogía. Actualmente es investigadora de la carrera de Orientación de la UNA y coordina el Doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Escuela Filosofía. Posee publicaciones especializadas en el área disciplinar de la orientación, tanto a nivel nacional como internacional.

Dra. Mercedes Gómez Salgado

Licenciada en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación, doctora en Investigación. Trabaja en la Universidad de Costa Rica como coordinadora de la Maestría académica en Educación con énfasis en Orientación en el área Familiar y en el área Laboral; docente y tutora-asesora de trabajos finales de graduación. En la Universidad Nacional es docente, miembro de la Comisión de Autoevaluación y Gestión de la Calidad, Comisión de Rediseño del Plan de Estudios de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Orientación y tutora -lectora de trabajos finales de graduación. Publicaciones: Construcción de la identidad homosexual entre el ser adolescente y la demanda social. Factores emocionales que inciden en el ingreso de estudiantes a la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Orientación de la Universidad Nacional. Autoevaluación de la carrera de Orientación de la Universidad Nacional: proceso de mejoramiento hacia la excelencia académica. La Orientación: una disciplina científica que se nutre de los aportes de otras disciplinas. Marco referencial acerca del estado de la Orientación en Costa Rica.

M. Sc.. Ericka Jiménez Espinoza

Magister en Orientación de la Universidad de Costa Rica. Bachiller y licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica. Tiene 14 años de ser docente en la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Corresponsable de un proyecto de extensión docente. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) Cinco años como orientadora de I ciclo de educación primaria y 14 años como docente. Directora y lectora de Seminarios de Graduación en el área personal social y educativa de la Orientación. Su interés en la investigación se centra en la formación de profesionales en la disciplina de Orientación, desarrollo personal y profesional tanto en educación como en Orientación, formación continua de profesionales en Orientación, temas de género, diversidad y cuenta con publicaciones en estas áreas de interés.

Dr. Alexander Jiménez Matarrita

Doctor en Filosofía por la Universidad de Salamanca, España, donde también ha sido profesor invitado. Es profesor catedrático e investigador en la Universidad de Costa Rica. Obtuvo el Premio Nacional de Ensayo 2002, en Costa Rica, por su libro: El imposible país de los filósofos: el discurso filosófico y la invención de Costa Rica. Coordinó y editó el informe Aprendiendo a vivir juntos. Convivencia y desarrollo humano en Costa Rica, segundo informe nacional de desarrollo humano del Programa de Naciones Unidas, que fue publicado en 2013. Sus investigaciones y publicaciones giran en torno a los imaginarios sociales, las identidades nacionales y los patrones de convivencia.

Licda. Cecilia Jiménez Rodríguez

Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Trabaja como orientadora para el Instituto Nacional de Aprendizaje, Unidad Regional Pacífico Central. Se ha desempeñado en el ámbito privado en centros educativos de secundaria privados y públicos y en educación primaria en equipos interdisciplinarios en la Región Pacífico Central. Ha sido docente de la Universidad Hispanoamericana y Universidad de Costa Rica en las sedes de Puntarenas.

Dra. Flor Jiménez Segura

Tiene Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación y magíster en Gerontología, de la Universidad de Costa Rica. Doctora en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Actualmente docente catedrática en la Escuela de Orientación y Educación Especial e investigadora en el Instituto de Investigación en Educación. Ha trabajado en todas las sedes universitarias impartiendo

diversos cursos de la carrera de Orientación y en la Maestría en Gerontología y en la de Orientación familiar, UCR. Actualmente es directora de la Escuela de Orientación y Educación Especial. Fue coordinadora de la Maestría en Evaluación Educativa. Universidad de Costa Rica y ha sido directora de trabajos finales de graduación. Es autora y coautora de más de 23 publicaciones en diversas revistas. Ha desarrollado y participado en 10 proyectos de investigación desde el ámbito universitario.

Licda. Elizabeth Jiménez Serrano

Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica, con mención de honor en su trabajo de graduación. Ha sido orientadora en educación primaria, ha trabajado con estudiantes de primer y segundo ciclo de la Educación General Básica en el Ministerio de Educación Pública. Actualmente se desempeña en la Escuela de Villas de Ayarco.

Licda. Estrella Meza Rodríguez

Tiene Licenciatura y Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Es egresada de la Maestría Académica en Educación con énfasis en Orientación Familiar, Universidad de Costa Rica. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica. Docente en la Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica.

