

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

TESINA:

**“LA PERTINENCIA DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL PEDAGOGO-
ORIENTADOR, EGRESADO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL,
EN RELACIÓN A LOS REQUERIMIENTOS DEL CAMPO LABORAL.”**

PRESENTA:

CARRASCO VILLASEÑOR MA. ISABEL

**PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

DIRECTORA DE LA TESINA:

PROFRA. SONIA MIRIAM HERNÁNDEZ MUÑOZ.

2011.

AGRADECIMIENTOS

La presente tesina es un esfuerzo en el cual, directa o indirectamente participaron varias personas leyendo, opinando, corrigiendo, teniéndome paciencia, dándome ánimo y apoyo incondicional, así como la amistad que me brindaron, por lo que quiero agradecer infinitamente:

A Dios por ponerme en este camino de abundancia y bienestar.

A mis profesores:

Que compartieron conmigo sus conocimientos y su amor por la pedagogía. Por participar en mi desarrollo profesional durante la carrera ya que sin su ayuda y conocimientos no estaría en donde me encuentro ahora.

Mi asesora:

Sonia M. Hernández Muñoz

Por su disposición permanente e incondicional en aclarar mis dudas y por sus sustanciales sugerencias durante la redacción de la tesis, por su colaboración, por su paciencia, por su apoyo brindado desde siempre y sobre todo por la gran amistad que me brindó.

A mis sinodales:

Mónica Angélica Calvo López
Angélica de G. Terrazas Domínguez
Marco Antonio Rojano Fernández

Por tomarse el tiempo en leer esta tesina, por hacer los comentarios pertinentes para el beneficio de la misma y por dar entusiastamente su voto y aprobación.

Y a todos aquellos que me vieron crecer, me dieron su apoyo, confianza y creyeron en mí

Mil gracias por todo.

DEDICATORIAS

A mis padres:

Que me dieron la vida, y que son las personas más maravillosas que he conocido en el mundo... Gracias por forjarme con esos principios tan bellos y por guiarme siempre por el buen camino... ahora entiendo el porque me obligaban a terminar mi tarea antes de salir a jugar y muchas cosas más que me han hecho lo que hoy soy. Son los mejores papás del mundo.

Papito:

Porque desde el cielo siempre estás a mi lado... eres mi angelito de la guarda. TE AMO!!!

Mamita:

Por creer en mi y darme la oportunidad de realizarme en ésta profesión y a lo largo de mi vida, porque día a día me das tu amor incondicional, tu cariño, tu apoyo, tu comprensión y tu confianza en la realización de mis sueños, por soportar mis travesuras, mis inquietudes, por ponerme frenos cuando me han hecho falta, por apapacharme cuando lo he necesitado y por sacarme adelante a mi y a mi hermano.
TE AMO!!!

Lalo:

Por tu apoyo en la realización de esta tesina, por estar siempre conmigo en lo que he necesitado, por compartir el mismo techo durante toda nuestra existencia, por escucharme, apoyarme y soportar en ocasiones mi mal genio, por tus ocurrencias que hacen que mi vida sea mejor cada día, por hacerme sonreír y simplemente por ser mi hermano.
TE AMO!!!

A mi familia:

Pivi, Ñeca, Chely, Javi, Moy, Tío Nando, Tío Moy y a cada uno de los suyos por estar siempre que lo he necesitado y aunque estamos lejos quiero agradecerles por el apoyo y amor que siempre me han dado a mi y a mi familia.

Tío Pepe por apoyarme cuando más lo necesitaba.

Familia Ruy Sánchez Assam por apoyarme a mí y a mi familia, por siempre estar ahí.

A mis compañeros y amigos:

Yvette, Erika, Judith, Myriam, Paty, Hugo, Marcos, Luis. Por su confianza y lealtad, por ser unos amigos increíbles y con quienes he compartido muchos momentos que siempre llevaré en mi corazón. Ustedes han enriquecido mi vida con su cariño y su alegría, gracias por recordarme que hay personas valiosas en el mundo y gracias por estar en el mío. Gracias por compartir tantas aventuras, experiencias, desveladas, triunfos y fracasos.

A los colegas:

Por vivir esta vida universitaria que hubiera sido muy diferente si no hubieran estado ahí... ojala no perdamos el rastro...

A mis amigos:

Oswaldo, mil gracias por acompañarme a mis asesorías, por tantos años de amistad incondicional, por soportar mis locuras, y por estar ahí siempre que lo he necesitado, eres el amigo más viejo (y no de edad) que tengo y por eso te quiero.

Nallely, gracias por ser mi amiga a lo largo de estos años, por estar ahí conmigo en las buenas y en las no tan buenas, por tantos momentos que hemos pasado juntas y por ser tan divertida. Recuerda que una es el complemento de la otra
Tkml8mil.

Karla, mil gracias por tu apoyo en todo momento, por tantos buenos momentos que hemos pasado juntas, por ayudarme a imprimir tantos y tantos borradores de la tesis, por escucharme y regañarme cuando lo he necesitado, y gracias por lo que viene.

Toño, Rafael, Ricardo, y a todos los personajes que han dejado huella en mi vida. Ustedes han sido fuente de alegría en mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

| | |
|---|----|
| 1.1 Decreto de creación..... | 11 |
| 1.2 Organigrama de la UPN..... | 16 |
| 1.3 Licenciaturas de la UPN modalidad escolarizada..... | 17 |
| 1.4 Plan de estudio de la Licenciatura en Pedagogía (1990)..... | 17 |
| 1.5 Fases de la Lic. en Pedagogía (Plan 90)..... | 19 |
| 1.6 Caracterización de los campos..... | 21 |
| 1.7 Campo de Orientación Educativa..... | 23 |

CAPÍTULO II

ORIENTACIÓN EDUCATIVA

| | |
|---|----|
| 2.1 La Orientación Educativa..... | 32 |
| 2.2 Funciones del orientador | 34 |
| 2.3 Modelos de Orientación Educativa..... | 35 |

CAPÍTULO III

LAS COMPETENCIAS

| | |
|--|----|
| 3.1 Antecedentes históricos..... | 45 |
| 3.2 Conceptos y definiciones de competencia..... | 46 |
| 3.3 Competencias en educación..... | 50 |
| 3.4 Formas de competencia..... | 56 |
| 3.5 Instrumentación e implementación de las competencias en México.... | 60 |

CAPÍTULO IV

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA APRECIACIÓN DE COMPETENCIAS NECESARIAS PARA LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA, POR PARTE DE CUATRO ORIENTADORES EDUCATIVOS

| | |
|---|----|
| 4.1 Contexto Macro..... | 70 |
| 4.2 Contexto Micro..... | 71 |
| 4.3 Descripción de las Secundarias Públicas..... | 71 |
| 4.4 Descripción de las Secundarias Privadas..... | 72 |
| 4.5 Instrumentos..... | 73 |
| 4.6 Resultados de los instrumentos aplicados..... | 74 |
| 4.7 Análisis de los resultados..... | 75 |
| 4.8 Conclusiones..... | 79 |

| | |
|--------------------|----|
| ANEXO | 83 |
|--------------------|----|

| | |
|---------------------------|----|
| BIBLIOGRAFÍA | 86 |
|---------------------------|----|

INTRODUCCIÓN

Parte importante de la formación que reciben los Pedagogos en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, se concentra en el campo de Orientación Educativa, en el cual se aborda el estudio y la recuperación de elementos trabajados dentro de la carrera, apoyándose en diversas teorías tales como la psicología, la filosofía, la antropología y la sociología, para desarrollar habilidades y destrezas que demanda la práctica de la Orientación Educativa en los diversos niveles educativos, con el fin de que el pedagogo egresado de éste campo sepa enfrentarse a diversos problemas dentro de un determinado entorno escolar. Por lo tanto, es indispensable que el pedagogo orientador adquiera y desarrolle herramientas teóricas, prácticas y metodológicas que faciliten su desarrollo como un futuro profesional diestro en la asesoría, tutoría, consejería, planeación y aplicación de estrategias eficientes en el campo laboral de la Orientación Educativa.

En esta tesina se presenta un estudio exploratorio sobre las competencias requeridas en la práctica de la Orientación Educativa en el nivel medio básico, con el objeto de analizar si las bases teóricas y lineamientos curriculares ofrecidos en el campo de Orientación Educativa de la Licenciatura en Pedagogía, respondían a las necesidades reales del campo laboral de la Orientación Educativa.

En el capítulo uno se aborda lo que la universidad ofrece, tanto en las diferentes carreras como en las opciones que se tienen dentro de la Licenciatura de Pedagogía, específicamente en el campo de Orientación Educativa.

En el capítulo dos se dan a conocer las características de la Orientación Educativa, sus funciones y los diversos modelos de Orientación Educativa, existentes en el nivel secundaria.

En el capítulo tres se habla sobre las Competencias, desde sus antecedentes, hasta los modelos existentes en la actualidad en cuanto a educación se refiere.

El capítulo cuatro refiere a la indagación que se realizó con cuatro Orientadores educativos del nivel medio básico, tomando dos escuelas públicas y dos privadas. Finalmente se presentan el análisis de los datos obtenidos y las conclusiones.

CAPÍTULO I

**LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL**

La Universidad Pedagógica Nacional es una Institución Pública de Educación Superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública; tiene como finalidad prestar, desarrollar y orientar los servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana (Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional, 25 de agosto de 1978:2).

1.1 DECRETO DE CREACIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue creada por decreto presidencial el 25 de agosto de 1978 como institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública durante el sexenio del presidente José López Portillo (1976-1982). En un principio estuvo encargada de ofrecer a los profesores de Educación Preescolar y Primaria en servicio, la nivelación al grado de licenciatura como una respuesta a las demandas de superación profesional del magisterio nacional y formar profesionales de la Educación (Idem).

Durante 1977, el Estado pone en marcha el Plan Nacional de Educación que trazaba cuatro grandes propósitos (Primer Informe de Gobierno, 1977).

- Afirmar el carácter democrático y popular de la educación.
- Elevar su eficiencia para promover el desarrollo integral del hombre.
- Vincular más estrechamente el servicio educativo al proceso de desarrollo.
- Comprometer en esta obra la responsabilidad de todos.

Al crearse la UPN se designa como un sistema con el cual culminaba la capacitación de quienes capacitan, no para restar importancia a las Escuelas Normales, sino para aumentar la oferta de superación académica del magisterio en servicio.

En el momento de la creación de esta universidad, se construye como la instancia académica y política de distintos grupos de poder. En la UPN lo político adquiriría lugar explícito y formal, que se constituye como un elemento central para su conformación e institucionalización (Elizondo, 2000:47-48).

En su segundo informe de gobierno José López Portillo menciona:

[No] queremos dar al problema educativo sólo una solución cuantitativa. Aspiramos al mismo tiempo a mejorar la calidad de la enseñanza. Valiosos apoyos son las instalaciones equipadas con material didáctico más abundante y adecuado a los requerimientos específicos, pero sin duda, el imperativo es la mejoría sustancial en la preparación del magisterio nacional, el que consciente de esta premisa, planteó la necesidad de contar con un centro educativo de nivel superior, que permitiera dar la profesión de educador el sitio preponderante que socialmente le corresponde. Me es grato anunciar que este mes inicia sus labores la Universidad Pedagógica, que no sustituye a las licenciaturas especializadas en los distintos niveles de la educación, sino constituye su mejor complemento, al ampliar las opciones para quien ha decidido ser profesional de la educación (Segundo informe de gobierno Pte José López Portillo, 1978:78).

Así, la UPN queda como la encargada de otorgar el nivel de Licenciatura al magisterio en servicio.

Ésta cuenta con 74 unidades y 120 subsedes prestadoras de servicios académicos en todo el país, que configuran un sistema de centros de atención al magisterio nacional. Cada una de estas unidades académicas pretende responder a las necesidades regionales del magisterio y del sistema educativo nacional.

Inicialmente la UPN, se encontraba ubicada en plaza Miravalle en la colonia Roma; posteriormente en 1979 fue trasladada a la Unidad el Rosario en Azcapotzalco, para finalmente ubicarla en la carretera Picacho-Ajusco en la colonia Héroes de Padierna, delegación Tlalpan, en el Distrito Federal.

Como institución de educación superior, la Universidad cumple con tres funciones fundamentales:

- Docencia
- Investigación
- Difusión de la cultura.

Estas funciones buscan equilibrarse entre sí, de acuerdo a los objetivos y metas de la planeación educativa nacional.

En el Folleto de información (Guía de bienvenida a la UPN, 1991) se estipula que los compromisos principales de la UPN son:

- Vincularse con el sistema educativo nacional a partir de las necesidades educativas del país.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación,
- Constituirse en la institución de excelencia del normalismo mexicano, a efecto de formar en ella a los cuadros académicos del subsistema de formación y actualización de docentes.
- Conformarse en un centro fundamental de investigación educativa.

La UPN tiene la modalidad escolarizada y la de educación a distancia, la primera es vigente únicamente en la Unidad Ajusco y se ofrece a maestros en servicio y egresados de nivel medio superior (bachillerato en cualquier modalidad).

Las licenciaturas que se ofrecen son:

- Pedagogía. Se orienta a la formación de profesionales capaces de analizar problemáticas educativas y de intervenir creativamente en la resolución de las mismas mediante el dominio de las políticas, organización y problemas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos.
- Psicología educativa. Tiene como propósito la formación de profesionales con un conocimiento amplio de los procesos psicológicos básicos y de las técnicas necesarias para atender problemas educativos de carácter psicológico a nivel individual y social relacionados con el aprendizaje, el desarrollo y la enseñanza, así como con el currículo, el grupo, el aula y la comunidad escolar.

- Sociología de la Educación. Tiene como propósito fundamental la formación de profesionales que, desde la perspectiva científica, aborden el estudio del fenómeno educativo como uno de los elementos más importantes de los distintos procesos y prácticas que tienen lugar en la sociedad, y que inciden en su estructura.
- Administración Educativa. Está orientada a la formación de profesionales requeridos por el sistema educativo nacional para favorecer la racionalización de los recursos materiales, financieros y humanos y lograr su óptima utilización.
- Educación Indígena. Se dirige a profesores de educación indígena, y tiene como finalidad formar profesionales de la educación, representativos de las diversas comunidades indígenas del país.