Lic. Kenneth Fabián Miranda Rodríguez

Bachiller y Licenciado en Orientación en la Universidad Nacional. Posee experiencia como orientador para personas adolescentes y adultas estudiantes del Instituto Nacional de Aprendizaje. Actualmente labora como orientador para el Ministerio de Educación Pública en el Liceo de Innovación Educativa Katira en Guatuso, Alajuela, Costa Rica.

M.Ed. Ana Lidieth Montes Rodríguez

Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, de la Universidad de Costa Rica; Máster en Educación con énfasis en Diversidad de los procesos educativos. Actualmente es subdirectora de la carrera de Orientación de la Universidad Nacional; se ha desempeñado como orientadora en secundaria y primaria, así como a nivel universitario. Es académica de la carrera de Orientación, de la Universidad Nacional. Ha sido colaboradora en el Centro de Orientación Vocacional y Apoyo Educativo (COVAE), donde se ha desempeñado como orientadora y articulista del periódico "En la Cima".

Dra. Carol Morales Trejos

Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica; Doctora en Ciencias de la Educación con Mención en Educación Intercultural de la Universidad de Santiago de Chile. Trabajó por espacio de cuatro años como orientadora en un centro educativo de secundaria público. Actualmente es académica de la Universidad de Costa Rica, investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación (INIE), miembro de la Red latinoamericana en estudios interculturales e interdisciplinarios y profesora colaboradora en el programa de doctorado Latinoamericano en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. Posee publicaciones en temas de Educación intercultural y diversidad juvenil, tanto a nivel nacional como internacional.

Licda. Jeannette Muñoz Bustos

Profesora en Enseñanza Primaria, Bachiller en Ciencias de la Educación, especialidad en Administración Escolar y Licenciada en Ciencias de la Educación, énfasis en Orientación, por la Universidad de Costa Rica (UCR) y Consejera de Orientación Escolar y Profesional, por la Universidad de Lyon, Francia. En la docencia, trabajó cuatro años como maestra y siete años como profesora de la Facultad de Educación de la UCR. Trabajó como orientadora y asesora tanto en la División de Servicios Estudiantiles y Académicos del Instituto Tecnológico de Costa Rica como en la Vicerrectoría de Vida Estudiantil de la UCR, en la que fue creadora y coordinadora de las Unidades de Vida Estudiantil. Actualmente es microempresaria propietaria y directora del Centro de Orientación Vocacional y Apoyo Educativo (COVAE). Durante 28 años ha dirigido el Periódico “En la Cima”. Es propietaria y creadora del sitio www.miguiavocacional.com. Se desempeña también como consultora en colegios técnicos y sistema de colegios científicos, Instituto Nacional de Aprendizaje y cuatro universidades estatales y cinco privadas.

Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll

Doctor en Ciencia Social (Especialidad en Sociología) del Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México; con un posgrado en psicoterapia de grupo, de la Asociación Mexicana Psicoanalítica de Psicoterapia Grupal. Es licenciado en Psicología, (UNAM), Maestro en Sociología (Especialidad en Desarrollo Urbano) del Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México. Actualmente es académico de la UNAM y docente del Posgrado de Educación, del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Se ha desempeñado como Docente Huésped del Centro de Estudios de México de la Universidad de California, USA, así como la Organización Profesional Punto Seguido de Argentina. Ha brindado aportes a la disciplina de

la Orientación mediante investigaciones y publicaciones en torno a la Orientación Educativa, la práctica orientadora, desarrollo de la Orientación en Latinoamérica, Orientación y justicia social, entre otros. Desde hace diez años se dedica al periodismo cultural, a través de su colaboración “Hojas sueltas” publicado por la Revista Mexicana de Orientación Educativa (de la que es fundador e integrante del consejo directivo), además es miembro del Consejo Editorial de la Revista Horizontum, medio dedicado a la economía y las finanzas.