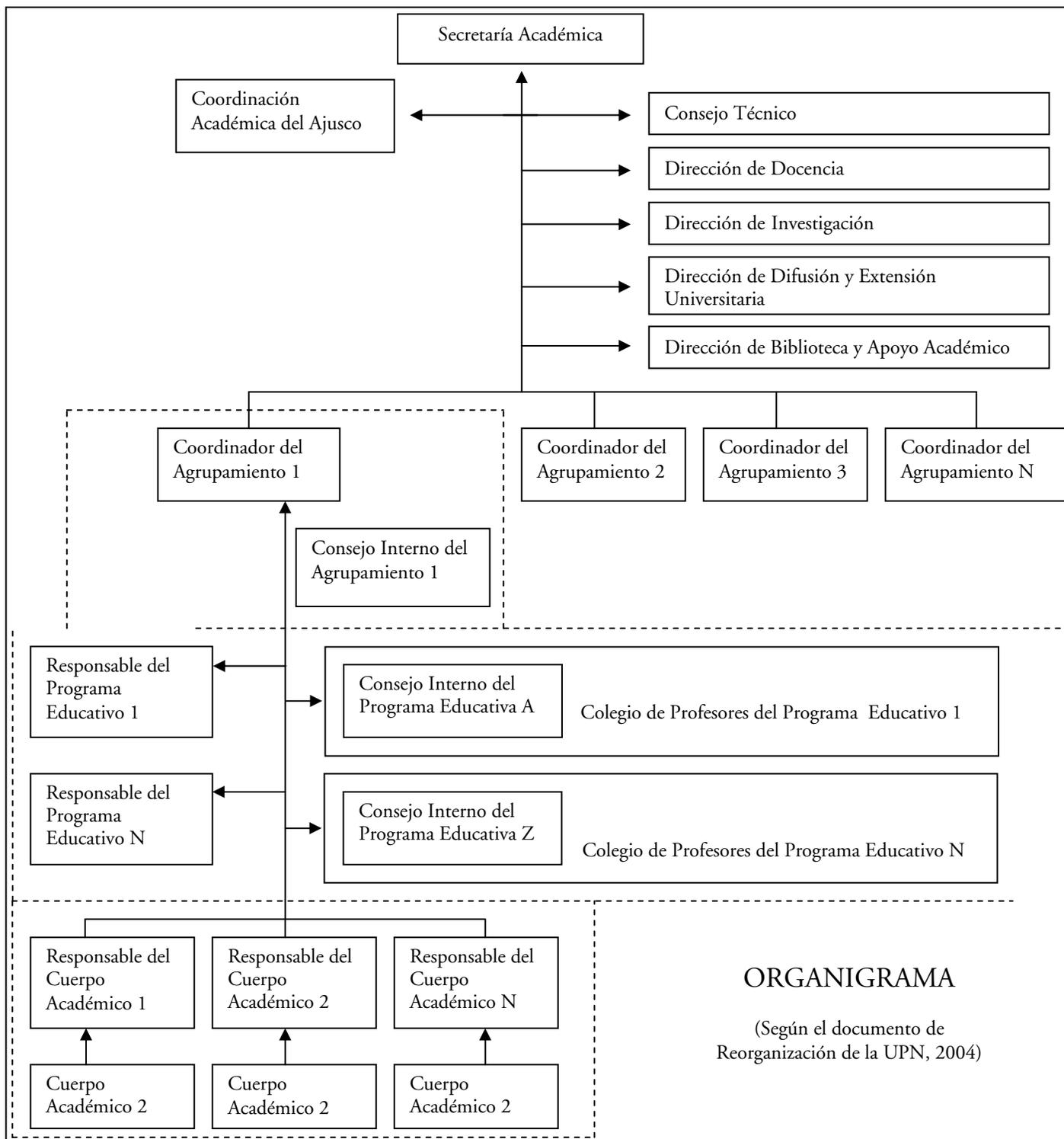
En las 74 unidades de la UPN, se ofrecen distribuidas en el D.F. y en los estados de la República Mexicana, licenciaturas semiescolarizadas y a distancia. Estas modalidades son una opción para el estudiante que quiere hacer sus estudios de licenciatura sin tener que asistir a clases regulares. Se dirigen únicamente al maestro en servicio del nivel preescolar y primaria con el propósito de actualizar su práctica educativa, tienen como objetivo enriquecer la formación profesional de los docentes de estos niveles a través de la reflexión teórica sobre su práctica profesional, con el fin de posibilitar la construcción y aplicación de propuestas pedagógicas innovadoras. Los planes de estudio de ambas licenciaturas se cursan en ocho semestres y se estructuran en dos áreas: la básica y la terminal. Estas áreas responden específicamente a las necesidades del nivel educativo en el que trabaja el estudiante.

Las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria están dirigidas a docentes que laboran en el medio indígena. Estas licenciaturas se distinguen de las anteriores en que su propósito fundamental es el contribuir a ampliar la

profesionalización del magisterio de estos niveles que trabajan en comunidades indígenas, lo cual implica atender las necesidades y exigencias educativas propias de cada población, considerando sus características culturales y condiciones de vida propias. Contempla ocho semestres y la asistencia obligatoria a un curso propedéutico de nueve sesiones.

La modalidad a distancia en Educación Básica tiene como objetivo fundamental contribuir a elevar la calidad de la educación básica a través del análisis del quehacer docente e incorporar los avances científicos que inciden en el perfeccionamiento del mismo. Se ofrece únicamente en la modalidad a distancia, misma que permite múltiples ventajas para el estudiante que no puede cursar una licenciatura en las modalidades escolarizada o semiescolarizada por la imposibilidad de sujetarse a un horario fijo, o a la obligación de alcanzar cierto número de objetivos en un tiempo límite, o de trasladarse desde su residencia al centro de estudio, y que no requiere de la presencia continua de un profesor. En esta modalidad la responsabilidad del aprendizaje recae fundamentalmente en el alumno, quien realiza una adecuación personal de los objetivos de estudios a alcanzar de acuerdo a su desarrollo personal y a su capacidad de aprendizaje. El plan escolar de esta licenciatura se cubre de acuerdo al ritmo de estudios del alumno al que se le conceptualiza como un individuo responsable de su propia formación, mediante el autodidactismo. Está constituido por tres áreas: formación básica, integración vertical y concentración profesional.

1.2 ORGANIGRAMA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Cuadro No. 1.

Fuente: Anexo de la Gaceta UPN, órgano informativo de la Universidad Pedagógica Nacional, num.3, febrero de 2004.

1.3 LICENCIATURAS DE LA UPN, MODALIDAD ESCOLARIZADA

La Licenciatura en Pedagogía se orienta a la formación de profesionales capaces de analizar problemáticas educativas y de intervenir creativamente en la resolución de las mismas mediante el dominio de las políticas, organización y problemas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos.

1.4 PLAN DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (1990)

La licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional se cursa en 4 años divididos en 8 semestres, durante los que se desarrollan un total de 40 materias divididas en tres fases. Cada una de éstas cubren aproximadamente el 30%, 40% y 30% respectivamente del total de 332 créditos de la licenciatura.

El perfil de ingreso a esta licenciatura posibilita la inscripción de maestros en servicio y alumnos egresados de bachillerato. En ambos casos se debe respaldar con certificados o títulos correspondientes.

El perfil de egreso de la licenciatura plantea que el pedagogo al término de sus estudios debe ser capaz de (Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía, 1990:8):

- Contar con conocimientos y actitudes sustentadas en una ética humanística, crítica y reflexiva de los procesos sociales y de su quehacer como pedagogo.
- Ser capaz de comunicarse y argumentar con base en un manejo comprensivo del idioma y lenguajes propios de la pedagogía
- Manejar conocimientos básicos de las políticas, de la legislación y organización del sistema educativo, para analizar e intervenir en los problemas de la educación de acuerdo con los campos de estudio y trabajo que caracterizan y definen a la pedagogía.

- Poseer un dominio teórico, metodológico y técnico de la pedagogía, vinculado con la capacidad de aplicarlos creativamente en situaciones laborales concretas.
- Contar con la capacidad para desarrollar procesos de investigación en el campo de la problemática educativa nacional y de la pedagogía.
- Tener disposición para el trabajo grupal e interdisciplinario, a partir de problemas y requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo y el campo laboral del pedagogo.

El campo laboral del pedagogo es muy variado, ya que el pedagogo podrá desarrollar su actividad profesional en instituciones del sistema educativo nacional, en instituciones adscriptas a otros subsistemas, con funciones específicas en educación (como instituciones de educación permanente, educación especial, capacitación para el trabajo, etc.); y en centros de investigación y servicios educativos. Las áreas específicas de trabajo del pedagogo pueden contemplar las siguientes funciones:

- Planeación, administración y evaluación de proyectos y programas educativos.
- Docencia, que puede implicar análisis de la práctica docente, elaboración de propuestas y el ejercicio de la docencia; desarrollo de programas de formación docente; análisis de la problemática grupal y elaboración de propuestas de enseñanza-aprendizaje con modalidades no tradicionales.
- Currículum, que se refiere a la programación de experiencias de aprendizaje, diseño y evaluación de programas y planes de estudio.
- Orientación Educativa que implica la elaboración y desarrollo de proyectos de organización y prestación de estos servicios y desempeño de tutorías en grupos escolares.
- Investigación Educativa. Colaboración en el desarrollo de estudios e investigaciones para explicar procesos educativos, como también en proyectos orientados a resolver problemas educativos.

- Comunicación y Educación, que puede implicar elaboración, operación y evaluación de propuestas para la aplicación de las tecnologías de la comunicación en instituciones y campos educativos; análisis del proceso de comunicación en las prácticas educativas y de mensajes transmitidos por los medios de comunicación de masas.

1.5 FASES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA (1990)

- Fase I de formación inicial

Esta primera fase busca favorecer, la adquisición y utilización de una serie de conocimientos y criterios multidisciplinarios para analizar y comprender “lo educativo” como un proceso socio-histórico complejo, mediado por diversas fuerzas, intereses y actividades sociales, de índole económica, política y cultural.

MATERIAS DE LA FASE DE FORMACIÓN INICIAL

| MATERIAS | CRÉDITOS |
|--|-----------|
| El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920) | 8 |
| Filosofía de la Educación | 8 |
| Introducción a la Psicología | 8 |
| Introducción a la Pedagogía I | 8 |
| Ciencia y Sociedad | 8 |
| Institucionalización, Desarrollo Económico y Educ. (1920-1968) | 8 |
| Historia de la Educación en México | 8 |
| Desarrollo, Aprendizaje y Educación | 8 |
| Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo | 8 |
| Introducción a la Investigación Educativa | 10 |
| Crisis y Educación en el México Actual (1968-1990) | 8 |
| Psicología Social: Grupos y Aprendizaje | 8 |
| TOTAL 12 MATERIAS | 98 |

Cuadro No. 2.

Fuente: Folleto de información, guía de bienvenida a la UPN, 1991.

- Fase II de campos de formación y trabajo profesional

Esta segunda fase proporciona en los semestres intermedios, aportaciones teóricas, metodológicas y técnicas que favorecen conocimientos y análisis más

específicos de los procesos educativos, en términos institucionales, grupales e individuales. También se analizan las alternativas y recursos metodológicos y técnicos, con los que el pedagogo puede intervenir en los campos de trabajo profesional.

MATERIAS DE LA FASE DE FORMACIÓN PROFESIONAL

| MATERIAS | CRÉDITOS |
|--|------------|
| Aspectos Sociales de la Educación | 8 |
| Teoría Pedagógica Contemporánea | 8 |
| Estadística Descriptiva en Educación | 8 |
| Planeación y Evaluación Educativa | 8 |
| Educación y Sociedad en América Latina | 8 |
| Comunicación y Procesos Educativos | 8 |
| Didáctica General | 8 |
| Seminario de Téc. y Estadísticas Aplicadas a la Invest Educativa | 10 |
| Organización y Gestión de Instituciones Educativas | 8 |
| Bases de la Orientación Educativa | 8 |
| Comunicación, Cultura y Educación | 8 |
| Teoría Curricular | 8 |
| Investigación Educativa I | 10 |
| Epistemología y Pedagogía | 8 |
| La Orientación educativa: sus Prácticas | 8 |
| Programación y Evaluación Didácticas | 8 |
| Desarrollo y Evaluación Curricular | 8 |
| Investigación Educativa II | 10 |
| TOTAL 18 MATERIAS | 150 |

Cuadro No. 3.

Fuente: Folleto de información, guía de bienvenida a la UPN, 1991.

- Fase III de concentración en campo y/o servicio pedagógico

La tercera fase de formación se organiza con el propósito de fortalecer la formación profesional del pedagogo desde una perspectiva integradora, tanto en relación con los planteles teórico-pedagógicos actuales, como con los conocimientos y habilidades orientados a resolver problemáticas educativas concretas del Sistema Educativo Nacional. Por lo tanto, procura garantizar el trabajo interdisciplinario. Esta fase se configura especialmente con materias optativas y de concentración, las cuales deben estar vinculadas con el campo de

estudio-trabajo que el alumno elija, así como para realizar el servicio social y la tesis o tesina profesional.

MATERIAS DE LA FASE DE CONCENTRACIÓN EN CAMPO

| MATERIAS | CRÉDITOS |
|--------------------------------------|-----------|
| Seminario Taller de Concentración I | 8 |
| Seminario de Tesis I | 10 |
| Curso o Seminario Optativo 7-I | 8 |
| Curso o Seminario Optativo 7-II | 8 |
| Curso o Seminario Optativo 7-III | 8 |
| Seminario Taller de Concentración II | 8 |
| Seminario de Tesis II | 10 |
| Curso o Seminario Optativo 8-I | 8 |
| Curso o Seminario Optativo 8-II | 8 |
| Curso o Seminario Optativo 8-III | 8 |
| TOTAL 10 MATERIAS | 84 |

Cuadro No. 4.

Fuente: Folleto de información, guía de bienvenida a la UPN, 1991.

1.6 CARACTERIZACIÓN DE LOS CAMPOS.

Una vez cursado el 6to semestre el alumno debe elegir alguno de los campos de aplicación de la Pedagogía. Durante el ciclo escolar 2005-2006, a cursar en 7° y 8° semestre en el turno vespertino, se ofrecieron cuatro opciones. Dos de ellas tenían varias alternativas:

| CAMPO | OPCIONES |
|-----------------------|---|
| Currículum | <ul style="list-style-type: none"> • Currículum |
| Docencia | <ul style="list-style-type: none"> • La lectura y la escritura en Educación Básica • Evaluación Académica |
| Proyectos Educativos | <ul style="list-style-type: none"> • Asesoría e intervención en educación preescolar |
| Orientación Educativa | <ul style="list-style-type: none"> • Orientación Educativa en educación inicial y Preescolar • Orientación Educativa en el nivel medio y medio superior |

Cuadro No. 5.

Fuente: Plan de estudios de tercera fase para el ciclo escolar 2005-2006.

A continuación se da una breve descripción de cada uno de estos campos.

Campo de Currículum

- Currículum

El campo de currículum tenía como objetivo general desarrollar y evaluar una propuesta de formación profesional mediante el fortalecimiento de competencias (conocimientos, información, destrezas, actitudes y valores) orientadas hacia la investigación en este campo de intervención educativa, a través de la adquisición de herramientas teóricas y metodológicas para impulsar el desarrollo y la innovación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.

Campo de Docencia

- La lectura y la escritura en Educación Básica

El campo de docencia en su opción “la lectura y la escritura en educación Básica” pretendía articularse con las actividades desarrolladas desde el proyecto de intervención “La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación Básica” que se ha desarrollado en la UPN desde 1991 y tenía como propósito construir alternativas metodológicas en la formación de docentes, particularmente en el campo de la enseñanza, el aprendizaje y el fomento de la lectura y la escritura en educación básica, que se sustenten en procesos de reflexión e innovación de las prácticas en las aulas.

- Evaluación Académica

Esta opción en el campo de docencia pretendía la profesionalización del pedagogo, contribuyendo a la comprensión y mejora de los procesos evaluativos que de manera articulada, se integren a las necesidades del sector educativo, en las que la evaluación académica refleje una forma segura de hacer avanzar el conocimiento.

Campo de Proyectos Educativos

- Asesoría e intervención en educación preescolar.

Esta opción se centraba en el análisis y la construcción de propuestas para la asesoría e intervención que el pedagogo realiza en contextos educativos, la cual adquiere sentido a través de acciones, tales como el diagnóstico, la asesoría, el seguimiento, la sistematización y la innovación institucional apoyados en la investigación, y vinculados con distintos niveles, grupos, objetos y ámbitos escolares.

1.7 CAMPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El campo de orientación educativa es un campo de producción e intervención educativa que está integrado por equipos de trabajo en los que, de manera interdisciplinaria cinco profesores trabajan con el fin de apoyar la construcción y desarrollo del trabajo recepcional con diversas temáticas referentes a la Orientación Educativa.

- Orientación Educativa en educación inicial y Preescolar

Esta opción tenía como objetivos aplicar los conocimientos teóricos y prácticos de la pedagogía y particularmente de la orientación educativa a la problemática en los niveles de educación inicial y preescolar como parte del Sistema Educativo Nacional, en sus modalidades escolarizada y no escolarizada; buscaba ofrecer los elementos teóricos y prácticos para comprender la realidad educativa y la práctica profesional de la pedagogía; contribuir a profundizar la formación profesional del pedagogo desde una perspectiva teórico-práctica, dentro del campo de la orientación educativa; desarrollar habilidades y saberes para ofrecer orientación de la labor educativa tanto de la familia y como de los docentes de educación inicial y preescolar; desarrollar habilidades para la reflexión sobre su propia práctica profesional, que permitieran una constante transformación para el mejoramiento continuo; y articular la formación teórica e instrumental con la práctica pedagógica.

- Orientación Educativa en el nivel medio y medio superior.

En este campo el abordaje del objeto de estudio implicaba la recuperación de elementos trabajados en otras asignaturas de la carrera, para que las diversas teorías de la psicología, la filosofía, la antropología y la sociología, apoyaran la construcción de los procesos de investigación de la Orientación Educativa en los niveles de educación media y media superior. Pretendía promover acciones pertinentes para el desarrollo de habilidades y destrezas que demanda la práctica de la Orientación Educativa y que permitirán al futuro pedagogo hacer frente a diversos problemas que pueden surgir en el entorno escolar en el que desarrolle su práctica profesional.

El objetivo que planteó el campo de Orientación Educativa fue:

- Que el alumno adquiriera y desarrolle herramientas teóricas, prácticas y metodológicas que le permitan a futuro insertarse en el desarrollo de la asesoría, consejería, tutoría, planeación y/o evaluación de proyectos, que sirvan a la prevención y/o corrección de problemas relacionados con el ámbito escolar, así como promover el desarrollo educativo. Buscaba también que el alumno elabore su trabajo recepcional de titulación.

Para fines de esta investigación se particularizará en este último campo de Orientación Educativa.

Las asignaturas que se trabajaron durante esta tercera fase de concentración en esta opción de campo, en el ciclo 2005-2006, fueron:

| 7° SEMESTRE | 8° SEMESTRE |
|-------------------------------------|---|
| Seminario de tesis I | Seminario de tesis II |
| Seminario de concentración I | Seminario de concentración II |
| Adolescencia y Familia | Orientación y estrategias de la part. A |
| Adolescencia | Orientación Educativa en la escuela |
| Redacción de trabajos recepcionales | Redacción y metodología |

Todo proyecto de investigación en ésta opción tenía que contemplar tres áreas de estudio: Orientación Educativa, Familia y Adolescencia. Las temáticas que pudieron ser desarrolladas por parte de los alumnos entre otras, fueron:

- La Orientación educativa en la escuela
- La Orientación educativa y la familia
- La Orientación Vocacional en la escuela
- La Orientación educativa y vocacional en el currículo
- La Orientación como función de los docentes
- La Orientación y los programas de estudio
- La educación para la vida y la orientación
- La Orientación y la comunidad
- La importancia de la orientación en la UPN
- Sexualidad en los adolescentes
- Estudios de género
- La familia, el desarrollo de los hijos y los procesos educativos
- Autoestima en el adolescente
- Adicciones y su impacto en la educación
- Trabajo y empleo.

➤ Requerimientos del campo.

El campo proponía realizar prácticas en diversas Instituciones Públicas, en la idea de llevar a los estudiantes del campo a la observación de multitud de factores que repercuten en los procesos educativos, en las cuales destacan: el profesor, la familia, el adolescente y los diversos agentes, tanto internos como externos, que inciden en su formación y aprendizajes, las diferentes concepciones que se adoptan a la hora de concretar los objetivos de la escuela, además de las maneras diferentes de aprender de cada alumno, la importancia concedida a la educación de los valores, los contenidos que hay que enseñar, la necesidad de promover el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las características determinadas de los contextos sociales que rodean a cada escuela, entre otros.

➤ Enfoque teórico del campo de Orientación Educativa

Desde el punto de vista constructivista, el campo de Orientación Educativa definía al individuo como alguien que participa activamente en la construcción de la realidad que conoce; y que cada cambio y avance que realiza en su desarrollo presupone un cambio en la estructura y organización de su propio conocimiento. El nivel de desarrollo de cada alumno tiene que ser tomado en cuenta para valorar limitaciones y alcances, pero no en el sentido de determinar los objetivos educativos planteados para él. Cuando aprende el alumno construye significados y lo logra solo si es capaz de establecer relaciones entre lo que aprende y lo que ya conoce.

La interacción orientador-alumno dentro del campo de Orientación Educativa suponía que propiciar un contexto significativo para el ejercicio de las actividades escolares sería de gran utilidad para el mejoramiento de los aprendizajes académicos, por lo que era importante que la práctica pedagógica del orientador fuera flexible y adaptada a las características y conocimiento de los alumnos, utilizando todos los recursos disponibles para presentar contenidos organizados, utilizar incentivos de atención y motivación. Éste campo postulaba que el orientador requiere poseer las capacidades de observación, escucha atenta y reflexión analítica para valorar propuestas, errores y comportamientos de los alumnos. Así, el campo pretendía ser consecuente con dos paradigmas: constructivismo y aproximación sistemática de la realidad escolar y social para ir profundizando en el análisis de la realidad en la que se ha de intervenir.

➤ Materias del campo de Orientación Educativa, en el 7° semestre:

- Seminario de tesis I

Estrategias:

Revisión y exposición de paradigmas. Se inició con la realización de una introspección para seleccionar un tema de tesis y con ésta realizar el planteamiento del problema, una justificación, plantear una delimitación, objetivos

y construir una metodología con bases epistemológicas necesarias para la investigación y la realización del marco teórico y conceptual.

Evaluación:

Asistencia, participación activa en clase, exposición de temas, construcción de la metodología del proyecto.

- Seminario taller de concentración

Estrategias:

Revisión de diversas teorías sobre la Orientación Educativa y algunos autores, realizando exposiciones frente a grupo y la elaboración de fichas sobre las lecturas realizadas, que pudieran apoyar la construcción del marco teórico.

Evaluación:

Asistencia, entrega de 500 fichas, exposición frente a grupo y participación activa.

- Adolescencia y Familia

Estrategias:

Revisión teórica sobre el origen de la familia humana, la evolución de la familia mexicana, las funciones de la familia, el modelo sistémico de familia, identidad y familia. Además del sustento teórico, en ésta materia se elaboraban los instrumentos de recolección de datos para la elaboración de la tesis o tesina.

Evaluación:

Asistencia, participación en clase, entrega de fichas de trabajo sobre lecturas, examen y la construcción del capítulo de familia.

- Adolescencia

Estrategias:

Aspectos teóricos sobre las características del adolescente, conceptos básicos, construcción de guías y cuestionarios para la observación de adolescentes dentro de las instituciones educativas.

Evaluación:

Asistencia, participación en clase, entrega del marco teórico y prácticas con adolescentes de nivel secundaria o bachillerato y la construcción del capítulo de adolescencia.

- Redacción de trabajos recepcionales

Estrategias:

Aprendizaje de las formas pertinentes de redacción para la elaboración de un proyecto, reconociendo qué es un proyecto y los elementos constitutivos que lo estructuran y el cómo se desarrollan, ubicando la relación que existe entre la lectura y la escritura en la elaboración de un proyecto.

Evaluación:

Asistencia, participación en clase, entrega del proyecto para su registro.

- Materias del campo de Orientación Educativa en el 8° semestre

- Seminario de tesis II

Estrategias:

Prácticas y la realización de observación en diversas escuelas o instituciones educativas, elaboración del marco teórico que diera cuerpo a la tesis en cuanto a la metodología y la parte de planteamiento.

Evaluación:

Asistencia a prácticas y asesorías programadas, entrega de un avance significativo del trabajo recepcional con metodología y planteamiento correcto de problema.

- Seminario taller de concentración II

Estrategias:

Prácticas y la elaboración de observación dentro de instituciones educativas, realización del marco teórico respecto a la Orientación Educativa.

Evaluación:

Asistencia a prácticas y asesorías programadas, entrega del capítulo de Orientación Educativa.

- Orientación y estrategias de la part. A

Estrategias:

Prácticas y observación en salón de clases, realización del marco teórico que de cuerpo a la tesis en el capítulo de adolescencia, aplicación de cuestionarios elaborados el semestre anterior.

Evaluación:

Asistencia a prácticas y asesorías programadas, entrega de trabajo final tesis con capítulo de adolescencia

- Orientación Educativa en la escuela

Estrategias:

Prácticas y observación en salón de clases, realización del marco teórico que de cuerpo a la tesis en el capítulo de familia, aplicación de cuestionarios elaborados el semestre anterior.

Evaluación:

Asistencia a prácticas y asesorías programadas, entrega de trabajo final tesis con capítulo de Familia.

- Redacción y metodología

Estrategias:

Saber qué es una investigación, conocer el protocolo de una tesis, partes que la forman, exposición del proyecto frente a grupo.

Evaluación:

Entrega de trabajo final tesis con todo lo que compone una tesis.

Resultados prácticos (titulación, incorporación al campo laboral).

Queda claro, entonces que el campo de Orientación Educativa que fue impartido en el ciclo escolar 2005-2006, tenía el objetivo de promover que los estudiantes de éste, se insertaran en la práctica profesional de la Orientación Educativa, dentro de instituciones educativas, de nivel medio básico y medio superior preferentemente, para que los alumnos pudieran tener un contacto directo con ésta y así percatarse de problemas que se presentaran en su desempeño.

Las materias optativas estaban dirigidas a explicar teóricamente los aspectos generales de la etapa adolescente y la institución familiar, en el supuesto de que estos dos elementos deberían ser sustentados de la práctica de la Orientación Educativa en los niveles ya mencionados. El seminario de tesis, el taller de concentración en campo y la materia de redacción, se dirigían primordialmente a ofrecer herramientas teóricas y metodológicas para la elaboración del trabajo de tesis. Destaca, pues que el mayor peso curricular estaba puesto en los aspectos de lograr la titulación.

CAPÍTULO II

ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La palabra orientación se utiliza con significados distintos. Su práctica dentro de las instituciones educativas surgió como orientación vocacional o profesional y, por eso, para algunos la orientación se limita a esta área. Sin embargo, a lo largo del siglo XX, la orientación ha ido ampliando considerablemente su campo de intervención; transformándose en una orientación educativa que atiende dificultades de aprendizaje, elabora estrategias de enseñanza y procura atención a la diversidad buscando la prevención y desarrollo personal, lo que implica también el desarrollo de una carrera. Promueve una educación para la vida. Por eso, la orientación hoy se concibe como un proceso de ayuda dirigido a todas las personas, a lo largo de toda la vida, con objeto de potenciar el desarrollo de la personalidad integral. La orientación tiene una dimensión teórica y otra práctica, denominada como intervención (Bisquerra, 1990:16).

El término orientación educativa fue usado por primera vez, por T. L. Kelley en 1914 para describir la ayuda que se daba a aquellos estudiantes que preguntaban sobre la elección del estudio y sobre la adaptación escolar. En 1915 Meyer Bloomfield afirmaba que toda educación era reconocida entonces como orientación. H.E.Hawkes añadía que “la educación es orientación y la orientación es educación” (citado en Rodríguez, 1991:85), mientras otros educadores sostenían que no se podía hacer ninguna distinción entre educación y orientación desde el punto de vista del método, los fines o los resultados.

2.1 LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Los intentos de sistematización de la orientación han sido múltiples y la mayoría de los autores que se adentran en este campo intentan delimitar cuál es su concepto de orientación, qué fenómenos engloba dicho concepto y, en consecuencia, cuáles son las exigencias formales y metodológicas del tipo de intervención que proponen. La reflexión crítica sobre el hecho educativo nos lleva inevitablemente a la noción de sociedad para situar, desde una perspectiva social que la educación “se propone, en una primera instancia, la asimilación de las

generaciones más jóvenes a las formas de vida de la generación adulta o a la elevación del ser inmaduro a un tipo medio de hombre considerado el propio de una sociedad que busca durar en el tiempo” (Álvarez, 1994: 93).

La educación desde esta perspectiva, presupone una intencionalidad: es la dirección del desarrollo humano, su “orientación” en un sentido socialmente prefijado. Sin embargo, entre sociedad y educación no se dan relaciones de dominio de una sobre otra, sino un entramado de vinculaciones tan estrechas que ambas sufren modificaciones en sus presupuestos y finalidades.

La aproximación científica al fenómeno educativo se realiza en el seno de las ciencias humanas y conforma lo que se ha denominado tradicionalmente pedagogía. En este contexto la orientación surge inicialmente como ya hemos visto en la primera parte, como una necesidad social ante cambios económico-productivos y sociolaborales dramáticos, por la rapidez de su naturaleza histórica y experimenta un proceso de reflexión/conceptualización, especialmente influenciada por los siguientes hechos (Op. cit.:59):

- a) El ámbito de intervención de la orientación es secundario, en la medida en que sus “contenidos”, aún formando parte del currículo “formal” de la institución educativa, están subordinados a otros contenidos (conocimientos/materias), ya que la sociedad considera a éstos como prioritarios.
- b) Su ámbito de intervención es muy amplio: abarca todo el campo de la personalidad del alumno, parcelas importantes de su vida académica y familiar y se extiende a otros agentes implicados en la educación (familia, contexto educativo y sociolaboral).
- c) En consecuencia el objeto de esta disciplina se ve sometido casi desde sus inicios a procesos de conceptualización relativamente independientes entre sí, en el seno de disciplinas diversas y pertenecientes a campos científicos segmentados.

- d) La praxis orientadora es demandada por los cambios sociales y por consecuencia, sus enfoques y objetivos son sistemáticamente planteados por “comunidades científicas”, de profesiones diversas, y a veces enfrentadas que, aún en la actualidad, frecuentemente ignoran las aportaciones conceptuales sobre orientación aportadas fuera de su “comunidad” (Op. cit.: 68).