M.Sc. Osvaldo Murillo Aguilar

Maestría Académica en Educación con énfasis en Orientación Laboral de la Universidad de Costa Rica. Licenciado en Orientación. Profesor de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Investigador del Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica. Facilitador del Curso Manejo de la Disciplina para el logro de la convivencia en el aula. Publicaciones: El enojo en madres y padres de hijas adolescentes: propuesta de orientación desde la TREC y la inteligencia emocional. Hacia un estilo disciplinario desintoxicado. Análisis existencial del rol docente en el manejo de la disciplina en el aula y el centro educativo. La orientación en un contexto incierto: promoción de la esperanza durante la etapa adolescente. Orientación Laboral: Un acompañamiento en el mundo del trabajo. Capítulo del Libro: Mata, A (2015) Desarrollo teórico de la Orientación. Un aporte de la Universidad de Costa Rica. Tesis de posgrado: Orientación Laboral en Costa Rica: Perspectivas profesionales para la primera mitad del Siglo XXI. Libro: Los seis pilares de la empleabilidad: un aporte desde Orientación Laboral.

M.Sc. Juan Ortega Rojas

Es bachiller y licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis Orientación y cuenta con una Maestría en Psicología Clínica. Trabajó como orientador y como asesor regional de Orientación para el Ministerio de Educación Pública. Actualmente trabaja como académico en la Universidad Nacional, docente, tutor de trabajos finales de graduación, investigador y coordinador de proyectos. También se desempeña como orientador estudiantil en la Universidad Estatal a Distancia.

M.Ed. Luis Emilio Paniagua Calvo

Cuenta con Bachillerato y Licenciatura en Orientación Educativa de la Universidad Nacional y una Maestría en Orientación con especialidad en Vida Estudiantil de la misma Universidad. Trabaja como orientador desde hace diez años en el Colegio Saint Paul y como académico en la Carrera de Orientación de la Universidad Nacional.

Es tutor y lector de trabajos finales de graduación. Actualmente es presidente de la Junta Directiva del Colegio de Profesionales en Orientación y vocero ante los medios de comunicación. Se desempeña como asesor independiente en temas de disciplina y Orientación. Se ha especializado durante sus 19 años de experiencia profesional en temas como Orientación vocacional, adolescencia, disciplina, debido proceso, resolución de conflictos, bullying, investigación, Orientación para grupos, diversidad, innovaciones en Orientación, entre otros.

Licda. Sonia Parrales Rodríguez

Bachiller y licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Licenciada en Estadística. Actualmente se encuentra realizando la tesis de la Maestría en Planificación Curricular. Desarrolla y apoya proyectos de investigación en el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE). Docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial donde también realiza Acción Social. Actualmente labora además en la UACA desempeñándose como curricularista. Dentro de sus publicaciones se destacan: Involucramiento estudiantil en el proceso educativo: cuestionario para determinar necesidades de capacitación de docentes. Motivación y estrategias de aprendizaje del estudiantado de la escuela de Orientación y Educación Especial. Aporte de la actualización en la práctica profesional de orientadoras y orientadores. Educación y Orientación: piezas clave en la prevención del embarazo adolescente. Aporte de la actualización en la práctica profesional de orientadoras y orientadores. Estudio exploratorio de validación del cuestionario “conductas observables en niñas y niños escolares con manifestaciones de inatención, hiperactividad/impulsividad”. Miembro de la Junta Directiva del CPO.

Bach. Valeska Pérez Marín

Bachiller en Orientación de la Universidad Nacional (Carrera acreditada por SINAES). Actualmente es estudiante asistente en el proyecto de Orientación Vocacional del Departamento de Orientación y Psicología de la Universidad Nacional y voluntaria en la Fundación Semillitas de Amor. Realizó su práctica profesional supervisada en el Instituto de Alcoholismo y Farmacodependencia (IAFA). Ejerció como Orientadora en el Complejo Educativo Royal.

Dr. David Reile

Su formación incluye una Maestría en Orientación con especialización en el desarrollo de la carrera y un doctorado en Orientación Psicológica con especialización en evaluación psicológica. Es psicólogo autorizado, cuenta con una certificación a

nivel nacional de orientador vocacional y de facilitador del desarrollo vocacional, con más de 20 años de formación y experiencia en el planeamiento de la carrera y la consultoría psicológica. Su experiencia ha sido aplicada en el desarrollo organizacional y la consultoría así como en la gestión de proyectos de Orientación y de desarrollo de la carrera, en sectores tales como salud, banca, organizaciones internacionales, instituciones educativas, gobierno y práctica privada. Ha sido profesor asociado en diversos programas de Maestría en Orientación de las Universidades Johns Hopkins, Loyola y de Maryland. Es miembro del Comité de Ética de la National Career Development Association (NCDA), de la cual asumió la coordinación durante muchos años. Presidió la NCDA durante el periodo 2016-2017 y actualmente se desempeña como ex- presidente inmediato.