2.2 FUNCIONES DEL ORIENTADOR

La orientación, al igual que cualquier actuación educadora está sometida a importantes limitaciones sociales. La constatación y conceptualización de las mismas es el tema recurrente y presente en la mayoría de los reencuentros de profesionales de la orientación así como en el múltiples trabajos publicados. No obstante, en la mayoría de los casos se trata de reflexiones críticas centradas en aspectos de la práctica profesional en los diferentes contextos institucionales o profesionales.

Las funciones asignadas a los orientadores, según Álvarez (1994:131) son:

- Informativa.

Básicamente relacionada con las necesidades vocacionales/ocupacionales de los alumnos y sus familias; se centra en el suministro de información sobre opciones académicas, profesionales y laborales.

- Diagnóstica-evaluativa.

Referida tanto a la valoración multidisciplinar de los alumnos con necesidades educativas especiales y a los alumnos con dificultades en el aprendizaje, como a la determinación de las necesidades del contexto (centro, zona, sector) y a la evaluación institucional.

- Preventiva.

Detección precoz de problemas de los alumnos y prevención (en general en el medio familiar, escolar o comunitario).

- Terapéutica o resolutive.

Tratamiento de los alumnos con problemas de aprendizaje y/o integración, elaboración y aplicación de PDI, rehabilitación de trastornos de audición y lenguaje, etc.

- De apoyo.

Al profesorado (ayuda, asesoramiento y colaboración para el desarrollo de sus funciones tutorial y docente). Y a la Administración Educativa (planificación, coordinación, apoyo a la innovación “agente de cambio” y a la integración de alumnos con NEE, investigación, diseño de materiales didácticos).

- Formativa.

Concretamente referida a la formación y actualización del profesorado para apoyar la relación de enseñanza con los alumnos.

2.3 MODELOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En el campo de la acción de la Orientación en la escuela, los modelos se han interpretado como “la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención” (Rodríguez, 1991:160), dicho de otra manera, los modelos de Orientación son “una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención” (Álvarez y Bisquerra, 1997:23). Más comprensiva aún es la definición de Álvarez (1994:129) cuando afirma que un modelo en Orientación Educativa es una representación de la realidad sobre la que hay que intervenir y que, consecuentemente, va a

condicionar los posicionamientos (las funciones y destinatarios preferentes) y los modelos de intervención.

Aunque con ligeras diferencias en la conceptualización, el modelo es entendido por todos los autores como el instrumento que permite acercar la teoría a la práctica, contrastar dicha teoría y servir de marco referencial para investigar e intervenir (Quintanal, 1985:83).

Los modelos de orientación son “modelos para”, que sirven de guía para la acción: su función consiste en proponer líneas de actuación práctica. En este sentido, son prescriptivo-normativos. Los modelos de orientación sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación, la utilidad de cuyo funcionamiento se valida empíricamente a través de la investigación científica.

Entonces, tenemos que modelo debe ser entendido como:

- Un concepto intermedio entre la teoría y la práctica; como un instrumento de trabajo que nos resulta útil para vertebrar y analizar la acción práctica (Tejedor citado Op cit:56).
- “Una representación simplificada del objeto” al que va destinada la intervención (Escudero, 1982:47).
- “Un conjunto de presupuestos (...) ensamblados lógicamente que orientan el pensamiento y la investigación” (Bogdan y Biklen citados en Quintanal, 1985:83).

Por lo tanto, al referirnos a un modelo estamos aludiendo a una “representación” de la realidad sobre la que hay que intervenir y que, consecuentemente, va a condicionar los posicionamientos (las funciones y destinatarios preferentes) y los métodos de intervención.

Álvarez (1994: 130) menciona los siguientes modelos:

- La intervención orientadora desde el modelo de servicios.
- La acción orientadora desde el modelo de intervención por programas.
- La práctica profesional desde el modelo de consulta.

➤ La intervención orientadora desde el modelo de servicios.

El modelo de servicios es, a semejanza de lo que ocurre en otros campos profesionales, el más extendido y más aceptado socialmente. La dinámica de las necesidades sociales tiende, con una lógica repetitiva casi uniforme, a la creación de estructuras estables que atiendan a dichas necesidades. Esas estructuras son los servicios que la sociedad organiza para la atención de las necesidades de sus miembros. La disponibilidad de servicios en una comunidad, que atiendan a las necesidades básicas, estructurales o coyunturales, de los miembros de la misma y la capacidad de generar y financiar dichos servicios, son los parámetros básicos con los que actualmente se mide el desarrollo social y económico de un país. El desarrollo del sector terciario o sea de servicios, se caracteriza por una oferta institucional de “servicios o prestaciones” especializadas, que existen en tanto o en cuanto son demandados por los usuarios. Han sido creados para atender determinadas disfunciones, carencias o necesidades de los grupos sociales implicados y actúan cuando éstas se presentan y a requerimiento del usuario.

Las dos consecuencias más importantes que se derivan de este modelo organizativo de intervención son:

- El tratamiento de una demanda se convierte en la suma de las intervenciones de los diferentes especialistas que integran el servicio.
- El servicio como tal no tiene objetivos a cumplir, sino solamente funciones a desarrollar y tareas a ejecutar. En teoría, aunque un servicio se crea en función de ciertas demandas sociales, el “servicio” puede subsistir con independencia de los usuarios.

En el campo de la orientación el modelo de servicios, es, por consiguiente, una consecuencia lógica de las demandas que la sociedad ha ido efectuando respecto a la necesidad de crear estructuras de apoyo a la educación institucional. Y, sin duda, este modelo de intervención, en cuanto sustentado por unas estructuras organizativas, es el que tiene más posibilidades de perdurar.

Las funciones a desarrollar por los orientadores en este modelo son muy variadas y se determinan básicamente por vía administrativo/institucional y son las ya mencionadas; informativa, diagnóstica-evaluativa, preventiva, terapéutica o resolutoria, de apoyo y formativa.

➤ La acción orientadora desde el modelo de intervención por programas.

La intervención por programas es, en parte una alternativa al modelo anterior. Se presenta como un modelo de intervención mediante el cual el orientador puede ejercer funciones distintas a las del diagnóstico y la terapia resolutoria, a las que la ha constreñido tradicionalmente el modelo de servicios.

El modelo de programas se presenta como una forma de intervención más eficaz para hacer efectivos dos de los principios de la orientación educativa, a veces marginados en la práctica orientadora: el de prevención o proactividad y el de intervención social y educativa. La noción de programa lleva implícito un tipo de intervención comprensiva, que atiende tanto a la prevención y al tratamiento remedial o terapéutico de situaciones problemáticas o crisis (cualesquiera que sean su naturaleza o contenido), como al desarrollo de situaciones educativas (Palmer citado en Álvarez, 1994:136).

La intervención por programas es un modelo que responde a una concepción diferente de la orientación, basada no en el tratamiento exclusivo de problemas o crisis, sean éstos personales o grupales, sino en una reconceptualización del status de la actividad orientadora en el contexto institucional y ecológico de la

educación. Responde igualmente a reconsideración de las funciones del orientador y a una revisión comprensiva y en clave de desarrollo de sus intervenciones. En el nuevo modelo éstas se centran en las necesidades y metas del contexto educativo y las ofertas de intervención se diseñan de forma programática y congruente con dichas necesidades y metas.

Este modelo de intervención conlleva, implícitamente y explícitamente una meta: la reconceptualización del status de la orientación, tanto a nivel institucional como disciplinar. En el nivel institucional, la orientación reivindica una posición de igualdad en el contexto curricular.

Gysbers (Allen citado Op. cit: 137) planteó en su momento, recogiendo las propuestas de diferentes autores, un proceso de implantación de este modelo de intervención en tres etapas:

- a) Programa educativo centrado en los aprendizajes sociales para ser desarrollado principalmente por los profesores dentro del programa instructivo de la escuela.
- b) Programa centrado en los aprendizajes personales, específicamente orientador, a ser desarrollado principalmente por los orientadores.
- c) Programas de desarrollo integral, que englobaría todas las intervenciones orientadoras formando parte del proceso educativo total y con contenido propio.

Un programa de intervención puede definirse como la acción colectiva del equipo de orientadores, junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan (programa) destinado a la consecución de objetivos concretos, en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención.

Una de las tareas fundamentales a la que ha de hacer frente al orientador dentro de este modelo de intervención es el diseño de programas. Es una tarea sistemática y no exenta de complejidad. Kettner (Citado en Álvarez,1994:35) propone, en un contexto amplio de trabajo social, la elaboración de programas de intervención de acuerdo al siguiente proceso:

1. Determinación de las necesidades y de los problemas.
2. Selección de la estrategia de intervención.
3. Diseño del programa de intervención.
4. Construcción de un sistema de información sobre la efectividad del programa.
5. Cálculo de costos de la intervención.
6. Planificación, administración y control del gasto.
7. Evaluación del funcionamiento del programa, en base al esfuerzo, resultados, impacto y costo/beneficio y costo/eficacia.

Una consideración sintética de las diferentes propuestas sobre la elaboración y aplicación de programas nos lleva a considerar la implicación de orientador en cuatro tareas generales:

1. Diagnóstico/Evaluación de las necesidades y/o problemas a los que se dirige el programa
2. Planificación y diseño del programa
3. Implementación del mismo en los contextos naturales
4. Evaluación de los diferentes elementos implicados en el diseño y aplicación, y revisión, en su caso, del programa una vez implantado de forma estable en uno o varios contextos.

La perspectiva de intervención por programas se presenta como una estrategia de intervención que puede ser una alternativa válida, en algunos aspectos, para el modelo de servicios, aunque, según éste ha creado, cierta insatisfacción en los

orientadores en nuestro país. En concreto aportaría a la actuación del orientador dos importantes ventajas:

- Racionalización y dignificación de la intervención del orientador mediante la consecución de objetivos educativos deseables por la comunidad escolar. El orientador se integra a un proceso evaluativo, mediante la retroalimentación de los educandos en el que puede constatar la eficacia de su labor.
- Extensión del alcance de las intervenciones orientadoras. Mediante la intervención por programas se puede llegar a toda la población escolar; para beneficiar no sólo a los estudiantes, sino también a sus familias.

➤ La práctica profesional desde el modelo de consulta.

Aubrey entiende por consulta: “un servicio indirecto que tiene lugar entre dos profesionales de status similar y coordinado. Se inicia a requerimiento del cliente, que tiene total libertad para aceptar o rechazar en cualquier momento los servicios. Implica al consultor y al cliente en una relación confidencial y colaborativa” (Aubrey citado en Álvarez, 1994:113).

Dos líneas pueden ser identificadas dentro de la consulta (Horton,1990:88):

- a) El planteamiento inicial y mayoritario de la consulta como actividad profesional de ayuda ha estado centrado tradicionalmente sobre las organizaciones: el ámbito específico de la actuación del consultor está delimitado en función de la mejora de una organización.
- b) Un segundo planteamiento, que emerge en el seno de la consulta como estrategia de intervención en los servicios de salud mental y posteriormente en los ámbitos educativos, es el que contempla no sólo los problemas de las instituciones educativas como organizaciones, sino también las demandas de los profesionales que trabajan en ellas.

El propósito de la consulta en el ámbito de la salud mental es ayudar al consultante en sus trabajos diarios, pero sobre todo y además de esto iniciar un proceso educativo que le proporcione al que consulta un incremento de sus conocimientos y le capacite para que en futuras ocasiones resuelva de la mejor manera ese tipo de problemas específicos (Stoker citado en Álvarez 1990:126).

Las cuatro dimensiones básicas ante las que el consultor suele ser requerido a intervenir, a demanda de los profesores, son las siguientes:

- a. Por falta de conocimiento
- b. Por falta de habilidades o destrezas
- c. Por falta de confianza en sí mismo
- d. Por falta de objetividad

Las dos principales estrategias (consulta externa e interna a la institución) se han revelado como válidas dependiendo de los contextos y de las metas de la intervención; e igualmente ambas presentan ventajas e inconvenientes que, tanto el consultor/orientador como el cliente deberán valorar.

La Orientación Educativa hoy en día es sustantiva de los procesos educativos, tanto informativos como formativos, que se realizan dentro de las instituciones educativas de cualquier nivel del Sistema Nacional de Educación en nuestro país. Implica una práctica de ayuda al desarrollo personal y académico, que puede impactar tanto al mismo estudiante, como a la propia comunidad escolar y a los contextos que rodean a la institución educativa.

Como ya se mencionó en el primer capítulo la tercera fase de la Licenciatura en Pedagogía, de la UPN, ofrece el campo de Orientación Educativa, como una opción en la profesionalización del pedagogo, en consideración de la demanda laboral de este profesionista, dentro de las escuelas de nivel secundaria y bachillerato.

CAPÍTULO III

LAS COMPETENCIAS

Competencias son aquellas características que diferencian un desempeño superior de un desempeño promedio o pobre. Se puede también conceptualizar a la competencia como la “capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto” (Novick 1997:61). Pero si se refiere sólo a algunos aspectos de este “acervo” de conocimientos y habilidades – aquellos que son necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en diferentes circunstancias- se entiende como “la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado” (Mertens, 1996:49). En estos casos, las competencias están referidas a los individuos pero muchas veces se usa el término cualificaciones - o calificaciones - refiriéndose a las condiciones para cumplir con un puesto de trabajo u ocupación. El concepto cambia su significado entre países, refiriéndose indistintamente a títulos educativos, categorías laborales, clasificaciones salariales, puesto de trabajo, y a cualquier combinación de los supuestos anteriores (Grootings, citado en Mertens, 1994:62).

Gerhard Bunk, (Maldonado, 2002:25) introduce el término competencia a principios de los años 70, en el marco del mundo educativo y el mundo laboral, asignándole a cada uno de ellos un papel preponderante en el desarrollo de las competencias en los individuos. Él dice: el concepto de “competencia” aparece en la actualidad en los ámbitos más diversos, entre ellos en el de la formación y perfeccionamiento profesionales. Sin embargo, no se utiliza de manera uniforme ni se aplica siempre con acierto. En alemán el concepto de competencia *Kompetenz* procede del ámbito de la organización y se refiere a la regulación de las atribuciones de los órganos de la administración y de las empresas, así como a la facultad de decisión conferida a sus directivos. En este sentido, la facultad de decisión conferida y la capacidad de decisión personal no siempre coinciden. En la vida profesional, la situación es diferente. El cliente recurre al profesional que considera competente, es decir, capacitado para resolver su problema. Por lo demás, no todas las personas dotadas de competencia formal en virtud del título profesional que les ha sido otorgado gozan de reputación como especialistas competentes.

3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Desde la aparición a principios de siglo de los oficios industriales reconocidos en Alemania, la formación profesional se ocupó sobre todo de la transmisión de “capacidades profesionales”. Estas capacidades abarcan el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión (Bunk citado en Maldonado, 2002:25).

Bunk lo llama una pedagogía del trabajo y menciona tres objetivos:

1. Desarrollo de la personalidad. Un ser con personalidad es aquel que evidencia en su actuar carácter, autonomía (autodeterminación) y gran responsabilidad (ethos), es decir es un ser con ética y también con participación (cogestión).
2. Cambio de comportamiento. Bunk afirma que el aprendizaje se expresa en el cambio de comportamiento, expresado en el intelecto (cognición), el movimiento (motriz) y la responsabilidad (afecto).
3. Cualificación. Este objetivo es básico para la formación del trabajador, entendiendo cualificación (competencia laboral) como el desarrollo de la eficiencia humana, de la cual se desprenden cuatro características básicas: cualificación, flexibilidad (competencia metódica), humanidad (competencia social) y participación (competencia cooperativa).

Al mundo educativo se le asigna el papel la enseñanza de conocimientos para promover en el alumno la adquisición de competencias, destrezas y aptitudes “el desarrollo de procesos de aprendizaje integrados, en los que además de competencias de especialista, se transmiten competencias humanas y socio políticas” (Maldonado, 2002:27).

En el ámbito de la formación profesional y de la pedagogía del trabajo Bunk define la competencia en relación con los sujetos que la poseen o que disponen de los conocimientos, destrezas y aptitudes para ejercer una profesión, resolviendo los problemas cotidianos internos y externos a la organización.

De acuerdo con él, un verdadero trabajador, se debe desempeñar en diversos roles, escenarios y situaciones con base en unas competencias técnicas, metodológicas, sociales, cooperativas, enmarcadas en objetivos pedagógicos, de carácter cognitivo, motriz, afectivo, de participación, de responsabilidad y de compromiso ético (Op. cit.:27).

3.2 CONCEPTOS Y DEFINICIONES DE COMPETENCIA

Existen múltiples y variadas definiciones y conceptos de competencia. A continuación se mencionan algunas:

Un concepto generalmente aceptado la define como una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada.

La competencia laboral puede ser categorizada a partir de tres enfoques; el primero concibe la competencia como la capacidad de ejecutar las tareas; el segundo la concentra en atributos personales (actitudes, capacidades) y el tercero, denominado “holístico”, incluye a los dos anteriores (Op. cit.:28).

Una competencia laboral es el conjunto de conocimientos, habilidades y cualidades necesarias para el desempeño de una función. Si estas funciones son relacionadas con el trabajo, con las unidades productivas de cualquier tipo, entonces a las competencias se les agrega el adjetivo “laborales”, y se entiende como la capacidad desarrollada tendiente a realizar un conjunto de actividades o

funciones para desempeñarse eficientemente en un proceso productivo y/o como el conjunto de capacidades, destrezas y habilidades necesarias para el desempeño de una función, la cual no se relaciona exclusivamente con el desempeño de un puesto de trabajo, sino que puede ser transferible para el ejercicio de grupos comunes de una ocupación.

Agudelo la define como la “capacidad integral que tiene una persona para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo” (Agudelo, 1998:85).

Bunk dice que “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Maldonado, 2002:25).

Ducci la entiende como “la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también -y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo” (Ducci, 1997:88).

Gallart dice que es “un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica. No provienen de la aplicación de un currículum, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas (Gallart, 1997:45).

Gonzci dice que es “una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas” (Gonzci, 1996:89). Éste ha sido considerado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos

y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

Le Boterf opina que es “una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes), y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño” (Le Boterf, 1998:23).

Mertens aporta una interesante diferenciación entre los conceptos de calificación y competencia. Mientras por calificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, “la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado” (Mertens, 1996:19).

Miranda dice que “de un modo genérico se suele entender que la competencia laboral comprende actitudes, los conocimientos y las destrezas que permiten desarrollar exitosamente un conjunto integrado de funciones y tareas de acuerdo a criterios de desempeño considerados idóneos en el medio laboral. Se identifican en situaciones reales de trabajo y se las describe agrupando las tareas productivas en áreas de competencia (funciones más o menos permanentes), especificando para cada una de las tareas los criterios de realización través de los cuales se puede evaluar su ejecución como competente” (Miranda, 2003:56).

Muñoz de Prego menciona que la competencia son “aquellas cualidades personales que permiten predecir el desempeño excelente en un entorno cambiante que exige la multifuncionabilidad. La capacidad de aprendizaje, el potencial en el sentido amplio, la flexibilidad y capacidad de adaptación son más importantes en este sentido que el conocimiento o la experiencia concreta en el

manejo de un determinado lenguaje de programación o una herramienta informática específica” (Muñoz de Prego citado en Maldonado, 2002:78).

Kochanski dice que “las competencias son las técnicas, las habilidades, los conocimientos y las características que distinguen a un trabajador destacado, por su rendimiento, sobre un trabajador normal dentro de una misma función o categoría laboral” (Kochansky, 1998:35).

Zarifian las entiende como el tomar iniciativa y responsabilizarse con éxito, tanto a nivel del individuo, como de un grupo, ante una situación profesional (Zarifian citado en Novick, 1997:61).

Un ejemplo más del enfoque de competencias que se centra en los atributos personales se encuentra en el informe conocido como SCANS (*Secretary's Comision on Achieving Necessary Skills*,1991) que clasifica dos grandes grupos: uno de base y el otro de competencias transversales.

Informe de “SCANS”.

Competencias básicas:

Habilidades básicas: lectura, redacción, aritmética y matemáticas, expresión y capacidad de escuchar.

Aptitudes analíticas: pensar creativamente, tomar decisiones, solucionar problemas, procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información, saber aprender y razonar.

Cualidades personales: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, gestión personal, integridad y honestidad.

Competencias transversales:

Gestión de recursos: tiempo, dinero, materiales y distribución, personal.

Relaciones interpersonales: trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas.

Gestión de información: buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar computadores.

Comprensión sistémica: comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeño, mejorar o diseñar sistemas.

Dominio tecnológico: seleccionar tecnologías, aplicar tecnologías en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos.

Cuadro No 6

Fuente: The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills U.S. Department of labor June 1991.

3.3 COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN

El concepto de competencia, es muy debatido y se tienen muchas interpretaciones según el campo profesional desde el que se haga el análisis. Para este trabajo se abordará el de las competencias en el campo educativo.

Competencia se considera como aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea; así una competencia podría ser tanto la posesión de ciertos conocimientos o como la práctica en la resolución de tareas (Comellas, 2002:19).

Se dice que una persona es competente si es capaz de “saber, saber hacer y saber estar” (Delors 1996 citado en Comellas 2002:19), mediante un conjunto de comportamientos cognitivos, psicomotores y afectivos que le “permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja” (Raynal-Rieunier citado en Op. cit 2002:19).

Estos saberes específicos de la competencia son:

- Saberes. Implican la cognición, son los conocimientos objetivos, exteriores a los individuos y que hacen referencia al mundo que nos rodea, en cualquier dominio.
- Saber estar. Implica unas habilidades y una ejecución. Actualmente tiene una acepción más amplia y designa, también, los conocimientos procedimentales que se aplican a una situación determinada. A menudo utilizará los saberes, pero, en función del contexto, la actuación podrá variar.
- Saber estar. Implica el dominio afectivo de la persona. Por ello moviliza los afectos, actitudes, emociones, motivación, valores, que se ponen en juego en una situación determinada.

Las competencias en educación según Lemosse y Bourdoncle, un profesional competente debe ser capaz de (citado en Op cit. 2002:22):

- Identificar los obstáculos o los problemas.
- Entrever diferentes estrategias realistas.
- Elegir la mejor estrategia, considerando los riesgos.
- Planificar su puesta a punto teniendo presentes todos los agentes.
- Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios.

- Respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derecho, equidad, libertad, igualdad y justicia.
- Dominar las propias emociones, valores y simpatías.
- Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario.
- Sacar conclusiones de aprendizajes para una nueva situación (Comellas, 2002:21).

Hablar de competencias profesionales en educación exige un paso más en el análisis. No se trata, tampoco sólo de saberes teóricos adquiridos durante la etapa de la formación inicial – como representaciones organizadas de la realidad y de la manera de transformarla-, sino de unas competencias que impliquen actuaciones (capacidades de acción) que permitan a la persona ser capaz de reaccionar y tomar decisiones ante una situación compleja.

Para la Organización Mundial del Trabajo (OIT), la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también mediante la experiencia en situaciones concretas de trabajo (Ducci,1997:17).

Para Mertens (1997:30) la competencia se refiere a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado. Si la competencia significa la resolución de problemas o alcanzar un resultado con criterios de calidad, por consiguiente se exige que la enseñanza sea de tipo integral, lo cual implica la combinación de conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo. Este enfoque hace énfasis en el proceso denominado de alternancia, en el cual el individuo transita entre el aula y la práctica laboral.

Se puede identificar también la propuesta de que los sistemas educativos se adapten y respondan a los cambios tecnológicos y de organización del trabajo, y que la escuela sea el instrumento para llevar a cabo estos cambios mediante la creación de programas individualizados para los estudiantes de todas las edades, sistemas flexibles centrados en el estudiante, con calendarios y horarios más amplios, promoción del autoaprendizaje y uso de esquemas con mayor diversidad de habilidades con posibilidades de “aprender a aprender”. Desde esta perspectiva, ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico (Valle, 2000:26).

En Jomtiem, Tailandia en el año de 1990, se realizó la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y se habló del compromiso mundial para mejorar el nivel de vida de la población, así como de las acciones concretas para lograrlo. En esta conferencia se recurrió a dos categorías fundamentales para establecer los vínculos entre realidades y hechos educativos: necesidad y competencia.

Como necesidad se establece lo que el sujeto percibe como indispensable, es decir, tener conciencia de ésta para convertirse en un sujeto educativo. El proceso de apropiación subjetiva consciente de una necesidad es, quizá una de las primeras tareas de la actividad educativa. Como competencia es necesario entender un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuanto componentes: información, conocimiento (en cuanto aprobación, procesamiento y aplicación de la información), habilidad y actitud o valor. Por todo esto la tarea educativa es ofrecer competencia para una vida de calidad. Lo básico se encuentra en la necesidad y no en la competencia; no se trata de llegar a identificar competencias básicas, sino necesidades básicas, que requieren de competencias específicas para satisfacerlas.

Con todo esto se hace una fuerte crítica a la enseñanza escolar, ya que ésta se ha centrado en el contenido de asignaturas, descuidando la enseñanza de las

capacidades y habilidades cognoscitivas que son indispensables para aprender, incluso de las que se reiteran en los planes y programas de estudio, tales como capacidad de razonamiento, capacidad de autodidactismo, pensamiento crítico, solución de problemas, creatividad, meta cognición, aprender a aprender, aprender a estudiar, aprender a enseñar, aprender a recuperar conocimiento, aprender a aplicar lo aprendido y aprender el conocimiento científico (Valle, citado en Torres 1992:90).

Otra acepción es la consideración del Estado de Arte en el terreno de la fundamentación conceptual de competencia, para asimilar los trabajos e investigaciones existentes en el país y en otras latitudes, e incorporando aportes propios del grupo de trabajo mencionado. Se propone la competencia como una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata entonces de un conocimiento asimilado con propiedad, que actúa cuando es aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. En otra dimensión, la competencia está siempre asociada con algún campo del saber, pues se es competente o idóneo en circunstancias en las que el saber se pone en juego. Tal como se plantea la competencia, en tanto una acción idónea en la práctica, ella sólo es visible a través de desempeños, los cuales aplican los escolares en su actividad en el aula y en el ejercicio de su cotidianidad (Bogoya, 2001:10).

A la relatividad de este término, se suman otras ambigüedades a las cuales se refiere Hyland (Citado en Novick 1997:61) con el siguiente listado:

- “Competente” con el significado de “aprobado” versus “competente” como sinónimo de “suficiente”, “adecuado”, “apropiado”; es decir, aplicable a una persona que cumple con los requisitos mínimos para algo, o bien a una persona que se destaca por su capacidad.
- Es un término de halago, pero no es unívoco y es diluido.

- Hay diferencias entre competence/s y competency/ies; Zarifian (citado en Novick 1994:87), que originalmente escribe en francés, distingue la acepción en singular de la acepción en plural: “competencia” es la responsabilidad personal del asalariado frente a la situación productiva y el ejercicio sistemático de la reflexión; “competencias” se refiere a la adquisición de ellas a través del aprendizaje.
- Competencia como capacidad y como disposición. La capacidad es holística, amplia, y evalúa a los individuos según su mayor o menor éxito en realizar sus aspiraciones, de acuerdo con los estándares de la profesión en que estén. El sentido de disposición es más estrecho y atomístico: se rotulan las habilidades o se señalan los episodios de efectividad causal en relación a estas habilidades. Las capacidades normalmente evalúan personas, y las disposiciones, actividades (Novik 2001:63).

Concepto conductista. El análisis conductista parte de la persona que hace su trabajo bien, de acuerdo con los resultados esperados, y define el puesto en términos de las características de dichas personas. Esto se ilustra con las investigaciones efectuadas durante las décadas de los setenta y los ochenta en Estados Unidos para identificar los atributos de los gerentes exitosos (Mertens, 1996:65).

Concepto constructivista. El principal protagonista de esta corriente es el Dr. Bertrand Schwartz de Francia. El concepto constructivista alude a que la competencia “aclara las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de capacitación” (Op. Cit.: 66). Es decir, este método rechaza la separación entre construcción de la competencia y de la norma por un lado, y por el otro la implementación de una estrategia de capacitación. Construye la competencia no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que da igual importancia a la persona, sus objetivos y posibilidades. A diferencia de los enfoques conductistas, la preocupación de la

metodología constructivista incluye a propósito, en el análisis, a las personas de bajo nivel educativo en las empresas (Op cit.:66).

Concepto funcionalista. La característica del análisis funcional propuesta por *National Vocational Qualifications* (NVQ) es que describe productos, no procesos: le importan los resultados, no cómo se hacen las cosas. Los elementos de competencia se agrupan en unidades y éstas a su vez conforman un “título” de competencia que se conoce como NVQ’s (Op. cit.:69).

3.4 FORMAS DE COMPETENCIA

Existen varios tipos de competencia, pero para este trabajo sólo serán mencionadas las competencias inherentes a las personas y las competencias específicamente profesionales.

➤ **Competencias inherentes a las personas.**

Estas competencias se ponen en evidencia en la cotidianidad y en la privacidad, en las relaciones interpersonales o en la práctica profesional, y constituyen, de alguna manera, la forma de ser de cada persona. En ésta categoría, se pueden mencionar las siguientes (Novick 1997:57):

- **Comunicativas.** El profesional de la educación debe comunicarse con alumnos y alumnas de diferentes edades y culturas, además de con familias, instituciones y otros profesionales, la necesidad de saber comunicarse no sólo es evidente sino que resulta fundamental. Esta comunicación implica tanto expresar como escuchar.
- **Emocionales o afectivas.** Son las que permiten manejar las emociones y sentimientos propios, y son clave para el equilibrio personal. Están estrechamente relacionadas con las experiencias, la madurez y el equilibrio afectivos y son primordiales para la salud psíquica. En esta se pueden

destacar: canalizar tensiones, temporalizar reacciones, comprender y comprenderse.