Licda. Andrea Romero Brown

Licenciada en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación y egresada de la Maestría Académica con Énfasis en Orientación Laboral de la Universidad de Costa Rica. Cuenta con un diplomado en Investigación Criminal del Colegio Universitario de Cartago. Desde el 2011 trabaja en el Programa Agenda Joven de la Universidad Estatal a Distancia (UNED Costa Rica) como facilitadora e investigadora, profundizando en temas relevantes para el estudio de la problemática e intereses de las juventudes costarricenses tales como: el enfoque de derechos; el enfoque de juventudes; prácticas democráticas; convivencia; prevención del delito de trata de personas; procesos electorales; liderazgo joven; participación; educación, entre otros.

Licda. Leyla Salazar Guerrero

Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica. Orientadora y Jefa del Centro de Asesoría Estudiantil de Estudios Generales. Desde 1985 es parte del personal de la Oficina de Orientación de la Universidad de Costa Rica. Orientadora del Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional y Jefa del Centro de Asesoría Estudiantil de Estudios Generales. Desempeñó cargos de orientadora asistente en el Ministerio de Educación Pública.

Dr. Carlos Sandoval García

Es doctor en estudios culturales por la Universidad de Birmingham, Inglaterra. Se desempeña como profesor de grado y posgrado de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva y como investigador del Instituto de Investigaciones Sociales, ambos en la Universidad de Costa Rica. Recientemente, publicó el libro No más muros. Exclusión y migración forzada en Centroamérica (2015, traducido

al inglés, 2017). Forma parte del equipo que produjo el documental “Casa en Tierra Ajena” disponible en youtube y participa en algunas iniciativas por la defensa de los derechos de personas migrantes. Es director del Anuario de Estudios Centroamericanos. En la actualidad, trabaja en un proyecto de investigación sobre las expectativas y demandas de personas jóvenes de barriadas empobrecidas en las capitales de Centroamérica.

Lic. Pablo Sibaja Mojica

Licenciado en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica, especialista en educación artística por la Organización de Estados Iberoamericanos. Actualmente es orientador en el Instituto Nacional de Aprendizaje, Unidad Regional Pacífico Central. Ha sido docente de la Universidad de Costa Rica, facilitador de campamentos educativos y recreativos y gestor sociocultural de la provincia de Puntarenas. Escritor del libro de cuentos cortos “Sonámbulo y nocturno” (EDiNexo; 2016). Representante de Costa Rica ante la Red Latinoamericana de Profesionales en Orientación (RELAPRO 2015-2017). Posee experiencia en el ámbito artístico: obtuvo Premio Nacional de Cultura al Mejor Actor de Reparto (2008).

Dra. Ivannia Solano Ramírez

Bachiller y Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, de la Universidad de Costa Rica y tiene un doctorado en Psicopedagogía de la Universidad de Granada, España. Trabaja como docente la Universidad de Costa Rica, fue asesora regional de Orientación y actualmente se desempeña como orientadora en el Ministerio de Educación Pública

M.S. Paul Timmins

Es presidente de la Asociación Nacional para el Desarrollo de la Carrera, EEUU . Es director de los servicios vocacionales en el College of Liberal Arts de la Universidad de Minnesota, donde trabaja con un equipo que ayuda al estudiantado a desarrollar sus “Tres Es”: Explorando, ganando Experiencia y alcanzando Excelencia, a medida que implementan planes de vida para después de la graduación. Recibió su Bachillerato en Comunicación y Mercadeo de la Universidad de St. Thomas (MN) y una Maestría en Administración de Asuntos Estudiantiles de la Universidad de Indiana.

Licda. Viria Ureña Salazar

Bachiller y Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica. Egresada de la Maestría en Psicología de la Universidad

de Costa Rica. Actualmente trabaja como docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Ha sido coordinadora de la Comisión de Autoevaluación y Gestión de la Calidad de la Carrera de Orientación. Investigadora del Instituto en Investigación en Educación (INIE). Cuanta con publicaciones y participaciones en congresos nacionales e internacionales.