- Relacionales. Estas implican aspectos comunicativos tales como la empatía o la capacidad de establecer alianzas, complicidades y actitudes positivas hacia el grupo y los individuos para favorecer una actitud cooperativa y respetuosa. Implican también la comprensión de posibles alianzas externas sin generar reacciones o respuestas agresivas, de rechazo global o de animadversión, y exigen análisis de prejuicios, atribuciones, estereotipos, valores, tabúes, etc. Estas competencias son altamente determinantes en una sociedad cada vez más abierta a la diversidad desde todas las perspectivas sociales y con posible diversidad de opiniones, opciones políticas, sexuales, culturales, etc.
- Cognitivas. Comportan la posibilidad de que el individuo, además de realizar un análisis del contexto, conceptualice, reflexione y tome las decisiones pertinentes en el momento y en la situación en los que se encuentra, discriminando las diferencias o semejanzas respecto a otras situaciones parecidas.

➤ Competencias específicamente profesionales.

A partir de las competencias generales, las específicas son:

- Visión amplia del hecho educativo. Estas tratan de un aspecto clave que, de alguna manera, determinará cualquier actuación que se haga en la institución educativa. La consideración del proceso educativo desde una perspectiva espacio-temporal facilitará la toma de decisiones flexible y evitará el riesgo de pronósticos negativos y deterministas.
- Análisis de la realidad. Dado que la realidad y la posible interpretación que se hace de ella está condicionada por el punto de vista desde el que se

analiza, será fundamental que el profesional de la educación sea competente para poder realizar dicho análisis teniendo en cuenta el punto de vista de cuantos están implicados.

- **Comprensión del contexto.** Esta competencia llevará básicamente, a enfocar su análisis con flexibilidad para poder comprender las necesidades inmediatas y a largo plazo, lo que le permitirá diseñar su actuación persiguiendo la calidad, sobre la base de la mejora de este contexto, y con el respeto imprescindible para actuar con equidad. En este análisis contextual deberá comprender la influencia que ejercen todos los factores que configuran el territorio en el que se mueven las personas. Es fundamental que pueda profundizar en este análisis para incidir, valorar, ponderar y planificar la posible incidencia en este territorio.
- **Relación y comprensión de las diferentes especialidades.** La valoración de diferentes análisis y la elaboración de una síntesis de las informaciones, desde el punto de vista educativo, confiere al profesorado la competencia de tener una visión más amplia del proceso y del hecho educativo.
- **Comprensión y flexibilidad de los recursos educativos.** Este tipo de competencias han de permitir que la intervención educativa sea la más adecuada a la población receptora. El uso de los recursos disponibles deberá ser lo suficientemente flexible como para favorecer el proceso educativo, de socialización y de aprendizaje.

Para Hyland (citado en Novick 1997:65) es fundamental la explicitación de términos básicos y precisos respecto a las competencias que debe cubrir cualquier persona que juegue un papel importante dentro de las instituciones educativas, por lo que agrega los siguientes elementos para especificar los conceptos de competencia educativa:

- Competencia en el puesto de trabajo (*job*). Competencia de la persona en un rol determinado en una empresa determinada.
- Competencia ocupacional/profesional. Se acercaría a la idea de cualificación (en el sentido de nivel de calificación) porque implica que la persona tiene un repertorio de destrezas, conocimientos y comprensiones, que puede ocupar en una gama de contextos y organizaciones.
- Competencias genéricas. Serían aquellas que aseguran la transferibilidad de destrezas ocupacionales porque se refieren a comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas organizaciones y ramas de actividad productiva (habilidad para analizar, interpretar, organizar, negociar, etc.)
- Meta-competencias. Aquellas que operan en otras competencias.
- Competencias básicas. Comportamientos elementales que deberán mostrar los trabajadores, tales como conocimientos de índole formativa (lectura, redacción, aritmética, etc.)
- Competencias de empleabilidad. Las necesarias para obtener un trabajo de calidad. Podrían equivaler a las competencias básicas.
- Competencias interpersonales, organizacionales o sociales. Las que permiten mantener relaciones humanas y laborales con fluidez, trabajar en equipo y comunicarse en general.
- Competencias técnicas o específicas. Aquellos comportamientos de índole técnica vinculados a un cierto lenguaje o función productiva.

- Competencias sistémicas. Aquellas que permiten aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones y no como un conjunto de hechos aislados.
- Competencias tecnológicas. Las que facultan el conocimiento y uso de tecnologías usuales.

3.5 INSTRUMENTACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN MÉXICO

En México, el Estado ha reorientado sus tendencias de comercio exterior mediante la apertura a la competencia internacional, además de integrarse al bloque de América del norte con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC), situación que impone nuevas demandas al sector educativo ya que el TLC supone lograr que las instituciones formadoras del sector productivo se orienten hacia la información polivalente y la adquisición de competencias laborales.

Las empresas requieren alcanzar mayor eficiencia productiva por la vía de incrementar la productividad, reducir los costos laborales y de capital, así como mejorar la calidad y la flexibilización de dicha productividad, lo que conlleva otras formas de gestión y organización laboral (Valle, 2000:18).

Se busca la vinculación de la economía con la producción de conocimiento, se relaciona el “crecimiento de un país, con el nivel del desarrollo tecnológico alcanzado, lo que implica un aumento en el acervo del capital humano (medido por el nivel de educación) (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, 1992:22).

Se busca instituir un nuevo modelo de formación de profesionales, y para ello se recurre a la organización curricular flexible y a la educación basada en competencias laborales (Op. cit.:25).

A principios de la década de los noventa, comenzó a hablarse en México de la implantación de modelos de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) que en un principio fue usada solo en el nivel medio superior. El término de competencia, así como su relación con el desempeño en el ámbito laboral, ha llamado la atención de docentes, investigadores y estudiosos interesados en el tema por aportar elementos de análisis, los cuales amplían todavía más la panorámica sobre el vínculo economía-educación.

En esta perspectiva, conviene destacar el papel que en dichos modelos educativos juega el proyecto de formación profesional universitaria, definido institucional y oficialmente, sobre todo ante los cambios estructurales relacionados con la globalización económica.

La tendencia a reformar los sistemas educativos sobre la base de competencias reconocidas revela toda una gama de procesos que, para afianzar el nuevo orden económico, se han impulsado a fin de establecer cánones de desempeño laboral proclives a ser estandarizados en diferentes países. La ENBC representa el principal vehículo para garantizar la formación de los recursos humanos requeridos que habrán de sustentar las nuevas formas de producción económica (Valle, 2000:45).

En México las instancias formadoras de los recursos humanos más altamente calificados, es decir las instituciones de educación superior, enfrentan retos inéditos con respecto a su participación en los procesos de regulación de los mercados educativos y laborales del nivel universitario. La acreditación educativa y, más recientemente, la certificación profesional, juegan un creciente papel estratégico en la política educativa mexicana en cuanto son vistos como medios para el logro de objetivos tales como la elevación de la calidad del sistema de educación superior, tanto en sus procesos como en sus productos, y el mejoramiento general de los niveles de eficiencia del sistema de educación superior en su conjunto y de cada una de las instituciones que lo componen.

La política nacional de modernización de la educación se da en un contexto en el que se conjugan diversas circunstancias donde destacan, estrechamente relacionadas, al menos las dos siguientes: la primera tiene que ver con los procesos de globalización de las economías en un contexto caracterizado por el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, y con el relevante papel del conocimiento como fuerza productiva directa, la segunda es la que se refiere a la tendencia hacia la conformación de bloques económicos regionales (Valle 2000:143).

La evaluación de las instituciones de educación superior en términos de sus procesos y sus productos surge en el marco de la búsqueda de la modernización económica y social de México. En un contexto de crítica a la calidad, eficiencia y eficacia de la educación superior pública en el país, que data de principios de los ochenta, la política educativa promueve diversas acciones de planeación y control administrativo que tienen como base la evaluación de estas instituciones.

En dicho proceso de evaluación toman parte los diversos organismos e instancias creadas específicamente con esa finalidad, entre las que destacan la *Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior* (CONAEVA), la *Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior* (CONPES), los *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior* (CIEES) y en el contexto del TLC, el *Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior* (CENEVAL) (Marín, 1996:33).

Además de los procesos de auto evaluación institucional promovidos por la política educativa, estas instancias han llevado a cabo diversas acciones de evaluación paralela y externa a las instituciones universitarias, ya sea de planes y programas de estudio de diversas carreras universitarias, de programas académicos interinstitucionales en diversas universidades del país CIEES, así como el examen Nacional de Ingreso al Bachillerato Público Metropolitano y el Examen Nacional de Calidad Profesional de egresados de diversas instituciones de carreras como

Ingeniería, Derecho, contaduría, Psicología, Medicina, Enfermería, Odontología y Veterinaria, estos dos últimos bajo la responsabilidad del CENEVAL (Op cit.:37).

En las tareas de evaluación educativa en la acreditación de programas de estudio han participado asociaciones de facultades y escuelas, como es el caso de las asociaciones de facultades de agronomía (AMEAS), de Derecho (ANFADE), Medicina (AMFEM) y de Psicología (CNEIP); o bien se han conformado asociaciones civiles para la acreditación, como es el caso de Ingeniería (CACEI), Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET), Contaduría y Administración (CACECA) y se tiene en proyecto la conformación de las asociaciones de las carreras de Arquitectura (CONCAA), Enfermería (SNACE) Farmacia (COMAEF) y Odontología (COMPIO) (Mendoza, 1997:327).

Los sistemas de acreditación de programas cuentan entre sus objetivos el poder “conocer” para mejorar la calidad de los programas y de la práctica profesional, así como para el establecimiento de modelos de enseñanza que respondan mejor a los avances de la ciencia y la tecnología (Mendoza, 1997:328). Así mismo, otro objetivo explícito es el de difundir, ante la opinión pública, instituciones educativas y empleadores, las condiciones y niveles de calidad de los programas y las instituciones que los ofrecen.

Los procesos de acreditación de programas de estudio de carreras universitarias pretenden la “calificación”, a partir de la comparación de determinados indicadores del programa objeto de revisión con parámetros específicos. Por lo anterior es de esperarse que los estándares de comparación deban constituir verdaderos paradigmas de calidad y superación (Pérez, 1995:31), sobre todo en cuanto a elementos imprescindibles para el otorgamiento del “aval” de la calidad del ejercicio profesional por medio de su certificación.

Entre los fines y objetivos de las instancias de acreditación que gozan de amplio consenso entre las diversas especialidades profesionales en el país, desatacan los siguientes:

1. Contribuir al conocimiento de la calidad de la enseñanza en instituciones públicas y privadas.
2. Contribuir al establecimiento de paradigmas y modelos educativos acordes con los avances de la ciencia y la tecnología y con los requerimientos del ejercicio profesional, derivados tanto de las necesidades de la sociedad como de las de los futuros profesionales.
3. Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior.
4. Contribuir al mejoramiento del ejercicio profesional.
5. Informar a las propias instituciones educativas, a los estudiantes, padres de familia y empleadores, así como a los organismos públicos y privados interesados, acerca de las condiciones de la enseñanza en las diversas escuelas y facultades del país (Pérez, 1994:136).

A partir de la firma del TLC el Estado por medio de la política educativa de los distintos gobiernos ha creado instancias y mecanismos para la certificación, por medios externos a las instituciones que acreditan y licencian la formación otorgamiento de la cédula profesional que autoriza su desempeño, con base en parámetros internacionales y específicamente comunes a los tres países firmantes (Ramos, 1998:66). En este marco, se han conformado en nuestro país doce agrupaciones de profesionistas organizados y constituidos en *Comités para la Práctica Internacional de las Profesiones* (COMPI) que cuentan con la asesoría y apoyo de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) y de la *Secretaría de Comercio y Fomento Industrial* (SECOFI), cuyo objetivo inicial es el de la negociación de normas y criterios para el reconocimiento de certificados y licencias de doce profesiones en Estados Unidos y Canadá (Ingeniería, Arquitectura, Actuaría, Agronomía, Contaduría, Derecho, Medicina, Veterinaria, Odontología, Enfermería, Farmacia y Psicología) (Guerra,1994:28).

Éste es el contexto en el que la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de la Educación Superior* (ANUIES) plantea en 1997 la propuesta – con carácter inicial de recomendación de atención voluntaria- relativa a la presentación previa al registro del título de todos los egresados de las diversas especializaciones universitarias de nivel licenciatura, del Examen General de Calidad profesional, diseñado y aplicado por una instancia autónoma que es el CENEVAL.

Éste nuevo instrumento cuenta actualmente entre sus objetivos centrales, el de la aplicación generalizada a los egresados de las diferentes carreras universitarias del país y el de constituirse en referente obligado para los empleadores de este tipo de mano de obra. Algunos de sus antecedentes más generales se ubican en 1993, cuando la ANUIES presenta una propuesta a la *Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior* (CONPES) relativa a la conformación del CENEVAL (creado en 1994) como un organismo que se abocara a la realización de dos tipos de exámenes con carácter indicativo: los relativos al ingreso a la educación media superior y superior, así como los exámenes generales de calidad profesional previos a la titulación. Este último tipo de examen es el ahora denominado *Examen General para el Egreso de Licenciaturas* (EGEL), con el que se busca evaluar a los egresados de una licenciatura y cuyo carácter es nacional.

El CENEVAL es un órgano autónomo conformado por un director general y por representantes de la ANUIES, de la SEP y de la *Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior* (FIMPES), así como por un Consejo Técnico por cada examen según la especialidad de la carrera, conformado por expertos del ámbito académico y profesional. Los integrantes de este consejo no tienen una relación laboral con el CENEVAL, si bien participan en el diseño del examen por especialidad, en la definición tanto del perfil de conocimientos y habilidades esenciales de una profesión (o “perfil de referencia” como del establecimiento de los conocimientos disciplinarios en la evaluación y de

los criterios y estándares para el otorgamiento de los llamados “Certificados CENEVAL” (ANUIES, 1997:2).

En 1997 se habían ya diseñado los exámenes de evaluación de egresados de siete carreras (Contaduría Pública, Administración, Medicina veterinaria y Zootecnista, Enfermería, Odontología, Turismo e Ingeniería Civil) y para 1998 se concluyeron los relativos a otras 11 (Derecho, Pedagogía, Psicología, Arquitectura, Medicina, Química Farmacéutica, las ingenierías Mecánica, en Sistemas de Cómputo, industrial, Eléctrica, y en electrónica (ANUIES, 1997:2).

Es decir los exámenes diseñados y los que están siendo objeto de negociación en el marco del TLC abocadas a la prestación de servicios en el campo de la medicina, la odontología, la medicina veterinaria y los servicios legales, de contaduría, de correduría pública y notaria pública (Ramos, 1998:66).

En el discurso oficial, uno de los objetivos más generales que está detrás de la idea de aplicar los exámenes de calidad profesional a los egresados de las instituciones de educación universitaria en México es el de contribuir a mejorar la calidad de la educación que se imparte en estas instituciones. Esto de acuerdo a que el “perfil de referencia”, considerado como estándar mínimo (ANUIES, 1997:3) actuará como parámetro de referencia para el diseño de nuevos planes y programas de estudio de nivel universitario como para la actualización de los existentes; con ello se busca que la relación entre estándares y resultados permita identificar los avances de las instituciones en la materia. Al mismo tiempo, se pretende que la generalización de los exámenes y la propuesta de difusión pública de los resultados generales de la competencia profesional (en lo individual e institucionalmente) actúen como un elemento de información de primera mano para los empleadores de profesionistas en el país.