M.Sc. Grettel Valenciano Canet

Bachiller en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica. Magister en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia y Licenciada en Psicopedagogía, de la Universidad Nacional. Docente en la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, con 16 años de experiencia. Así como, también experiencia en proyectos de Acción Social, en educación inclusiva y formación continua para profesionales en Orientación. Cuenta con experiencia laboral y académica, específicamente en instituciones de educación primaria y secundaria como orientadora. Coordinadora del Programa de Asesoría Educativa del Centro Alternativas Juveniles (CAJ). Formación continua por tres años consecutivos en el campo de la Orientación familiar en el Programa “La Orientación Familiar en y desde las Instituciones Educativas” Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica EEEO. Ha desarrollado investigación y realizado publicaciones en formación continua, familia, psicopedagogía y educación emocional.

M.Sc. Zoila Rosa Vargas Cordero

Bachiller y Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación y Máster en Administración Educativa; títulos obtenidos en la Universidad de Costa Rica. Además cuenta con una Maestría en Psicología Grupal de la Universidad para la Cooperación Internacional. Trabajó en la Universidad de Costa Rica donde desempeñó cargos como docente, Directora de la Escuela de Orientación y Educación Especial, integrante del Consejo de Área de Ciencias Sociales y del Consejo Asesor de la Facultad de Educación, gestora y co-creadora de la Maestría en Orientación, la Comisión de Investigación de la Escuela de Orientación y Educación Especial y la Comisión de Acción Social. Formó parte de las Comisiones de Maestría en Orientación, Farmacodependencia, Evaluación Educativa, e Interdisciplinaria en Gerontología. Ha publicado diversos artículos, relacionados con la Orientación, la investigación, la docencia y el desarrollo personal y humano. Fue co-fundadora, fiscal y secretaria de la Asociación Costarricense de Profesionales en Orientación y miembro activa hasta el año 2010, año en que se fundó el en el Colegio de Profesionales en Orientación, en el cual desde su creación ha colaborado en diferentes cargos y acciones.

Licda. Ana Lucía Villalobos Cordero

Licenciada en Orientación de la Universidad de Costa Rica. Trabaja en la División de Educación para el Trabajo, CIDE, Universidad Nacional. Es la coordinadora del Proyecto de Extensión Orientando Familias, División de Educación para el Trabajo. Académica de la División de Educación para el Trabajo, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional, Costa Rica

M.Sc. Ruth Villanueva Barbarán

Bachiller y Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Universidad de Costa Rica; Máster en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia. Se encuentra realizando estudios doctorales en Mediación Pedagógica en la Universidad de la Salle. Actualmente es académica de la carrera de Orientación de la Universidad Nacional, Costa Rica. Integrante del Equipo del Proyecto de Extensión Orientando Familias. Ha realizado publicaciones en el tema de familia.

Licda. Karol Alejandra Vindas Agüero

Licenciada en Orientación en la Universidad Nacional de Costa Rica. Cuenta con experiencia en el trabajo con mujeres privadas de libertad en el Centro de Atención Institucional Vilma Curling, como orientadora durante aproximadamente un año. Además, cuenta con experiencia en el trabajo con personas adolescentes en educación secundaria, actualmente labora para el Ministerio de Educación Pública como orientadora en el Colegio Técnico Profesional de Puriscal.

Organización del Congreso

La organización del II Congreso dio inicio en agosto de 2016, con la definición de posibles temáticas del Congreso, cuando se realizó una sesión extraordinaria de Junta Directiva, a la que fueron invitadas personas representantes de las instituciones organizadoras y colaboradoras, quienes mediante un trabajo en subgrupos y un análisis grupal se hicieron propuestas de temas; los cuales fueron posteriormente analizados por la Junta Directiva y fue seleccionado un tema general; también en esta sesión se definió la conformación de la Comisión organizadora con personas representantes del CPO (4) nombradas en la Junta Directiva, Universidad de Costa Rica (2) y Universidad Nacional (2), designadas por cada universidad y la persona coordinadora de la Comisión, seleccionada por la Junta Directiva del CPO.

Estructura del Congreso

La Junta Directiva del Colegio de Profesionales en Orientación, estableció que el congreso se desarrollaría mediante tres videoconferencias preparatorias y el congreso presencial.

Videoconferencias

Los días 31 de agosto y 31 de octubre de 2017 se realizaron las videoconferencias en colaboración con el Instituto de Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación Pública, las cuales fueron transmitidas desde la sala matriz del Instituto, y además se abrieron 35 salas a lo largo y ancho del territorio nacional.

Videoconferencia: Construcción de la identidad profesional en Orientación, en el contexto costarricense

Fue desarrollada por el filósofo Dr. Rodolfo Meoño Soto y la orientadora Magistra Zoila Rosa Vargas Cordero; quienes se refirieron a la construcción de la identidad profesional de la Orientación en el contexto costarricense.

Para el señor Meoño, la identidad es un proceso cultural de construcción de la subjetividad la cual se sustenta en una cultura disciplinaria constituida por un acervo de conocimientos compartido: teorías generales y especiales, técnicas de intervención, datos y valores epistemológicos. Estos valores corresponden a aquello que la cultura disciplinaria, en tanto paradigma o programa de investigación, determina como válido en función del cómo debe conocer y qué debe hacer la persona profesional en la

disciplina. Por su parte, la señora Vargas, hizo énfasis en la necesidad de encontrar ese sello distintivo que nos diferencia de los profesionales de otras disciplinas y que sean propios del contexto costarricense.

Puede acceder a la videoconferencia mediante el siguiente enlace:

<http://videoteca.mep.go.cr/userportal/index.html#/player/vod/Rd09b035c2bc84239b5f261367bb7dfef>

Videoconferencia: “Aportes de los contextos laborales en la construcción de nuestra identidad profesional”

Contamos con la participación de las orientadoras: Katherine Reyes Niño (orientadora del pabellón de niños en el Hospital Nacional Psiquiátrico) y Vanessa González Quesada (orientadora y terapeuta en temas de adicción de la Obra Filantrópica Amor (OFAMOR) como especialistas en el tema, así mismo, se contó con la producción audiovisual de las personas profesionales en Orientación Viviana Cerdas Blanco (orientadora del Instituto Nacional de Aprendizaje), Martín Chaves Suárez (orientador del Ministerio de Justicia y Paz), Emerson Quirós Castro (orientador del Ministerio de Educación Pública en un centro de educación primaria, equipo interdisciplinario) y Andrea Romero Brown (orientadora del Programa Agenda Joven de la Universidad Estatal a Distancia), quienes se refirieron a los aportes de los contextos laborales en la construcción de nuestra identidad profesional.

A partir de esta videoconferencia, se visualizaron algunos elementos que configuran la identidad de las personas profesionales en Orientación, como la escucha activa, la investigación, la actualización constante, el ser agentes de cambio, el respeto y la disposición al trabajo con poblaciones diversas, el trabajo en equipo, entre otras.

Así mismo, de acuerdo a cada contexto laboral, se evidenciaron una serie de demandas específicas asociadas a habilidades y competencias del perfil profesional, que se constituyen hoy día en retos profesionales, y forman parte medular en la formación de las personas profesionales en Orientación y en la actualización de profesionales en ejercicio, en un contexto social y cultural en constante cambio y evolución.

Algunos de los desafíos profesionales según espacios laborales concretos, hacen referencia en el caso del Instituto Nacional de Aprendizaje la aplicación de pruebas selectivas, desde OFAMOR a la innovación en un nuevo espacio laboral, formación en otras áreas; para el sistema penitenciario, la asertividad como habilidad, el trabajo en equipo inter y multidisciplinario, en el Ministerio de Educación Pública (MEP) tener claridad de las funciones y objetivos en los centros educativos así como la proactividad y sinergia. En el caso de un contexto laboral como el Hospital Nacional Psiquiátrico, actualización constante, posicionamiento como profesional en Orientación y desde

la educación superior como en la Universidad Estatal a Distancia la innovación y la sistematización de experiencias se hace relevante.

Es preponderante recalcar, que cada contexto laboral donde la persona profesional en Orientación se desempeña, aporta en la construcción de su identidad profesional, el desafío mayor radica en seguir incursionando en diversos campos de trabajo que enriquezcan el desarrollo de la disciplina.