De hecho, los acuerdos a los que se llegó en la Asamblea General de la ANUIES en 1997 establecen el compromiso de todas las instituciones afiliadas a dicha

asociación de incorporar en sus respectivos reglamentos de exámenes y de titulación “los exámenes de calidad profesional elaborados operados por el CENEVAL” (ANUIES, 1997:4) para todos los egresados de licenciatura de manera previa a la titulación.

Los sustentantes de dicho examen podrán solicitar los resultados individuales del examen y recibirán una constancia; los estudiantes con los mejores promedios y las instituciones en donde éstos fueron formados recibirán un certificado de calidad otorgado por el propio CENEVAL (Valle, 2000:164).

Es evidente, entonces que estos nuevos requerimientos a los profesionales de la educación y de la Orientación Educativa, implican retos amplios y complejos, e incorporan exigencias que determinan las necesidades formativas de los alumnos de la licenciatura en Pedagogía.

Otra institución que promueve y coordina el Sistema Nacional de Competencias de las personas es CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de la Competencia Laboral), ésta nació como un fideicomiso público no paraestatal, y su propósito fundamental era lograr el desarrollo continuo de la fuerza laboral mexicana, ajustándose a las necesidades del sector productivo. En los últimos días CONOCER es un Fideicomiso Público Paraestatal denominado Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales con la encomienda de proyectar, organizar y promover en todo el país, de acuerdo con las disposiciones aplicables, el desarrollo de los Sistemas Normalizado de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral, establecer un régimen de certificación de la competencia laboral aplicable en toda la República Mexicana, y consolidar el Modelo de Competencia Laboral en el país, particularmente en las empresas y organizaciones de los sectores productivos e Instituciones públicas, sociales y privadas.

El CONOCER es la entidad del Gobierno Federal que promueve y coordina el Sistema Nacional de Competencias de las personas, para contribuir al crecimiento

económico, el desarrollo educativo y el progreso social de México, éste se compone de tres niveles: Estructural, Estratégico y Operativo.

Pieza clave del Sistema, es el nivel estratégico, integrado por los Comités de Gestión por Competencias, representados por líderes de los empresarios y trabajadores, quienes definen la agenda de capital humano para la competitividad, desarrollando estándares de competencias relevantes para sus sectores.

El CONOCER ofrece a sus usuarios, trabajadores y empleadores, productos y servicios de alto valor para elevar la competitividad de sus sectores como el impulso y apoyo a los procesos de construcción de la agenda de capital humano para la competitividad de sectores clave de nuestra economía, asesorías, formación presencial y en línea a través de nuestro campus virtual para que los sectores productivos, social y de gobierno cuenten con las capacidades para desarrollar estándares de competencia generadores de valor; múltiples opciones para que los propios sectores productivos, social y de gobierno diseñen soluciones de formación, evaluación y certificación que aseguren la calidad que estos requieren; certificados de las competencias de las personas con validez oficial al alcance nacional y reconocimiento de las autoridades educativas del país con los sellos requeridos por los sectores productivos, social y de gobierno para asegurar credibilidad y con ello certidumbre de empleadores con movilidad laboral y salarial de trabajadores; la posibilidad de utilizar estándares de competencia desarrollados en México o en otros países, así como la participación en convenios internacionales que el CONOCER haga con otros países y certificaciones con validez internacional; ofrece información respecto a estándares de competencias registrados en el CONOCER y la demanda de certificaciones a nivel nacional; imparte cursos de capacitación alineados a estándares de competencia y opciones de evaluación y certificación; también ofrece diversos cursos y alternativas de capacitación para funciones individuales del Sistema Nacional de Competencias de las Personas; imparte foros y espacios para transferencia de conocimiento y mejores prácticas nacionales e internacionales (www.conocer.gob.mx).

CAPÍTULO IV

**ESTUDIO EXPLORATORIO
SOBRE LA APRECIACIÓN DE
COMPETENCIAS
NECESARIAS PARA LA
PRÁCTICA DE LA
ORIENTACIÓN EDUCATIVA.**

4.1 CONTEXTO MACRO

La indagación que sustenta el análisis sobre las competencias laborales del Orientador Educativo se llevó a cabo en cuatro secundarias, ubicadas en la delegación Coyoacán del Distrito Federal. Ésta forma parte de las 16 delegaciones políticas que conforman el D.F.

La delegación Coyoacán es una de las 16 delegaciones políticas en las que se divide el D.F., se ubica al sur-oeste de la ciudad y cubre una superficie de 54.4 kilómetros cuadrados que representan el 3.6% del territorio de la capital del país.

Tiene características que la hacen ser una delegación interesante, ya que cuenta con una gran tradición cultural, zonas urbanas y al mismo tiempo reservas ecológicas.

El vocablo Coyoacán es el resultado de una serie de transformaciones que en su escritura y pronunciación sufrió la palabra Náhuatl Coyohuacán, de cuyo significado se tienen varias acepciones entre las que destacan “coyote flaco”, “lugar de los pozos de agua”, “territorio de agua del adive o coyote”, y la versión más aceptada es la que lo define como “lugar de los que tienen o poseen coyotes”, basada en la explicación del topónimo original, que se compone de tres voces nahuas: coyotl, coyote; hua, posesión y can, lugar.

Los grandes lagos, los suelos fértiles, los bosques y la variedad de coníferas que caracterizaban el paisaje de Coyoacán, han sido sustituidos gradualmente por el avance de la mancha urbana, llevando a la deforestación y al agotamiento del suelo, lo que pone en serio peligro a las zonas naturales. Para evitar el daño permanente se han cultivado bosques artificiales de eucaliptos, pirules, casuarinas, etc. Su total de áreas verdes en metros cuadrados es de 4,318 783.56.

Los viveros de Coyoacán, constituyeron el primer vivero oficial forestal del país. Actualmente, además de ser un centro de producción arbórea, es uno de los pulmones más importantes de la Ciudad de México.

En la actualidad la delegación cuenta con una amplia infraestructura cultural que le da un perfil de tradición artística y cultural que la distingue del resto de las delegaciones. Cuenta con las escuelas de educación artística más importantes del DF.

4.2 CONTEXTO MICRO

De las escuelas elegidas que se encuentran dentro de ésta delegación 2 fueron privadas y 2 públicas, los resultados fueron los siguientes:

Las dos secundarias públicas se encuentran en la Colonia Campestre Churubusco. De las dos secundarias privadas una se ubica en la Campestre Churubusco y la otra en San Francisco Culhuacán.

Cabe mencionar que la selección de escuelas se efectuó en razón de la posibilidad de acceder a ellas.

4.3 DESCRIPCIÓN DE LAS SECUNDARIAS PÚBLICAS

- Secundaria 95 “Víctor Hugo”

La secundaria No 95 “Víctor Hugo”, está ubicada en la calle Cerro del Crestón y Cerro Mezontepec. En las calles circundantes se encuentran casas, una compañía de seguros GNP, áreas verdes, un mercado, una papelería y algunas tiendas de abarrotes. La población que acude a ésta secundaria en el turno matutino, se puede caracterizar como de nivel medio.¹

¹ Informes referidos por el Orientador entrevistado.

El orientador atiende como docente a un grupo, pero da apoyo a 10 grupos más sin horario fijo en actividades diversas como apoyo en salón cuando algún maestro llega a faltar. La escuela cuenta con 6 grupos por grado. El promedio de alumnos por grupo es de 32 niños. El total de alumnos en la escuela es de 569.

En la entrevista realizada con él manifestó que los principales problemas por los que su intervención era requerida, era el uso inadecuado de celulares e indisciplina.

- Secundaria 145 “José Guadalupe Nájera”

La secundaria No 145 “José Guadalupe Nájera”, se encuentra en la calle de Cerro del Mercado y Cerro del Cubilete. Frente a ella hay comercios como una panadería, tiendas de abarrotes y un parque. La población que atiende ésta en el turno matutino se ubica en niveles socioeconómicos medio y medio alto.²

La orientadora imparte clases a 2 grupos. La escuela tiene 3 grupos por grado y en promedio hay 37 niños por grupo. El total de alumnos por escuela es de 351 niños. Según la orientadora, las problemáticas más frecuentes a atender, son rebeldía, el uso indiscriminado del celular y dificultades en el aprendizaje.

4.4 DESCRIPCIÓN DE LAS SECUNDARIAS PRIVADAS

- Antonio José de Sucre.

La secundaria “Antonio José de Sucre”, está localizada en la calle Cerro de Jesús No 140. Junto a ella se encuentran una iglesia, casas, áreas verdes, una pequeña plaza con un Superama, farmacia, papelería, tienda de regalos. La población que está inscrita en ésta, está caracterizada socioeconómicamente como de nivel medio y medio alto.³

² Informes referidos por el Orientador entrevistado.

³ Informes referidos por el Orientador entrevistado.

El orientador da clase a 2 grupos. La escuela atiende 2 grupos por grado y en promedio hay 20 alumnos por grupo. En total hay 140 alumnos en la secundaria. El orientador señaló que los problemas que atiende con más frecuencia es la falta de interés de los alumnos en las materias y el bajo rendimiento académico.

- Anglo Mexicano de Coyoacán.

La secundaria “Anglo Mexicano de Coyoacán” está ubicada en Heroica Escuela Naval Militar No 42. La circundan un mercado, edificios multifamiliares, tiendas de abarrotes, un centro de salud y un antirrábico. Su alumnado se caracteriza por ser de nivel medio alto socio económicamente. ⁴

El orientador atiende 3 grupos. La escuela tiene 2 grupos en 1° y 2°, y 3 en 3°, en promedio hay 25 alumnos por grupo. En total hay 180 alumnos en la escuela. El orientador señaló que los principales problemas a resolver son la falta de respeto a los profesores y la rebeldía y falta de interés por parte de los alumnos en ciertas materias como matemáticas física y química lo que da como consecuencia bajo rendimiento escolar.

4.5 INSTRUMENTOS

Para indagar qué tipo de competencia eran las más requeridas en la práctica de la Orientación Educativa, en las actividades cotidianas dentro de las escuelas señaladas, se aplicó un cuestionario-entrevista (consultar anexos) a un orientador de cada una de éstas escuelas, para que a juicio de cada uno, determinara las más importantes. Éste mismo cuestionario consta de un apartado para obtener información sobre el perfil profesional y experiencia laboral.

⁴ Informes referidos por el Orientador entrevistado.

4.6 RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS

Datos personales de los orientadores:

| INSTITUCION EN LA QUE LABORA ACTUALMENTE | PERFIL PROFESIONAL | INSTITUCION DE EGRESO | GRADO DE ESTUDIOS | AÑO DE TITULACIÓN | TIENE POSGRADO | AÑOS DE EXPERIENCIA LABORAL | LUGARES EN DONDE HA TRABAJADO | CURSOS TOMADOS |
|---|--------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|--|-----------------------------|---|---|
| Secundaria No 145 "José Guadalupe Nájera" | Pedagoga | Pública | Licenciatura | 2005 | No tiene | 12 años | Secundaria No 145 TM y TV | Cursos del CAM, Drogadicción, Sexualidad, Competencias, Eduquemos para la paz, Estrategias didácticas, Neurolingüística, Inteligencias múltiples, Orientación y Tutoría, Familia. |
| Secundaria No 95 "Víctor Hugo" | Pedagogo | Pública | Licenciatura | 1995 | 1° semestre en la UNAM | 14 años | Secundarias No 150 No 53 y No 208 | TGA, Valores, Adicciones, ASUME |
| Secundaria "Antonio José de Sucre" | Pedagogo | Pública | Maestría | 1998 | Maestría en Educación ITESM | 10 años | Privadas | No ha tomado |
| Secundaria "Anglo Mexicano de Coyoacán" | Pedagogo | Pública | Licenciatura | 2001 | Está cursando la Maestría en Historia en la UNAM | 6 años | Franco Español Columbia College Anglo Mexicano de Coyoacán Preparatoria Lagrange | Pruebas proyectivas, Orientación Educativa, Interpretación de pruebas, Taller vocacional. |

4.7 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El perfil profesional de los cuatro orientadores sobre los que se realizó la indagación, es de Licenciatura en Pedagogía. Uno tenía una maestría en educación, todos eran egresados de escuelas públicas, aunque dos de ellos laboraban en el sector privado.

En cuanto a la antigüedad laboral como orientadores, ésta iba de seis a catorce años, lo que habla de que todos tenían experiencia en la práctica de la Orientación Educativa. Destaca, comparando la antigüedad con el año en que se titularon, que uno había ingresado a trabajar en esa escuela antes de contar con el grado.

Es importante señalar esta situación ya que, anteriormente era muy común que los Orientadores fueran incorporados al sistema educativo sin haber obtenido el grado, lo que ocasionaba frecuentemente que muchos nunca se titularan.

Respecto a la actualización, tres de ellos dijeron que habían tomado cursos de formación en Orientación Educativa. No se indagó si esto era por voluntad propia, o existía algún tipo de presión dentro de la escuela para que lo hicieran.

El abanico de temas que mencionaron sobre dichos cursos, fue muy amplio, pero sobresalían las temáticas de tipo psicológica, como adicciones, sexualidad, neurolingüística, orientación vocacional e interpretación de pruebas psicológicas.

| INSTITUCIÓN | FUNCIONES QUE REALIZA ACTUALMENTE COMO ORIENTADOR |
|---|--|
| Secundaria No 145 "José Guadalupe Nájera" | Seguimiento pedagógico de los alumnos, participación en reuniones técnico-pedagógicas, entrevistas con padres y maestros, atención a los alumnos que presentan problemas afectivo psicosociales, promoción de campañas, aplicación de cuestionarios de intereses y aptitudes vocacionales, canalización, promoción de autoconocimiento y autoestima. |
| Secundaria No 95 "Víctor Hugo" | Según la guía programática de Orientación Educativa, son muchas como para enumerarlas y todas son importantes. |
| Secundaria "Antonio José de Sucre" | Para detectar problemas que afecten el desempeño escolar. |
| Secundaria "Anglo Mexicano de Coyoacán" | Interpretar y orientar perfiles vocacionales, impartir las materias de Orientación Educativa IV, V y IV |

En cuanto a sus funciones, de igual modo se destacó que múltiples actividades eran dirigidas a atención psicológica; como apoyar en la solución de problemas de autoestima, de intereses vocacionales, de toma de decisión y bajo rendimiento académico. También dijeron que tenían horas ante grupo.

| INSTITUCIÓN | ¿QUÉ ES UNA COMPETENCIA? |
|---|--|
| Secundaria No 145 “José Guadalupe Nájera” | Una competencia consta de tres componentes: Saber (cognitivo), Saber hacer (procedimental) y Actitud (actitudinal), las competencias ni las enseñamos, se forman y se construyen de manera personal, y el maestro construye, propicia el ambiente requerido para que los alumnos la desarrollen. |
| Secundaria No 95 “Victor Hugo” | Una intención de renovación pero como medida mediática ya que las competencias siempre se han trabajado con otros nombres y todo se ha modificado en cuanto a planeación, creando mayor confusión visto en la actualidad como tema de moda y no como ayuda a la educación. |
| Secundaria “Antonio José de Sucre” | La posibilidad de tener habilidades que permitan ser competente en los diferentes ámbitos de la vida. |
| Secundaria “Anglo Mexicano de Coyoacán” | Es una capacidad que se tiene para una actividad de manera adecuada. |

Destaca en el cuadro anterior que todos conceptualizaban competencia como un saber, una habilidad o una capacidad. Llama la atención la respuesta del orientador de la escuela No 95 “Victor Hugo” que señala que más bien es un término de “moda” y que en realidad no constituye una verdadera aportación a la educación.