Enlace de la videoconferencia:

<http://videoteca.mep.go.cr/userportal/#/player/vod/R2ac5075cbb144ad19a6b80e1f1368b3e>

En cuanto a la tercera videoconferencia el tema que se trataría era Reflexiones sobre la identidad profesional en Orientación: Nuevos desafíos y diversas propuestas. Esta videoconferencia hubo que suspenderla por cuanto, disposiciones de última hora del IDP de trasladar las videoconferencias a horas de la mañana y que significaba un cambio en la fecha y hora que se tenía reservada. La nueva fecha era muy cercana al inicio del ciclo lectivo, no todas las personas que ya se habían contactado como expositoras tenían disponibilidad en la nueva fecha y el periodo limitado para que se hiciera la convocatoria por parte del Ministerio de Educación Pública, obligaron a su suspensión. Considerando la importancia del tema para el logro de los objetivos del congreso, se tomó la decisión de incorporarlo en el programa del congreso presencial.

Congreso presencial

El Congreso presencial se efectuó los días **21, 22 y 23 de marzo** de 2018, con un horario de 8 am a 5 pm. La sede fue el Centro de Convenciones de Hotel Wyndham Herradura. La presente memoria corresponde a los trabajos presentados durante el congreso presencial, el cual incluyó siete conferencias, tres mesas redondas, siete foros de discusión, dos carteles, dieciséis ponencias, siete talleres, seis conversatorios con invitados extranjeros.

Comisiones y subcomisiones

Para atender la organización general del Congreso, se conformó una comisión con representantes de las instituciones nacionales que se definieron organizadoras (CPO, UCR, UNA). También se conformaron subcomisiones con representantes de las instituciones organizadoras y de las instituciones colaboradoras. Como un mecanismo para el control del evento, integrantes de la Comisión organizadora participaron a su vez, como miembros de las subcomisiones. Esta estrategia permitió el seguimiento y control oportuno del quehacer de cada subcomisión durante las reuniones habituales que se realizaron.

Comisión organizadora

Desarrolló su trabajo desde el mes de setiembre de 2016; la Junta Directiva del Colegio de Profesionales en Orientación designó la persona coordinadora de esta comisión, la cual se encargó de establecer los lineamientos generales del Congreso, mediante la planificación, ejecución y evaluación de las actividades relacionadas con el congreso, para lo cual mantuvo contacto con las instancias organizadoras y las colaboradoras, las sub comisiones y con proveedores en general.

La comisión organizadora en el periodo 2016 hasta mediados de agosto 2017 estuvo conformada de la siguiente manera:

Patricia Ruh Mesén	Coordinadora , Funcionaria CPO
Carmen Frías Quesada	Junta Directiva
Jorge Robles Murillo	Junta Directiva
Yerlyn Castillo Linares	Fiscalía, CPO
Rafael Guevara Villegas	Fiscalía, CPO
Ericka Jiménez Espinoza	Universidad de Costa Rica
Stephanie Washburn Madrigal	Universidad de Costa Rica
Ana Lidieth Montes Rodríguez	Universidad Nacional
German González Sandoval	Universidad Nacional

Posteriormente por cambio en la conformación de la Junta Directiva en agosto 2017, se realizaron los ajustes y quedó integrada de la siguiente manera:

Patricia Ruh Mesén	Coordinadora , Funcionaria CPO
German González Sandoval	Junta Directiva, CPO
Yerlyn Castillo Linares	Fiscalía, CPO
David Chavarría Venegas	Coordinador Programa de Desarrollo Profesional, CPO
Ericka Jiménez Espinoza	Universidad de Costa Rica
Stephanie Washburn Madrigal	Universidad de Costa Rica
Ana Lidieth Montes Rodríguez	Universidad Nacional
Carmen Frías Quesada	Colegiada

Subcomisiones

Divulgación

Se encargó de proponer, organizar, diseñar y coordinar todas las modalidades y recursos para la divulgación del Congreso, de manera tal que las personas interesadas en asistir se informaran de este evento. Se puso a disposición materiales como afiche, plegable informativo, página web. En esta línea se contó con menciones en medios de comunicación rurales y universitarios, con el envío de boletines a las personas inscritas y con comunicados a medios de prensa.

Las personas integrantes de esta subcomisión son:

Carlos Cubillo Díaz	Instituto Nacional de Aprendizaje, Coordinador
Patricia Ruh Mesén	Comisión Organizadora
Ileana Arce Valerio	Departamento de Orientación Educativa y Vocacional, Ministerio de Educación Pública
Freddy Román Morales	Sistema penitenciario
Vanesa Barquero Barboza	Instituto Nacional de Aprendizaje
Virya Ureña Salazar	Universidad de Costa Rica
Yasmín Ureña Castro	Universidad Nacional

Inscripción

Se encargó de gestionar y supervisar el proceso de inscripción: elaboración del formulario de inscripción, el cronograma y formas de pago; así como la realización de gestiones para motivar a la participación.

Las personas integrantes de esta subcomisión son:

Cynthia Castro García	Ministerio de Educación Pública, Coordinadora
Ericka Jiménez Espinoza.	Comisión Organizadora, UCR
Mariella Quesada Orozco	Instituto Nacional de Aprendizaje
Olivey Badilla López	Universidad Estatal a Distancia
Connie Artavia Guido	Universidad Católica
Yasmín Ureña Castro	Universidad Nacional

Videoconferencias

Se hizo cargo de definir todo lo relativo a las videoconferencias preparatorias que se organizaron en el marco de los objetivos del Congreso. Fue la encargada de proponer los temas, conferencistas, público meta, programación y todo lo relativo a su transmisión.

Las personas integrantes de esta subcomisión son:

Susana Aguilar Alfaro	Junta Directiva CPO, Coordinadora
Jorge Ballesterro Rojas	Ministerio de Educación Pública
Jolien Figueroa Siles	Universidad Estatal a Distancia
Viviana Cerdas Blanco	Instituto Nacional de Aprendizaje
Carol Morales Trejos	Universidad de Costa Rica
David Chavarría Venegas	Coordinador Programa de Desarrollo Profesional, CPO
Stephanie Washburn Madrigal	Comisión Organizadora, Universidad de Costa Rica

Científica

Se encargó de velar con experticia sobre los ejes temáticos del Congreso y de los aspectos científicos (lineamientos, modalidades de los trabajos, requisitos, entre otros) y porque los contenidos sean acordes a los objetivos del Congreso. Mediante el uso de un software especializado, evaluó los trabajos que se presentaron, propusieron y contactaron conferencistas y panelistas, entre otras labores. Es responsable del programa final y su ejecución y de la publicación de la memoria del Congreso.

Las personas integrantes de esta subcomisión son

Irma Arguedas Negrini	Universidad de Costa Rica, Coordinadora
Carmen Frías Quesada	Colegiada
Oswaldo Murillo Aguilar	Universidad de Costa Rica
Mercedes Gómez Salgado	Universidad Nacional
Ana Lucía Villalobos Cordero	Universidad Nacional
Cindy Artavia Aguilar	Universidad Nacional
Ana Lidieth Montes Rodríguez	Universidad Nacional
Sonia Parrales Rodríguez	Junta Directiva, CPO
Sonia Alpízar Castillo	Universidad Católica
Zoila Rosa Vargas Cordero	Colegiada

Protocolo y cultural

Se encargó de definir y coordinar lo referente a los actos de inauguración y clausura del Congreso según los lineamientos básicos de protocolo, el cual fue ofrecido por las universidades organizadoras. Coordinó y supervisó las actividades culturales, de reflexión y recreativas realizadas durante el Congreso.

Las personas integrantes de esta subcomisión son

Alejandra Bonilla Rodríguez	Colegiada CPO, Coordinadora
Yerlyn Castillo Linares	Comisión Organizadora, CPO
Alister Neira Mairena	Colegiado
Lizzy Alpízar Jiménez	Universidad Católica

Financiera

Se encargó de asumir los compromisos financieros y de cancelar todos los gastos relacionados con el Congreso que hayan sido recomendados por la comisión organizadora y autorizados por la Junta Directiva del CPO. Lleva el control de los ingresos y gastos y del pago de los proveedores.

Las personas integrantes son:

Luis Emilio Paniagua Calvo	Presidente Junta Directiva, CPO (agosto 2017 a la fecha)
Nelsy Zúñiga Zapata	Tesorera Junta Directiva, CPO
Anabelle Barquero Siles	Contabilidad, CPO
Carmen Frías Quesada	Presidenta Junta Directiva, CPO (setiembre 2016 a agosto 2017)

En el marco de este Congreso se concretaron las conversaciones con la finalidad de establecer mecanismos para estrechar las relaciones de cooperación entre la NCDA y el CPO, específicamente en el área del desarrollo de la carrera.

II Congreso de Profesionales en
Orientación

*Identidad disciplinar y contexto
social en la práctica profesional
de la Orientación*

*21, 22 y 23 de marzo 2018
Heredia, Costa Rica*