En relación a las competencias que el profesional de la orientación debe poseer para un adecuado desempeño de su práctica, las señaladas como más importantes son:

| SECUNDARIAS PÚBLICAS | | | |
|--|---|------------------------------------|---|
| Secundaria No 145 "José Guadalupe Nájera" | | Secundaria No 95 " Víctor Hugo" | |
| 1 | Compromiso ético | 1 | Comunicación oral y escrita en la lengua nativa |
| 2 | Trabajo en equipo | 2 | Capacidad de análisis y síntesis |
| 3 | Habilidad en las relaciones interpersonales | 3 | Capacidad de organización y planificación |
| 4 | Resolución de problemas | 4 | Resolución de problemas |
| 5 | Toma de decisiones | 5 | Toma de decisiones |
| 6 | Trabajo en equipo | 6 | Trabajo en equipo |
| 7 | Motivación por la calidad | 7 | Aprendizaje autónomo |
| 8 | Adaptación a nuevas situaciones | 8 | Creatividad |
| 9 | Capacidad de gestión de la información | 9 | Liderazgo |
| 10 | Creatividad | 10 | Habilidad en las relaciones interpersonales |

Podemos observar que los orientadores de las escuelas públicas coincidieron, dándole la misma importancia a las competencias para la resolución de problemas, toma de decisiones y trabajo en equipo.

| SECUNDARIAS PRIVADAS | | | |
|--|---|---------------------------------------|---|
| Secundaria "Anglo Mexicano de Coyoacán" | | Secundaria "Antonio José de Sucre" | |
| 1 | Capacidad de organización y planificación | 1 | Comunicación oral y escrita en la lengua nativa |
| 2 | Adaptación a nuevas situaciones | 2 | Capacidad de organización y planificación |
| 3 | Capacidad de análisis y síntesis | 3 | Capacidad de análisis y síntesis |
| 4 | Resolución de problemas | 4 | Capacidad de gestión de la información |
| 5 | Iniciativa y espíritu emprendedor | 5 | Resolución de problemas |
| 6 | Creatividad | 6 | Toma de decisiones |
| 7 | Liderazgo | 7 | Trabajo en equipo |
| 8 | Aprendizaje autónomo | 8 | Trabajo en un equipo interdisciplinar |
| 9 | Compromiso ético | 9 | Habilidades en las relaciones interpersonales |
| 10 | Razonamiento crítico | 10 | Razonamiento crítico |

Se manifiestan como coincidencias en los orientadores de las escuelas privadas, más o menos con la misma importancia las competencias para la organización y planificación, capacidad de análisis y síntesis, y resolución de problemas. También aparece con el mismo peso, el razonamiento crítico.

Como coincidencia en los cuatro orientadores encontramos como competencia importante para el desempeño de su trabajo, la capacidad para resolver problemas.

En las escuelas públicas parece evidente que se da más peso al trabajo en equipo en razón de que las problemáticas que enfrentan son avasalladoras. La violencia, la drogadicción, el alcoholismo y los embarazos en las adolescentes, son situaciones con las que tienen que lidiar con suma frecuencia y esto implica la necesidad de que tales problemáticas sean atendidas, en la medida de lo posible, por varias instancias dentro de la escuela. Sin embargo, también resulta evidente que en estas secundarias, el orientador sigue siendo visto como el que tiene que solucionar todo tipo de dificultades, ya sean de índole pedagógicos o psicológicos.

En las escuelas privadas destaca que se privilegian las competencias que tienen que ver con organización, planificación, análisis, síntesis y razonamiento crítico. Estas coincidencias nos permiten ver que en estas escuelas privadas se espera de los orientadores que hagan propuestas para aplicar a distintas situaciones escolares. Esto puede deberse a que en su carácter particular, el ofrecimiento de algunas actividades tenga alguna ganancia económica para el plantel. Sin embargo, no se indagó.

Se manifestó en los cuatro que una competencia necesaria para el profesional de la orientación es la capacidad de solucionar problemas. Como ya se dijo, esto pone de manifiesto que la imagen del orientador, tanto en el sector público como privado, está asociada a ser el o la “solucionadora” de todo tipo de conflictos dentro de la escuela. Pero, como ya se apreció cuando se señalaron las

funciones, las actividades en ambos sistemas implican de cierta manera usar enfoques psicológicos para atender las diversas situaciones.

4.8 CONCLUSIONES

La Universidad Pedagógica Nacional ha ido transformando su apertura y contenidos curriculares en respuesta al desarrollo de México.

La Licenciatura en Pedagogía de la UPN intenta ofrecer a sus alumnos una formación que les permita insertarse de manera óptima en el mercado laboral.

Tal es el caso del campo de Orientación Educativa que tiene la finalidad de capacitar a sus estudiantes para incorporarse en el sistema de Orientación Educativa, especialmente en los niveles de educación secundaria y bachillerato.

Como se ha manifestado en este trabajo, la intención de este campo de formación ofrecido en el ciclo 2005-2006, era proporcionar a sus alumnos la oportunidad de titularse a partir de una práctica profesional, dentro de alguna escuela de los niveles mencionados de la cual se obtuvieron datos concretos para la realización del trabajo recepcional.

Para lograr eso, las materias estaban organizadas para cubrir los requerimientos teóricos de la elaboración de la tesis o tesina, esto implicaba que todas las asignaturas se coordinaban para tal logro.

Sin embargo, aunque se estipulaba en los programas y en la presentación de dicho campo la necesidad de efectuar las prácticas de campo, es necesario señalar que el tiempo del que se dispuso era muy breve dada la cercanía de la finalización de la carrera.

A partir de la exploración realizada en las cuatro escuelas mencionadas, ha quedado de manifiesto que el orientador enfrenta una multitud de problemas de muy diversas índoles y que las instituciones educativas lo siguen valorando como un “solucionador de todo”.

El carácter psicólogo de la práctica de la Orientación Educativa, implica que el orientador, sea cual fuere su formación profesional, debe adquirir los suficientes conocimientos sobre el desarrollo psicológico de los adolescentes, pues el alumno de secundaria se encuentra precisamente en esta etapa.

El campo de Orientación debe ofrecer estas bases para que, sin perder de vista el perfil pedagógico que deberá tener el egresado, éste cuente con la información pertinente para comprender las conductas que pueden presentar los jóvenes dentro de la secundaria.

De igual modo, se hace necesario que las materias que estructuran el campo de Orientación en la Licenciatura de Pedagogía de la UPN, promuevan en sus alumnos la capacidad analítica. La modernización educativa, al instrumentar las competencias en el sistema educativo no está tan dirigida al desarrollo de contenidos dentro de sus asignaturas, sino más bien, al desenvolvimiento de habilidades en los estudiantes. Esta tendencia ha implicado atender a la necesidad de valorar y evaluar los requerimientos, tanto a nivel individual como grupal, en los alumnos. Tarea nada fácil dadas las carencias de personal docente enfrentado a una macro demanda social de escolarización. Por esta razón, muchas de estas funciones de evaluación de la comunidad estudiantil son depositadas en el (la) Orientador(a).

El señalamiento de la capacidad de solucionar problemas, como relevante por todos los orientadores entrevistados en su práctica laboral cotidiana, deja ver la necesidad de que el pedagogo orientador desarrolle, a la par de conocimientos teóricos, un pensamiento analítico y crítico, que le permita dar cuenta de los

factores que intervienen en las situaciones que obstaculizan el buen desempeño académico de los alumnos. Si bien, es cierto que los contextos sociales determinan el devenir del rendimiento escolar de los adolescentes y en tales contextos, tales como la familia, el orientador no puede intervenir directamente, si puede, si tiene claras las circunstancias que delimitan cada situación, ofrecer alternativas de solución.

Dentro del Campo de Orientación Educativa, impartido en el ciclo 2005-2006, no se ofrecieron actividades que permitieran al alumnado vincularse de manera más óptima a estas situaciones señaladas en la investigación. El aspecto de resolución de problemas señalada como una competencia imprescindible para el ejercicio de la Orientación Educativa, debe ser contemplado dentro de los materiales a estudiar dentro del campo.

Aprender estrategias concretas y métodos que nos permitan aportar los conflictos más comunes dentro de las escuelas, es pertinente para permitirle al egresado de la Licenciatura en Pedagogía, del Campo de Orientación Educativa, el desempeño óptimo de su labor pedagógica, una vez que ingrese al mercado laboral.

Este trabajo pone en relieve la necesidad de ahondar en los requerimientos reales de la práctica cotidiana de la Orientación Educativa, en las diferentes instituciones educativas.

El desarrollo de competencias implica un nuevo reto en la formación de los profesionales de la educación, en el entendido de que la Orientación Educativa es una práctica viva, que debe responder a las demandas de los contextos sociales, que se transforman día a día.

ANEXO

DATOS PERSONALES

1.- Nombre _____

2.- ¿Cuál es su perfil profesional?

3.- ¿En que institución escolar realizó la licenciatura?

Es: Pública _____ Privada _____

4.- ¿Cuál es su grado máximo de estudios?

5.- En qué año se tituló?

6.- Si tiene posgrado, por favor indique cuál y dónde lo cursó.

7.- ¿Cuántos años ha fungido como orientador educativo? _____

8.- ¿En qué escuelas se ha desempeñado como orientador educativo?

9.- ¿Ha tomado cursos de formación en Orientación Educativa? _____

Si es así menciónelos

10.- ¿Cuáles son las funciones que realiza actualmente como orientador educativo en su escuela?

11.- Para usted ¿Qué es una competencia?

12.- De las siguientes competencias, señale por favor las que resultarían indispensables en el Orientador Educativo, para realizar eficientemente sus funciones dentro de la escuela. Colóquelas en orden de importancia considerando que el uno es la más importante y así sucesivamente.

| Competencia | Competencia |
|---|---|
| Capacidad de análisis y síntesis | Compromiso ético |
| Capacidad de organización y planificación | Aprendizaje autónomo |
| Comunicación oral y escrita en la lengua nativa | Adaptación a nuevas situaciones |
| Conocimiento de una lengua extranjera | Creatividad |
| Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio | Liderazgo |
| Capacidad de gestión de la información | Conocimiento de otras culturas y costumbres |
| Resolución de problemas | Iniciativa y espíritu emprendedor |
| Toma de decisiones | Motivación por la calidad |
| Trabajo en equipo | Sensibilidad hacia temas ambientales |
| Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar | |
| Trabajo en un contexto internacional | |
| Habilidades en las relaciones interpersonales | |
| Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad | |
| Razonamiento crítico | |

Utilice los espacios en blanco para añadir otras competencias que considere importantes y no estén incluidas en el listado ofrecido.

13.- Explique por favor, el por qué colocó en los cinco primeros lugares esas competencias.

Si tiene alguna observación que hacer, le ruego lo haga a continuación.

Muchas gracias por su colaboración

BIBLIOGRAFÍA

- AGUDELO, Santiago. *Certificación de competencias laborales. Aplicación en gastronomía*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1998.
- ÁLVAREZ Rojo, Víctor. *Orientación Educativa y Acción Orientadora*, Editorial EOS, Madrid, 1994.
- Anexo de la gaceta UPN, órgano informativo de la Universidad Pedagógica Nacional, num. 3, febrero de 2004.
- ANUIES 1997. http://www.anuies.mx/la_anuies/que_es/laanuies.php
- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1997). *Modelos de intervención en orientación*, en Bisquerra, R. y Álvarez, M. (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, Rafael. *Orígenes y desarrollo de la orientación pedagógica psicopedagógica*. Ed. Narcea, Madrid España 1990.
- BOGOYA M, Daniel et al. *Competencias y proyecto pedagógico*. Ed. Universidad Nacional de Colombia 2001.
- BUNK, G.P. *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA*, Revista CEDEFOP N1,1994
- Cfr, Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional, 25 de agosto de 1978.
- COMELLAS, Ma. de Jesús. *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Ed. Praxis. Barcelona 2002.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, 1992:22, 25
- CONOCER 2010. <http://www.conocer.gob.mx>
- DUCCI, María Angélica “*El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*”, en: *Formación basada en competencia laboral*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1997
- ELIZONDO; Aurora. *La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso Magisterial?* UPN, México, 2000.
- Folleto de información, guía de bienvenida a la UPN, 1991

- GALLART, M. Antonia; Jacinto, Claudia. *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación trabajo*, en: *Cuestiones actuales de la formación*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1997
- GONZCI, Andrew; Athanasou, James. “*Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia*” en: *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, México, Limusa, 1996.
- Guía de bienvenida a la UPN, 1991.
- KOCHANSKY, Jim. “*El sistema de competencias*”, en: *Training and development digest*, Madrid, 1998
- LE BOTERF, Guy. *La ingeniería de las competencias*, París, D’organization, 1998
- MALDONADO GARCÍA, Miguel Ángel. *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. ECOE ediciones. Bogotá 2002.
- MERTENS, Leonard. *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor, 1996
- MERTENS, Leonard. *Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*, 1, Guanajuato, México, 1994.
- MIRANDA, Martin. *Transformación de La Educación Media Técnico-Profesional” en Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema Escolar de Chile, Santiago de Chile, Universitaria, 2003* (Cristian Cox, editor).
- NOVICK, Marta, et al. *Competitividad, redes productivas y competencias laborales; ¿homogeneidad o segmentación?* Ed. CINTERFOR. Montevideo 1997.
- Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía 1990
- Plan de estudios de tercera fase para el ciclo escolar 2005-2006.
- Primer informe de gobierno del presidente José López Portillo 1977: [http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1977_78/Primer Informe de Gobierno del presidente Jos L pe 1216.shtml](http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1977_78/Primer_Informe_de_Gobierno_del_presidente_Jos_L_pe_1216.shtml)

- QUINTANAL Díaz, José. MARTINEZ González Ma. de Codés. TELLEZ Muñoz, José Antonio. *La orientación escolar: fundamentos y desarrollo*. Ed. Dykinson. 1985
- RODRIGUEZ, María Luisa. *Orientación educativa*, CEAC. Barcelona España, 1991.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), 1991.
- TEJEDOR, F.J. *Problemática de la enseñanza universitaria*. Revista de Investigación Educativa, 1985.
- VALLE FLORES, Ma. de los Ángeles, et al. *Formación en competencias y certificación profesional*. Ed. SU Centros de Estudios sobre la Universidad. México 2000